



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Carine de Oliveira Vieira

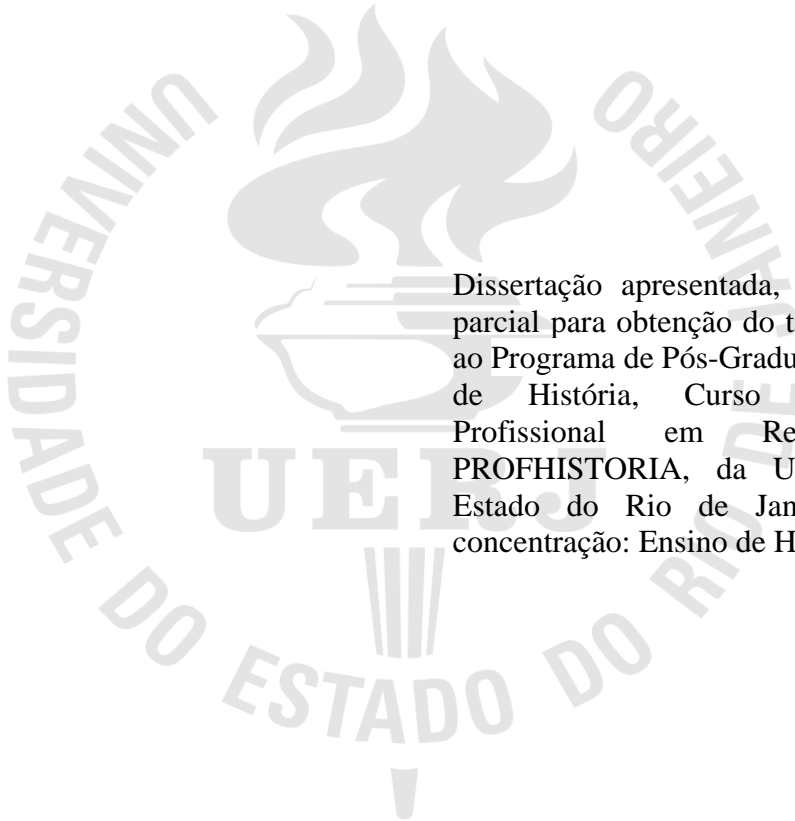
Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História

São Gonçalo

2016

Carine de Oliveira Vieira

Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

V658 Vieira, Carine de Oliveira.
Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História / Carine de Oliveira Vieira. – 2016.
110f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Currículos – Teses. 2. História – Estudo e ensino – Teses. I. Cabral, Maria Aparecida da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.214

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carine de Oliveira Vieira

Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 30 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Patrícia Bastos de Azevedo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2016

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Ugo e Maria de Fátima, que sempre me apoiaram e incentivaram em minha trajetória acadêmica desde que escolhi ser professora de História.

À minha orientadora Maria Aparecida da Silva Cabral, que com seu todo seu conhecimento e paciência muito contribuiu, não somente para a realização desta dissertação, mas para meu crescimento intelectual e profissional.

A todos meus colegas e professores da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História, que me proporcionaram ricas experiências acadêmicas e de vida.

Ao secretário do ProfHistória / UERJ, Silvano, que prontamente sempre atendeu minhas solicitações e esclareceu minhas dúvidas nestes dois anos de mestrado.

A todos meus alunos e colegas de trabalho da Escola Municipal Vereador José Galliaço Prata, da rede municipal de Itaguaí, onde iniciei minha curta trajetória como docente, e que revigoram a minha prática cotidiana.

RESUMO

VIEIRA, Carine de Oliveira. *Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História*. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Este trabalho analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais relativos à disciplina História para o ensino fundamental no que tange a sua prescrição quanto à concepção de História e processos de transmissão/aprendizagem do conhecimento escolar. Pretende-se investigar os significados políticos e sociais desse documento que veio a público com um caráter de norteador para o ensino de História da educação básica nos anos de 1990, elaborado por professores das Universidades e assessores no âmbito do Ministério da Educação. Busca-se identificar a ambiência política que possibilitou a área do Ensino de História a propor uma organização temática do currículo de História. A partir do diálogo com autores do campo do currículo e da história das disciplinas escolares, foi realizado o levantamento de debates que permearam a proposição de tal documento para o ensino da história escolar no ensino fundamental, tema que tem sido objeto de investigações em dissertações, teses e artigos acadêmicos publicados nos últimos anos. Verifica-se que a partir dos anos de 1980, com os processos de reconfiguração disciplinar da história, que possibilita a introdução de novos temas, problemas e objetos, uma tendência se institucionaliza à medida que torna-se um documento de referência aos professores de História no ano de 1998.

Palavras-chave: PCN. História por eixos temáticos. Currículo de concepção cronológica.

Ensino de História.

ABSTRACT

VIEIRA, Carine de Oliveira. *The NCP and the place of tradition: tensions over the history curriculum*. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

This paper analyzes the National Curriculum Parameters relating to discipline history for elementary schools regarding their prescription as the conception of history and transmission / learning processes of school knowledge. We intend to investigate the political and social meanings of this document was made public with the character of guiding for history teaching of basic education in the 1990s, prepared by teachers of universities and advisors within the Ministry of Education. Seeks to identify the political environment that made possible the area of History of Education to propose a thematic organization of the history curriculum. From the dialogue with curriculum field of authors and history of school subjects carried out the survey of discussions that permeated the proposition of such a document for the teaching of school history in elementary school, the subject of investigations in dissertations, theses and academic papers published in recent years. It appears that from the 1980s to the processes of disciplinary reconfiguration of history that enables the introduction of new themes, problems and objects a tendency to institutionalize as it becomes a reference document for history teachers in the year 1998.

Keywords: PCN. History themes. chronological design curriculum. History teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação De Geógrafos Brasileiros
Andes	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
Apeoesp	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anpuh	Associação Nacional de História
BID	<i>Banco Interamericano de Desenvolvimento</i>
BIRD	<i>Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento</i>
CBP	Confederação dos Professores do Brasil
Cenp	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
Saeb	<i>Sistema de Avaliação da Educação Básica</i>
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	O CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM DISPUTA	21
1.1	A escolha do conceito de currículo para entender as mudanças e permanências no Ensino de História	21
1.2	O ensino de História no alvo das críticas dos historiadores nos anos de 1980	23
1.2.1	<u>O consenso contra os Estudos Sociais</u>	25
1.2.2	<u>Em busca do diálogo com a historiografia</u>	30
1.2.3	<u>A importância das fontes documentais no processo educativo</u>	33
1.2.4	<u>A crítica ao currículo cronológico tradicional</u>	37
1.3	A revisão do Currículo: propostas em debate	41
1.3.1	<u>O papel da Anpuh como instância de debate e legitimação de discursos sobre o ensino de História</u>	41
1.3.2	<u>As experiências de reformulação do currículo nos anos de 1980: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro</u>	55
1.3.3	<u>O ensino de história no contexto da redemocratização brasileira</u>	57
2	A LEGITIMAÇÃO DO CURRÍCULO DE ENSINO DE HISTÓRIA	60
2.1	Os PCN como objeto de investigação	60
2.2	As reformas educacionais nos anos 1990 no Brasil	67
2.3	A apresentação e discussão dos PCN de História no âmbito da ANPUH	73
2.4	Os processos de difusão e entrega do documento aos professores da educação básica	76
3	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA	78
3.1	Apresentação do Documento	78
3.2	Concepções de História	86

3.3	Proposta de organização de temas, conteúdos e procedimentos	91
3.4	Conteúdos históricos priorizados	96
3.5	A articulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais aos Temas Transversais	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de discussões e reflexões realizadas no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História¹. Como o nome do programa pode sugerir, seus discentes são professores de História atuantes na Educação Básica. Em meio às discussões realizadas nas disciplinas cursadas, fui instigada a refletir sobre quais razões influenciam a preferência dos professores de História por um ensino que prioriza a sequência cronológica do currículo de história *versus* organização temática. Nacionalmente, a proposta delineada por meio da concepção curricular por eixos temáticos é a dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN), produzida pelo governo federal e que se constituiu, pelo menos teoricamente, como referência nacional para o ensino da disciplina. Apesar de seu caráter de base nacional comum, essa perspectiva foi escassamente utilizada até os dias de hoje. Tal fato incentivou-me a desenvolver esta dissertação.

Recordando-me de minha experiência enquanto aluna no curso universitário de História (entre 2006 e 2010), verifico que a abordagem por eixos temáticos é muito pouco trabalhada na formação dos professores, e que a discussão sobre os PCN é também muito pontual durante a graduação. Em minha curta trajetória profissional como docente no segundo ciclo do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) no município fluminense de Itaguaí, pude observar que nem sempre os documentos oficiais têm a adesão plena dos professores e, no que se refere aos PCN de História, isso se configura como um dado notório².

No referido município onde atuo profissionalmente, do período de 2013 até o momento de escrita desta dissertação, os PCN começaram a ser “incorporados” a partir de 2001. O município está localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, entre a Baixada Fluminense e a Costa Verde, fazendo divisa com os municípios do Rio de Janeiro, Seropédica, Piraí, Paracambi, Rio Claro e Mangaratiba. A cidade é cortada pela BR-101 (Rodovia Rio-Santos). Nos últimos anos essa região ganhou mais destaque com a mudança do nome do *Porto de Sepetiba* para *Porto de Itaguaí*³, em 2006. Esse empreendimento é

¹ Mestrado criado em 2013, com a primeira seleção realizada em 2014. Tem por objetivo a formação continuada dos professores de História da Educação Básica. O curso possui oferta simultânea nacional e é coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

² É necessário esclarecer que os PCN foram apresentados apenas como uma sugestão, um parâmetro que não tinha a obrigatoriedade de ser seguido rigorosamente.

³ Alteração gerada pela lei 11.200 de 24 de novembro de 2005.

destinado ao atendimento do Distrito Industrial de Santa Cruz, onde Itaguaí faz divisa com o município do Rio de Janeiro.

Durante o segundo mandato do prefeito José Sagário Filho (2001-2004 / PSDB), os PCN começaram a ser divulgados através do programa do Governo Federal “*Parâmetros em ação*”, que oferecia cursos de formação às redes estaduais e municipais de ensino buscando efetivar os princípios da proposta do MEC. Após a realização desses cursos de formação ministrados aos representantes da Secretaria de Educação, foram realizadas “formações” (termo que a Secretaria utiliza para as reuniões periódicas realizadas com os professores) com vistas à implantação de alguns princípios do documento.

A abordagem por eixos temáticos, no entanto, não foi adotada pelo município. Foram somente apropriados da prescrição federal os temas transversais e a noção de multidisciplinaridade. Essas noções, contidas nos PCN, vigoram de certa forma até os dias atuais na educação municipal de Itaguaí, pois questões como pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, saúde (alguns dos temas transversais) e multidisciplinaridade são constantemente alvo das chamadas “formações”. Muitas vezes, esses temas são norteadores para a elaboração de projetos tanto por parte da Secretaria, quanto das próprias escolas, sendo exigidos que os conteúdos curriculares estejam relacionados aos temas transversais, constando inclusive um campo específico para seu registro nas tabelas de planejamento.

Partindo do conhecimento de que o município participou de instruções para a utilização dos PCN, promovidas pelos MEC em parceria com as secretarias municipais de educação de outros municípios, como o de Angra dos Reis e Macaé, e que, ainda assim, no que se refere à proposta de história não optou pela proposta temática, nos evidencia que tal concepção é pouco efetivada, demonstrando que essa organização curricular não foi bem aceita no ensino de história de modo mais amplo.

Entendo que o currículo dos PCN de História (de todas as etapas de escolarização) deve ser objeto de estudo em nossa formação, uma vez que o currículo prescrito incorpora lutas e questões sociais de cada momento histórico e que a seleção e organização dos conteúdos são fruto de uma disputa que tenta assentar determinados pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem e valores sociais.

Percebendo que a proposta temática é muito pouco recepcionada pelos professores de História, nos surgiu a necessidade de compreender os conflitos e intenções sociais que perpassaram a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História durante os anos 90 do século passado. Nossa intenção, neste trabalho, é compreender quais são os objetivos

políticos e sociais dessa proposta, quais caminhos foram percorridos para se chegar a sua constituição e quais são suas concepções de História e ensino-aprendizagem.

Na busca por elucidar estas questões realizei leituras de trabalhos do campo curricular e do ensino de História que contribuíram para balizar a construção desta pesquisa.

As reflexões de Ivor Goodson foram fundamentais para compreender o currículo como um objeto alvo de interesses historicamente demarcados, possuindo, assim, determinados valores que devem ser desnaturalizados. Como qualquer outra produção, o currículo não possui neutralidade, tendo em vista que é elaborado por indivíduos que possuem também suas percepções de educação e de sociedade, que acabam por se refletir nos textos curriculares.

Nossa compreensão sobre a construção de currículos tem por base o argumento de Tomaz Tadeu Silva (2010). Para esse autor, a concepção teórica sobre currículo está emaranhada com a noção do discurso que se constrói sobre ele. E cada discurso curricular vai ser caracterizado pelo contexto histórico de sua elaboração, ou seja, seus conteúdos e objetivos são fruto das demandas sociais e políticas do momento de sua elaboração, assim como as concepções de ensino-aprendizagem dos profissionais envolvidos em sua constituição também prevalecem na proposição.

Desse modo, o conceito de currículo como sendo não somente com uma lista asséptica de conteúdos a serem transmitidos, mas também como uma série de valores a serem repassados e conformados socialmente instiga-nos a analisar as prescrições curriculares como forma de perceber quais valores, interesses e disputas põem-se em jogo quando se pensa em elaborar novas propostas curriculares. Nesse sentido, julgamos ser relevante estudar a proposição do currículo de História dos PCN, pois entendemos que esta disciplina se propõe, entre outros objetivos, a fazer com que os educandos compreendam melhor o mundo em que vivem. Assim sendo, é importante analisar que concepções de mundo e de educação estão embutidas nos Parâmetros de História elaborados na década de 1990, isto é, em um momento político e econômico marcado pelo fortalecimento de proposições neoliberais.

Sendo assim, nosso aporte teórico parte da dimensão histórica que o currículo como elaboração social, cultural e política possui, compreendendo a sua prescrição a partir do campo da teoria do currículo.

De acordo com Tomaz Tadeu Silva (2010), falar em teoria do currículo pressupõe uma ruptura com uma visão pedagógica tradicional, que concebe a teoria como algo apartado do objeto que investiga e descreve. Essa noção trata o currículo separado da teoria, e esta serviria somente para “descrevê-lo, explicá-lo” (SILVA, 2010, p. 11).

Para Gimeno Sacristán o currículo é, sobretudo, prática. Concebê-lo somente como uma prescrição de conteúdos que são prontamente executados em sala de aula e que se limitam ao espaço escolar é, portanto, um equívoco.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Logo, para o referido autor, uma análise curricular que leve apenas em conta os saberes que são escolhidos por determinadas instâncias e que passam, assim, a organizar o currículo é um estudo parcial desse complexo objeto cultural. Para Sacristán, quando se estuda o currículo deve-se levar em consideração não somente os interesses e relações de poder que estão em jogo, mas também como são articulados mecanismos para que o currículo formal seja “concretizado”.

Com relação às experiências proporcionadas pela prática curricular, também é importante ter em mente as escolhas feitas pelos professores e as dimensões de poder que envolvem a escolha de determinado tipo de currículo e seus conteúdos. Esta é uma noção importantíssima, uma vez que deve-se ter consciência de que a seleção feita por instâncias fora da escola não possui uma neutralidade. Escolhe-se um tipo específico de noção curricular para atender determinadas finalidades, que nem sempre vão ao encontro da prática pedagógica da escola e dos professores. Assim, a partir do que os currículos oficiais propõem, vários recortes e metodologias podem ser feitos para atender às necessidades específicas de cada ambiente escolar.

Nota-se que nem sempre as propostas oficiais – e no caso dos PCN de abrangência nacional – e com uma perspectiva diferenciada são bem recepcionadas pelos diversos atores envolvidos na elaboração e implementação do currículo.

A partir da conexão entre teoria e prática curricular, apropriamo-nos da noção desenvolvida por Ivor Goodson (2013) de *construção social do currículo*. Para esse autor, tanto a prescrição dos conteúdos quanto os usos que se fazem dela devem ser objetos de análise. Estudar apenas uma dimensão desse objeto, que é alvo de muitas disputas, nos levará a uma visão parcial. A dimensão prescrita proporciona indícios sobre quais valores, conhecimentos, tradições e intenções uma sociedade possui e deseja transmitir através da escolarização, porém, nem sempre o que se prescreve é o que se efetiva nas aulas.

Para Goodson,

o que está escrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que acontece. Todavia, (...) isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social e adotar de forma única o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação (GOODSON, 2013, p. 78).

Como Goodson argumenta, o enfoque na prescrição é uma das possibilidades de interpretação dos currículos. Mas a dinâmica das escolas, os saberes e interesses dos professores e o próprio desenvolvimento de suas aulas são elementos importantes na efetivação ou não dos currículos e merecem, portanto, ser objeto de análise. No que tange a esta pesquisa, essa é uma referência fundamental, uma vez que, percebemos que a prescrição dos PCN de História não é hegemônica e, mais do que isso, é fortemente rechaçada pelos professores.

Medeiros (2006), em estudo sobre livros didáticos, argumenta que as editoras que se dedicam a esse ramo levam em consideração as preferências de seus clientes, que não são os alunos como podemos pensar em uma primeira leitura, e sim os professores. Como a indústria de livros didáticos exige vultosos investimentos, normalmente são feitas pesquisas de mercado buscando identificar as características e conteúdos mais aceitos pelos docentes. Constata-se, nessa pesquisa de Medeiros, que a organização dos conteúdos é, em grande parte, a tradicional cronológica. Segundo um dos representantes das editoras entrevistados pelo autor, “se seguíssemos os PCN estaríamos mortos no mercado” (MEDEIROS, 2006, p. 81). A fala do representante é bem elucidativa quanto à rejeição dos docentes à proposta do MEC.

Na área do Ensino de História, autores como Selva Guimarães e Ubiratan Rocha nos orientaram sobre os diversos processos de discussões, elaborações e revisões do currículo de História a partir dos anos de 1980. Esse campo nos fornece importantes subsídios para analisarmos e compreendermos a dinâmica de desenvolvimento e discussão dos currículos de História e as visões dos professores sobre os mesmos.

A partir da década 1980, o ensino de História começou a ser rediscutido tentando romper com uma visão de aprendizagem baseada em ações mecânicas de decorar nomes, fatos e datas, procurando estabelecer maior diálogo com as novas tendências da historiografia. Nesse sentido, o objetivo do ensino passa a ser o de demonstrar como o conhecimento histórico é construído e passa a valorizar a incorporação de novos temas, atores sociais e abordagens.

Na década seguinte, o campo do Ensino de História começa a investigar como a disciplina vem sendo construída. De acordo com Monteiro (2007), surgem trabalhos analisando os livros didáticos, as visões sociais de mundo que impactam o ensino, as noções de tempo e aprendizagem histórica e também sobre o currículo.

No que tange à questão curricular, observa-se que o ensino por eixos temáticos vem sendo alvo de algumas análises, como a de Caimi (2009). Para essa autora, a incorporação da história temática, mesmo depois de uma década de divulgação dos PCN, ainda é muito tímida. Ela aponta que um dos motivos dessa pouca adesão é a falta de preparo dos professores para lidar com essa proposta. Esse argumento vai ao encontro do estudo realizado por Ribeiro (2007), que analisou como os professores da rede estadual paulista estavam se apropriando da proposta de eixos temáticos.

Conforme destaca Ribeiro (2007), os professores, assim que a proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (Cenp)⁴ foi apresentada, demonstraram interesse, no entanto, esperavam receber algum instrumental para trabalharem com ela. Outra questão importante levantada nesse estudo de Ribeiro é de que “tudo leva a crer que há uma dissociação entre elaboração de propostas curriculares e o processo de formação inicial e continuada” (RIBEIRO, 2007, p. 4).

Esse argumento do não conhecimento da nova abordagem é também analisado por Varussa (2008), no Estado do Paraná, onde em 2006 foi lançado, pela Secretaria de Estado de Educação, o “livro didático público”, obra que resultou do trabalho coletivo de educadores. Naquele contexto, os livros de história foram estruturados por eixos temáticos e, segundo a constatação do autor, foram quase que completamente rejeitados. Dentre as justificativas para a não utilização do material estão “a discordância quanto à abordagem do material identificada com a história temática e a não familiaridade ou desconhecimento de como utilizar o material” (VARUSSA, 2008, p. 3).

A rejeição aos eixos temáticos apontada nesses três trabalhos nos remete à dissertação *O tema no ensino de História*, defendida no Rio de Janeiro, em 2011, por Beserra. Baseado em Maurice Tardif, Beserra define quais saberes são mobilizados pelos professores em sua prática, como os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

De acordo com Beserra,

⁴ Proposta por eixos temáticos elaboradas na década de 1980 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do estado de São Paulo (Cenp), que será alvo de análise no primeiro capítulo.

se a prática docente depende em sua realização da mobilização de tantos saberes era de se esperar que este profissional tivesse uma participação mais efetiva na definição e controle dos saberes integrados a ela. O que não ocorre, pois, à exceção dos saberes experienciais, os demais saberes se incorporam à prática docente sem serem produzidos ou legitimados por esses profissionais (BESERRA, 2011, p. 37).

Essa ideia desenvolvida por Beserra, que busca em seu trabalho analisar como os professores lidam com uma coleção didática temática, alia-se a uma das queixas dos docentes que reclamam maior participação na elaboração das propostas curriculares. Mas do ponto de vista do professor, enquanto legitimador de saberes, pode-se identificar que o projeto dos PCN não foi validado pela imensa maioria dos professores de História. Portanto, mesmo que o professor não participe da *noofesra*,⁵ de acordo com o que apregoa Chevallard (1997), ele tem a dimensão do currículo como prática, baseado em seus saberes experienciais para poder legitimar ou não, determinados conteúdos e abordagens.

Ainda sobre os saberes experienciais, Beserra, apoiado em Tardif, destaca que a valorização dos saberes experienciais é que possibilitará “a construção de um novo profissionalismo” (BESERRA, 2011, p. 37). Destaca, ainda,

Este empreendimento, enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores responsáveis pelo sistema educacional. Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e, sobretudo de sua própria formação profissional (BESERRA, 2011, p. 38).

Acreditamos que esta seja uma das intenções desta pesquisa e a do Mestrado Profissional em Ensino de História.

Nesse contexto histórico, o Brasil participou, em 1993, da “*Conferência Todos Pela Educação*”, realizada na Tailândia. Como resultado desse evento, foi elaborada e assinada pelos países participantes a “*Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*”. Tal evento foi um dos orientadores das políticas públicas educacionais implementadas no Brasil nos anos 1990.

Pinto (2002) argumenta que o princípio dessa Conferência foi fazer com que os signatários da Declaração se empenhassem em investir na etapa de escolarização que, no Brasil, recebeu a denominação de ensino fundamental.

⁵ Pode-se definir noofesra como sendo o conjunto de atores e fatores que determinam quais conhecimentos devam ser ensinados na escola.

Essa conferência, que teve como co-patrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, vai inaugurar a política, patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade (PINTO, 2002, p.110).

O governo federal brasileiro elaborou sua legislação educacional do período com base nesse documento. Sendo assim, foi aprovada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que teve vários desdobramentos. Um deles foi a elaboração das prescrições curriculares de todas as disciplinas da Educação Básica na forma dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN de História destinados ao Ensino Fundamental foram constituídos ainda no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso⁶, sendo publicados em 1997 e 1998, os do primeiro ciclo e do segundo ciclo, respectivamente. Já os PCN do Ensino Médio foram publicados em 2000, no segundo mandato desse presidente.

Os PCN utilizados como fonte neste trabalho são os de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental, destinados à disciplina História, que foram publicados em 1998, quando esse ciclo de ensino ainda era de oito anos. Atualmente, essa etapa de escolarização vai do sexto ao nono ano⁷.

A proposta curricular de História dos Parâmetros Curriculares Nacionais é constituída por meio de temas geradores ou eixos temáticos. Sua estratégia didática é a de propiciar um ensino baseado em habilidades e competências estabelecendo, a partir dos temas transversais, a concepção de multidisciplinaridade.

Segundo o Ministro da Educação da época, Paulo Renato Souza,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, aos professores).

O documento é constituído de uma apresentação da trajetória da História escolar no Brasil. Ele caracteriza as especificidades do saber histórico e o saber histórico escolar e as suas necessárias relações; expõe os objetivos gerais para o ensino de História e os conteúdos

⁶ Governou o país de 1º janeiro de 1995 a 1º janeiro de 2003.

⁷ Mudança implementada pela lei 11.274 de 2006, que alterou a LDB, instituindo o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula a partir dos seis anos de idade.

selecionados; pontua questões sobre aprender e ensinar História no Ensino Fundamental; destaca os temas: *história das relações sociais da cultura e do trabalho*, para o terceiro ciclo⁸ e *história das representações e das relações de poder*, para o quarto ciclo. Além disso, identifica os objetivos específicos para cada etapa, os critérios de avaliação e, por último, indica orientações e métodos didáticos.

Podemos supor que a proposta por eixos temáticos adotada pelo Ministério da Educação na construção dos PCN obteve êxito, pois seus consultores demonstraram, naquele momento, maior articulação com a esfera executiva de poder. Apesar dessa “vitória” institucional, há que se ressaltar que houve uma “derrota” pragmática, uma vez que se pode falar em um silêncio nas escolas sobre os PCN e os eixos temáticos.

Para a sua constituição, os PCN contaram com uma coordenação geral, uma coordenação dos temas transversais, com uma equipe de elaboração, uma de consultoria, uma de assessoria e outra de revisão, e houve, ainda, a colaboração de pareceristas. Entre a equipe de consultores, destacamos os nomes de Ângela de Castro Gomes, Circe M. F. Bittencourt e Elias Tomé Saliba. Evidenciamos esses intelectuais, pois são pesquisadores notórios na área de História e com estudos consolidados em suas respectivas temáticas de análise.

Angela C. Gomes atua, principalmente, na área de Brasil republicano, com foco na história política e no pensamento social brasileiro. É professora titular de História do Brasil da Universidade Federal Fluminense e do Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Possui vasta publicação de livros e artigos.

Circe M. F. Bittencourt é docente na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tendo como área de atuação a história das disciplinas e do currículo. É uma estudiosa de peso no campo do Ensino de História, sendo vários de seus trabalhos considerados clássicos na área. Também possui considerável número de publicações sobre a História e seu ensino.

Elias Tomé Saliba é professor titular do Departamento de História da Universidade de São Paulo e atua no domínio da Teoria da História e historiografia. Trabalha com atividades de consultoria em vários órgãos estatais como o CNPq e o MEC, por exemplo. Tem uma produção também expressiva em sua área de pesquisa com vários títulos publicados.

Nesta pesquisa, encaramos os profissionais da área de História e de seu ensino, que prestaram consultoria à elaboração dos Parâmetros, a partir da noção de intelectuais. Para Francisco Oliveira (2011), o intelectual é um produtor de conhecimento e na busca incessante

⁸ No Ensino Fundamental de oito anos, o terceiro ciclo proposto nos PCN abrangia a quinta e sexta séries e o quarto ciclo a sétima e oitava séries.

por conhecer acabaram sendo criadas as especializações, que se constituem em campos específicos de saber. Cada campo peculiar de conhecimento está fortemente caracterizado por disputas de poder entre seus pares. Se os PCN são pouco utilizados e, ao mesmo tempo, contaram com importantes pesquisadores em sua realização, isso nos sugere que apesar de a prescrição ter conseguido ser efetivada priorizando, por exemplo, viés temático, essa proposição não foi legitimada pela maioria dos pares, evidenciando, assim, conflitos e contradições sobre o que se deseja no ensino-aprendizagem em História.

Esses conflitos ficaram expostos no parecer áspero da Associação Nacional de História (Anpuh) – entidade mais representativa no campo da História no Brasil – sobre a proposta dos PCN de História. Os consultores acima destacados, dentre outros que participaram da construção dos Parâmetros, que eram associados à Anpuh responderam a esse parecer também de forma bastante contundente. Essa discussão será problematizada no terceiro capítulo, contudo, a pontuamos aqui para salientar que dentro do próprio campo havia muitas discordâncias e que os Parâmetros de História não foram publicados pelo Ministério da Educação com ampla validação por parte dos profissionais da área.

A finalidade principal desta dissertação é propor uma análise e discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, com base numa bibliografia já existente. Nesse sentido, pretende-se analisar como se deu a elaboração desse documento, juntamente com o estudo de sua prescrição, buscando compreender a proposta de história temática, as concepções de História ali inerentes e acerca do ensino escolar dessa disciplina.

Ponto importante também a ser levado em consideração nesta pesquisa é tentar compreender qual a intenção do governo brasileiro com a proposição por eixos geradores a partir dos conceitos de habilidade e competência.

Desse modo, estruturamos o trabalho da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta as mudanças ocorridas no Ensino de História na década de 1980, com o gradual processo de fim do regime militar, que possibilitou novas discussões acerca do Ensino de História. Esse momento histórico é relevante, pois a História, como disciplina, volta a se estabelecer no Primeiro Grau, onde havia sido substituída pelos Estudos Sociais. Será nosso foco de identificação as discussões acerca do Ensino de História realizadas nesse período em conjunto com os diversos debates sobre a revisão curricular, sobretudo, os envolvidos na proposição curricular do Estado de São Paulo, região em que a proposta dos eixos temáticos é configurada.

No capítulo seguinte, abordaremos alguns trabalhos que também se dedicaram a analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o segundo segmento do ensino

fundamental. Procuraremos, ainda, estabelecer o contexto histórico e político de sua construção buscando compreender como a elaboração de um currículo nacional de História foi tratada pela Anpuh e como a versão final do mesmo chegou aos professores da educação básica.

No último capítulo, procuramos compreender e analisar a prescrição dos PCN procurando identificar quais objetivos estão presentes nesse documento e o impacto que causou ou pretendia causar no ensino, salientando o significado político de sua elaboração e as disputas e visões de História que estavam em jogo.

1 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM DISPUTA

Este capítulo mobiliza o conceito de currículo para explicar as mudanças e discussões sobre o ensino de História. Para exemplificar essas transformações, analisamos as discussões sobre o fim dos Estudos Sociais na grade curricular e a volta da disciplina História ao currículo, na década de 1980, salientando os casos dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Buscamos também analisar como essa questão foi debatida pela Anpuh naquela época. Também pontuamos algumas diferentes organizações curriculares de História e destacaremos a construção do currículo cronológico estabelecendo algumas conexões com a construção da ciência de referência.

1.1 A escolha do conceito de currículo para entender as mudanças e permanências no Ensino de História

Nesta pesquisa, o conceito de currículo é central para analisarmos a proposta contida nos PCN de História de 1998, elaborados pelo MEC. Segundo Goodson (2013), a etimologia do termo vem do latim *Scurrere* e significa correr. A partir de sua origem, o currículo escolar passou a ser definido como um curso a ser seguido, portanto, um caminho a ser percorrido. Durante muito tempo, o currículo era visto pelas teorias tradicionais como uma simples lista de conteúdos a serem transmitidos e aprendidos na escola. Todavia, as teorias críticas e pós-críticas retiraram desse objeto sua inocência e o transformaram num conceito.

Para Silva (2010), a teoria crítica, desenvolvida na década de 1960, concebe o currículo como “um espaço de poder, que carrega as marcas indeléveis das relações de poder” (SILVA, p. 147). O currículo incorpora disputas de diversos grupos sociais, sendo assim um território de atuações políticas. Portanto, a construção e consolidação de um currículo são derivadas de um processo histórico. Silva argumenta que,

(...) Em determinado momento através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta não é “*quais*

conhecimentos são válidos?”, mas sim *“quais conhecimentos são considerados válidos?”* (SILVA, 2010, p.148, grifo do autor).

Assim, podemos notar que um currículo é construído com as características de seu tempo e que suas escolhas e elaboração envolvem diversos interesses, posicionamentos sociais e políticos que determinam a sua constituição, não sendo as suas premissas despossuídas de valores.

Já a teoria pós-crítica, surgida na década de 1970, continua se baseando na dimensão de que o poder é inerente ao currículo, porém, não considera apenas um polo de poder (o Estado), mas um poder mais difuso que alastra-se pelo tecido social. Essa concepção pós-crítica também encara o conhecimento não como uma oposição ao poder, algo que o questiona, mas sim algo entrelaçado a ele, sendo uma de suas partes constituintes. E se o poder não é somente o do Estado, ele também não deriva apenas de aspectos econômicos e políticos, mas possui posicionamentos hegemônicos de etnia, gênero e sexualidade, por exemplo.

Baseando-nos nessa argumentação de Silva, poderemos afirmar que os currículos de História passaram e passam por essas questões. Sabemos, por exemplo, que o currículo cronológico⁹ é o que está consolidado na área do ensino escolar dessa disciplina, enquanto o temático tem ainda pouca incorporação.

Outra apropriação importante é sobre os centros de poder. O currículo temático dos PCN foi proposto pelo Estado brasileiro, todavia os reais executores da proposta (professores, escolas e especialistas do ensino de História) não o validaram.

Também é importante estar atentos aos conflitos que envolvem a construção de um currículo. O desenvolvimento de propostas curriculares não está livre das competições e contradições da sociedade e veremos alguns exemplos desses conflitos de interesses e visões de mundo ao longo desta dissertação.

E como o currículo é um processo histórico, traçaremos uma breve trajetória dos currículos cronológicos e temáticos no ensino de História, entendendo-os como documentos que possuem, em sua construção, marcas e inquietações de seu tempo. Nesse sentido, compreendemos que os currículos prescritos podem ser concebidos como documentos históricos que muito nos têm a revelar sobre seus interesses e objetivos.

⁹ Denominamos currículo cronológico todas as propostas que se baseiam na divisão quadripartite de Antiguidade, Medieval, Modernidade e Contemporaneidade, aspecto que será analisado mais adiante.

1.2 O ensino de História no alvo das críticas dos historiadores nos anos de 1980

Com a abertura política da segunda metade dos anos 1980, professores de História das universidades, de primeiro e segundo graus se mobilizaram para discutir, rever e também elaborar novos currículos. Era nítido que o ensino escolar de História estava muito defasado em relação às novas temáticas e abordagens que vinham sendo alvo das pesquisas nas universidades e nos programas de pós-graduação. Aproveitando-se do contexto de abertura política que propiciava o debate amplo dos temas educacionais, historiadores, professores e pesquisadores de outras áreas de ensino organizaram-se para reavaliar não só a disciplina História, mas o ensino como um todo.

Para Almeida (2011), a década de 1980 no Brasil é um período de crise da hegemonia burguesa. Marcada pelo fim do regime militar com a distensão lenta, gradual e segura para a democracia, pela atuação de movimentos sociais reivindicando melhoria nas condições de vida, de trabalho e participação política e por graves crises econômicas, que refletiam a falência do modelo ditatorial estabelecido com o Golpe de 1964.

Brevemente, podemos caracterizar esse cenário histórico como o momento de efervescência de inúmeras greves de variados campos de trabalho, pela *Campanha das Diretas Já* (que pedia o retorno do voto direto para a Presidência da República), pelos vários planos econômicos fracassados com vistas à redução da inflação e pelos processos de eleição indireta de Tancredo Neves e de elaboração da nova Constituição do país.

Esse panorama de transformações favorecia a discussão e renovação sobre o Ensino de História. As novas concepções historiográficas que as universidades debatiam não chegavam às escolas e isso acabou acarretando em uma separação bem nítida entre o papel do professor universitário (pesquisador) e o do professor da educação básica, tido apenas como reprodutor.

Nos crescentes e frutíferos programas de pós-graduação eram desenvolvidos novos estudos sobre diversos temas, como escravidão, mulheres, trabalhadores, cotidiano, economia colonial e inquisição, por exemplo. As discussões sobre esses novos temas e abordagens eram restritas aos eventos e periódicos acadêmicos e, dificilmente, chegavam à produção didática (que era controlada pelo governo) e, conseqüentemente, às escolas e seus professores. As difíceis e longas jornadas de trabalho também dificultavam a atualização profissional dos docentes, o que também colaborava para o descompasso entre História escolar e História acadêmica, gerando, assim, uma clara separação entre quem produzia conhecimento e quem

reproduzia. Essa “reprodução”, entretanto, não era necessariamente das tendências historiográficas acadêmicas, mas sim dos materiais didáticos.

Fagundes (2006), em sua tese de doutorado¹⁰, indica uma série de eventos realizados nesse período com vistas à discussão da educação no país. Tais encontros eram organizados por entidades como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) e pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes). Segundo Fagundes, as reuniões realizadas por essas instituições possibilitaram “uma maior abertura, tanto no campo da política como no campo da educação” (FAGUNDES, 2006, p. 98). Evento de relevância foi o *I Encontro Perspectivas do Ensino de História*, em 1988, realizado por professores da Faculdade de Educação da USP. Esse encontro permanece com vigor até os dias atuais, tendo ocorrido, em abril de 2015, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sua 9ª edição realizada em conjunto com o IV Encontro Internacional do Ensino de História.

Quanto ao campo da História, o autor destaca que as crescentes e profícuas pós-graduações, que se desenvolviam desde a década de 1970, destacavam novas abordagens e temas, que fugiam da interpretação positivista e da ortodoxia marxista. Influenciados pela historiografia europeia dos *Annales* e pela História Social Inglesa surgiam novos estudos sobre cotidiano, mentalidades, artes e micro-história, por exemplo. As especializações na senda da educação também cresciam e possibilitaram produções na área do Ensino de História, que hoje se tornaram clássicos em nossas formações, como os trabalhos *Repensando a História*, organizado Silva (1984), e *O Ensino de história e a criação do fato*, organizado por Pinsk (1988), entre outras obras.

Novas publicações nesses campos também contribuíram para a revisão e discussão do Ensino de História. Fagundes destaca, por exemplo, a Revista Brasileira de História, o Cadernos Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), as revistas da SBPC e da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) como veículos importantes na condução das discussões sobre o ensino da disciplina.

Compreendemos, assim, que o momento histórico de redemocratização do país possibilitava um maior diálogo entre os diferentes níveis de ensino (universidades e escolas), propiciando a promoção de eventos destinados a debates sobre a educação básica e a grande produção literária sobre o Ensino de História.

¹⁰ A História local e seu lugar na História: histórias ensinadas em Ceará-Mirim - UFRN.

1.2.1 O consenso contra os Estudos Sociais

Durante o regime militar brasileiro, mais precisamente na década de 1970, o ensino de História foi muito descaracterizado com a incorporação, no primeiro grau, da disciplina *Estudos Sociais*. Naquele período, o ensino da disciplina e a formação dos professores em licenciaturas curtas de Estudos Sociais não acompanhavam os novos debates teórico-metodológicos da ciência histórica, e trabalhavam os conteúdos de forma destituída de crítica, o que para o estudo da História, seja ela acadêmica ou escolar, é algo incoerente. Por esses motivos, professores e historiadores, na década de 1980, se mobilizaram pelo fim dos Estudos Sociais e pela volta de História e Geografia como disciplinas autônomas no currículo escolar.

Baseando-nos em estudo de Santos (2014), podemos afirmar que os Estudos Sociais no Brasil tiveram dois momentos mais acentuados. O primeiro foi no final dos anos 1920, com a difusão dos princípios da *Escola Nova*. O segundo, por sua vez, ocorreu nas décadas de 1960 e 1970.

Anísio Teixeira e Delgado de Carvalho foram os principais expoentes da pedagogia da Escola Nova no país. De acordo com a autora, essa corrente pedagógica possuía uma visão de ensino que valorizava os interesses e necessidades individuais, considerando o aluno como ser atuante no exercício de elaboração do conhecimento, encaminhando-o para sua adequação ao meio.

Resumindo os objetivos do escolanovismo, Santos afirma que “O ensino, nessa concepção, deveria aproximar o jovem do contexto social a que pertencia e minimizar a defasagem entre as propostas educacionais inseridas nos programas e currículos e o avanço científico que caracterizou o século XX (...)” (SANTOS, 2014, p. 61).

Circe Bittencourt (2009) nos esclarece que a concepção de currículo baseada nos Estudos Sociais se consolidou nos Estados Unidos, na década de 1920, e tinha por finalidade “a integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível em sua comunidade” (BITTENCOURT, 2009, p. 73).

Considerando, ainda, as ideias defendidas por essa autora, é válido ressaltar que os estudos sociais baseavam-se nos estudos da psicologia cognitiva e esse arcabouço psicológico tinha por metodologia introduzir, de maneira gradual, de acordo com a idade, as crianças a assuntos da sociedade e mais próximos de sua realidade. Para Circe, “o passado mais próximo era, antes de tudo, o imediato: o familiar, o local, o escolar” (BITTENCOURT, 2009, p. 73).

No nosso entendimento, resquícios dessa noção dos Estudos Sociais podem ser notados nos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao primeiro ciclo (publicados em 1997 e também organizados por eixos temáticos). Em tal documento é possível identificar uma orientação semelhante a essa dos Estudos Sociais, pois recomenda-se, para essa etapa de escolarização, o ensino da história local¹¹. Além disso, tal publicação apresenta, de forma conjunta, as disciplinas de História e Geografia, embora cada uma delas esteja circunscrita a uma seção.

Ainda segundo Bittencourt (2009), Delgado de Carvalho é um dos pioneiros e defensores dos Estudos Sociais para o currículo dos anos iniciais das escolas no país. Para esse intelectual, a proposta praticada nas séries iniciais teria como objetivo a formação dos valores morais. Em um mundo de crescentes alterações, os Estudos Sociais não serviriam mais para a composição de valores nacionalistas e patrióticos, mas sim para ajudar o indivíduo a compreender a sociedade moderna, pois seria uma área multidisciplinar, desenvolvida com base na “Geografia humana, Sociologia, Economia, História e Antropologia Cultural” (BITTENCOURT, 2009, p. 73). Na perspectiva de tal autora, essas matérias inter-relacionadas colaborariam para melhor

explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, que favorece a ação individual e o “espírito” de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade de crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele (BITTENCOURT, 2009, p. 74).

Johann Friedrich Herbart e John Dewey foram autores referenciais para os que compartilhavam dessa noção de ensino, que baseava-se na psicologia cognitiva. Nesse contexto, o trabalho específico com os Estudos Sociais deveria partir da perspectiva local, com foco na organização do bairro e da cidade, sendo comum a efetivação de passeios a monumentos e roteiros históricos.

De acordo com a maioria dos autores da vertente da psicologia cognitiva, o estudo de História deveria começar a partir dos nove anos de idade, com ênfase no contexto local e familiar para, posteriormente, passar a analisar outras civilizações. Assim, considerava-se que

¹¹ Os eixos propostos para o primeiro ciclo em história são: história local e do cotidiano; a localidade e comunidade indígena. Para o segundo ciclo: história das organizações populacionais; deslocamentos populacionais, organizações de grupos sociais e étnicos; organizações políticas e administrativas urbanas e organização histórica e temporal. No caso da geografia são blocos temáticos. Os do primeiro ciclo são: o estudo da paisagem local; tudo é natureza; conservando o ambiente; transformando a natureza: diferentes paisagens e o lugar e paisagem. Para o ciclo seguinte, os blocos são: paisagens urbanas e rurais, suas relações e características; o papel das tecnologias na construção das paisagens urbanas e rurais; informação comunicação e interação; distâncias e velocidades no mundo urbano e rural; urbano e rural: modos de vida.¹² Fixava Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

a partir de tal período a criança poderia construir um olhar mais interessado pelo estrangeiro. O objetivo era formar um cidadão tolerante, capaz de adquirir maior empatia a partir do contato com trajetórias históricas diferentes das suas, de sua família e seu país, alijando sentimentos extremistas como a xenofobia, por exemplo.

No Brasil, durante a década de 1960, algumas escolas experimentais e vocacionais adotaram os Estudos Sociais, no entanto, houve certa dificuldade em se definir os conteúdos históricos que deveriam constar nessa vertente curricular, uma vez que elas apresentavam pretensões de conteúdos mais resumidos.

Santos (2014) destaca que em 1961, por meio da Lei. 4.024¹², os Estudos Sociais são incorporados como proposta governamental. Pela referida lei caberia ao Conselho Nacional de Educação indicar para todos os sistemas de ensino as disciplinas tanto de caráter obrigatório, quanto de caráter optativo. Estabeleceu-se, assim, que os Estudos Sociais eram de oferta optativa e História e Geografia, por sua vez, eram disciplinas obrigatórias.

Já com Lei 5.692¹³, de agosto de 1971, os Estudos Sociais passaram a ser disciplina obrigatória e Geografia e História passaram a ser alguns de seus conteúdos. Na visão de Santos (2014), a LDB de 1971 visava à integração de conhecimentos de forma que pudessem ter utilidade e fossem próximos à vida do aluno. Para a autora, essa outra perspectiva de abordagem da História e da Geografia visava trabalhar seus conteúdos de maneira articulada com a finalidade de que os alunos mobilizassem somente o necessário para conhecerem o meio ambiente e a sociedade na qual viviam.

Os conteúdos e conceitos fundamentais de História foram bastante mitigados nos Estudos Sociais brasileiros com a adoção de currículos concêntricos, que tinham por metodologia organizar os conteúdos por estudos espaciais, partindo do mais próximo ao mais distante. Os temas referentes à História viraram complementos de Geografia e Educação Cívica. Para Bittencourt (2009), as datas cívicas, símbolos pátrios e as celebrações de acontecimentos, como a “descoberta o Brasil”, da “Independência” e da “abolição dos escravos”, entre outros, eram a essência de ensino de História para a etapa inicial de escolarização no Brasil.

Para Guimarães (2013), o regime militar apenas consolidou os Estudos Sociais na educação brasileira por meio da LDB de 1971. Segundo a pesquisadora, desde os anos 1930, os Estudos Sociais e o modelo educacional norte-americano vinham sendo referências para a

¹² Fixava Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹³ Fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

educação brasileira. Essa nova Lei de Diretrizes e Bases normatizou os aspectos jurídicos e os princípios da reforma educacional. O que mais chama a sua atenção é o caráter centralizador dessa regulamentação. Assim, destaca

A reforma de 1971 estabeleceu uma nova organização curricular, definiu uma concepção de matéria, área de estudo, disciplina e atividade e traçou uma doutrina norteadora dos programas de ensino, os objetivos e os mínimos de conteúdos desejáveis em cada disciplina e área de estudo (GUIMARÃES, 2013, p. 56).

De acordo com o parecer nº. 4.833/75, do Conselho Federal de Educação, cabia a esse órgão a definição do núcleo comum das matérias em uma perspectiva de influência nacional e a obrigação de implantar o ensino de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Cabe mencionar que o ensino religioso, por sua vez, era facultativo. Nesse contexto, aos conselhos estaduais ficava destinada a parte diversificada que teria abrangência regional; a escola ficava responsável pelos conteúdos de acordo com as características específicas do ambiente e, por último, o professor, juntamente com o currículo pleno, dosaria o conteúdo dependendo da capacidade do aluno.

Essas considerações deixam evidente que não era papel do professor atuar na construção do currículo, ele apenas deveria adaptar e transmitir os conteúdos aos alunos que também eram concebidos como meros receptores. Os conteúdos de todas as disciplinas eram

planejados e sistematizados pelos órgãos governamentais e suas equipes (...) o ensino de história passa a ser objeto de controle dos conselhos e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas secretarias de educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em larga escala (GUIMARÃES, 2013, p. 57).

Ao analisar os currículos de São Paulo e Minas Gerais daquele período, a pesquisadora identifica alguns dos objetivos dos Estudos Sociais baseados em Jerome Bruner. Esse intelectual argumentava, em suas teorias, que “captar a estrutura da matéria em estudo é compreendê-la de modo que permita relacionar de maneira significativa, muitas outras coisas com ela. Aprender estrutura, em suma é aprender como as coisas se relacionam” (BRUNER, 1973 apud, GUIMARÃES, 2013, p. 65).

Todavia, as apropriações feitas desse estudioso em tais currículos foram simplificadoras e os objetivos de ensinar os Estudos Sociais consistiam em estudar a História nacional e internacional visando o entendimento da conjuntura contemporânea, adequadamente fim de favorecer a integração do sujeito de modo mais adequado à sociedade. Para Guimarães, esse “adequar” seria um ajustamento ao meio, e não contemplaria toda a

concepção de Bruner. Concepção essa que não se findava em apenas entender o meio, mas interpretá-lo de maneira mais aprofundada de modo que possibilitasse, inclusive, questioná-lo e transformá-lo.

Um esclarecimento ainda importante sobre os Estudos Sociais se refere à formação dos professores. Por meio de um decreto-lei de abril de 1969, o governo autorizava cursos superiores de licenciatura curta, com redução da carga horária. Esse tipo de curso superior reduzido visava suprir rapidamente a necessidade das escolas, ao mesmo tempo, proporcionava boa fonte de lucro a empreendimentos educacionais privados, uma vez que a oferta desses cursos era barata e de rápida consecução. A formação em Estudos Sociais era superficial e generalizante, descaracterizando disciplinas como História e Geografia. Mais tarde, em 1979, uma portaria do Ministério da Educação, estabeleceu que somente profissionais formados em Estudos Sociais poderiam ministrar aulas no 1º grau. Os formados em História e Geografia só poderiam dar aulas no 2º grau, que possuía um quantitativo bem menor de escolas.

Não era só uma questão econômica, mas também política e ideológica, pois os professores formados pelas precárias licenciaturas curtas não estavam preparados para a realidade das escolas. Por isso adotavam os manuais didáticos massivamente, uma vez que esses lhes facilitavam a rotina. Esses manuais, por sua vez, continham a percepção do Estado autoritário, propagando seus ideais, e a sua utilização acabava reforçando e difundindo um ensino sem questionamentos e sem inventividade.

Enfatizando esse momento difícil do ensino no Brasil, Guimarães (2013) destaca o pensamento de outra estudiosa do campo do Ensino de História, Déa Fenelon que sintetiza bem a atuação do professor de Estudos Sociais da época:

o professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir (FENELON, 1987 apud, GUIMARÃES, 2013, p. 29).

Depreendemos, a partir do contato com as análises Bittencourt (2009), a Guimarães (2013) e Santos (2014), que os Estudos Sociais efetivados no Brasil no período de regime militar foram transformados de acordo com a ideologia do governo e que os pressupostos fundamentados em pensadores como Herbert, Dewey e Bruner não foram incorporados. Podemos afirmar que ensino de História, nessa proposta pedagógica, ficou aprisionado à

História tradicional, com a marca da “decoreba” de datas cívicas e comemorativas e a biografia de algumas personagens, tendo sido dada demasiada ênfase à dimensão política. Além disso, os Estudos Sociais esvaziaram a perspectiva científica dos conteúdos, uma vez que os próprios docentes eram formados de maneira somente a reproduzir e não a produzir conhecimento.

1.2.2 Em busca do diálogo com a historiografia

O conhecimento histórico escolar guarda certas especificidades em relação à ciência de referência, pois não é uma mera reprodução do conhecimento historiográfico. Ele articula saberes históricos e pedagógicos que sofrem a interferência das concepções de história e de educação dos docentes. Também pode assumir diferentes características de acordo com as experienciais e demandas de cada realidade escolar. Apesar de ser um saber diferente do acadêmico, a História escolar mantém (ou deveria manter) íntima relação com a historiografia. Destacamos a seguir uma relação das principais correntes historiográficas com a História ensinada.

Considerando as contribuições de Bittencourt (2009), compreendemos que a seleção de conteúdos históricos escolares é um exercício complexo e requer dos professores e dos elaboradores de propostas curriculares a consciência de que não se pode estudar toda a História da humanidade e de que o ensino também deve ser coerente às demandas de novas gerações. Por isso, devem ser levadas em consideração as condições das escolas públicas, a carga horária destinada à disciplina e as diversas informações que os alunos recebem dos meios de comunicação e de outros ambientes externos à escola.

Ainda considerando o legado de Bittencourt, outro fator preponderante na escolha dos conteúdos é o amplo domínio da produção historiográfica que o professor deve ter. Esse conhecimento deve sempre estar atrelado às finalidades pedagógicas e singularidades do processo de ensino-aprendizagem. Logo, compreende-se que os conteúdos escolares são selecionados a partir da concepção de História de cada professor e essa concepção necessita se relacionar com uma visão de educação que importe numa “aprendizagem efetiva e coerente” (BITTENCOURT, 2009, p.140).

Elencaremos a seguir, de acordo com Bittencourt, algumas tendências historiográficas e suas relações e influências no ensino da História escolar.

A primeira tendência é a que ficou conhecida como *historicismo* e tinha por metodologia o *positivismo*, que acreditava na “neutralidade e objetividade do trabalho do historiador” (BITTENCOURT, 2009, p.141). O historicismo baseava-se nos pressupostos do historiador Leopold von Ranke, que foi um forte atuante na constituição da história como ciência em finais do século XIX. Ranke defendia a singularidade de cada fato histórico, assim como a noção de reconstrução do passado “tal como ele foi”, partindo do princípio de que haveria uma História verdadeira.

Com foco numa narrativa que evidenciava a atuação do Estado, dos governantes e militares como mola condutora das mudanças históricas, a história positivista privilegiava fatos como guerras e ações políticas de grandes personagens. Os fatos selecionados eram os considerados mais importantes e também únicos. Eram narrados de uma forma cronológica e linear. Apesar das várias críticas que essa concepção historiográfica recebeu, ela foi a visão dominante no ensino escolar de História.

Ao longo do século XX, outros paradigmas historiográficos surgiam fazendo críticas ao historicismo. Baseando-se em Ciro Flamarion, Bittencourt identifica duas tendências de extrema relevância, que são a *Escola dos Annales* e o marxismo. A primeira, instaurada por Marc Bloch e Lucien Febvre, em finais da década de 1920, parte da noção de que são as demandas do presente que norteiam a pesquisa histórica. Na década de 1970, houve um desdobramento dos *Annales* na *nova história*, que com uma aproximação à Sociologia, acabou recebendo muitas críticas, pois foi considerada fragmentária e com fundamentação teórica pouco sólida.

Já a concepção marxista tem por base a característica científica do conhecimento histórico e detém sua ênfase de estudo na “estrutura e dinâmica das sociedades humanas” (BITTENCOURT, 2009, p.141). Utilizando-se de categorias essenciais como modo de produção e classes sociais, por exemplo, a história marxista via as mudanças sociais como fruto de lutas sociais e não de ações de indivíduos isolados.

De acordo com Bittencourt, essa concepção impactou a História escolar nos anos 1970, estruturando produções didáticas e curriculares a partir dos conceitos de modos de produção, luta de classes, burguesia e proletariado. A autora também destaca que houve intenso debate dentro do marxismo, que possibilitou a inserção de conteúdos de base cultural e de reinterpretação do conceito de poder.

Em comum, marxismo e *Annales* têm,

(...) o abandono da história centrada em fatos isolados e a tendência para a análise de fatos coletivos e sociais, a ambição em formular uma síntese histórica global do social, a história entendida como “ciência do passado” e “ciência do presente”, simultaneamente, a consciência da pluralidade da temporalidade – tempo do acontecimento, da conjuntura e da longa duração ou da estrutura (BITTENCOURT, 2009, p.146).

Na década de 1980, paralelamente às vertentes marxista e da *nova história*, foram se desenvolvendo aproximações entre a História e a Antropologia, que deu origem a *história cultural*. Essa interdisciplinaridade proporcionou a reinterpretação da noção de “pré-História” e redimensionou a ideia de fontes. Nessa perspectiva, passaram a ser consideradas também a memória oral, mitos, lendas, objetos materiais e construções como indícios importantes para a construção de análises históricas.

Outra corrente surgida no mesmo período foi a de renovação da história política, que tem por objeto tanto o papel do macro poder do Estado, quanto variados domínios de poder, como o da família, de presídios e escolas, por exemplo. A incorporação dessas dimensões de micropoderes é derivada do pensamento do filósofo francês Michel Foucault. Bittencourt indica que não há incompatibilidade entre as esferas históricas macro e micro e que elas devem ser compatibilizadas, constituindo um desafio para a História escolar fazer essa articulação que, segundo a autora, ordena algumas propostas curriculares.

A história contemporânea, *história do tempo presente*, ou ainda *história imediata* também possui pressupostos interessantes no que tange à aproximação da historiografia com a história escolar. Alguns historiadores destacam a dificuldade de se analisar determinados acontecimentos “no calor do momento” (BITTENCOURT, 2009, p.151). Todavia, os que advogam a importância da história imediata evidenciam a sua contribuição política, que não é a mesma da corrente historicista.

Na área do ensino de História, Bittencourt assinala que a história do tempo presente

(...) fornece conteúdos e métodos de análise do que “está acontecendo” e as ferramentas intelectuais que possibilitam aos alunos a compreensão dos fatos cotidianos desprovidos de mitos ou fatalismos desmobilizadores, além de situar os acontecimentos em um tempo histórico mais amplo, em uma duração que contribui para a compreensão de uma situação imediata repleta de emoções (BITTENCOURT, 2009, p.151).

Para a autora, a sequência cronológica não favorece a “chegada ao presente”. Segundo ela, o presente só seria tratado pontualmente, quando da introdução de alguns acontecimentos de maior impacto que aparecem na mídia, quando os próprios alunos indagam por respostas ou pelo próprio comprometimento do professor com a formação política dos discentes.

Para Napolitano (1997 apud, Bittencourt, 2009), estudar o tempo presente exige trabalho com recursos midiáticos, como jornais, fotografias e cinema. Essas fontes possibilitam uma nova abordagem política, com a compreensão de temas como paixões e apatias políticas, além da temática da indústria cultural, por exemplo.

Bittencourt (2009) salienta, ainda, que trabalhar no ensino de História com essa concepção requer alguns cuidados, como no caso da história temática. Essa perspectiva pode correr o risco de ser anacrônica quando, a partir de um problema atual, o professor exponha, por exemplo, um caminho que se inicia no presente e depois o retome em outros contextos de forma superficial, exigindo a compreensão de valores que não eram os da época. Outra cautela importante, quando se trabalha com o impulso do tempo presente, é oferecer aos alunos indícios de semelhanças e diferenças de cada temporalidade em relação ao presente. Essa estratégia é importante para que entendam mudanças e permanências sem a impressão de que o passado é atrasado e de que o presente é evoluído.

O diálogo da História escolar com a historiografia é fundamental. As mudanças no entendimento do que é a História enquanto ciência, como ela se constrói e como o historiador trabalha são essenciais nas definições sobre o que se deseja ensinar. As renovações historiográficas instauraram novas maneiras de pensar o conhecimento histórico, introduzindo novos temas, abordagens, atores, metodologias e fontes, e estas mudanças devem ser acompanhadas pelos professores e devem orientar teoricamente suas escolhas.

Conhecer essas transformações é importante para o professor que deseja aproximar a história ao cotidiano dos alunos, podendo fazê-la mais empática com a incorporação de pressupostos próprios à disciplina. Não é apenas a concepção de História que determinará o êxito ou insucesso em sala de aula, mas ter claro para si o que é História e para que ensiná-la já é um importante passo no caminho docente.

1.2.3 A importância das fontes documentais no processo educativo

Como vimos no tópico acima, a produção historiográfica incorporou diversas fontes documentais ao procedimento de pesquisa histórica. Desse modo, essas novas fontes e metodologias, guardadas as suas devidas proporções, também devem subsidiar o ensino escolar de História.

Como defende Bittencourt (2009), trabalhar com documentos pode ser mais atraente e estimulante, além de levar os alunos ao contato mais estreito com os procedimentos próprios do exercício do historiador, não com a intenção de fazer dos alunos historiadores mirins, mas no intento de fazê-los compreender como o conhecimento é produzido.

Alguns cuidados devem ser tomados com a utilização de documentos em aula. Um deles é de que o documento não é utilizado por historiadores e alunos do mesmo modo. O historiador, de acordo com Henri Moniot (1984 apud, Bittencourt, 2009), já tem algum domínio sobre o contexto histórico no qual foi elaborado tal documento, diferentemente dos alunos que, ao contrário, ainda estão reunindo informações sobre determinado período. O uso de documentos pode servir para a ilustração de um conteúdo, como fonte de informação ou para introduzir um tema de estudo por meio de uma situação-problema.

É importante que o professor escolha um documento que não apresente muitas barreiras, como um vocabulário complexo e com muitas expressões diferentes, o que é comum em documentos escritos de períodos mais recuados. O objetivo de utilizar o documento é despertar o interesse e a curiosidade nos alunos, por isso o documento deve levar a identificação rápida e clara de informações. “A escolha deles, em qualquer situação ou nível escolar, deve favorecer o domínio de conceitos históricos e auxiliar na formulação da generalização, ou seja, de um acontecimento particular (...) para o geral (...)” (BITTENCOURT, 2009, p. 331).

Os documentos também possuem diferentes linguagens de acordo com o meio e a finalidade para o qual foram produzidos, além de não terem sido pensados com objetivos didáticos à época de sua elaboração, por isso devem ser analisados de acordo com suas diferentes características. Os documentos podem ser de natureza escrita, material, visual e audiovisual.

As fontes dos documentos escritos podem ser a imprensa com seus jornais, a literatura e as intuições de poder estatais.

O jornal deve ser entendido como veículo importante de informação nas sociedades modernas e também como uma mercadoria, dentro do sistema capitalista, que expressa interesses de determinados grupos. Desse modo, é importante conceber que uma notícia publicada não possui imparcialidade. Bittencourt ainda indica que excertos de jornais e revistas são muitos utilizados em concursos públicos e livros didáticos. Uma interessante metodologia para se trabalhar com jornais é comparar e analisar publicações da mesma época, mas produzidos por grupos diferentes, como os da grande imprensa e jornais de sindicatos, por exemplo.

A utilização da literatura de forma interdisciplinar é, de acordo com a autora, uma “tradição escolar” sendo largamente utilizada. Para o ensino de História, os textos literários favorecem a interpretação dos autores como pertencentes a um contexto histórico específico, carregados por uma cultura que é revelada em suas obras, sendo também filiados a determinadas correntes artísticas e expoentes de seu tempo.

Os documentos oficiais, muito utilizados na vertente historicista, que grande herança deixa ainda no ensino de História, no entanto, não são tão apresentados nas produções didáticas. Geralmente, são explorados pedagogicamente artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e artigos de algumas Constituições. A importância de temas como cidadania e poder provocaram mudanças na utilização dos documentos oficiais, que Bittencourt também denomina como canônicos. Assim, passou-se a análise de documentos pessoais produzidos pelas instituições oficiais, como certidões de nascimento e carteiras de trabalho, por exemplo, que podem ensejar debates sobre os direitos do cidadão.

Ainda sobre os documentos escritos, a pesquisadora mencionada sugere como metodologia a elaboração de *dossiês temáticos*, selecionando variados documentos sobre um mesmo tema para serem comparados e confrontados pelos alunos.

As fontes que não são de natureza escrita são objetos de museus, imagens diversas como fotografias, quadros e pinturas rupestres, por exemplo, além de filmes e músicas.

O trabalho com objetos de museu proporciona a análise da cultura material, que servem de base para a interpretação e questionamentos por parte dos alunos. Existem em vários museus núcleos educativos que produzem materiais, oficinas e as conhecidas visitas monitoradas.

Levar os alunos ao museu exige um trabalho prévio, deve-se esclarecer que o museu é um lugar de memória e que os objetos ali expostos assumem outra função que não é a sua de origem. O aluno deve ser levado a identificar que o objeto sob a guarda do museu foi parte da vida cotidiana, dos rituais, da arte de determinado grupo social e que pode fornecer dados sobre o período em que foi desenvolvido. A análise de um objeto museológico proporciona a articulação entre oralidade, observação e a sistematização escrita do que foi estudado.

Assim como em relação ao trabalho com a literatura, o uso de imagens no ensino de História já vem sendo utilizado há muito tempo. Porém, é importante ter o cuidado de não usar as imagens apenas como ilustrações ou como ferramenta para apenas atrair o aluno já imerso num mundo audiovisual, sem levá-lo à reflexão sobre a imagem.

A interpretação de uma fotografia nas aulas de História deve partir de um exercício que envolva a sua desconstrução. Um primeiro passo para essa desconstrução é identificar a

atuação do fotógrafo na realização da foto. Ele manipula o cenário e os ângulos, as pessoas, a luminosidade, entre outros fatores, para tirar a foto da maneira que avalia ser adequada. Logo, os alunos poderão perceber que uma fotografia também está impregnada de intencionalidades que devem atender a determinados fins, assim como uma produção escrita.

A utilização de filmes em sala de aula também é recorrente no ensino de História. Bittencourt destaca que no início do século XX, Jonatas Serrano, professor do Colégio Pedro II, já lançava mão desse recurso, que possibilitava aos alunos “aprender pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções” (1917 apud, BITTENCOURT, 2009, p. 372).

Antes de usar filmes em sala é importante, no entanto, verificar o comportamento e preferências da turma, que filmes costumam assistir e por quais motivos. Esses questionamentos devem contribuir no processo de seleção dos filmes a serem estudados. Metodologicamente, pode-se partir da análise interna do filme, procurando perceber que conteúdos são tratados, quais são as personagens, os cenários, o tempo em que acontece a história encenada, entre outros questionamentos. A análise externa se dedica a identificar detalhes de produção da película, como ano, país, diretor, produtor e músicas utilizadas.

Outra opção de trabalho com filmes, proporcionada pelo avanço tecnológico, é a de edição de cenas que, como aponta Carlos Visentini (apud, Bittencourt, 2009), se assemelha à seleção de trechos de um texto, uma vez que nem todo conteúdo de determinado filme necessariamente precisa ser apresentado integralmente aos alunos.

Assim como a literatura, as imagens e os filmes, a música também é muito utilizada pelos professores de História. Os gêneros mais recorrentes nas salas de aula são o samba, o forró e o sertanejo. Dentre os períodos históricos analisados por meio de canções, estão a Era Vargas e o Regime Militar. O recurso à música é relevante, pois pode ser uma ponte de aproximação do conteúdo escolar à rotina cotidiana dos alunos, podendo o professor incentivá-los, também, a produzirem suas próprias composições.

No estudo de uma música podem ser levados em consideração seu autor, intérprete, instrumentos utilizados e os seus consumidores. Bittencourt aponta que em sala de aula geralmente analisam-se as letras separadas das melodias e não se identifica o momento histórico em que o autor as produziu. Também destaca ser comum esse tipo de abordagem nos livros didáticos, que associam as letras das músicas “como manifestação de setores sociais populares e, portanto, vinculada a determinado contexto histórico” (BITTENCOURT, 2009, p. 382). É importante que o professor destaque os distintos usos que se fazem da música em contextos sociais diferentes. Pode-se indagar, ainda, sobre o tema tratado nas músicas, suas

melodias e tons e as maneiras de se ouvir música: em festas, apresentações ou em casa. Junto com as músicas devem ser apresentados outros tipos documentais para que se possa confirmar ou não informações e suposições.

A utilização de todos esses materiais pode proporcionar, uma aula de História mais atrativa e interessante, ficando mais próxima dos artefatos culturais a que os alunos têm acesso. Isso se configurará como uma realidade desde que sejam trabalhados conteúdos, séries e público escolar de forma adequada.

Seu principal objetivo deve ser a possibilidade de contribuir com a construção do conhecimento histórico, favorecendo a percepção de que diferentes produções materiais e culturais humanas podem fornecer indícios sobre diversos aspectos da vida em sociedade. A utilização dessa ampla gama de fontes deve ser empregada com o intuito de garantir a compreensão de que cada uma delas tem uma intencionalidade, assim como os textos escritos oficiais, merecendo uma análise que também esteja fundamentada em pressupostos da historiografia.

1.2.4 A crítica ao currículo cronológico tradicional

Os historiadores denominam de ensino de História tradicional aquele que se detém nas seguintes características: foco nos aspectos biográficos, morais, cívicos e políticos, marcados pela memorização de datas e nomes que eram ou ainda são, celebrados em festas cívicas. Esse modo de operacionalizar os conhecimentos históricos está fortemente centrado em uma organização sequencial de tempo.

Marca da institucionalização da história como ciência e disciplina escolar, em finais do século XIX, o modelo quadripartite, desenvolvido na França, sobrevive no ensino universitário e escolar brasileiro com alguns leves arranhões. A divisão clássica: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea tem a cronologia¹⁴ como fator principal de organização dos conteúdos. É a esse tipo de currículo que

¹⁴ Segundo Annie Bruter (2006), a cronologia era utilizada a princípio de maneira secundária no ensino de história destinado aos nobres e príncipes no século XVIII, quando havia necessidade de se compreender os acontecimentos históricos da Antiguidade. Com a transformação da sociedade francesa e a afirmação do Absolutismo, que exigia uma maior e mais acessível aproximação com o passado, a ciência cronológica passou a ser essencial para a construção do Estado e ganhou maior destaque nesse ensino de história ainda não disciplinado e institucionalizado. Logo, depreende-se que a cronologia está fortemente arraigada ao ensino de História, tendo sido criada antes mesmo da institucionalização da mesma como disciplina no século XIX.

denominamos como “tradicional”, a partir da noção apreendida por Ivor Goodson (2013), baseada no que o historiador Eric Hobsbawn chamou de “tradição inventada”. Identificar um currículo como “invenção de uma tradição” pressupõe compreendê-lo como um objeto historicamente construído.

Na definição de Hobsbawn,

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (1997 apud GOODSON, 2013, p. 27).

Desse modo, entendemos que o currículo que privilegia a cronologia se estabeleceu como tradicional por sua longa e ampla utilização e pouca contestação. Entretanto, como salienta Goodson (2013), o currículo “Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir” (GOODSON, 2013, p. 27).

Faz-se mister salientar que designamos como tradicional o currículo que opera com a noção cronológica, mas que não é necessariamente positivista¹⁵. Esse esclarecimento é necessário, pois existem abordagens que não são positivistas, embora ainda optem por um recorte cronológico, demonstrando que essa dimensão da sequência temporal é predominante e característica da disciplina.

Caimi (2009) discute as escolhas dos professores entre história convencional, história integrada e história temática. De acordo com a pesquisadora, a primeira definição está alinhada à historiografia positivista. A seguinte está referenciada na matriz marxista e a história temática se atrela aos pressupostos da história-problema dos *Annales*. A segunda tendência historiográfica escolar, ou seja, a história integrada, é a que se identifica no PNLD e no trabalho cotidiano das escolas como a tendência mais recorrente do ensino de História no Brasil. Segundo Caimi,

busca integrar os acontecimentos/conhecimentos históricos de diferentes sociedades, consubstanciados num mesmo tempo cronológico, demonstrando como responderam às demandas colocadas pelo seu tempo e como operaram as transformações necessárias (CAIMI, 2009, p. 4).

¹⁵ A expressão “história positivista”, apontada neste texto, compreende a historiografia que evidencia a cronologia, as grandes personagens e os fatos políticos, que tem como grande expoente a escola metódica francesa.

Para Oliveira (2007), apesar de na bibliografia dos PCN constar referências aos historiadores dos *Annales*, muitos deles não eram a favor da história temática no ensino escolar, como Jacques Le Goff e Fernand Braudel. Para esses autores, a história a ser ensinada nas escolas deveria ser a tradicional, pois entendiam que a história temática exigiria conhecimentos muito específicos dos alunos, além de oferecer uma visão fatiada da história, que se acaba no tema sem uma problematização mais profunda do processo histórico.

O que se percebe no texto de Oliveira (2007) sobre os PCN, por meio de citações dos referidos autores sobre o ensino de História na França, é que a história temática seria mais adequada aos adultos, enquanto a tradicional às crianças. Para a autora, os PCN estão em conflito com seus embasamentos teóricos e metodológicos.

A periodização clássica da História em quatro períodos foi estabelecida na III República Francesa¹⁶, tendo a Escola Metódica¹⁷ como a maior expoente no campo historiográfico francês. De acordo com Gasparello (2011), historiadores determinantes para essa vertente da historiografia são Charles Seignobos e Charles-Victor Langlois, autores de diversas obras que se tornaram referência no ensino universitário e escolar na Europa.

A História como disciplina escolar foi objeto de estudo de vários autores, como Circe Bittencourt (2009) e Elza Nadai (1993), que mostraram que, no Brasil, a História se instituiu como disciplina escolar com a criação do Colégio Pedro II, em 1837. A organização dos conteúdos e os manuais didáticos eram inspirados no modelo de ensino francês. A História do Brasil era vista em conexão com a História da civilização cristã europeia.

A perspectiva de ensino de História sob a ótica cronológica é hegemônica no Brasil desde a criação do colégio Pedro II, em 1837, até os dias de hoje.

Sobre as diferentes organizações curriculares, Stephanou (1998), alicerçada na autora portuguesa Margarida Louro Felgueiras, nos expõe os principais formatos curriculares utilizados no ensino de história. O “programa cronológico” é sem dúvida o mais utilizado e distingue-se pelo decorrer de “um longo período de tempo, com uma valorização excessiva do passado longínquo em especial os mitos de origem” (STEPHANOU, 1998, p.7). Esse tipo de abordagem tem por objetivo descrever toda a saga da humanidade que fundamentaria nosso presente. Essa história pressupõe uma evolução, um progresso das sociedades e, por meio do recurso cronológico, com o estabelecimento de uma sequência dos acontecimentos, busca-se que os alunos decorem as informações e marcos temporais.

¹⁶ Período compreendido entre 1870 a 1940.

¹⁷ De acordo com Glaydson José da Silva (2006), a escola metódica “resume as preocupações de uma escola intelectual que atribui ao rigor do método a única maneira de se chegar ao conhecimento histórico” (p. 10).

Para Stephanou, o viés cronológico torna a história algo remoto e sem sentido. A pesquisadora chega a afirmar que “os programas cronológicos se apresentam cansativos, inúteis, ou até, prejudiciais, o que se evidencia pela ausência de interesse ou relevância para os alunos” (STEPHANOU, 1998, p.7), não oferecendo a oportunidade de se aprender como a história é produzida.

O próximo arranjo curricular apontado é o de “*programas de linhas de desenvolvimento*”, que tem por metodologia escolher determinados assuntos, como habitação e transporte, por exemplo, e traçar cronologicamente o desenvolvimento desses elementos. Assim como no currículo apresentado acima, essa vertente também se firma nas concepções de progresso e evolução. Ele seria mais voltado a alunos com baixo rendimento, uma vez que procura relacionar aspectos da realidade vivida por esses sujeitos ao intento de tornar o conteúdo mais atrativo. Felgueiras considera que essa noção curricular não problematiza as singularidades de cada assunto escolhido nas diferentes temporalidades, pois “ao procurar implantar a noção de tempo através da repetição, este modelo não ultrapassa o problema cronológico” (1994 apud, STEPHANOU, 1998, p.8).

Outra proposta é a do “*programa por quadros*”, que elege períodos históricos e áreas geográficas delimitadas com a finalidade de aprofundar determinados assuntos, considerando, para tanto, a faixa etária dos alunos. Essa organização não prescinde totalmente o encadeamento cronológico, mas esse não é o fator determinante na escolha dos conteúdos. Outra característica é a de não partir de informações pré-definidas, recorrendo ao trabalho com fontes utilizadas pelos próprios alunos. Para Stephanou, Felgueiras sugere que esse currículo proporciona o estudo aprofundado de um contexto específico, entendendo o contraste entre passado e presente, além do contato direto com as fontes favorecer uma “recriação imaginativa do passado, procurando que as transformações de uma comunidade sejam explicadas pela interligação de todos os seus aspectos” (STEPHANOU, 1998, p.8).

Entretanto, seu ponto fraco estaria em não explicar as mudanças ocorridas entre os períodos estudados, dando a entender que elas são evidentes por si só. Outro aspecto negativo seria o tratamento inadequado das fontes, prática que podem acarretar em uma interpretação acrítica pelo aluno, encarando os documentos como fonte da verdade.

O “*programa por conceitos*” (ou temas organizadores) se constitui pela definição de temas ou conceitos-chave. Sua estratégia baseia-se em aproximar a história das outras ciências sociais, por isso seu centro de estudo são os conceitos. As noções de tempo e cronologia são referenciais importantes para se trabalhar habilidades como a de “comparação dos diferentes exemplos históricos, buscando desenvolver junto aos alunos o pensamento abstrato e uma

certa destreza para pensar cientificamente, sendo por isso orientado para alunos de mais idade” (STEPHANOU, 1998, p.9). Stephanou, no entanto, alerta que a aprendizagem de conceitos é uma qualidade imperativa, mas não suficiente para se compreender a história.

Há ainda, de acordo com a autora, outras estruturas curriculares de História tais como currículos centrados na seleção de problemas, currículos baseados no uso de diferentes fontes primárias ou em orientações decorrentes da psicologia. De qualquer forma, destaca que organizações que escapem a ordenação cronológica ainda são pouco efetivadas.

1.3 A revisão do Currículo: propostas em debate

Como não seria possível, neste trabalho, abarcar toda a produção de revisão e debate acerca do Ensino de História no período selecionado, lançamos mão de nosso dever como historiadores de selecionar. Elegemos, assim, trabalhar com edições da Revista Brasileira de História (RBH), considerando o período de março de 1985 a fevereiro de 1990, que publicou artigos de docentes que atuavam na Educação Básica e no ensino superior na época ora investigada.

1.3.1 O papel da Anpuh como instância de debate e legitimação de discursos sobre o ensino de História

Oliveira (2003, p.61), em trabalho produzido em seu doutorado¹⁸, nos informa sobre a RBH: “A Revista é o órgão oficial da Associação Nacional de História – Anpuh” – e foi criada pelos dirigentes da Associação em agosto de 1980, em São Paulo. Definindo a Associação, a autora considera:

A ANPUH é a mais importante entidade científica da área de História. Construiu e consolidou ao longo de quarenta e um anos de atuação, representatividade e legitimidade nacional. Organiza-se por meio de Núcleos nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal. E, embora a estruturação, organização, número de filiados e atuação (no que concerne à continuidade) sejam muito diferenciados, mantém encontros estaduais, regionais (...), e o Simpósio Nacional de História já fez 21 versões (OLIVEIRA, 2003, p. 61).

¹⁸ O direito ao passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História) – UFPE.

Os simpósios nacionais se realizam bianualmente nos anos ímpares. Até o último, ocorrido em Florianópolis em 2015, foram realizados vinte e sete simpósios.

E sobre o periódico dessa Associação, Oliveira argumenta:

Palco de discussões acadêmicas tem comportado também os debates das questões mais urgentes que afligem o exercício da profissão, seja na pesquisa (condições para realização – incentivos financeiros, condições das fontes documentais etc.) no ensino (políticas educacionais e suas influências diretas no ensino de História, inclusive, reformas curriculares) ou de qualquer outra natureza, mas que interfira nas áreas de interesse e atuação desses profissionais – bacharéis e licenciados em História.

A RBH, com uma história de 21 anos, colaborou com a construção do ensino de História como objeto de pesquisa e foi veículo de polêmicas em torno desse assunto e painel das pesquisas que se efetivaram na área. Publicação de caráter nacional é, no Brasil, sem sombra de dúvida, o mais importante periódico de História (OLIVEIRA, 2003, p. 62).

Cabe também salientar que a Anpuh possui atualmente a *Revista História Hoje*, de publicação semestral, e que até o momento está em seu quarto volume e com oito números. Segundo o site da Associação, a revista dedica-se “a divulgar resultados de pesquisa, reflexões, projetos e experiências voltados para temas que privilegiem a articulação entre História, Ensino de História e Formação Docente”. A criação desse periódico, que prioriza questões voltadas ao ensino da disciplina, evidencia a importância e o crescimento da área do Ensino de História como campo legítimo de análise e pesquisa.

A amostragem das Revistas Brasileiras de História da década de 1980, que demonstra a concepção de um determinado grupo de profissionais preocupados com os caminhos da disciplina, nos fornecerá um bom painel sobre o Ensino de História da época e suas principais reivindicações.

Como já foi dito, os artigos publicados na RBH eram de docentes de 1º e de 2º grau e também de professores universitários. Esses profissionais devem ser compreendidos dentro da concepção de intelectuais que refletem sobre a educação adotando uma postura política.

Para Francisco de Oliveira, a “descoberta” do Novo Mundo marca o nascimento da afinidade entre intelectual e espaço público. “O intelectual passará a ser um produtor de conhecimento independente: a finalidade de produção do conhecimento é conhecer” (OLIVEIRA, 2011, p.126). Para o autor, essa noção, que atualmente nos parece óbvia, figurou como uma revolução na maneira como o conhecimento foi articulado ao poder. Baseado em Michel Foucault, Oliveira argumenta que um poder fundamentado no saber surgiu, relacionado com os novos saberes que se instauravam, constituindo-se assim novas práticas, que destacou como sendo as especializações.

Do mesmo modo que as novas especializações criam universos restritos e circunscritos a novos detentores de novos saberes, a promessa de ampliação do espaço público e de interação com os intelectuais e com a busca do conhecimento começa a virar contra si mesma. As especializações começam a cercar o espaço da liberdade. Esse espaço da liberdade, da investigação passará a ser privilégio daqueles que detêm esses saberes; passará a ser privilégio de quem detém os códigos de acesso aos novos saberes. (OLIVEIRA, 2011, p.126).

Nesse sentido, se aliarmos as crescentes especializações que ocorreram nas universidades brasileiras a partir dos anos 70 do século XX, com a proposição de Oliveira, podemos compreender que esses novos poderes surgidos contribuíram para a separação entre pesquisadores e professores da educação básica, o que acabou também acarretando em uma defasagem entre o que se ensinava na academia e nas escolas, uma vez que o saber produzido pelos especialistas não se dirigia ao público mais amplo, como argumenta o sociólogo. No entanto, os artigos que abordaremos a seguir tentavam se contrapor a essa suposta hierarquia.

Gomes (1993) compreende o intelectual como “produtor de bens simbólicos envolvido direta ou indiretamente na arena política” (GOMES, 1993, p. 11). Restritos as suas redes de sociabilidade, os intelectuais formam vínculos e identidades quando em contato com seus comuns. Esse tipo de associação comporta regras de aprendizagem, trocas e delimitações, formando o que a autora denomina de um “ecossistema”. A construção de identidades, seja individual ou de grupos, é, de acordo com Gomes, sempre continuada e variável. Segundo a pesquisadora “Identidades não se constituem em propriedades, essenciais ou fixas no tempo e espaço” (GOMES, 2014, p. 7).

Nesse sentido, podemos destacar que a concepção de Ensino de História dos professores que escrevem na RBH, na década de 1980, pode ter muitos elementos em comum, derivados do contexto histórico vivenciado e também marcados pelas redes de sociabilidade desses autores.

Os processos de construção de identidade envolvem sempre dimensões simbólicas e práticas, ou seja, envolvem a imposição e a adesão de um grupo a ideais, valores, crenças, ideologias, que são “inventados” e divulgados, materializando-se em instituições, rituais, festas símbolos, manifestações culturais e etc. (GOMES, 2014, p. 7).

A partir dessa constatação de Gomes, percebe-se que alguns temas são sempre recorrentes nos artigos de Ensino de História publicados na RBH. As preocupações giram em torno de “denunciar” as falhas na formação dos professores, as precárias condições de funcionamento das escolas e a recusa de se continuar com o Ensino de História embutido nos Estudos Sociais, que encarnavam tudo de pior que poderia haver na aprendizagem em

História: a memorização de datas, nomes de “heróis” e celebrações cívicas. Esses intelectuais estavam dispostos, muito além de discutir, a também romper um imenso descompasso e diferenciação hierárquica entre ensino escolar e ensino universitário.

Os textos apresentados e analisados a seguir estão organizados de acordo com os temas abordados e não necessariamente estão de acordo com a data de suas edições na revista. Muitos assuntos se repetem em diferentes números e volumes e foram selecionados para que pudéssemos abordar os que criticavam a concepção de História da época e os que tratavam de ensino temático e da proposta da CENP.

Os primeiros artigos publicados em 1985 versam sobre a problemática da formação dos docentes de 1º grau e as péssimas condições de trabalho e das escolas. Em *A criança e a história que lhe é ensinada*, Olga Brites (1985), professora da rede estadual paulista, destaca as singularidades dessa etapa de ensino que, em sua visão, é marcada pela competição entre as professoras (grande maioria nesse segmento). Em sua perspectiva, essas profissionais estavam submissas à hierarquia escolar, que, por sua vez, promovia a concorrência entre elas no momento da apresentação de atividades que eram pré-fixadas nos programas de trabalho.

Com relação ao ensino de História, Brites (1985) argumenta que o ponto alto eram as comemorações cívicas com realce de figuras expressivas da história. A intenção dessas celebrações era vazia de significado, uma vez que a história dos alunos não era conexa a das “grandes personagens”, deixando-os de fora do que a professora chama de espetáculo, que tinha apenas uma função burocrática de cumprir o programa. Nessas apresentações ficava evidente a competição não somente entre professores, mas também entre os alunos de diferentes séries e turmas.

Zita de Paula (1985), da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (Cenp), também se dedica ao mesmo ciclo escolar em *A formação do “Professor I” e o ensino de história*. Em sua análise, indica que a grande massa de profissionais que atua nas séries iniciais são mulheres com formação nos Cursos Normais (em nível de 2º grau), que muitas vezes não tinham a real dimensão da natureza do trabalho docente, mas se lançavam nesse horizonte por terem concluído uma profissionalização de rápida inserção no mercado de trabalho. Poucas delas teriam o curso universitário em Pedagogia.

A autora identifica que a concepção de História que essas professoras possuíam era caracterizada pelo modo como aprenderam enquanto alunas nas séries iniciais. Era uma aprendizagem caracterizada pelo predomínio no factual, nos heróis, no fato isolado e não na noção de processo; pela pouca exploração de conceitos como tempo de espaço; pelo uso quase exclusivo do livro didático, não recorrendo a outras fontes de informação; pela

compreensão de história só como passado, sem articulação com a atualidade; pela visão de história eurocêntrica, com ênfase na colonização europeia, sem destaque ao colonizado e à manutenção de preconceitos e estereótipos. Esse saber experiencial acabava solidificando noções defasadas em suas práticas de ensino.

Notamos, nos dois textos ora mencionados, que a história incluída nos programas de Estudos Sociais, voltados aos anos iniciais, era nitidamente factual, focalizando personagens transmutadas em heróis e em datas cívicas e suas “comemorações”. Tratava-se do emprego de uma perspectiva de ensino que não apresentava nenhum significado para a vida, pois transmitia uma percepção de história que estuda apenas o passado de forma estanque, sem o estabelecimento de uma relação direta com o presente, corroborando, ainda, uma estrutura social balizada pela manutenção da ordem autoritária e reprodutora de preconceitos.

Joana Neves (1986) disserta sobre as *Condições de trabalho do professor e Ensino de História*. A autora enfatiza duas tendências no que diz respeito às circunstâncias de trabalho dos docentes. Uma é a de completa aceitação das condições de trabalho, deixando de lado um ideal de ensino, considerado utópico. A outra tendência é a de questionar as condições de trabalho pelo meio da ação política, mas sem a adoção de uma postura de mudança, uma vez que não seria possível concretizá-las nas condições existentes. Neves aponta que ambas podem acarretar um reforço das ideias das autoridades de ensino, que colocam a culpa da precariedade do ensino nos próprios professores, encarados como incompetentes no exercício de suas atividades.

A autora expõe o resultado de uma pesquisa feita com professores 37 professores de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino da Paraíba. Esses docentes lecionavam disciplinas como História da Paraíba, do Brasil e Geral, para várias séries. Muitas vezes assumiam tempos de Geografia e os docentes de Geografia também assumiam tempos de História. A carga horária dessas disciplinas era escassa, obrigando os profissionais a assumirem várias turmas e disciplinas para completar seu quadro de horários. Outro aspecto relevante abordado em sua pesquisa é o fato de que os professores que ministravam História eram formados em cursos como os de Pedagogia, Direito e Geografia.

Com relação a essa formação inadequada, Neves argumenta que esses profissionais possuíam uma concepção de História como uma massa de informações que deveriam ser transmitidas. Faltava-lhes um preparo teórico-metodológico e didático próprios da ciência e da disciplina. Nessa perspectiva, alerta,

Não se pretende discutir aqui os motivos e os equívocos dessas concepções. Apenas registra-se o efeito no ensino de História: acentua-se seu caráter informativo, tradicional, no qual as informações são consideradas a partir de uma concepção superada de História, ou seja, a que classifica como uma matéria factual, descritiva, cronológica, decorativa (NEVES, 1986, p. 219).

Acrescenta, ainda, que a rotina de trabalho com inúmeras turmas, mas com poucos tempos de aula acarretaram um ensino-aprendizagem em história superficial, marcado por fatos e personagens célebres que se emaranhavam com informações do senso comum e da tradição oral.

Outro ponto crítico que inviabilizava o ensino como um todo era a baixa remuneração salarial. Os professores só recebiam pela hora aula lecionada, sendo assim, a atividade de planejamento exercida fora da escola não entrava no cálculo de sua remuneração.

No que tange especificamente à disciplina História, merece destaque a repressão político-ideológica e a abordagem excessivamente passadista da História, sem o estabelecimento de nexos do passado com a realidade vivida pelos alunos.

Artigos sobre a proposta curricular temática também marcaram presença na revista. O de Ernesta Zamboni (1986), *Sociedade e Trabalho e os Primeiros anos de Escolaridade – Introdução das noções Básicas Para a Formação de um Conceito: Trabalho*, propõe uma metodologia de ensino baseada no que a autora denomina de *Unidade Temática*. Para a Zamboni, o ensino de História no 1º e 2º graus teria por finalidade formar alunos que questionassem, refletissem, e cidadãos que não aceitassem tudo de forma pronta e acabada. Também acreditava que o ensino deveria levar em conta a realidade dos alunos. Afirmava, ainda, que o trabalho com a Unidade Temática proporcionaria situações problema, possibilitando romper com a História factual.

A partir do programa existente dos Estudos Sociais, que indicava o conteúdo para os anos iniciais “*A criança e a sociedade em que vive*”, a professora propõe a temática “*trabalho e sociedade*”, para o primeiro ciclo do 1º grau.

Em relação às 1ª e 2ª séries, a proposta era a de que os alunos observassem as atividades dos pais, da família, dos próprios alunos e da escola. Poderiam entrevistar algumas pessoas desses grupos. Depois disso, relatariam o que observaram e discutiriam, em classe, os diferentes tipos e instrumentos de trabalho. Teriam, ainda como tarefa, que “anotar e organizar os resultados (...). Também é uma oportunidade para desenvolver a noção de tempo, colocando em sequência cronológica as etapas dessa atividade” (ZAMBONI, 1986, p. 120). A importância dessa atividade estaria em o aluno perceber que não existe apenas um tipo de

trabalho, e que esse é coletivo, cada pessoa colabora para o trabalho de outras, no entanto, a apropriação desses resultados não é igual para todos os trabalhadores.

Para as 3^a e 4^a séries, o programa oficial destacava “*O Estado em que vivem as crianças*”. Nesse contexto, Zamboni propôs a temática: “*abastecimento familiar / e ou da cidade*”. De acordo com a pesquisadora, o programa oficial apontava para o estudo de História do Brasil, da distinção entre trabalho urbano, rural e industrial. A sugestão era de que se trabalhasse com o cotidiano dos alunos com assuntos voltados para o abastecimento da família, como alimentos, vestuário, habitação e transporte, por exemplo. Usando o tema que considera mais amplo – a alimentação –, aconselha a metodologia da pesquisa e observação (em feiras, supermercados, fazendas...) para se coletar dados que deverão ser organizados em categorias como condições de trabalho, produção, transporte, entre outras.

A partir dos dados coletados, analisa-se o passado, com questionamentos sobre “*Como era a propriedade da terra?*”, “*Quando começou a agricultura no Brasil?*”. Combinando a interpretação dos dados coletados, dos conteúdos históricos e de outras fontes como mapas, imagens, linhas do tempo e documentos, foge-se do aprisionamento ao livro didático, que poderia ser utilizado como um apoio. Destaca, ainda, a importância de se trabalhar com a noção de tempo:

Para se trabalhar com a concepção temporal, deve-se localizar temporalmente os dados colhidos, dar noção de década, século, ampliando as noções de temporalidade anteriormente adquiridas. Assim, trabalha-se a idéia de cronologia, sequência, e a criança, vai percebendo que alguns elementos se modificam no tempo e outros já permanecem. Para que a linha do tempo não fique estática, fria, pode-se enriquecê-la com gravuras, desenhos, fotografias (ZAMBONI, 1986, p. 124).

Um aspecto importante a se destacar nesse artigo de Zamboni é que a sua escolha por temas leva em consideração o programa oficial de Estudos Sociais, indicando um caminho que possibilita uma maior margem de autonomia aos docentes em relação aos currículos que recebem prontos das secretarias de educação e coordenações.

Também argumentando sobre o ensino temático, em *A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o Ensino temático*, Elza Nadai (1986) analisa a situação da escola pública, as propostas curriculares dos estados do Sul e Sudeste¹⁹ e algumas noções presentes nesses documentos e em livros didáticos sobre a História, além de explorar os conceitos de “Sociedade” e “Trabalho”.

¹⁹ A pesquisadora optou por essas regiões, pois o simpósio da Anpuh ocorreu, naquele ano, na cidade de Curitiba e seu texto na RBH é resultado de sua exposição nesse evento.

No exame de alguns trechos dos currículos de Estudos Sociais, dos estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo, Nadai identifica uma visão “*a-histórica*”, (NADAI, 1986, p.102), pois percebe que as categorias de “trabalho” e “sociedade” aparecem de forma abstrata, em um contexto em que a produção humana não é vista como característica de determinadas circunstâncias. Destaca, ainda, que esses conceitos não são articulados com as esferas política e econômica, e quando essas aparecem anexas a tais conceitos é de forma a priorizar “a cooperação, entendimento e a reciprocidade” (NADAI, 1986, p.102).

No que se refere ao conceito de “trabalho”, nota que é abordado de maneira natural, como algo necessário à sobrevivência, não tendo diferenciação entre a atividade humana e a dos outros animais. Para esses currículos, a finalidade do “trabalho” é o progresso humano, haja vista que só focalizam o labor na contemporaneidade não demonstrando, por exemplo, outros tipos anteriores e diferentes desse conceito.

Outra pontuação pertinente de Elza Nadai é a de que esses guias curriculares possuem uma concepção de História linear e de progresso segmentados em períodos, seja o clássico francês ou o arranjado em modos de produção. A organização quadripartite é caracterizada pelas datas políticas, evidenciando uma história feita por indivíduos isolados, não transmitindo o significado de coletividade nas ações. Por isso seria difícil que o aluno se identificasse com esse tipo de História. Para ela,

Essa concepção de ciência histórica construída pelo positivismo que identifica o fato, o acontecimento do passado com a realidade histórica concreta vivida ainda fornece o referencial hegemônico do saber histórico escolar, para não nos referirmos ao que acontece na Universidade ou em outras instancias culturais (NADAI, 1986, p.104).

Outra afirmação importante da autora é que muito se colocava a culpa da descaracterização da História nos Estudos Sociais implementados pelos militares. Ela salienta que esse discurso passa a noção de que antes o ensino de História era muito diferente. A criação da licenciatura curta, da expansão sem critérios de cursos superiores, da adoção dos estudos sociais e a precarização da educação são ações do regime militar que se refletiram no ensino da disciplina, contudo, ela não era radicalmente distinta no Império, na Primeira República e nem nos governos posteriores a 1930.

Com o contexto de abertura que proporcionou a emergência de novos atores sociais na política, em organizações sindicais e movimentos sociais, surgiu o desejo de se construir uma escola democrática que visasse à manutenção do aluno em seu interior.

Como alternativa ao ensino tradicional, vem à tona a proposição de que o ensino de História seja baseado em uma metodologia que evidencie a construção desse saber; que tenha como início a realidade do educando não só para despertar seu interesse, mas porque ela deve e merece também ser questionada, indagada. Nessa perspectiva, defende-se que a escolha dos conteúdos e a delimitação das problemáticas contemplem uma periodização que deva ser concebida “segundo condições historicamente definidas de trabalho, classe, interesses manifestos, série e escola” (NADAI 1986, p.114). E, por fim, almeja-se o trabalho seja construído com base em fontes diversificadas, aproximando os alunos dos procedimentos de pesquisa e reflexão históricos, desconstruindo a dicotomia entre teoria e prática.

O objetivo dessa concepção de ensino de História principiado por um problema seria uma construção de futuro cujo foco seja o de que os alunos compreendam seu presente e suas relações com o passado.

A versão curricular elaborada pela Cenp foi alvo de uma produção coletiva em 1986/87, assinada por Anelise Carvalho, Cecília Hanna Mate, Maria Antonieta Martines Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Cândida Delgado Reis e Salma Nicolau, que escolheram propor o eixo trabalho para o currículo que estava sendo revisto no estado de São Paulo.

Nesse texto, as autoras argumentam que nenhuma uma revisão curricular seria capaz de resolver todos os problemas, contudo, qualquer uma delas deveria também levar em consideração as condições de trabalho a que os professores eram submetidos. Mesmo não sendo uma panaceia, essa revisão curricular colaboraria para: amplificar a discussão em ensino de História; romper com a divisão de trabalho entre 1º, 2º e 3º graus; superar a pura transmissão de informações, fazendo com que os alunos compreendam o processo de produção do conhecimento e as condições que o envolvem; garantir a ruptura com a noção de verdade absoluta, estabelecendo posicionamentos mais críticos frente ao saber produzido.

O conceito de História dessas professoras centra-se na noção de que sua construção “é feita por sujeitos em diferentes presentes” (CARVALHO et al., 1987, p.157), evidenciando as experiências humanas. Por isso entendem que a aprendizagem devia estar alinhada à realidade vivida por professores e alunos. Esses pressupostos implicam em outra maneira de conceber a História, não mais com destaque para heróis.

A adoção da História por eixos temáticos se justifica pela readequação do relacionamento com o passado, desfazendo o raciocínio meramente cronológico e causal. Para as autoras:

O levantar questões colocadas pelo presente, vivido como espaço de tensões e conflitos, que se manifestam em múltiplas e variadas dimensões, tem como pressuposto trabalhar com as experiências cotidianas. Experiências essas que podem ser resgatadas por vários ângulos – no caso eixos temáticos – que, partindo do presente, vivenciado, refletido e sistematizado, buscam a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço, também a partir de um referencial que redimensiona a relação com o passado histórico (CARVALHO et al., 1987, p.158).

A tematização do trabalho tem por objetivo evidenciar não só o aspecto econômico ou o seu caráter exploratório, mas sim seu aspecto cultural, que podem ser verificados nas formas de viver, de consumir, de se divertir, se comunicar e etc. Essa dimensão de cultura é compreendida pelas autoras como algo fruto do desenvolvimento intelectual e não como algo produzido por setores letrados que deve ser oferecido a grupos que teriam dificuldade de acessar determinada produção. Essa visão cultural as leva a um olhar interdisciplinar, tendo em vista que a investigação dos modos vida exige outras fontes e análises de dados.

Acrescentam, ainda, que a abordagem da história temática não significaria a fragmentação da História e nem necessariamente se esgotaria no tema / objeto, uma vez que ele deve ser relacionado em um contexto mais amplo. No caso do tema trabalho, destacam “questões como: organização do poder, das instituições públicas e privadas, da estrutura urbana e rural, do sistema educacional, dos transportes, da habitação, das expressões artísticas, técnicas e científicas, e etc.” (CARVALHO et al., 1987, p.162).

Déa Ribeiro Fenelon e Marcos A. Silva rebateram as duras críticas sofridas pela proposta por eixos temáticos elaborada pela Cenp, da qual eram assessores. A adoção do tema “trabalho” foi fortemente rechaçada pelos principais jornais de São Paulo, por parte de acadêmicos e também por professores da rede pública estadual.

Em seu texto *Sobre a Proposta para o Ensino de História de 1º Grau*, Fenelon (1987) mostra o cenário de debates e exposições de opinião sobre a proposta da Cenp, que foi discutida nas Delegacias de Ensino, entre 1984/85, depois em um encontro regional da Anpuh, realizado em Campinas, em 1986, e, posteriormente, no Congresso de Educação da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) em 1987. Todos esses encontros não pacificaram a questão, mas suas realizações demonstram o interesse na renovação não só do currículo, mas do ensino como um todo.

Segunda a autora,

Sobre estes contatos e estes debates, resta dizer que, em muitas regiões e escolas, observa-se que a proposta vem ao encontro de experiências já realizadas por professores, nas mais variadas condições de trabalho; muitos se entusiasmam, mas consideram que as dificuldades a serem enfrentadas são maiores que as suas condições de enfrentar uma reformulação de seu trabalho; muitos se posicionam

frontalmente contrários às posições levantadas pela proposta, outros a adotam entusiasticamente, mas se preocupam com as questões para implementá-la. No entanto, todos se unem para reclamar a necessária reciclagem e formação dos professores, demonstrando que a proposta consegue, em primeiro nível, alcançar seu objetivo principal, qual seja, o de provocar o questionamento e o debate sobre a forma como vem se desenvolvendo o ensino de História nas escolas públicas do estado de São Paulo (FENELON, 1987, p.250).

Sobre as condições de trabalho, argumenta que os componentes da equipe técnica da Cenp eram originários da rede estadual e estavam cientes das carências de material e condições físicas inadequadas das unidades escolares, porém acreditava que a renovação e o debate sobre o ensino conectariam essas questões à pauta de reivindicações.

No entanto, os principais jornais do estado de São Paulo não viam com bons olhos a nova proposta. De acordo com Fenelon, a tentativa era a de desqualificar a proposta que seria portadora de uma concepção de História que desagradava muitos interesses arraigados. O posicionamento desses órgãos de comunicação dava a impressão de que tudo ia bem com o ensino de História e que os que pediam a sua revisão eram “ressentidos da década de 1960” (FENELON, 1987, p.251). Os argumentos eram, na maioria das vezes, maniqueístas e superficiais, sugerindo que muitos dos que criticavam a proposta nem a tinham lido.

Sobre o eixo temático “trabalho”, Fenelon defende que sua proposição é fugir a uma listagem de conteúdos pré-definidos, deixando ao professor a tarefa de selecionar junto com seus alunos que aspectos merecerão ser abordados. Essa é uma visão que considera impossível se estudar a totalidade da história, assim sendo, essa tarefa de escolher temas e, conseqüentemente, as fontes, aproximaria os alunos da pesquisa e da natureza da ciência histórica, desmistificando uma visão de neutralidade ou verdade absoluta. Outra crítica a esse tema seria a dimensão econômica que ele possuiria. Porém, para Fenelon, de acordo com as escolhas que seriam feitas por professores e alunos, poderiam ser destacados os aspectos culturais, intelectuais, políticos e também econômicos do “trabalho”.

Para a autora, o intento do novo currículo era romper com uma perspectiva de História baseada em datas e fatos e propor que a disciplina se construísse a partir de indagações e formulações do presente.

No texto *A Impaciência do Preconceito e o Coro dos Contentes*, Silva (1987) destaca algumas das opiniões emitidas pelos jornais de São Paulo, como por exemplo:

discurso da esquerda radical”; “vazada em molde tipicamente marxista-leninista, com o objetivo mais do que evidente de “fazer a cabeça” das crianças, arregimentando-as em função de objetivos políticos-ideológicos declarados”; “No currículo de História no 1º grau, onde é a mais transparente o caráter populista da proposta da CENP (SILVA, 1987, p.255).

Os jornais O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e Jornal da Tarde expunham seus argumentos de forma bastante contundente, encarando a nova proposta como manipuladora das massas, sem espaço para o pluralismo de ideias e com um teor altamente esquerdizante. Todavia, para Silva, a afirmação desses veículos de comunicação, que enxergavam um caráter “extremamente ideológico” do novo programa, só revelava uma falsa noção de neutralidade que possuíam.

Havia também a condenação acadêmica de se eliminar o estudo de “períodos inteiros”, aspecto que Silva define como “dados com princípio meio e fim, fatos e sequências naturais e indiscutíveis” (SILVA, 1987, p. 257).

Sobre a acusação do caráter populista da nova proposta, Silva (1987) defende que o novo texto curricular, em seu ponto de vista, não concebia a homogeneização de nenhum grupo social. Sobre a noção de populismo como manipulador de massas, o autor destaca o preconceito em tratar determinadas parcelas da população como sem capacidade de pensar, como seres meramente passivos, usados de acordo com os interesses do poder.

Ainda segundo o autor, toda a onda de denúncias ocultava o temor maior de setores dominantes da imprensa, da academia e da indústria de livros didáticos. Isso porque a mudança do paradigma de História existente abalaria seus interesses ideológicos e mercadológicos.

Sobre a proposta de eixos temáticos da Cenp, Guimarães (1989/90), em *Ensino de História: Diversificação e abordagens*, argumenta ser o novo currículo uma das iniciativas mais renovadoras no ensino de História. A proposição por temas partia da experiência desenvolvida na França e influenciada pela História Social Inglesa, “rompendo com esquemas simplificadores e ortodoxos presentes no ensino” (GUIMARÃES, 1989/90, p.203).

A concepção dessa nova proposta partia do princípio que a partir de qualquer tema e / ou objeto seria possível apreender a totalidade do conjunto social. Apesar da divisão em temáticas, tal metodologia não se constituiria em excessivos recortes da história, pois acreditava na possibilidade de todo tema propiciar o entendimento da conflitante constituição das sociedades.

A autora destaca, no entanto, a importância de nosso arcabouço historiográfico para a consecução dessa nova proposta que, inevitavelmente, determinaria alguns limites a sua concretização. Evidencia, ainda, que apesar de o novo programa ser uma novidade em um cenário tão conturbado, era necessário, de acordo com a argumentação de Jacques Le Goff, “ver qual é o discurso escolar sobre o sistema, para não cairmos na tentação de travestir a

História dando a falsa ilusão de novidade, porém repetindo o mesmo velho discurso de sempre” (LE GOFF, 1984 apud, GUIMARÃES, 1989/90, p.205).

Silva e. Antonaci (1989/90), em *Vivências na Contramão – Produção de Saber Histórico e processo de Trabalho na Escola de 1º e 2º Graus*, também discorrem sobre a reformulação da Cenp que, para eles tentou

ultrapassar: 1) a rigidez de determinismos teóricos e esquemas explicativos que controlam a concepção de execução do processo de trabalho escolar, as relações de conhecimento, a livre produção de saberes históricos no ensino de 1º e 2º graus e o próprio acontecer cotidiano a partir de corpos conceituais que, definidos a *priori*, racionalizam as forma de compreensão e ação sociais; 2) as perspectivas de conhecimento cumulativo, entesourado que cerceiam relações crítico-reflexivo com o passado, resguardando a memória oficial e o acesso a outras possibilidades históricas, além de regulamentarem as potencialidades de identificações socioculturais; 3) ordenamentos psico-pedagógicos do remoto ao mais próximo, do mais simples ao complexo, que fundamentam as reduções e distribuições lineares dos conteúdos de conhecimento físico e mental de vertentes da Biologia e da Psicologia evolucionistas, as quais, historicamente, se impuseram nas décadas de 20 e 30. São princípios que ganharam força na articulação de diretrizes que organizaram, classificaram e dispuseram os conteúdos de ensino de História em degraus seriados ao longo dos anos escolares interferindo na determinação de *o que* e *como* ensinar para professores e alunos, mais uma vez desativados cientificamente das possibilidades de pensar e construir opções próprias de compreensão de suas vivências sociais (SILVA; ANTONACI, 1989/90, p.24).

Compreende-se, de acordo com os autores, que o ensino de História, naquele período, não deveria mais basear-se nas antiquadas referências que possuía, como a divisão de trabalho entre universidade e escola. Também não deveria centrar-se no caráter meramente acumulativo e informativo da História, aspecto concretizado pela organização clássica linear e progressiva, que dividia os estudos por períodos que versavam sobre a Antiguidade até a Idade Contemporânea.

Argumentam, ainda, que a proposta foi elaborada de maneira aberta, no intento de possibilitar vários caminhos a serem construídos por professores e alunos conjuntamente, inclusive na escolha dos eixos temáticos, contendo como ponto de partida a realidade social de ambos, articulando, também ao ensino de 1º e 2º graus, a pesquisa, que alguns entendiam como exclusiva do ensino universitário.

Além disso, ressalta-se que a situação de certo desprezo e diminuição dos professores da educação de 1º e 2º graus era tamanha que não se acreditava que a proposta da Cenp tivesse sido elaborada pelos docentes da própria rede pública estadual. Especulava-se que a proposta tivesse sido formulada pelos assessores e não pela equipe de docentes da rede.

Para os autores, tal proposta foi tratada como “caso de polícia” (SILVA; ANTONACI, 1989/90, p.27) por conter não só mudanças pedagógico-curriculares, mas por também

questionar as condições de trabalho, por acionar reivindicações dos professores da rede, por conter debates historiográficos atuais e, por fim, por questionar toda uma concepção de ensino-aprendizagem.

Martins (1996), em estudo sobre tais propostas, destaca que o contexto que propiciou os debates e proposições curriculares, não só as de História, foi proporcionado pela primeira eleição direta para governadores de estados, ocorrida em 1982, depois de 18 anos de indicações dos governos militares. Trata-se, portanto, de um cenário de redemocratização que incorporou reivindicações e anseios da sociedade em diversos âmbitos. Esse órgão estatal, apesar de não atuar sozinho nas discussões, viabilizava a discussão.

Muitos impasses marcaram a elaboração das propostas da Cenp. Apesar de ser um cenário de redemocratização, nem todos os professores achavam que deveria haver mudanças no currículo de História.

Em 1986, teve início o primeiro grupo de trabalho que era constituído por uma equipe técnica da Coordenadoria, formada por professores da rede estadual com assessoria de professores do Departamento de História da USP. Parte do grupo de trabalho acreditava que não deveriam ser propostos conteúdos e o foco da proposta deveria se ater mais a metodologia. Outro setor argumentava que era sim importante uma mínima indicação de conteúdos, uma vez que o estado de São Paulo tinha forte evidência nacional e poderia servir de exemplo para outras regiões do país.

Outro empecilho à consecução curricular de História era de cunho político. Os cargos de chefia da Cenp eram indicações dos secretários de educação e a cada mudança de governo os projetos que já estavam sendo encaminhados corriam o risco de não continuar tendo a mesma importância. Isso de fato aconteceu, fazendo com que a equipe de História fosse dissolvida, estancando o processo, que foi retomado um ano depois, porém, não mais pela equipe original. Essa primeira versão preliminar tinha uma concepção de ensino que compreendia que a escola deveria se adequar ao aluno e não o contrário. Também valorizava o professor como intelectual que tentava mudar a realidade social. Assim, era imperativo que os conteúdos a serem abordados nas aulas tivessem relevância social. Mais do que indicar os conteúdos, preocupava-se com questões como: *Que História Ensinar? Qual aluno se queria formar?* Nas reuniões nas Delegacias de Ensino também eram debatidas as novas tendências historiográficas que contavam com uma abundância de novas temáticas de pesquisa.

A proposta que começou ser elaborada em 1986 foi discutida não só por professores da rede estadual de ensino, mas também pela imprensa, universidades e pela Anpuh. Várias críticas foram feitas à proposta. Os professores questionavam a organização por temas e

argumentavam que para ela ser efetivada era necessário que também a escola se transformasse. Já a imprensa denunciava veementemente um possível viés esquerdizante da proposta.

Martins (1996) destaca que entre 1986 e 1988 a equipe técnica da Cenp, que era formada por professores da rede, era mais atuante do que os assessores universitários. Já entre 1988 a 1991, essa dinâmica se inverteu. Outra questão importante é que os professores da rede não reconheciam a equipe técnica da Cenp como iguais, além disso, as reuniões de discussão e as versões preliminares das propostas eram pouco divulgadas para os professores da rede.

As críticas dos professores e da imprensa, as mudanças de comando na Cenp e as longas greves dos docentes fizeram com que a disciplina de História fosse a última a ter seu currículo definido. Sua versão final foi publicada apenas em 1992, após seis anos de discussões, críticas, entraves políticos, estagnação e retomada. A proposta oficial da rede foi publicada com a chancela de duas professoras universitárias. Não era mais a versão de 1986.

1.3.2 As experiências de reformulação do currículo nos anos de 1980: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro

Segundo Guimarães (2013), com o processo de abertura política relacionado ao fim do regime militar, a área do ensino de História necessitava de uma reformulação. Tal questão foi alvo de reflexão de vários setores, como a Anpuh, associações sindicais ligadas ao magistério e também da mídia.

Martins (2000), Guimarães (2013) e Rocha (2002) traçam um panorama sobre o processo de pôr fim aos Estudos Sociais. Destacam o papel de professores e Secretarias de Educação de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro para elaborarem novas propostas para o ensino da disciplina.

No estado de São Paulo, as discussões para uma revisão do currículo de História se iniciaram em 1983 e, em 1986, foi apresentada uma versão preliminar da nova proposta curricular. Reuniões realizadas pela Coordenação de Normas Pedagógicas (Cenp) entre professores de várias delegacias de ensino e uma equipe técnica de história propuseram a reformulação do currículo de História através dos eixos temáticos.

No mesmo período, em Minas Gerais, os questionamentos sobre o ensino de História também ganharam impulso. No entanto, a iniciativa de revisão partiu primeiro dos professores

da rede que se reuniram no Primeiro Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983. Somente em 1986 foi que a Secretaria de Educação deu início à revisão institucional dos conteúdos. Em seis meses, a nova matriz curricular já estava pronta para ser efetivada nas escolas. O processo de reformulação mineiro foi muito criticado pelos professores, que reivindicavam maior participação docente nas discussões.

A mudança no currículo de Minas Gerais estava mais centrada na inclusão de conteúdos de história local e regional no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e na ressignificação de conteúdos conceituais e marcos temporais, todavia, mantendo-se a perspectiva cronológica.

Nesse mesmo contexto histórico, na cidade e estado do Rio de Janeiro, também se formaram grupos de trabalho na tentativa de readequação dos conteúdos de História. De acordo com Rocha (2002), no município do Rio de Janeiro, o primeiro deles foi o Grupo-Tarefa de Estudos Sociais, que intitulava sua proposta curricular como *Por uma nova História... proposta de mudança*. Essa versão curricular estava organizada em temas. Tal documento não possui data determinada, mas o autor deixa evidente que ele foi importante, sendo encontrados trechos dele em propostas posteriores.

O segundo foi o que ficou conhecido como “*Livro Azul*”, publicado em 1987. Essa proposta curricular possuía uma organização temática na 5ª série e nas demais seguia-se com o recorte cronológico. Rocha destaca que essa versão incorporou discussões do currículo de São Paulo desenvolvido pela Cenp.

Em 1988, foi publicada, no Diário Oficial do Município, a *Proposta Curricular, documento preliminar para discussão*. Rocha destaca que “o novo documento é fruto, ainda, de desdobramentos de ideias que vinham sendo discutidas desde a criação do Grupo-Tarefa de Estudos Sociais, que desembocaram, mais tarde, nas sugestões metodológicas do Livro Azul (ROCHA, 2002, P. 58)”. Nessa versão, os conteúdos foram apresentados por meio de eixos temáticos ou conceituais, não tendo “a preocupação em se seguir uma ordenação cronológica (ROCHA, 2002, p. 59)”.

Já a proposta dos professores de São Paulo foi duramente criticada pelos principais jornais do estado, o que obrigou a uma reformulação da equipe da Cenp²⁰. Em 1992, a proposta por eixos temáticos se estabeleceu no estado. Anos mais tarde, em 1998, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta de estudo da História por eixos temáticos despontou como sugestão de âmbito nacional para o ensino da disciplina.

²⁰ Cf. Varussa (2008).

1.3.3 O ensino de história no contexto da redemocratização brasileira

Analisando o conjunto da década de 80 do século passado, compreendemos que o cenário político social favorecia a ascensão de novos atores e questões sociais. A abertura política proporcionava um maior debate de ideias em todos os ramos da sociedade, inclusive o da educação. Nesse contexto, professores - não compreendidos como intelectuais orgânicos da redemocratização - descontentes com um panorama de descaso e precariedades reivindicavam melhores condições de vida, de trabalho e salários. Isso tudo seria muito difícil de efetivar com a gravíssima crise econômica que caracterizou o período, com altas taxas de inflação e desemprego.

Na discussão e aprovação da Constituição de 1988, muitos conflitos ficaram evidentes. As conquistas sociais, como os direitos trabalhistas, por exemplo, não eram de interesse do governo e nem de setores empresariais. Algumas foram aprovadas, outras, no entanto, estão até hoje esperando serem efetivadas, como é o caso da Reforma Agrária.

Logo, não é surpreendente que esses fatores refletissem nas motivações que fizeram com que os docentes proponentes dos eixos temáticos escolhessem o tema “trabalho” como ponto inicial de sua sugestão, haja vista que a década é marcada pela emergência e autonomia dos sindicatos e pelas inúmeras greves que ocorriam no país.

A roupagem dos Estudos Sociais implantada no Brasil pelo regime de militar (diferente de sua origem norte-americana) e a formação de professores nas chamadas licenciaturas curtas foram de grande prejuízo para o ensino de História do período, descaracterizando a disciplina.

Desde a década de 1930, a produção historiográfica questionava o modelo positivista, tendo a *Escola dos Annales* como uma referência, instaurado a noção de *história-problema* para o desenvolver da pesquisa e produção historiográficas. As universidades brasileiras não estavam alijadas de toda a discussão que se fazia no campo, porém, o debate historiográfico não chagava ao ensino por meio dos cursos superiores em Estudos Sociais e dos livros didáticos.

Reproduzia-se, assim, o padrão de História do século XIX, centrado na memorização de nomes, datas e fatos, marcado pela celebração de personagens e datas simbólicas, que em nada lembravam o universo de alunos e também de professores. A organização cronológica baseada no modelo quadripartite colaborava para uma construção de tempo progressivo e

linear, evidenciando um passado remoto, muitas vezes compreendido como atrasado e sem conexão com o presente.

Contrapondo-se a um ensino-aprendizagem inadequado, a uma formação docente superficial, à estrutura escolar, salarial e de trabalho precárias, surgiram novas propostas curriculares com o objetivo de tentar romper com uma ideia de saber que somente era produzido nas universidades. Com isso, propõe-se que as características da ciência histórica também poderiam ser aplicadas ao ensino, aproximando o aluno da construção da historiografia, sem a predominância de um único discurso que se impõe como único e verdadeiro, mas sim com a apresentação de variadas fontes e argumentos que possibilitem perceber os interesses que se colocam em jogo quando da construção de um texto, na defesa de uma opinião, realçando a inexistência de neutralidade na produção de qualquer campo científico.

A proposta dos professores de São Paulo era muito diferente do que se praticava e essa ruptura drástica de concepções de História não foi, como pudemos notar, recebida de maneira pacífica. Ela impactava diretamente a formação de professores que estavam há anos lecionando de uma determinada forma; chocava-se também com a falta de recursos nas escolas – fator que dificultaria muito a efetivação da proposta, uma vez que, para se abrir mão do livro didático e utilizar fontes diversificadas, seriam necessárias fotocópias, televisão, vídeos, que nem sempre estavam à disposição nas escolas. Além disso, ameaçava a hierarquia e a conformação social tão buscadas no período ditatorial, pois poderiam proporcionar aos alunos oriundos das classes trabalhadoras um maior e mais aprofundado conhecimento das questões e conflitos sociais, questionando o *status quo* da elite brasileira.

Quase trinta anos depois, muitas mudanças ocorreram na educação do país, como a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (1996); a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/98); a aprovação de leis como a 10.630/ 2003 e a 11.645 /2008, incluindo respectivamente o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e superior; a implantação de ações afirmativas nas universidades públicas; a ampliação da formação superior em faculdades particulares por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (Prouni); a aprovação da lei 11.738 / 2008, que institui o piso salarial nacional dos professores e destina 1/3 da carga horária para atividades extraclasse e a implementação de programas de pós-graduação para docentes, com vistas a sua atualização de aperfeiçoamento. São transformações, sem dúvida, significativas para o país, entretanto, estamos ainda longe da excelência na educação.

Os artigos sobre o ensino de História tratados neste capítulo, produzidos há cerca de 30 anos, denunciavam um ensino de História tradicional, de onde os alunos não obtinham conhecimentos que pudessem levar para a vida. Reconhecemos que o ensino de História, atualmente, não se baseia nos mesmos fundamentos dos Estudos Sociais das décadas de 1970 e 1980, e que a formação acadêmica já compreende o ensino de História como um campo fértil e autônomo de discussão e produção.

Pelo que pudemos perceber, a intenção da proposta por eixos temáticos não era a de abolir as datas e nem a cronologia, mas redimensioná-las, possibilitando outras formas de classificar e periodizar, de modo que o aspecto cronológico não fosse determinante na escolha dos conteúdos e nem na forma de ensinar e aprender.

Todavia, a História como disciplina, atualmente, possui algumas das características identificadas pelos autores na década de 1980, podendo ainda ser encontradas muitas de suas marcas, como a predominância da cronologia e uma percepção de tempo linear e progressivo, acarretando em uma visão de história distante do presente, que geralmente culmina em perguntas do tipo: *Para que serve estudar o passado? Para que falar de quem já morreu?* ou *Para que isso serve na minha vida?*

2 A LEGITIMAÇÃO DO CURRÍCULO DE ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta seção, apresentaremos alguns trabalhos que se dedicaram a analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o segundo segmento do ensino fundamental. Analisaremos, também, o contexto político de produção de um novo ordenamento jurídico para a educação brasileira, conjuntura na qual os PCN foram desenvolvidos e, por fim, problematizaremos como esses parâmetros foram debatidos pela Anpuh e como ocorreu a sua apresentação aos professores.

2.1 Os PCN como objeto de investigação

Ao longo de seus 18 anos de existência, os Parâmetros Nacionais Curriculares de História, destinados aos anos finais do ensino fundamental, foram fonte de interesse entre diversos estudiosos do Ensino de História, originando trabalhos acadêmicos variados como artigos, dissertações e teses. Destacaremos, neste capítulo, algumas dessas produções em ordem cronológica.

Em 2002, Cabral defendeu a dissertação *Parâmetros Curriculares Nacionais: contexto, fundamentos, processo de elaboração e influência no ensino de História* no Programa de Pós-Graduação em História da UFPE, em convênio com a UFPB, no curso de Mestrado em Metodologia da História. O objetivo de Cabral, naquele trabalho, foi compreender como os PCN de História do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental impactaram a prática dos professores de História.

O contexto em que são efetivados os PCN é marcado pela ótica neoliberal, contexto em que interesses de organismos e empresas internacionais forjam “um novo senso comum fornecendo uma suposta coerência e pretensa legitimidade às propostas de reformas impulsionadas pelo bloco dominante” (CABRAL, 2002, p. 23).

A pesquisadora compreende que os PCN não são uma política pública educacional, pois não contaram com a participação dos educadores e nem com movimentos da sociedade civil buscando averiguar as necessidades da educação no Brasil. Os PCN se constituem como um documento elaborado com vistas a uma adequação do país a normas internacionais

orientadas pelo neoliberalismo²¹, sendo assim, estão voltados a uma educação que privilegia a lógica competitiva do mercado de trabalho.

Concordamos com a crítica de Cabral quanto ao modo como os PCN foram elaborados e aos interesses do governo em realizá-los. Todavia, os motivos destacados pela autora não os descaracterizam como política pública, uma vez que foram propostos institucionalmente pelo Estado brasileiro, que é o responsável pela normatização e legislação educacional. Nesse sentido, estão vinculados a um contexto em que se destacam como orientador no âmbito de políticas públicas para área de a educação, o que, ainda assim, não os impedira de contar com a contribuição dos professores de escolas públicas.

Com relação ao seu processo de elaboração, a pesquisadora destaca que a Anpuh e a AGB (Associação de Geógrafos do Brasil) não foram chamadas a participar da confecção dos parâmetros relativos às disciplinas que essas associações representam. Para Cabral, essa é uma contradição do documento, uma vez que defende um ensino democrático que, contudo, não contou na sua execução com a contribuição dos professores, seus sindicatos e nem associações científicas. Sendo assim, a autora considera os PCN uma obra de gabinete, uma vez que foi realizado “pelo alto”, sem a contribuição daqueles que caberiam “efetivá-lo” e que, em sua maioria, optou por não aderir à proposição do MEC.

Destaca, ainda, que os PCN tratam o currículo como algo pacificado, um objeto utilizado pela escola somente para organizar o conhecimento, desprovido de interesses ideológicos.

Sobre a efetivação dos PCN nas salas de aula, a autora chega a conclusão, por meio de entrevistas com professores e diretores de escolas da rede estadual de Pernambuco, que os professores que tentaram trabalhar com a proposta viam que os alunos tinham dificuldades, pois ainda estavam acostumados “ao método tradicional” (CABRAL, 2002, p.103). Outro empecilho à implantação da proposta dos PCN foi a pouca oferta de formação continuada aos professores do segundo segmento que, como sabemos, não estão todos os dias nas escolas e por isso nem sempre podiam participar das reuniões promovidas pelos agentes escolares que participaram dos encontros dos “Parâmetros em ação”.

Um ano depois da defesa de Cabral, Oliveira (2003) defendia sua tese no programa de Pós-Graduação em História da UFPE, intitulada “*O direito ao passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)*”. Nessa tese, a autora propõe que os Parâmetros de História sejam analisados e debatidos pelos profissionais da área, pois defende

²¹ Este tema será analisado mais adiante no tópico 2.2.

que os PCN de História foram muito pouco discutidos tanto pela Anpuh como pelos professores da educação básica e pela sociedade.

Além da perda de oportunidade de se discutir mais detidamente o ensino da disciplina, algo que poderia ter sido ensejado pela elaboração dos PCN, Oliveira ressaltava também algumas incongruências do documento no que diz respeito ao seu processo de construção. Nesse sentido, destaca a não participação dos docentes da educação básica, e questiona aspectos vinculados ao conteúdo da proposta.

No que diz respeito à participação dos docentes na elaboração dos PCN, deteremo-nos na problematização de tal aspecto mais adiante, no tópico que tratará sobre a discussão dos Parâmetros pela Anpuh. Neste momento, destacaremos as críticas feitas por Oliveira ao teor do documento.

Oliveira (2003) argumenta que apesar de o documento apresentar, em sua bibliografia, referências dos historiadores dos *Annales*, muitos deles não eram favor da História temática no ensino escolar, como Jacques Le Goff e Fernand Braudel. Para esses autores, a História a ser ensinada nas escolas deveria ser a tradicional, pois entendiam que a história temática exigiria conhecimentos muito específicos dos alunos, além de oferecer uma visão fatiada da História, que se acaba no tema sem uma problematização mais profunda do processo histórico. Para esses autores, a história temática seria mais adequada aos adultos, enquanto a tradicional às crianças. Diante desses fatores, Oliveira, ressaltava que os PCN estão em conflito com seus embasamentos teóricos e metodológicos.

A pesquisadora destaca que os historiadores responsáveis pela elaboração dos PCN não evidenciaram experiências curriculares anteriores e que a propuseram como se fosse uma novidade. Para ela, os PCN não são parâmetros, e sim guias, pois apresentam conteúdos, metodologias, objetivos e formas de avaliação. Com relação aos conteúdos, destaca que uma proposta temática não deveria enumerar conteúdos a serem trabalhados, mas sim orientar a escolha dos conteúdos a partir da realidade dos alunos.

Outra crítica presente em seu trabalho se refere à homogeneização da educação brasileira, pois na proposição de tal documento não se levou em conta as diferenças entre escolas públicas e privadas e, conseqüentemente, entre os recursos a elas destinados. Ainda nessa perspectiva, obviamente não se considerou sequer a diferença do público atendido. Além disso, apesar de o ministro da Educação à época afirmar – como destacamos na introdução – que os PCN respeitavam as diferenças regionais, o documento não pontua as desigualdades entre as diferentes regiões do país e nem entre escolas urbanas e rurais, por

exemplo. Também não menciona possíveis dificuldades que poderiam ter os professores em implantar a proposta, uma vez que romperiam com o ensino tradicional quadripartite.

Também haveria, segundo a autora, uma discrepância entre os PCN dos primeiros anos do ensino fundamental para com os dos anos finais. Para ela, o primeiro conteria conteúdos muito mais aprofundados para as professoras generalistas darem conta, enquanto que os do 3º e 4º ciclos não expressariam uma gradação de faixa etária e de objetivos a serem desenvolvidos. Qualquer assunto poderia ser tratado em qualquer etapa dos anos finais.

Sintetizando, de acordo com Oliveira, os parâmetros para orientarem o ensino de história no país necessitariam ainda ser construídos, contando na sua elaboração e debate com os profissionais do campo da História que partiriam da construção do conhecimento histórico para elaborarem suas propostas.

Guimarães (2007) também aborda o documento dos PCN de História em sua dissertação de mestrado intitulada: *O lugar da experiência nos currículos de História: (1975-1998)*, defendida no programa de Pós-Graduação em História da Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da USP. Nesse trabalho, o autor tem por finalidade identificar como a experiência discente aparece (ou não) nas propostas curriculares do estado de São Paulo de 1975, de 1986 e de 1992, bem como na proposta nacional dos PCN de 1998. Para tanto, analisa esses documentos tomando como referência uma perspectiva histórica.

Nesse trabalho, o autor percebe rupturas e continuidades entre as propostas de 1986 (da Cenp) e 1992. Além disso, identifica ecos de ambas na proposta dos PCN. Na primeira proposta, é nítida a ruptura com o guia de 1975. Segundo Guimarães, no currículo de 1986 aparece, pela primeira vez, pelo menos no estado de São Paulo, a importância de se considerar a experiência dos alunos na escolha dos conteúdos escolares. Outra inovação dessa proposta seria a conexão entre o saber escolar e o saber acadêmico. A redação do texto curricular em prosa, ao invés de tabelas, também é uma distinta característica da proposição de 1986, que não possuía uma listagem de conteúdos.

A proposta de 1992 se identifica como tributária a de 1986, no entanto, Guimarães destaca que essa proposta não deriva exclusivamente da anterior e contou com acréscimo de novas discussões e com uma nova equipe da Cenp. Equipe que, dessa vez, só contou com professores universitários na sua elaboração, sendo que nenhum deles havia participado da proposta anterior. Outra ruptura foi com relação ao entendimento do espaço escolar. Na proposição da década de 1980, tal local era compreendido como um espaço de produção de conhecimento, já na proposta de 1992 era entendido como local de socialização do saber acadêmico.

Uma permanência entre as duas vertentes curriculares estaria na organização feita no texto em prosa, possuindo, entretanto, na versão de 1992 uma lista de conteúdos que, todavia, não era igual a do guia de 1975.

Os PCN de 1998 possuem, portanto, embasamento nas propostas paulistas das décadas de 1980 e 1990, porém, não as apresentam como referências à sua constituição. Seguindo a influência da proposta de 1986, destacamos, por exemplo, que os PCN também se constituem como texto em prosa e se organizam tematicamente. Contudo, assim como a proposta de 1992, apresenta indicações de conteúdos que, segundo o pesquisador, são ainda mais extensas do que a versão dos anos 90. Outra semelhança com essa proposta está na compreensão da escola como instituição socializadora dos conhecimentos produzidos nas universidades, o que não era um entendimento na proposta de 1986.

Por fim, a valorização da experiência discente nas propostas de 1992 e de 1998 está na sua identificação e afirmação, devendo ser ressignificada, reordenada de acordo com a concepção de escola como instituição que tem a tarefa de socializar os conhecimentos científicos.

Em 2011, o trabalho “*O tema no Ensino de História: desafios docentes no desenvolvimento curricular*”, de Beserra, defendido no programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, tratou dos Parâmetros Nacionais Curriculares de História. A intenção dessa pesquisa era compreender como professores da rede municipal de Duque Caxias trabalhavam com uma coleção didática temática. A argumentação de Beserra se desenvolve, portanto, com o intuito de analisar o tema na historiografia e no ensino escolar de História.

Referenciando-se em Bittencourt, Bessera (2011) aponta que a denominação “história temática” deve ser empregada no contexto da pesquisa histórica, enquanto que para o saber histórico escolar deve-se usar os termos “eixos temáticos” ou “temas geradores”.

Para o autor, o tema na historiografia passa a se desenvolver com o movimento dos *Annales*, que evidencia indivíduos comuns (em oposição às grandes personagens) e narrativas menos abrangentes que as grandes sínteses da história factual. Também incorpora a ação de novos atores no processo histórico, como mulheres, negros, homossexuais, atrelados a uma noção de conhecimento interdisciplinar com estabelecimento de diálogo com a antropologia, por exemplo. Compreende-se, assim, que as propostas temáticas para o ensino de História são tributárias dessa corrente historiográfica.

O trabalho de Beserra destaca que uma proposta curricular temática não deve ser apenas encarada como uma nova organização de conteúdos. Para o autor, elas possuem uma diferente lógica pedagógica que deve ser examinada. Nessas propostas, a cronologia não é

mais o fio condutor da organização dos conteúdos e sim o tema, sendo esse um dos problemas na efetivação das propostas, pois os professores não dominariam “essa nova racionalidade” (BESERRA, 2011, p. 58).

Além de destacar o embasamento teórico historiográfico do documento, a dissertação de Beserra apresenta que os pressupostos pedagógicos dos PCN estão em consonância ao cenário internacional, e que muitos de seus embasamentos também estão presentes em outras reformas educacionais na Europa e na América Latina. Pontua, como exemplos, os pressupostos piagetianos e o legado do educador espanhol César Coll, que apesar de Beserra argumentar que o mesmo não aparece citado no texto dos PCN e nem nas referências bibliográficas, foi consultor do MEC na elaboração dos parâmetros e teve seu nome elencado entre os dos elaboradores.

Com relação à metodologia, destaca que a proposta temática parte da concepção de que não se pode estudar toda a História da humanidade, por isso seriam necessárias escolhas. Após os recortes que devem ser feitos pelo professor, deve-se proceder a adequação de múltiplas estratégias com a utilização de variadas linguagens como filmes, músicas, poesias etc., de acordo com a realidade escolar.

Biangini, em 2010, com a dissertação “*PCN de História na Escola: caminhos e descaminhos para construção da cidadania*”, defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, utilizou os PCN de História para compreender como o conceito de cidadania é tratado no documento.

Por meio dessa pesquisa, argumenta que o currículo dos PCN estaria voltado aos desafios da sociedade capitalista e, por sua concepção de competência, compreende o trabalhador como sujeito que deve se adequar às exigências do mercado, sendo proativo. Caberia à escola, portanto, preparar os alunos para desenvolverem competências em prol da resolução de problemas e de trabalho em equipe.

Biangini também evidencia o cenário mundial no qual os PCN são elaborados. Para ele, o currículo dos Parâmetros de História se constrói tendo por base os conceitos de habilidades e competências que seriam “necessários para se conviver em sociedade e no mundo do trabalho” (BIANGINI, 2010, p.108). O aprendizado centrado nesses valores assumiria um viés de integração social servindo mais a um apaziguamento de conflitos e tensões sociais. A educação é compreendida, nesse sentido, como meio de inclusão e construção de cidadania, sem evidenciar conflitos inerentes a sua própria construção.

Em 2015, a dissertação *A visão social de mundo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para os anos finais do ensino fundamental*, defendida no Programa de

Pós-Graduação em História / de Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências no ensino aprendizagem da FURG, de autoria Teixeira, teve por objetivo identificar os aspectos historiográficos e educacionais do documento, buscando, também, evidenciar os interesses de grupos sociais que o constituíram.

Alinhados à historiografia da Nova História Cultural, Teixeira argumenta que os PCN, em sua proposição, destacam

(...) grupos sociais a serem estudados, e objeto inicialmente sociomicroscópicos como o corpo, a alimentação ou a água são estruturados topicamente em suas ligações com estes grupos como comunidades de classe, de gênero ou regionais, articulando questões de subjetividade nos limites dos grupos sociais em que estão inseridos (...) (TEIXEIRA, 2015, p, 90).

A abordagem desses temas, segundo Teixeira, deixa evidente o alinhamento dos consultores dos PCN com a nova História Cultural. Entretanto, apesar de tentar romper com uma perspectiva curricular marcada pelo excesso de conteúdos, tal pesquisador aponta que os PCN não conseguiram escapar à prescrição de conteúdos históricos tradicionais como, por exemplo, a Guerra do Peloponeso, aspecto que, de acordo com Teixeira, teria pouco sentido para os estudantes no Brasil.

O pesquisador também salienta algumas confusões conceituais feitas pelos PCN. Entre elas, destaca a comparação entre tempos sociais e tempos geológicos e a distinção entre realidade social e representação, deixando claro que existe uma realidade social que deve ser identificada pelo aluno, que é diferente de representações que se fazem dela. Mas não é a História uma das possíveis representações de uma realidade, uma vez que é impossível reconstruir o passado tal qual como ele se passou? Nesse ponto, o documento apresenta uma nítida imprecisão.

Em relação aos aspectos educacionais, Teixeira argumenta que a prescrição do documento dos PCN de História está alinhada à concepção pedagógica progressista. Segundo o autor, entre as proposições da pedagogia progressista está o reconhecimento do saber dos alunos, valorizando-os, bem como o entendimento de que o conhecimento não é transmitido única e exclusivamente pelo professor, que passa a ser visto como um mediador e não como o detentor exclusivo do conhecimento.

Quanto à forma como os conteúdos são propostos, os PCN também se atrelam à visão progressista da Pedagogia, que encara que os conteúdos tradicionais não devem ser todos descartados, mas o que deve mudar são as suas abordagens. Para o pesquisador, esse fato é nítido, pois os PCN apresentam outra organização curricular, rompendo com a divisão

quadripartite, mas ainda assim não conseguiram excluir os conteúdos factuais. A proposta temática não logrou “desenvolver temas ou codificar problemas históricos realmente novos, profundamente ampliados pelos recortes da História Nova, materializando um programa curricular predominantemente quantitativo” (TEIXEIRA, 2015, p. 96).

Sob diversos aspectos, esses trabalhos se propuseram a analisar a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para a segunda etapa do ensino fundamental. Segundo o último trabalho apresentado, muito mais foi produzido sobre os PCN de História dos anos iniciais, o que pode gerar questionamentos inumeráveis. Obviamente esses não são os únicos trabalhos que existem sobre os Parâmetros de História para o 3º e 4º ciclos, há uma variedade de artigos sobre esse tema, no entanto, optamos por trazer à tona trabalhos de natureza aproximada à dissertação.

Apesar dos diferentes enfoques apresentados, percebemos que a investigação sobre a pouca repercussão dos PCN na prática do ensino de História, a quase ausência dos professores da educação básica na elaboração do documento, a constatação de contradições historiográficas, bem como o contexto internacional do neoliberalismo são temas comuns às análises sobre essa prescrição curricular.

2.2 As reformas educacionais nos anos 1990 no Brasil

O contexto histórico da década de 90 do século XX, no Brasil, foi marcado pela ascensão política e econômica da ideologia neoliberal que influenciou as políticas públicas destinadas à educação.

Para Priori e Vanancio (2012), as transformações políticas e econômicas ocorridas no mundo nos anos 1990, com o fim da União Soviética e o enfraquecimento do discurso comunista, abriram espaço para que os países em desenvolvimento adotassem os ditames do neoliberalismo. Para Perry Anderson (1995), o neoliberalismo se desenvolve no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, na Europa e nos Estados Unidos, em oposição ao Estado de bem estar social. Os principais teóricos dessa concepção econômica são os cientistas Milton Friedman e Friedrich Hayec. Entretanto, essa vertente que concebe um capitalismo mais “duro e livre de regras” (ANDERSON, 1995, p. 9) só ganharia efetividade a partir da década de 1970, quando o mundo capitalista enfrentou outra grande crise.

Os defensores dessa nova visão capitalista argumentavam que a crise do pós-guerra teria sido desencadeada pelo:

poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 10).

Como salienta Anderson, o neoliberalismo ganhou a oportunidade de ser posto em prática com a eleição, na Inglaterra, de Margaret Thatcher, em 1979, e de Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos. A primeira teria implementado ações radicais em contraposição ao Estado de bem estar, como a diminuição de impostos às grandes rendas, criação de desemprego em altas escalas, cortes nos gastos sociais e aprovação de leis anti-sindicais. Já na América, local em que, segundo o autor, não haveria um estado de bem estar semelhante ao que havia na Europa, o foco da política neoliberal era a concorrência com a União Soviética.

Após esses governos emblemáticos, as práticas neoliberais se espalham por outros países da Europa, inclusive para aqueles com governos compreendidos como de esquerda, como no caso de França, Portugal, Grécia, Itália e Espanha. Ao longo dos anos, esses países e outros do norte e do leste da Europa, além de nações como a Austrália e Nova Zelândia, adotam os preceitos neoliberais.

Na América Latina, o neoliberalismo também se alastrou com as eleições de Carlos Salinas, no México, em 1988, Carlos Menem, na Argentina, em 1989, no segundo mandato de Carlos Andrés Perez, na Venezuela, e na eleição de Alberto Fujimori, no Peru, em 1990. Perry Anderson destaca, ainda, o caso do Chile, sob a ditadura de Pinochet, como um dos precursores do neoliberalismo mundial.

No Brasil, os tentáculos neoliberais já se espalhavam durante o governo José Sarney e tiveram continuidade com os governos Fernando Collor Mello e Itamar Franco. Porém, seria nos dois mandatos do professor Fernando Henrique Cardoso que o neoliberalismo se intensificaria. Para Priore e Venancio,

Durante oito anos de mandato são implementadas medidas econômicas voltadas à internacionalização de mercados e controle dos gastos públicos. Incentivos de várias naturezas são postos em prática para atrair os investimentos do capital estrangeiro, de longo e curto prazos, ao mesmo tempo em que, para se manter a estabilidade econômica, o país entra numa nova espiral de endividamento externo e de desemprego crônico (PRIORE & VENANCIO, 2012, p. 292).

Em 15 de março de 1990, teve início o governo de Fernando Collor de Mello, que durou apenas 932 dias. Seu curto mandato foi caracterizado por uma grave crise econômica que se tentava contornar com o fiasco do *Plano Collor*, que confiscou ativos financeiros, por 24 meses, causando grande descontentamento na população e profunda recessão. Além disso, há que se ressaltar que foram tomadas medidas como congelamento de salários e preços; adoção de nova moeda, o cruzado novo; privatização de empresas estatais; reforma administrativa; demissão de funcionários públicos e a criação e elevação de impostos.

Segundo Mota e Lopez (2015), essas medidas visavam introduzir o país nos quadros da globalização. Para os autores, o “neoliberalismo de botequim” (2015, p. 906), exercido pelo breve governo Collor, não obteve o êxito econômico esperado. Após um curto momento de estabilidade, a inflação voltara a subir.

Com contundentes denúncias de corrupção e com forte apoio popular manifestado nas ruas, por meio, por exemplo, dos jovens que ficaram conhecidos como os *Caras Pintadas*, foi aberto um processo de *impeachment* contra o primeiro presidente eleito depois de quase 30 anos. Collor renunciou antes da decisão final do processo de impedimento, como estratégia que o deixaria inelegível por apenas oito anos. Não obstante, seu julgamento teve prosseguimento culminando em sua cassação em 29 de dezembro de 1992.

O vice, Itamar Franco, assume, nessa conjuntura, o controle do país herdando sérios problemas. Durante seu governo, realizou-se o plebiscito que aprovou o regime republicano e o presidencialismo. O novo presidente insistia na continuidade das reformas iniciadas por seu antecessor, principalmente naquelas voltadas à “abertura da economia” (MOTA; LOPEZ, 2015, p. 910).

Nos últimos dias do mandato de José Sarney, o Brasil participou da “*Conferência Todos Pela Educação*”, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Pinto (2002) argumenta que o princípio dessa conferência foi fazer com que os signatários da “*Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*” (resultado desse encontro), se empenhassem em investir na etapa de escolarização que, no Brasil, recebeu a denominação de ensino fundamental.

Essa conferência, que teve como co-patrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, vai inaugurar a política, patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade (PINTO, 2002, p.110).

Ainda segundo Pinto, para que os objetivos propostos pela conferência fossem alcançados foi determinado que as nações signatárias elaborassem planos decenais de educação. Em 1993, já na gestão Itamar Franco, foi realizada a Semana Nacional de Educação, que elaborou o Compromisso Nacional de Educação para Todos, com a finalidade de dirigir os rumos do Plano Nacional de Educação para Todos. Entre as diversas metas estava a de:

aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salário e a recuperação de sua dignidade profissional e reconhecimento público de sua função social (BRASIL apud, PINTO, 2015, p.111).

Em consonância a essa meta, foi assinado, em 1994, o Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica, que estabelecia um Piso Salarial Profissional Nacional. De acordo com Pinto, essa medida foi ignorada por Fernando Henrique Cardoso.

Nesse cenário, o município e o estado do Rio de Janeiro, que tinham propostas curriculares elaboradas e discutidas no contexto de redemocratização dos anos 80, sofreram novamente uma reformulação.

Na cidade do Rio de Janeiro, com uma mudança de governo em 1993²², o último currículo da rede municipal publicado, em 1987, não atendia mais aos interesses do novo poder executivo. Assim, outra organização curricular foi desenvolvida pela equipe do Departamento Geral de Educação em conjunto com os professores da rede de ensino, que colaboraram com sugestões e críticas. Esse novo currículo foi chamado de *Multieducação* e sua proposta era a de “um currículo interdisciplinar, não a partir de um projeto, de um tema gerador ou de objetivos, mas a partir de núcleos conceituais.” (ROCHA, 2002, p. 69). Para, “apesar de romper com a tradicional organização linear (...), a Multieducação guarda ainda certa coerência cronológica (ROCHA, 2002, p. 71)”.

A rede estadual de ensino também reformulou seu currículo de História nessa mesma década. A Proposta de Plano Básico de Estudos, destinados ao segundo segmento do ensino fundamental (5^a à 8^a série), possuía uma organização conceitual e temática, assim como a Proposta de Plano Básico de Estudos – 2^o grau – Formação geral. Tais propostas foram implementadas durante os dois mandatos de Leonel Brizola²³. Segundo Rocha (2002), a gestão posterior não deu andamento a essas proposições curriculares.

²² Marcello Alencar do PDT seria substituído por César Maia do PFL.

²³ Primeiro mandato: de 1983 a 1987; segundo mandato: de 1991 a 1994.

De acordo com o já referido autor, essas propostas não se tornaram dominantes nas salas de aula do Rio de Janeiro, mas se tornaram referenciais relevantes, tanto para os professores da rede municipal, quanto da estadual.

Podemos perceber que a redefinição curricular do município do Rio de Janeiro, já no início da década de 1990, e o abandono da proposta elaborada nas gestões Brizola, por governos posteriores, são indícios da adequação política que se fazia ao neoliberalismo.

Mota e Lopez (2015) destacam que a *Reforma do Estado* foi um dos pontos nevrálgicos dos mandatos de FHC. Tal reforma consistia na redução do papel do Estado, que passaria a investir o mínimo possível. Seu objetivo era romper com a herança getulista, caracterizada por ter o Estado como o principal investidor do país. Nessa esteira de pensamento, vieram as privatizações, “retirando do Estado o controle de diversos setores” (MOTA & LOPEZ, 2015, p. 928), devendo investir seus recursos apenas em saúde e educação e operar na regulação da economia.

Os mandatos de FHC foram também caracterizados pela estabilidade política, com a formação de uma coalizão de centro-direita com o PMDB. Apesar do equilíbrio político, o país viu o aumento de conflitos no campo e a expansão da desigualdade social.

Apesar da afirmação de que o Estado deveria investir apenas em saúde e educação, sabemos que muito mais poderia ser feito pelo governo nos oito anos de mandato do sociólogo e professor Fernando Henrique Cardoso.

No decorrer de 1996, foi sendo elaborado e discutido o projeto que culminaria com a promulgação da Lei 9.394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Outro projeto de LDB existia, era o chamado substitutivo ou Projeto Jorge Hage, que na época foi incorporando várias discussões e preocupações da sociedade civil que vinham sendo realizadas desde a abertura política.

No entanto, o texto enviado para apreciação de deputados e senadores foi o elaborado às pressas pelo MEC e que contou com a colaboração do então senador Darcy Ribeiro. De fevereiro a dezembro de 1996, esse projeto foi analisado e alterado nas duas Casas Legislativas, sendo finalmente promulgado em 20 de dezembro de 1996. O projeto aprovado, de cunho mais generalista, era o que atendia às necessidades do governo federal.

Sobre a diferença entre os dois projetos, Pinto salienta:

Particularmente grave foi a retirada do texto da lei do número máximo de alunos por professor que no projeto Jorge Hage (art. 32) era de 20 alunos na creche, 25 na pré-escola e nas classes de alfabetização e 35 em demais séries e níveis. Na redação inócua do texto final ficou: “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor” cabendo “ao

respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo” (art. 25 da Lei nº 9.394/96) (...) No mesmo sentido foram os cortes drásticos efetuados na seção referente à carreira docente. Ali constavam, entre outros aspectos, adicional noturno e para regiões de difícil acesso, periferia das grandes cidades e para o ensino nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; jornada preferencial de 40 horas semanais, com incentivo para a dedicação exclusiva, admitindo-se, como mínimo, a jornada de 20 horas, sempre se assegurando 50% deste tempo para atividade extra classe - Art. 100 do Projeto Jorge Hage (PINTO, 2015, p.113).

O texto aprovado estava mais adequado aos pressupostos da *Conferência Todos pela Educação*, assim, o caráter mais amplo da nova LDB, aberto a muitas interpretações e regulamentações posteriores, se alinhava ao cenário da ideologia neoliberal, que propõe a redução de atuação do Estado, por meio de intervenção mínima nas questões sociais.

Outro dispositivo jurídico importante identificado por Pinto foi a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, criada simultaneamente às discussões da nova LDB. Essa Emenda retirou a obrigatoriedade de oferta de ensino fundamental para aqueles que não tiveram acesso a ele no momento adequado e a extensão do ensino médio passou a ser determinada de forma progressiva. Assim, a universalização dessa etapa de ensino não seria prioridade do Estado e, a partir dessa mesma perspectiva, a oferta de ensino fundamental para jovens e adultos também não seria estimulada.

Entretanto, foi a criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) o alvo principal de tal Emenda. Não cumpriu o Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação básica, que estabelecia um Piso Nacional e, em seu lugar, propôs o Salário Médio. A provação do Fundef desestimulou o investimento em outras etapas e modalidades de escolarização, como a educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos. Isso se deu também porque o repasse de verbas dos impostos estava atrelado à quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental, o que gerou o fechamento de turmas nas outras modalidades de ensino.

Em 1998, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), também uma determinação constante da LDB, que definiu as metas a serem seguidas pela educação nos próximos 10 anos. Assim como a LDB e o Fundef, o PNE também possuía um caráter generalista, sendo, de acordo com Pinto, mais uma lei para não ser cumprida. Não estabelecia, por exemplo, um padrão sobre o custo / aluno e possuía uma vasta lista de metas. Nenhum valor sobre a arrecadação do PIB também foi fixado para o financiamento da educação, além disso, outra lacuna “é a falta de explicitação, em suas metas quantitativas, da parcela que caberia ao Poder Público cumprir” (PINTO, 2015, p.120).

Notamos, assim, que a partir da *Conferência Todos pela Educação*, patrocinada por organismos internacionais com interesses econômicos voltados a uma adequação da educação dos países “em desenvolvimento” às pressuposições neoliberais, as políticas públicas brasileiras assumiram um caráter superficial, amplo, e descentralizador por meio das iniciativas do governo federal. Iniciativas essas mais voltadas à normatização legislativa, assumindo responsabilidades financeiras mínimas e com foco na expansão do ensino fundamental em detrimento de outras modalidades e níveis de ensino, deixando o maior encargo econômico das mudanças educacionais aos outros entes federativos, os estados e municípios.

2.3 A apresentação e discussão dos PCN de História no âmbito da ANPUH

Como já ressaltamos no primeiro capítulo, a Anpuh é a instituição mais atuante no campo da História no Brasil e tem dedicado espaço considerável, em suas publicações, para tratar sobre o ensino escolar de História. Sabemos que os Parâmetros Curriculares de História foram elaborados por especialistas filiados a essa Associação. Assim, buscar compreender a relação da Anpuh com os PCN será nosso objetivo nesta seção.

No II Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado em São Paulo, na FEUSP, entre 12 e 15 de fevereiro de 1996, uma consultora do MEC – Yara Prado – apresentou, em uma mesa redonda sobre Políticas Públicas e Currículo, a proposta preliminar dos PCN dos anos iniciais do ensino fundamental para as disciplinas de História e Geografia. De acordo com os Anais do evento, essa mesa redonda foi, entre as que abordavam o tema “currículo”, aquela que causou maior discussão e polêmica.

Os Anais do Encontro destacam que as críticas foram feitas à forma como o documento estava sendo elaborado e aos conteúdos propostos. Após a apresentação da consultora do MEC, várias reuniões foram desenvolvidas e seus participantes concluíram, por unanimidade, que deveriam rejeitar a proposta, que era vista como desatualizada em relação às proposições curriculares de estados como São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Ficou estabelecido que o MEC deveria retirar tal proposta, não deveria enviá-la para análise dos pareceristas e, por fim, estabeleceu-se que uma nova proposta deveria ser elaborada e incorporar discussões da AGB e da Anpuh, devendo ser apresentada no mês de maio.

Segundo Oliveira (2003), depois dessa proposta preliminar do MEC ter sido rechaçada no II Encontro Perspectivas do Ensino de História, foi a professora Circe Maria Fernandes Bittencourt (que inclusive foi uma das organizadoras do evento) que assumiu, de forma mais enfática, a tarefa de desenvolver a proposta de História dos PCN.

Apesar de uma das críticas que ocorreram no Encontro ter sido sobre o modo como o currículo vinha sendo estruturado, os novos componentes da equipe do MEC incorreram nos mesmos equívocos, deixando de fora da construção dos parâmetros os professores da educação básica e a Associação Nacional de História.

De acordo Oliveira, o posicionamento da Anpuh sobre a nova proposta foi emitido em um parecer²⁴. Tal documento manifestou críticas ao método de construção dos PCN e à política educacional do governo que, com uma grande determinação de medidas e difusão de propostas, acabava separando o que era proposto do que efetivamente estava sendo executado. O parecer também aponta o caráter que Oliveira destaca como elitista, uma vez que

As diferentes propostas, vinculadas, em geral, a compromissos internacionais, são elaboradas por equipes de especialistas, analisadas e discutidas por grupos de especialistas, submetidas a pareceres de especialistas e chegam **prontas e acabadas** às mãos dos que deverão, por suposto, executá-las. (NEVES, apud, OLIVEIRA, 2003, p. 142, grifo do autor).

Outras das principais críticas do parecer aos PCN se detiveram na falta de alguma ponderação sobre a formação e condições de trabalho dos professores, que seriam os executores da proposta. Também foi ressaltada a generalização que os parâmetros fazem do público escolar brasileiro, entendido como pertencente a uma classe média urbana e com fácil acesso aos bens de consumo tecnológicos. Destacou-se, ainda, o caráter de guia curricular da proposta, ao invés de simples parâmetros, já que compreende várias etapas do processo educativo, como “objetivos, temas e conteúdos – inclusive os transversais – metodologias a serem utilizadas e os critérios de avaliação” (OLIVEIRA, 2003, p. 143).

A resposta ao parecer da Anpuh foi publicada em outro boletim²⁵ da Entidade, e assinada pelos “Elaboradores: Antonia Terra de C. Fernandes e Geraldo de Carvalho e pelos Consultores: Ângela de Castro Gomes, Circe Bittencourt, Elias Thomé Saliba, Ilana Blaj, Maria Beatriz Borba Florenzano e Modesto Florenzano” (OLIVEIRA, 2003, p. 152).

A equipe envolvida na elaboração dos PCN, segundo Oliveira, se mostrou surpresa ao parecer e questionou o fato do mesmo ter sido escrito por apenas um membro da Diretoria

²⁴ Publicado no boletim da Anpuh, ano 6, nº 12, março-julho de 1998.

²⁵ Ano 6, nº 13, outubro – dezembro de 1998.

Nacional da Associação. A Anpuh não promoveu um debate amplo sobre a proposta e elegeu a professora Joana Neves – pesquisadora de relevo na área do Ensino de História – para elaborar o parecer de uma instituição de abrangência nacional. Argumentaram, também, que a Anpuh tinha conhecimento que seus membros faziam parte da equipe do MEC e que não criou nenhum obstáculo a essa participação.

O que Oliveira pondera muito acertadamente é que a Associação Nacional de História poderia ter fornecido uma orientação aos seus membros a partir da promoção de um debate nacional sobre a proposta. Ao contrário da posição da Associação de Geógrafos Brasileiros, que discutiu os PCN da sua área em assembleia geral, a Anpuh, no entanto, não envolveu diretamente seus associados nas questões ora investigadas.

Além desses argumentos, a réplica da equipe do MEC também se dedica, segundo Oliveira, a desqualificar o parecer, não respondendo objetivamente às diversas críticas formuladas. Questiona a quem deveria ficar a cargo a construção de currículos se não aos especialistas:

A observação da especialista selecionada pela ANPUH a respeito do processo de elaboração das propostas do MEC demonstra um desconhecimento sobre a educação escolar, incluindo a produção relativa a currículos. Ao criticar que foram equipes e grupos de especialistas que elaboraram as propostas, seria interessante que ela esclarecesse a viabilidade de um currículo formal ser produzido diferentemente. Este deveria ser redigido por técnicos ou por pessoas não especializadas da área? (...) (RESPOTA AO PARECER DA ANPUH, apud, OLIVEIRA, p. 155, 2003).

Há, nessa discussão, a nosso ver, uma indeterminação sobre o que sejam os “especialistas”. Parece-nos que o parecer da Anpuh usa tal expressão para denominar os professores universitários e técnicos educacionais que participaram da construção da proposta, em oposição aos professores do ensino fundamental e médio. Todavia, os licenciados na disciplina também são considerados especialistas. O posicionamento da equipe do MEC camufla e desvia a discussão. Como o documento menciona e assim como destacamos no primeiro capítulo, as proposições curriculares podem e devem contar com a participação dos professores que atuam nas salas de aula da educação básica.

Para Oliveira, a resposta da equipe do MEC,

Não só não aceita como ironiza as críticas de que os PCN seriam Guias Curriculares e da existência de uma única concepção de História e qualifica de “argumento vazio” a necessidade de se levar em consideração às especificidades das condições locais das diferentes escolas brasileiras. Nega o fato dos PCN tratarem as disciplinas como Áreas de Ensino e afirma não compreender as críticas concernentes à utilização dos instrumentos eletrônicos e estudos de meio e sua ligação exclusiva a tornar o ensino agradável, distorcendo as críticas do Parecer, negando a discussão de

fundo, ou seja, qual a dimensão pedagógica dessas metodologias – que o Parecer reconhece – e não sua defesa, única e exclusivamente pelo seu caráter “agradável” (OLIVEIRA, p. 155, 2003).

O que se pode constatar na análise entre o embate da Anpuh e a equipe do MEC é que a Associação não empenhou devidamente esforços para discutir e propor um currículo de História de âmbito nacional condizente com as discussões e concepções historiográficas que vinham sendo amplamente apresentadas e debatidas, tanto nos programas de pós-graduação em História, quanto por seus diferentes núcleos em várias partes do país. Isso não quer dizer que as orientações da Associação seriam realmente seguidas pela equipe e pelo MEC, entretanto, como maior entidade da área de História, se assim o fizesse, cumpriria com o dever de chamar ao debate seus pares interessados na elaboração da proposta.

Talvez a equipe de História dos PCN não tivesse autonomia para promover um debate amplo sobre a proposta que elaboravam, mas o próprio MEC poderia organizar uma participação mais ativa da sociedade e dos professores na elaboração da proposta, mesmo sem a atuação mais incisiva da Associação Nacional de História. A dinâmica de elaboração dos Parâmetros de História não se mostrou coadunada à proposta de gestão democrática de ensino determinada na LDB, aprovada dois anos antes de sua divulgação. Sem dúvida, esse também é um dos fatos que fizeram com que a proposta fosse pouco efetivada.

2.4 Os processos de difusão e entrega do documento aos professores da educação básica

Não encontramos muitos trabalhos que se detiveram sobre a chegada dos PCN de História (de nenhum dos ciclos) nas escolas e às mãos dos professores. Alguns destacam a participação de escolas no programa *Parâmetros em Ação*. Porém, como os professores receberam a proposta de História e como foi o processo de divulgação dos mesmos ainda são temas pouco analisados. Fátima Cabral (2002), em trabalho já mencionado nesta pesquisa, realizou entrevistas com professores da rede estadual de Pernambuco. Em sua produção, destaca que os docentes investigados indicaram que encontraram dificuldades metodológicas em trabalhar com a nova proposta e que também tiveram pouco contato com as orientações dos encontros realizados pela iniciativa dos *Parâmetros em Ação*.

De acordo com Maria José Zanlorense e Michelle Fernandes Lima (s.d), os Parâmetros Curriculares Nacionais do primeiro ciclo do ensino fundamental (de todas as

disciplinas) foram divulgados na mídia impressa e televisiva, e foram objeto de discurso especial do Presidente da República, que acompanhava os documentos que foram enviados às escolas no dia seguinte de sua divulgação. Sua estrutura foi apresentada em uma data simbólica para a educação brasileira: 15 de outubro de 1997. Para as autoras,

data esta que pode ser entendida, a partir de uma breve e superficial observação, intencional para o convencimento, persuasão, e porque não dizer conquista dos professores, que tal suporte teórico seria uma homenagem e um prêmio em comemoração ao seu dia dedicando este à sua contribuição para com a educação brasileira (ZANLORENSE & LIMA, s.d. /s.l).

Segundo Iara Prado²⁶ – a mesma que apresentou a versão preliminar de História e Geografia no II Encontro perspectivas do Ensino de História –, foram distribuídos mais de 1,4 milhões de exemplares dos Parâmetros Curriculares Nacionais a todos os professores de escolas públicas e às instituições de formação de professores.

Apesar da ampla distribuição (que pela dimensão do país e organização da educação, pode não ter sido tão eficiente) e da apresentação midiática (pelo menos dos Parâmetros das séries iniciais) percebemos, no cotidiano das escolas, que pouquíssimo se fala dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

²⁶ Nos anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História o nome é grafado como Yara, mas no artigo aqui utilizado a grafia é Iara.

3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA

Este último capítulo apresenta, de modo mais aprofundado, a prescrição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Compreendemos, como prescrição, o currículo oficial, formalmente explícito pelas instâncias governamentais, que indica os conteúdos que devem ser abordados em cada disciplina. No caso dos PCN, seu objetivo era fornecer uma base nacional comum mínima ao país. Analisamos, nesta parte da investigação, as visões de História e educação presentes nesse documento por meio da apresentação de sua organização temática, a sugestão de conteúdos e articulação com os temas transversais.

3.1 Apresentação do Documento

Segundo Fagundes (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais seriam mais uma das ações implantadas pelo governo federal com vistas a reestruturar a educação brasileira. Seriam um desdobramento fixado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tema que brevemente destacamos no capítulo anterior. Essa lei estabelece, em seu artigo 26, que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos²⁷ (BRASIL, 1996).

Desse modo, rapidamente iniciou-se o processo de elaboração dos PCN, que teve, em 1997, sua publicação voltada ao primeiro ciclo e, no ano seguinte, sua divulgação direcionada à última etapa do ensino fundamental.

Zanlorense e Lima (s.d) afirmam que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados a partir de uma espécie de intercâmbio entre o Brasil e outros países que passaram, no mesmo período, por mudanças curriculares, como Espanha, Chile, Colômbia e Argentina. Grande foi a atuação, nessa proposta, do educador espanhol César Coll Salvador, pesquisador representativo da Psicologia Construtivista.

²⁷Na redação original usava-se o termo clientela, ao invés de educando, termo que foi alterado pela Lei nº 12.796, de 2013.

Os PCN possuem um documento introdutório que abrange todas as disciplinas. Destacaremos, neste capítulo, sua estrutura, de modo a ilustrar os objetivos do MEC com essa nova proposta curricular. Todavia, nossa análise e interpretação se darão mais detidamente na parte do documento dedicada à disciplina História.

A introdução aos PCN dos anos finais possui a seguinte estrutura: Apresentação;
1ª PARTE: Educação e cidadania - uma questão mundial; Educação e cidadania - uma questão brasileira; Alguns dados recentes sobre a educação brasileira; A questão do analfabetismo; Taxas de escolarização; Desempenho de alunos medido pelo SAEB; Professores e sua formação; A escola de oito anos; As transformações necessárias na educação brasileira; Ensino fundamental - uma prioridade; Papel da escola; Acolhimento e socialização dos alunos; Interação escola e comunidade; Culturas locais e patrimônio universal; Relações entre aprendizagem escolar e trabalho.

Nesse primeiro núcleo de informações, notamos que os interesses internacionais debatidos na *Conferência Todos pela Educação*, em Jomtien, na Tailândia, são um dos arcabouços do Ministério da Educação para a elaboração de diretrizes em prol da educação no Brasil. Naquele evento, estabeleceram-se orientações para os países dependentes de organismos financeiros internacionais, como Bird, BID e FMI. O intuito era que essas nações adequassem seu sistema educacional às novas diretrizes, que previam, entre outras providências, a erradicação do analfabetismo e mecanismos externos de avaliação.

O atendimento a essas “exigências”, por parte do governo brasileiro, está evidente na intensificação de recursos que passaram a ser destinados ao ensino fundamental e na importância dada às avaliações externas, contexto em que se criou, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

É importante destacar, também, algumas questões que deveriam ser levadas em conta para a consecução de uma educação de qualidade, como a proposição da escola como um ambiente de socialização, a importância da integração entre a escola e a comunidade, bem como a valorização do patrimônio e da cultura.

Outra noção importante contida nesses tópicos é de educação voltada para o exercício da cidadania. Segundo Costa (2010),

o documento aponta a importância da adequação da educação no quadro das discussões internacionais, ou seja, constrói-se a defesa do desenvolvimento de uma política educacional que se oriente pelos desafios existentes na sociedade capitalista. Para Moreira (1996, p. 13), com base em Featherstone (1995), esta constatação demonstra uma acentuada sujeição do currículo aos ditames econômicos, no qual em nome do “[...] processo de modernização da sociedade, entendida como efeitos do

desenvolvimento econômico sobre estruturas sociais e valores tradicionais [...], se procura alçar a escola e o currículo nacional a condição de catalisadores desse processo” (COSTA, 2010 p.102).

Essa ideia conecta-se a uma educação que seja voltada para os desafios do mundo contemporâneo, mas apenas num sentido mais contemplativo, no qual o aluno entenda a realidade em que vive e busque se integrar a ela e não a partir de uma visão de cidadania que o instigue à transformação social.

Em relação à seção seguinte, isto é, à 2ª PARTE dos Parâmetros Curriculares Nacionais, destacamos os seguintes eixos: A importância de um referencial curricular nacional para o Ensino Fundamental; Abrangência nacional; Níveis de concretização; Estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais; Objetivos do Ensino Fundamental; A contribuição das diferentes áreas de conhecimento; Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências Naturais; Educação Física; Arte; Língua Estrangeira; A abordagem de questões sociais urgentes: os Temas Transversais - Ética; Saúde; Orientação Sexual; Meio Ambiente; Trabalho e Consumo; Pluralidade Cultural; A constituição de uma referência curricular; Concepção de ensino e de aprendizagem; Objetivos; Conteúdos; Critérios de avaliação; Orientações didáticas.

A partir do contato com os tópicos acima apresentados, verificamos, de certo modo, uma justificativa no intuito de se estabelecer uma base curricular nacional comum. Base que se deve ao fato de haver uma proposição de conteúdos mínimos que poderão ser avaliados nas provas externas.

Percebemos, também, a iniciativa de interação das diferentes disciplinas escolares, correlacionadas a temas (os transversais) que, na época de elaboração do documento, eram considerados importantes para um ensino voltado à cidadania. Nessa perspectiva, valorizavam-se questões que deveriam se basear na tolerância, (daí a proposição do tema orientação sexual, termo que, na atualidade, já recebe algumas críticas), na ética (outro tema transversal), na valorização de aspectos como diversidade cultural – tendo em vista as dimensões do território nacional e a contribuição de diferentes povos na formação da sociedade brasileira.

A terceira parte do documento se caracteriza da seguinte maneira: Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o projeto educativo da escola; O projeto educativo: concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais na escola; Pontos comuns de trabalho da comunidade escolar; Autonomia; Interação e cooperação; Atenção à diversidade; Disponibilidade para a

aprendizagem; Organização do trabalho escolar; Gestão do tempo; Organização do espaço; Seleção de recursos didáticos; Decisões sobre avaliação.

Nesse terceiro bloco, é possível perceber os fundamentos do construtivismo do pedagogo Cesar Coll. Segundo Gonzalez (s.d.), a concepção pedagógica construtivista encara o professor como um mediador entre a sociedade e o aluno. Nesse sentido, parte também da premissa de que o professor não é o único responsável pelo processo educativo, de modo que outros fatores devem ser considerados preponderantes para a construção de um ensino de qualidade, tais como: o trabalho coletivo dos docentes, o compartilhamento de seus objetivos, uma direção que possua uma postura de gestão participativa, a produção de materiais didáticos de forma conjunta, a formação continuada e a atuação permanente dos pais na comunidade escolar.

Gonzalez ainda nos explica que construtivismo concebe a escola como espaço socializador que possibilita, além da interação social, o conhecimento individual. Sobre o aprendizado, tal vertente propõe que seja significativo, não objetivando apenas memorizar e acumular informações, mas, sobretudo que seja um mobilizador de conhecimentos que relacionem a experiência individual à realidade, produzindo significados próprios.

Outro aspecto importante previsto é o da autonomia da escola. Mesmo oferecendo uma base mínima de conteúdos que devem ser articulados aos projetos educativos das unidades escolares, o documento incorpora princípios da LDB que proporcionam variados graus de autonomia às escolas. Exemplo disso é o fato de que cada escola deve ter seu próprio Projeto Político Pedagógico e Regimento.

É de extrema relevância interpretarmos os PCN considerando essas referências, uma vez que a prescrição defende uma nova perspectiva de educação. Perspectiva em que se busca integrar as demandas e diálogos da sociedade aos desafios da escola contemporânea, embora, na prática, essas questões não tenham sido demonstradas.

Na penúltima parte do documento, os assuntos elencados são: Escola, adolescência e juventude; Adolescência e juventude na sociedade atual; Delimitação do período da juventude e situação legal; Juventude: como é vista e vivida; A construção de identidades e projetos; Vivência da condição juvenil hoje; A imagem social da juventude; A entrada na juventude; Família; Trabalho; Cultura; Lazer e diversão; Os estilos; A importância de pertencer a grupos; Roupas e imagem corporal; Mídia; O espaço da rua; Experimentação, comportamento de risco e transgressão; Vida Pública e participação; Escola; A escola como espaço de construção de identidades e projetos; A escola: uma referência importante para adolescentes e jovens; Espaços específicos para reflexão sobre questões juvenis.

Nesse ponto, ficam nítidas as mudanças ocorridas com o público que frequenta a escola e se dá um amplo destaque ao papel do acolhimento (pelo menos no âmbito da prescrição) que se direciona à juventude brasileira. São reconhecidas as singularidades em que, no contexto histórico, político e cultural de construção dos PCN, grande parte dos adolescentes vivia.

Na 5ª parte do documento, destacam-se temáticas como Tecnologias da comunicação e informação; Importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea; Importância dos recursos tecnológicos na educação; A tecnologia na vida e na escola; Melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem; Potencialidades educacionais dos meios eletrônicos; A televisão; O videocassete; A videogravadora; A câmera fotográfica; O rádio; O gravador; A calculadora; O computador; Alguns mitos e verdades que permeiam a comunidade escolar.

A questão-chave manifesta nessa última parte do documento introdutório dos PCN é a incorporação do cotidiano do aluno, de sua valorização e compreensão. Destaca-se, ainda, a importância da participação da comunidade extraescolar e do uso das novas mídias e tecnologias como recursos auxiliares ao processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as demandas do mundo globalizado.

Um breve texto, de apenas uma página, dirigido ao professor, de autoria do Ministro da Educação e do Desporto à época, Paulo Renato Souza, está presente nos PCN de todas as disciplinas e também no documento introdutório.

Logo em seu primeiro parágrafo, há a ênfase em uma “escola voltada para a formação de cidadãos (...) que ingressarão no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998, aos professores). Evidencia-se, assim, o foco na cidadania, noção que permeará todo o documento, aliada a ideia de um ensino-aprendizagem que forneça ferramentas também à produtividade dos cidadãos. Relevante ponderação deve ser feita em relação à expressão “mundo do trabalho”, ao invés de se empregar o termo “mercado de trabalho”.

Figaro (2008) define o mundo de trabalho como

o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, produtos dela advindos, os discursos que são intercambiados neste processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas e identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade (FIGARO, 2008, p 92).

Em uma breve análise, conseguimos identificar que a terminologia “mundo do trabalho” expressa uma concepção mais abrangente da atividade produtiva, que tem impacto

em diferentes ramos da sociedade, como o tecnológico, o jurídico, o cultural, o social, além do fator econômico, enquanto a denominação de “mercado de trabalho” se restringe à atividade laboral a partir de relações econômicas.

Ao adotar essa postura, os PCN assumem que os cidadãos devem receber uma educação mais holística, que os prepare para os diversos aspectos que permeiam não só a atividade produtiva na sociedade de modo geral. Essa perspectiva se coloca ao contrário da concepção tecnicista de educação, muito em voga nos anos de Guerra-Fria, que era muito voltada à formação profissional pragmática de inserção de mão de obra no mercado de trabalho.

Contradições significativas a respeito da elaboração da proposta são identificáveis na exposição do Ministro:

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais, **com intenção de ampliar e aprofundar o debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade** e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro (BRASIL, 1998, Aos professores, grifo nosso).

Os documentos apresentados são o **resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros** e tem a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais (BRASIL, 1998, Aos professores, grifo nosso).

De acordo com os trabalhos ora arrolados sobre os PCN de História, sabemos que o debate, infelizmente, não foi tão amplo como deveria ter sido, nem quanto a sua elaboração, nem em relação à entrega dos documentos. Ainda nesse sentido, destacamos que, na construção dos Parâmetros, os professores ligados à academia e com atuação profícua na área de História e seu ensino tiveram maior participação.

Possivelmente, um debate mais profundo não tenha sido efetivado por conta da dimensão territorial do país aliada à organização descentralizada da educação brasileira, legado da LDB de 1996, uma vez que, a partir de tal lei, a União delega aos outros entes da federação muitas funções que nem sempre são realizadas adequadamente. Mesmo ciente desses entraves, acreditamos que a redação do ministro camufla a pouca participação dos professores de História da educação básica e de atores importantes como escolas, pais e a sociedade que também não contribuíram para a realização da proposta.

Outra questão importante tratada na argumentação do ministro é a de que os Parâmetros deveriam sofrer uma revisão recorrente, “com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação” (BRASIL, 1998, Aos professores). É notório que essa

revisão periódica não ocorreu, o que seria de grande valia, pois no âmbito da implantação dos PCN deveria ser levado em conta o fato de que as proposições para a área de História tiveram pouca receptividade. Essa realidade merecia alguma atenção do MEC para que aspectos importantes fossem reavaliados, promovendo um debate mais abrangente.

Sobre a parte específica de História, destacamos a presença de alguns nomes de sujeitos que participaram da elaboração dos PCN. De acordo com o documento, Antonia Terra Calazans Fernandes participou como elaboradora; como consultores participaram Ângela de Castro Gomes, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Elias Thomé Saliba e na parte de agradecimentos destaca-se o nome de Paulo Eduardo Dias de Mello. Obviamente que outros nomes aparecem conjuntamente a esses, mas os evidenciamos, a partir desse pequeno recorte, por se tratar de pesquisadores de renome em suas áreas.

Oliveira (2003) adverte que mesmo com a participação de pesquisadores de destaque, a proposição dos PCN não evitou “a desconfiança pelo que tem a chancela de oficial no Brasil e a discordância sobre o suposto resultado da novíssima proposta” (OLIVEIRA, 2003, p. 139).

Na parte específica de História, os PCN se constituem da seguinte maneira: Apresentação; **1ª PARTE** - Caracterização da área de História; A História no ensino fundamental; O conhecimento histórico: características e importância social; Aprender e ensinar História no ensino fundamental; Objetivos gerais de História; Conteúdos de História: critérios de seleção e organização.

Nessa primeira parte, o documento se dedica a identificar a importância da disciplina História, a traçar a trajetória dessa disciplina no Brasil, a analisar as diferentes correntes historiográficas e a transformação do campo historiográfico, bem como a justificar o modo de organização e os conteúdos escolhidos.

A etapa posterior do PCN de História é: **2ª PARTE** - Terceiro ciclo - Ensino e aprendizagem; Objetivos para o terceiro ciclo; Conteúdos para o terceiro ciclo; Eixo temático: História das relações sociais, da cultura e do trabalho; As relações sociais, a natureza e a terra; As relações de trabalho; Critérios de avaliação; Quarto ciclo - Ensino e aprendizagem; Objetivos para o quarto ciclo; Conteúdos para o quarto ciclo; Eixo temático: História das representações e das relações de poder; Nações, povos, lutas, guerras e revoluções; Cidadania e cultura no mundo contemporâneo; Critérios de avaliação; Orientações e métodos didáticos; Materiais didáticos e pesquisas escolares; Trabalho com documentos; Visita a exposições, museus e sítios arqueológicos; Estudo do meio; O tempo no estudo da História; O tempo cronológico; O tempo da duração; Ritmos de tempo; Bibliografia.

Nessa seção estão definidos os temas e conteúdos, as finalidades e procedimentos específicos para cada ciclo, assim como metodologias de trabalho alternativas.

Na apresentação do documento de História, assinada pela Secretaria de Educação Fundamental, alguns pontos merecem destaque. Afirma-se, logo nas primeiras linhas, que

A proposta de história para o ensino fundamental apresenta reflexões amplas para estimular o debate da área. Objetiva levar os educadores a refletirem sobre a presença da História no currículo e a debaterem a contribuição do estudo da História na formação dos estudantes (BRASIL, 1998, p. 15).

Como já salientamos anteriormente, o debate durante e após elaboração dos PCN não foi tão estimulado assim, por razões também aqui já apresentadas. Acreditamos que a participação dos professores deveria ter sido mais efetiva na construção dos Parâmetros. A pouca efetividade da proposta, entre outros motivos, também reside na reduzida colaboração dos professores em algo que influenciaria (ou pelo menos deveria) o seu cotidiano de trabalho. A reflexão a *posteriori* culminou na escassa utilização da proposta e em várias críticas ao teor do documento.

Destacamos, ainda, uma afirmação um tanto quanto curiosa, presente no documento oficial: “Por ser um documento de âmbito nacional, esta proposta contempla a pluralidade de posturas teórico-epistemológicas do campo do conhecimento historiográfico” (BRASIL, 1998, p. 15).

Uma proposta feita por uma secretaria de educação estadual ou municipal, por sua vez, não incorporaria a diversidade do conhecimento histórico? A pluralidade é justificável apenas pelo fator geográfico do país? Parece-nos que tal afirmativa está centrada em um argumento bastante frágil. A variedade de posturas teórico-epistemológicas cabe tanto em propostas locais, regionais ou nacionais, pois ela é inerente à construção do conhecimento histórico. Não se faz História por apenas um ponto de vista e cada historiador tem seu lugar social e, portanto, de fala, o que marca a elaboração de qualquer texto historiográfico. Por isso é necessário que em qualquer currículo, livro didático e aulas de História, se apresentem posturas teórico-epistemológicas distintas.

Por último, destacamos que esse texto da Secretaria de Educação Fundamental reconhece a diversidade brasileira e suas problemáticas educacionais, deixando evidente a existência de um currículo real, que se adequa a cada realidade, sendo os parâmetros “mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar” (BRASIL, 1998, p. 15).

Outros pontos em comum a todas as disciplinas são: Objetivos do ensino fundamental e Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Tais eixos

apresentam uma espécie de fluxograma representando a composição dessa etapa de ensino com uma articulação dos temas transversais a cada área de conhecimento e aos ciclos de aprendizagem, destacando, ainda, seus conteúdos, objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

A seguir, destacaremos alguns pontos que julgamos importantes para a análise dos conteúdos e objetivos dos PCN para o ensino de História.

3.2 Concepções de História

Na *Caracterização da área de História – a história no ensino fundamental*, o texto dos PCN começa a afirmação: “nem sempre está claro para os educadores por que a História faz parte do currículo escolar e qual a importância de sua aprendizagem na formação do jovem” (BRASIL, 1998, p. 19). Segundo o documento, essa é uma questão norteadora no caminho que se deseja percorrer no ensino de História. No nosso entendimento também, uma vez que é determinante para a relação de ensino aprendizagem que o professor tenha claro para si os motivos pelos quais acredita que é importante ensinar História e por que essa disciplina deve fazer parte da formação escolar.

Para ajudar o professor a se posicionar diante do ensino de História, os PCN apresentam a trajetória da História enquanto disciplina escolar no Brasil, destacando os interesses que a influenciaram em cada época.

Destaca-se, por exemplo, que nos anos finais do Império já vinham sendo feitas críticas ao ensino cronológico, linear, baseado em fatos políticos e em figuras heroicas. Apresentam-se debates ocorridos nos primeiros anos republicanos, contexto em que surgiram propostas de escolas anarquistas, bem como destaca-se o debate nos anos 1930, que culminou na legitimação da ideia de democracia racial. Nesse mesmo momento, evidenciam o movimento escolanovista e a introdução dos Estudos Sociais no Brasil.

No período pós-Segunda Guerra Mundial, a orientação para a História escolar passara a ser a de formação para a cidadania e para a paz. Contudo, com o contexto de nacional-desenvolvimentismo e de Guerra-Fria, a disciplina História passou a evidenciar fatores econômicos. Segundo os PCN, “predominou no ensino uma abordagem estruturalista na qual a História era estudada como consequência de estágios sucessivos e evolutivos” (BRASIL, 1998, p. 24). Sob a influência da bipolarização, o ensino sofreu com a desvalorização do

campo das ciências humanas e com o regime militar, inaugurado em 1964, História e Geografia foram, em alguns casos, substituídas pelos Estudos Sociais. O fato é que não deixaram de existir, mas tiveram sua carga horária diminuída.

Do império até o fim da ditadura militar, o ensino de História pouco mudara. A ênfase era na sucessão cronológica com uma noção de tempo linear e evolutivo, evidenciando datas e sujeitos tidos como heróis.

Nas décadas de 1970 e 1980, professores universitários e da educação básica começavam a ser articular, sendo criadas, nessa época, associações de História e Geografia. Nesse contexto, passaram-se a questionar os conteúdos escolares. Com a redemocratização, estados e municípios reviam seus currículos. Segundo os Parâmetros, o currículo real pedia mudanças no currículo formal. Aponta-se que a atuação dos professores teve papel importante, pois reduziu “o poder dos chamados técnicos educacionais” (BRASIL, 1998, p. 27). Nesse período, começou-se a propor que procedimentos da pesquisa histórica também fossem desenvolvidos nas escolas.

Nas décadas de 1980 e de 1990, salientava-se que era impossível estudar toda a História da humanidade e que recortes eram necessários. Criticava-se também o forte caráter eurocêntrico. Surgiram, assim, currículos que introduziam a história local e regional e outros que propunham a organização por temas. Nesse mesmo momento, difundiam-se concepções pedagógicas que compreendiam o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Ao buscar compor um panorama histórico da disciplina, apresentamos apenas seus aspectos mais significativos, como a crítica ao ensino cronológico, influências políticas, sociais, econômicas e pedagógicas nos rumos educacionais, bem como a presença de algumas mudanças no currículo. Merece atenção o fato de que os parâmetros não identificam a sua própria tendência pedagógica e nem destacam o seu contexto histórico-político, assim como ressaltou dos diferentes períodos tratados sobre a história do ensino de História. Importante também é identificar que a exposição dos caminhos percorridos pela história escolar serve para fazer sobressair o caráter inovador da nova proposta que se apresentava.

No final da caracterização do ensino de História, o que nos chamou a atenção na redação dos PCN foram os seguintes trechos:

Essas novas percepções, desenvolvidas por docentes e pesquisadores, têm levado a reflexões profundas quanto à interação entre teoria e prática no espaço escolar e às relações estabelecidas entre o **currículo formal – elaborado por especialistas e instituições – e o currículo real, que efetivamente, se concretiza na escola e na sala de aula** (BRASIL, 1998, p. 28, grifo nosso).

(...) Impõe a **necessidade de valorizar o professor como um trabalhador intelectual ativo no espaço escolar, responsável junto com seus iguais pela clareza e definição dos objetivos e dos conteúdos para a disciplina que leciona.** Aponta para o fato de que **a transformação da prática docente só acontece quando**, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências, relaciona prática com a teoria. (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso).

Nesses trechos, depreendemos que a prescrição curricular é tarefa dos especialistas, e aos docentes da educação básica cabe executá-los. São reconhecidos como intelectuais, mas do espaço escolar. Iguais, portanto, não parecem ser aos historiadores atuantes nas universidades.

Além disso, toda a carga da transformação da educação é posta em cima da atuação docente. Não mencionam a falta de estrutura das escolas, pouco investimento de recursos financeiros, falta de funcionários, baixos salários e cargas horárias extensas em várias escolas, bem como as condições sociais do público escolar como fatores preponderantes nas condições de ensino-aprendizagem.

Na parte dos Parâmetros denominada *O conhecimento histórico: características e importância social*, apresenta-se uma argumentação centrada na ideia de que nos últimos anos a visão apartada entre saberes escolares e saberes acadêmicos vinha sendo desconstruída e ocorria uma aproximação entre saber histórico escolar e o conhecimento histórico acadêmico. Nesse contexto, destaca-se que os professores sentiam necessidade de estar em diálogo com as novas perspectivas que surgiam na historiografia.

Por considerarem a necessidade de diálogo entre a História escolar e a historiografia, os PCN discorrem sobre as concepções historiográficas que deveriam orientar também o ensino de História.

Novas abordagens iluminam as análises políticas de instituições, de líderes governamentais, de partidos, de lutas sociais e de políticas públicas. Ao mesmo tempo, novos temas sociais e culturais ganham relevância. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte. Nesse propósito, continua sendo utilizada como fonte de pesquisa a documentação escrita e institucional, enquanto são considerados também documentos de diferentes linguagens, textos, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros (BRASIL, 1998, p. 30).

Nessa passagem, verificamos que os parâmetros estão alinhados teórica e metodologicamente com a corrente historiográfica dos *Annales*, que no final dos anos 1920

revolucionou a maneira de produzir conhecimento histórico, rompendo com uma perspectiva essencialmente política, factual e biográfica do positivismo, dando lugar a outras formas de narrativas, considerando atores sociais que antes não eram valorizados, utilizando-se de fontes diversificadas e não somente documentos escritos e oficiais.

Os PCN salientam que o campo historiográfico está longe de ser um consenso, todavia argumentam que a História, assim como outras áreas de conhecimento das ciências humanas, buscou novas abordagens e temáticas e desenvolveu uma nova racionalidade. Com uma nova forma de conceber e elaborar o conhecimento, o historiador

Reconhece que o produto final de seu trabalho decorre da sua abordagem teórica, da escolha da metodologia de pesquisa, de suas hipóteses iniciais, da sua escolha do tema, da sua sensibilidade para estabelecer relações entre problemáticas de sua época e problemáticas históricas, das fontes de pesquisa que escolhe analisar, de suas interpretações e do estilo de texto que opta para organizar o seu trabalho
[...] A referência passou a ser o diálogo que o historiador estabelece com seus iguais, a coerência de sua abordagem teórico-metodológica e a organização do conhecimento por meio de uma formalização da linguagem científica da História
[...] A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais e da distinção entre a realidade e a representação da realidade expressa nas gravuras, desenhos, gráficos, mapas, pinturas, esculturas, fotografias, filmes e discursos orais e escritos (BRASIL, 1998, p. 32).

Desse modo, as noções de seleção de abordagens e de fontes, assim como de lugares de fala demarcados pelo tempo histórico devem também estar presentes no trabalho cotidiano dos professores de História. Tendo consciência disso, o docente possibilitaria a percepção, aos alunos, de que o conhecimento histórico não é algo pronto e acabado, imutável, rompendo com uma ideia de verdade absoluta sobre o passado, evidenciando que os livros didáticos, e outros produtos de natureza historiográfica, devem ser pensados como versões possíveis sobre o passado, e não a própria realidade vivida.

Os PCN destacam que há uma tradição no ensino de História brasileiro de se preocupar com a formação da identidade, que geralmente foi voltada para a constituição de um cidadão da pátria, um ser civil e adaptado ao meio. Entretanto, evidenciam que, “Atualmente é preciso considerar essa tradição no ensino de História, mas é necessário, simultaneamente, repensar sobre o que se entende por identidade e qual a sua relevância para a sociedade brasileira contemporânea” (BRASIL, 1998, p. 34).

Sobre a noção de identidade, o documento argumenta que as escolhas feitas pelo professor devem proporcionar ao aluno uma reflexão sobre o seu cotidiano, articulando as questões históricas ao seu grupo social, ao seu país, à sua região e ao mundo. Conseguindo realizar essas ponderações, o aluno seria capaz de compreender-se dentro de seu contexto

social e entender particularidades e identidades de outros grupos. Isso seria importante, pois os PCN reconhecem que a sociedade atual é marcada por uma intensa heterogeneidade e o conhecimento de variadas identidades poderia evitar atitudes discriminatórias.

Outro conceito que consideram importante de ser analisado é o de cidadania.

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas (BRASIL, 1998, p. 36).

De acordo com o texto dos parâmetros, o conceito de cidadania sofreu transformações ao logo do tempo, e pode ser encarado de diversas formas de acordo com diferentes grupos e indivíduos na atualidade brasileira. Para os PCN, o conceito de cidadania seria importante para se abordar questões como desemprego, meio ambiente, preconceitos étnicos e religiosos, criminalidade e violência, entre outros. Segundo o documento, a cidadania no Brasil é permeada por exclusões e lutas por direitos.

Em *Aprender e ensinar História no ensino fundamental*, os parâmetros apresentam a seguintes indagações: Como se aprende História? Como se ensina História? Em seguida, explicam que não se aprende História apenas na escola, e que os alunos chegam às aulas portando conhecimentos históricos divulgados no convívio familiar, em celebrações públicas, jornais, revistas, televisão e cinema, por exemplo. Apesar de reconhecer e valorizar o conhecimento adquirido fora do espaço escolar, os PCN apregoam que é necessário que esses saberes sejam reordenados e reorientados pelos professores.

Outra característica importante, além da identificação e compreensão do saber exterior dos alunos e sobre o exercício da cidadania, é o conceito de tempo. Nessa parte do documento aparece a crítica a uma ordenação de conteúdos cronológica.

O tempo histórico baseia-se em parte no tempo institucionalizado - tempo cronológico - e o transforma à sua maneira. O tempo cronológico - calendários e datas -possibilita referenciar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas pode remeter à compreensão de acontecimentos datados relacionados a um determinado ponto de uma longa e infinita linha numérica. Os acontecimentos identificados dessa forma podem assumir uma concepção de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e cumulativa. A seqüência cronológica dos acontecimentos pode sugerir que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando a idéia de povos atrasados e civilizados (BRASIL, 1998, p. 39/40).

Identifica-se, portanto, que a História acontece dentro de um tempo que deriva do compasso dos astros, por outro lado, esclarece-se que a cada processo histórico e em cada sociedade as mudanças e transformações assumem diferentes temporalidades.

Encerrando essa seção, os PCN destacam que aproximar a História escolar aos procedimentos de construção da ciência histórica não é tentar fazer do aluno um “pequeno historiador” (BRASIL, 1998, p. 40), mas é colocar em prática uma metodologia que pretende que o aluno

desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (BRASIL, 1998, p. 40).

Os PCN de História compreendem que há uma necessidade de diálogo entre os saberes históricos acadêmico e escolar, com a finalidade de que os novos temas e abordagens historiográficas cheguem às salas de aula. Essa articulação, além de relacionada com a epistemologia da ciência histórica, está também conectada à importância de os conteúdos históricos estarem conexos à realidade social do educando e a sua valorização, concepção essa que está coadunada com os princípios gerais do documento baseados na pedagogia construtivista, proposta por Cesar Coll Salvador. Outro ponto de destaque é a relevância dada à cidadania, questão essa ligada aos anseios políticos do governo que levou a cabo a proposta.

3.3 Proposta de organização de temas, conteúdos e procedimentos

Os PCN elencam objetivos, temas, conteúdos e critérios de avaliação separadamente para cada ciclo. Após a apresentação do que se deveria ensinar e aprender em História, a prescrição apresenta *orientações e métodos didáticos*.

Os critérios para a seleção e organização dos conteúdos de História são explicitados. Indicam que é impossível estudar toda a História da humanidade, por isso é preciso que sejam realizadas escolhas norteadas de acordo com as vivências de professores e alunos, visando ao entendimento de questões da atualidade que não podem ser compreendidas somente através da análise do tempo presente.

A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, **prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo.**

Tais problemáticas e relações orientam o estudo de acontecimentos históricos sem a prescrição de uma ordem de graduação espacial e sem a ordenação temporal, como se encontra no que se denomina “História Integrada” (BRASIL, 1998, p. 46, grifo nosso).

Percebe-se, assim, que a proposta indica a articulação da História do Brasil com a do restante do mundo, mas de uma forma que seria diferente da História Integrada, pois não privilegiaria a ordenação temporal cronológica que a História Integrada possui. Nesse sentido, destaca-se que “A partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo” (BRASIL, 1998, p. 46). As problemáticas amplas, no entanto, não são explicitadas.

Argumenta-se, ainda, que o amplo leque de conteúdos é apenas uma sugestão para o professor fazer escolhas coerentes relacionadas ao conhecimento prévio de seus alunos, considerando aspectos que acredita serem importantes para a formação dos estudantes, além das questões contemporâneas adequadas à realidade social de cada escola.

Para os PCN,

Esta é uma opção de ensino de História que privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino. É igualmente uma concepção metodológica de ensino de História que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes e que valoriza reflexões sobre as relações que a História, principalmente a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno (BRASIL, 1998, p. 47).

Acreditamos que essa intenção pedagógica assinalada nos parâmetros não é possível somente com a abordagem que eles sugerem. A leitura desse fragmento nos causa o entendimento de que outras propostas curriculares não enfatizam esse tipo de ensino e a argumentação presente nos PCN oculta também o fato de que o professor pode assumir essa mesma postura didática sem se prender à prescrição curricular que teoricamente deva lhe orientar. Nesse aspecto do texto, os PCN parecem se apresentar como uma inovação no entendimento de ensino de História que considere o cotidiano dos alunos e as escolhas conscientes dos professores. Concordamos com a sua noção apresentada sobre o ensino de história, todavia os parâmetros não são o primeiro trabalho que evidencia tais características para o ensino de História.

Sobre as orientações e métodos didáticos, os PCN sugerem alguns procedimentos que podem ser utilizados no ensino de História. O primeiro deles é o uso de materiais didáticos e pesquisas escolares.

Todo o material que seja escolhido para ser trabalho em sala de aula é considerado um material didático, mesmo que ele não tenha sido produzido com a finalidade escolar. Para os Parâmetros, o material didático:

informa, cria conflitos, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sistematiza conhecimentos já dominados, introduz problemáticas, propicia vivências culturais, literárias e científicas, sintetiza ou organiza informações e conceitos. Avalia conquistas (BRASIL, 1998, p. 79).

Apesar de identificar que qualquer material usado em sala de aula é um material didático, o texto dos PCN dá ênfase no livro didático. Discorre sobre critérios possíveis de seleção de manuais pelo professor e sobre a importância cultural e mercadológica do livro didático. Observa, ainda, que esse não deve ser o único recurso a ser utilizado nas aulas, apesar de reconhecê-lo como o único instrumento disponível a professores e alunos em diversos contextos. Explicita-se, por fim, que mais importante do que o livro é o uso que se pode fazer dele, selecionando seus textos, imagens, citações e atividades de acordo com os objetivos do docente, que podem não ser os mesmos do (s) autor (es) do livro didático.

Em relação à pesquisa escolar, os PCN explicam que os procedimentos de investigação necessitam ser ensinados aos alunos, pois

Favorecem a ampliação do conhecimento, das capacidades e das atitudes de autonomia dos estudantes, como manusear livros, revistas e jornais; localizar informações, estabelecer relações entre elas e compará-las; familiarizar-se e desenvolver domínios lingüísticos; identificar idéias dos autores, perceber contradições e complementaridade entre elas; trocar e socializar opiniões e informações; selecionar e decidir; observar e identificar informações em imagens, textos, mapas, gráficos, objetos e paisagens (BRASIL, 1998, p. 82).

Proporcionar o contato dos alunos com variadas fontes de pesquisa os aproximaria da forma como a ciência de referência é produzida, evidenciando a presença de vários discursos e interesses na elaboração do conhecimento histórico, salientando, ainda, que conceitos tão caros à disciplina são constituídos de acordo com realidades peculiares.

Sobre os conceitos, destaca-se ser importante recuperar sua historicidade, uma vez que muitos deles são usados nos diálogos no dia-a-dia, “Assim, são favorecidos trabalhos (...) em que os alunos podem identificar conceitos históricos utilizados por autores, pelas pessoas de

modo geral e presentes nos textos jornalísticos, literários e/ou científicos” (BRASIL, 1998, p. 82).

Segundo o documento, o trabalho com os conceitos é melhor desenvolvido quando são abordados aqueles que já fazem parte da vida dos alunos e que suscitem questões que os façam refletir sobre indagações que devem ser propostas no princípio da atividade. Para conseguirem identificar, entender e diferenciar, de acordo com a época, os sentidos de cada conceito, os alunos deveriam possuir informações concretas sobre diferentes realidades passadas e atuais.

No *trabalho com documentos*, os PCN consideram imagens, textos, objetos e entrevistas como documentos históricos que podem ser usados pelo professor, desde que esse profissional tenha claro alguns procedimentos norteadores do trabalho com essas fontes. Todo documento deve ser compreendido como uma produção que carrega as marcas de seu tempo, e que pode fornecer indícios sobre modos de vida, concepções da época e de desenvolvimento tecnológico, por exemplo.

Na parte dedicada a esclarecer sobre *visita a exposições, museus, exposições e sítios arqueológicos*, evidencia-se que essas atividades podem ser gratificantes, lúdicas e proporcionar maior interesse aos alunos. O ponto principal de utilizar esses lugares no ensino de História estaria em trabalhar a noção de memória e patrimônio. Os locais e os objetos neles presentes são indicadores do que se deseja lembrar, de que grupos sociais estão sendo privilegiados na constituição de lugares e objetos como patrimônios e o que se quer esquecer.

O *estudo do meio* é uma metodologia de ensino que compreende a análise de dados materiais, como o estudo da própria organização da sala de aula, da escola, da comunidade ao redor, ou uma fábrica, uma fazenda, entre outros lugares. A ida a esses locais exige que o professor realize um trabalho anterior. Deve suscitar questões a serem investigadas e fornecer algumas informações para a análise do conjunto que irão encontrar. O estudo do meio possibilita aos alunos “pesquisas com documentos localizados em contextos vivos e dinâmicos da realidade” (BRASIL, 1998, p. 93), podendo ser analisados não somente aspectos materiais, como arquitetura das casas, diferenças entre o meio urbano e rural, mas também a análise do vocabulário e de ideias das pessoas que vivem nessas localidades.

No estudo do meio, o documento destaca a importância de se realizar um trabalho anterior de ida ao campo de investigação. No tópico *visita a exposições, museus, exposições e sítios arqueológicos*, esta preocupação não é evidenciada, sendo justificada por ser instigante, lúdica e gratificante. Destaca-se, ainda, a relevância dessa metodologia no que se refere à identificação e interpretação de identidades e memórias, mas esse é um tipo de análise que

também requer a realização de um trabalho prévio em sala de aula, para que os alunos não visitem esses lugares apenas com um olhar contemplativo.

O último tópico das orientações didáticas é sobre *O tempo no ensino da história*, que é entendido como uma questão essencial para o ensino de tal disciplina, pois compreende características físicas, naturais e culturais. Argumenta-se que o professor não necessita ensinar especificamente uma dimensão ou outra de tempo, mas “trabalhar atividades didáticas diversificadas, de preferência em conjunto com outras áreas” (BRASIL, 1998, p. 97).

Essa ponderação sobre o tempo é subdividida em três partes. A primeira é a do *tempo cronológico*, que é entendido como o tempo dos calendários. Essa dimensão é relevante para a história porque fornece um consenso sobre o momento em que determinado fato ocorreu. É importante, também, pois “se os acontecimentos históricos podem ser localizados no calendário por datas, isto significa que eles são diferentes entre si e irreversíveis no tempo” (BRASIL, 1998, p. 99).

A outra divisão é a de *tempo da duração*, que pode ser identificada a partir da constatação de mudanças e permanências que contribuem para a percepção de ruptura e continuidade dos contextos históricos. Novamente, salienta-se que o professor não deve apresentar, de modo formal, as conceituações de tempo histórico, mas deve ter “um propósito didático de escolher temas de estudos que abarquem acontecimentos possíveis de serem dimensionados em diferentes durações – longa, média e curta duração” (BRASIL, 1998, p. 100).

A última parte é sobre os *ritmos de tempo*, contexto em que se destacam basicamente a diferença entre o tempo natural, dado pelo movimento dos astros e que regula a vida de sociedades camponesas, e o tempo mecânico do relógio, que caracteriza as sociedades urbanas e industriais.

O texto dos PCN acaba abruptamente nessa parte. Não há um momento de conclusão e considerações finais e, adiante, são apresentadas as referências bibliográficas e os envolvidos na elaboração do documento, isto é, apresentam-se os coordenadores, elaboradores, consultores, assessoria e pareceristas, entre outros.

3.4 Conteúdos históricos priorizados

Como já foi afirmado algumas neste trabalho, a organização dos conteúdos dos PCN de História é feita através dos eixos temáticos. Mais uma vez, ressaltamos as considerações de Bittencourt, que define o que são os eixos temáticos no ensino de História. Segundo a pesquisadora:

Os eixos temáticos ou temas geradores são indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais cujos princípios, estabelecidos e limitados pelo público escolar ao qual se destina o conteúdo, são norteados por pressupostos pedagógicos, tais como, faixa etária, nível escolar, tempo pedagógico dedicado à disciplina, (...) o tema gerador ou eixo temático não pode limitar o conteúdo, **mas deve servir para estabelecer e ordenar outros temas, ou (submetas), que precisam ser abrangentes tanto no tempo quanto no espaço** (BITTENCOURT, 2009, p.126, grifo nosso).

Como já é sabido, a supracitada autora foi consultora dos PCN de História e algumas dessas ponderações que ela indica sobre o ensino temático aparecem nitidamente na proposição de História dos PCN, outras nem tanto.

Para o terceiro ciclo do ensino fundamental, o tema escolhido foi *História das relações sociais, da cultura e do trabalho*, que se distende em dois subtemas, *As relações sociais e a natureza* e *As relações de trabalho*.

O primeiro subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre as relações entre as sociedades e a natureza.

O segundo subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturaram em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão de trabalho entre indivíduos e grupos sociais.

Os dois subtemas se desdobram em conteúdos apresentados apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade (BRASIL, 1998, p.55).

Para o quarto ciclo, o tema apresentado é *História das representações e das relações de poder*, que possui, como subtemas, *Nações, povos, lutas, guerras e revoluções* e *Cidadania e Cultura no mundo contemporâneo*.

O primeiro subtema sugere pesquisas, estudos e debates sobre os vários modelos de organização política, com destaque para a constituição dos Estados Nacionais, a sua relação com o processo de organização e conquista de territórios e as representações e mitos que legitimam a organização das nações e os confrontos políticos internacionais, além de destacar estudos sobre contatos e confrontos entre povos, grupos sociais e classes e diferentes formas de lutas sociais e políticas, guerras e

revoluções. O segundo subtema sugere estudos e debates sobre o processo de expansão e crises da cultura no mundo contemporâneo e das questões pertinentes à cidadania na História.

[...]Como no terceiro ciclo, os subtemas se desdobram em conteúdos apresentados apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade. O professor deve selecionar alguns deles de acordo com o diagnóstico que faz dos conhecimentos, domínios e atitudes dos alunos e de acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo (BRASIL, 1998, p.67).

Os PCN, como seu próprio nome nos indica, são parâmetros e não possuem a obrigação de serem seguidos, como fica evidente nas citações acima.

Todavia, temos que considerar que foi uma elaboração em âmbito nacional, proposta pelo Ministério da Educação, para o ensino, não só de História, e que mesmo não tendo a obrigatoriedade de ser seguido, tem a importância de ser uma referência para todo o Brasil. Por isso, analisando somente os títulos dos temas e subtemas, percebemos que a proposta, mesmo que não tenha que ser seguida à risca, nos passa a nítida impressão de que se trata de estudar toda a história no ensino fundamental, embora, declaradamente, não fosse essa a intenção apresentada pelo documento.

Logo no início da caracterização do eixo *História das relações sociais, da cultura e do trabalho*, destaca-se que “o eixo temático para o terceiro ciclo orienta estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo” (BRASIL, 1998, p, 56).

No tópico anterior, aponte que os PCN não identificam a sua proposta como de História integrada, no entanto, ressalta a necessidade de se articular a História do Brasil a dos países vizinhos e com a os outros continentes. A questão é: não seria essa uma perspectiva de integração? A diferença que estabelecem em relação à vertente curricular integrada, apenas por não optar pelo recorte cronológico, não a torna uma proposta, de fato, essencialmente diferente.

O recorte que fazem é demasiado amplo para serem realmente inovadores e / ou diferentes de outras propostas. Deveriam, por exemplo, ter delimitado melhor os temas. A listagem de conteúdos sugerida, mas adiante, não se distingue muito das propostas cronológicas, nas quais o professor já realiza as seleções que julgam pertinentes, pois também possuem uma quantidade excessiva de conteúdos.

Vejamos os conteúdos sugeridos pelos PCN de História apenas para o terceiro ciclo. Como a listagem de ambos os ciclos é vasta, optamos por destacar apenas uma, que já

evidencia o excesso de conteúdos. As partes negritadas são opção nossa para evidenciar os recortes feitos pelo documento.

As relações sociais, a natureza e a terra

- **Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira:**

- Primeiros homens no território brasileiro, povos coletores e caçadores, a natureza representada na arte, nos mitos e nos ritos dos povos indígenas;
- natureza e povos indígenas na visão dos europeus, exploração econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus, agricultura de subsistência e comercial, criação de animais; os sertões, os caminhos, a conquista, a ocupação e a produção e a extração de riquezas naturais;
- a extração, produção e comercialização de alimentos; alimentos da terra e aqui adaptados; costumes e práticas alimentares; usos da água, costumes, acesso e abastecimento;
- usos da terra, diferentes formas de posse e propriedade da terra; locais de povoamento e suas relações com o mar, os rios e o relevo; meios de transporte e interferências na natureza na implantação de infra-estruturas; natureza transformada na implantação de serviços e equipamentos urbanos;
- técnicas e instrumentos de transformação de elementos da natureza; matérias-primas e a indústria;
- a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos; a natureza nas manifestações artísticas brasileiras;
- paisagens naturais, rurais e urbanas; memórias das paisagens; relações entre natureza e cidade; impacto social da destruição das matas, florestas e suas formas de vida; natureza e economia do turismo.

- **Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza na História dos povos americanos na Antiguidade e entre seus descendentes hoje:**

- primeiros povos no continente americano; povos coletores e caçadores; povos ceramistas, pescadores e agrícolas; a criação de animais;
- a natureza nos mitos, nos ritos e na religião; ciclos naturais e calendários;
- uso da água, seu represamento, irrigação e adubos; usos da terra; adaptação cultural à diversidade natural;
- alimentação e recursos naturais nas habitações, vestimentas e utensílios;
- natureza nas cidades; meios de transporte e interferências na natureza na implantação de infra-estruturas; paisagens naturais, rurais e urbanas;
- natureza e povos da América na visão dos europeus; exploração econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus;
- a natureza nas manifestações artísticas americanas.

- **Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, na História de povos do mundo em diferentes tempos:**

- mitos de origem do mundo e do homem; a natureza nos mitos, ritos e na religião; religiosidade, deuses zoomorfos, divindades femininas e masculinas e valores sobre a vida e a morte; relações entre ciclos naturais, organizações culturais e econômicas e calendários;

- origem do homem na África, povos coletores e caçadores, os rios e a revolução agrícola na África e no Oriente, criação de animais; alimentação, seu armazenamento e comercialização; domínio dos rios e mares; o conhecimento, as representações e o imaginário do mar; expansão marítima e comercial européia e oriental; exploração e comercialização das riquezas naturais da África; desenvolvimento da agricultura e a tecnologia agrícola;

- **A natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos dos povos africanos e europeus; a natureza no imaginário europeu medieval e renascentista; a natureza nas manifestações artísticas africanas e européias;**

- crescimento populacional, ocupação de territórios e destruição das florestas; paisagens naturais, rurais e urbanas; a memória das paisagens;

- natureza e cidade; meios de transporte e interferências na natureza na implantação de infra-estruturas; técnicas e instrumentos de transformação de elementos da natureza;

Revolução Industrial; natureza e economia do turismo na África.

- **Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, construídas no presente e no passado:**

- confrontar mitos de origem do mundo e do homem; a presença de elementos da natureza na religião; representações da natureza e das populações na arte; tempos biológicos, geológicos, da natureza, da fábrica e da informatização; modalidades de uso e de valor da terra; modos dos povos se relacionarem com rios, mares e florestas; o tempo de deslocamento entre espaços; matérias-primas, técnicas de transformação e fontes de energia;

- referenciar e localizar cronologicamente os povos estudados; identificar e refletir sobre os ritmos de transformação das relações sociais e culturais dos povos e nas suas relações com a natureza.

As relações de trabalho

- **Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira:**

- o trabalho entre os povos indígenas hoje; a divisão de trabalho entre sexo, idade etc. em comunidades indígenas específicas; produção de alimentos e de utensílios pelos povos indígenas;

- escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial; tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; trabalho livre no campo e na cidade após a abolição; o trabalhador negro no mercado de trabalho livre; imigração e migrações internas em busca de trabalho;

- grandes proprietários, administradores coloniais, clérigos, agregados e trabalhadores livres;

- o trabalho de mulheres e crianças na agricultura, na indústria e nos serviços urbanos, nas atividades domésticas etc.;

- organizações de trabalhadores, ligas, sindicatos, organizações patronais e partidos políticos; valores culturais atribuídos às diferentes categorias de trabalhadores e ao trabalho através do tempo.

• **Relações de trabalho em diferentes momentos da História dos povos americanos:**

- o trabalho entre os povos indígenas hoje; produção de alimentos e de utensílios entre populações indígenas coletoras e caçadoras em diferentes épocas; divisão de trabalho nas culturas agrícolas e urbanas;

- escravidão e servidão entre os antigos povos americanos; europeus e escravidão indígena; religiosos e as missões;

- mineração, pecuária e monocultura colonial; comerciantes e mercadores de escravos; escravidão indígena e africana na América colonial;

- a manufatura espanhola e inglesa; a industrialização; o artesanato; trabalhadores das minas e suas lutas sociais por melhores condições de trabalho.

• **Relações de trabalho em diferentes momentos na História de povos do mundo:**

-caçadores e coletores na África e na Europa em diferentes épocas; agricultores, sacerdotes, guerreiros e escribas na África e no Oriente; artífices, comerciantes e navegadores na África e no Oriente;

- escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa;

- servos, artesãos e corporações de ofício na Europa; nobreza, clero, camponeses, mercadores e banqueiros na Europa; navegadores e comerciantes coloniais;

- trabalho operário e trabalhadores dos serviços urbanos na Europa; trabalho das mulheres e das crianças na indústria inglesa; agricultura, comércio, indústria, artesanato e serviços urbanos na África e Ásia;

- lutas e organizações camponesas e operárias.

• **Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações de trabalho, no presente e no passado:**

- caracterizar e analisar diferentes tipos de escravidão, servidão e trabalho livre; caracterizar a diversidade de trabalho no campo e na cidade, diferentes organizações de trabalhadores, suas demandas, lutas e conquistas;

- referenciar e localizar cronologicamente as relações sociais de trabalho e identificar as suas durações no tempo.

Se pegarmos um livro didático de viés cronológico, que se destine ao sexto e sétimo anos (séries de abrangência do terceiro ciclo), conseguiremos identificar a presença da imensa maioria desses conteúdos em sua constituição. O que difere essas abordagens é que os PCN

começam pela História brasileira, depois a relacionam à história do restante do mundo. No entanto, dentro de cada tópico é respeitada uma ordenação cronológica que é bem abrangente.

Como destaca Teixeira (2015), os parâmetros de História tentam romper com a concepção de História quadripartite. O texto dos PCN está sempre evidenciando que os conteúdos devem ser selecionados a partir de problemáticas do presente dos alunos e professores, no entanto, o pesquisador também aponta

A sua busca curricular não está em construir conteúdos novos, mas renovar as abordagens sobre os já existentes. Este fato é evidente, pois na galeria curricular apresentada, os conteúdos escapam do sistema quadripartite, mas são essencialmente os de sempre, sem desenvolver temas ou codificar problemas históricos realmente novos, profundamente ampliados pelos recortes da História Nova, materializando um programa curricular predominantemente quantitativo (TEIXEIRA, 2015, p.96).

Os PCNs tentaram descentralizar a matriz curricular tradicionalmente eurocêntrica ao abandonarem o sistema quadripartite e ao incluírem assuntos oriundos da Nova História, mas os conteúdos tradicionais da História ensinada passaram por um processo de “repaginação” e descentralização sem verdadeiramente serem abandonados, com efeitos mais quantitativos do que conceituais (TEIXEIRA, 2015, p.97).

Diante de tudo que buscamos ressaltar ao longo desta reflexão, podemos afirmar que a tradição cronológica, tão arraigada ao ensino de História, não foi superada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, pelo contrário, ela está claramente presente nesse documento.

3.5 A articulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais aos Temas Transversais

Identificamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental inseridos nas formatações curriculares de habilidades e competências, de currículo integrado e de multidisciplinaridade. Essa dimensão multidisciplinar é estabelecida a partir dos *temas transversais*, são assuntos que perpassam todas as disciplinas, tais como: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Segundo Bicalho e Oliveira (2011), a multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade pressupõe o estudo de um mesmo assunto por várias disciplinas, integrando os conhecimentos. O benefício desse procedimento consiste em romper os limites das disciplinas, porém, cada uma mantém suas metodologias próprias.

Sobre os temas transversais dos PCN, Macedo (2008) argumenta que, de acordo com o documento, as disciplinas tradicionais não são mais capazes de oferecerem subsídios a uma

sociedade marcada pelo acesso e desenvolvimento da tecnologia, pela importância de inserção no mundo do trabalho, e que se deseja democrática e tolerante. É por essa razão, portanto, que se estabelecem os temas transversais como uma forma de adaptar o currículo às demandas da sociedade.

Ainda segundo Macedo (2008), os temas transversais deveriam nortear a organização dos conteúdos das disciplinas e não simplesmente vir a reboque dos já existentes, uma vez que se trata de temas de suma importância para o conjunto social. Para a pesquisadora, a articulação dos temas transversais não está bem evidente no texto dos PCN, o que torna difícil a inserção efetiva desses temas. Eles somente seriam introduzidos quando fossem conexos a determinados conteúdos já estabelecidos na organização disciplinar tradicional.

Apesar de nos PCN de História ser sempre destacado que a natureza do conhecimento é interdisciplinar e que os professores devem trabalhar nessa perspectiva, além de se argumentar que os conteúdos sugeridos estão consonância com os temas transversais, não há, na parte específica da disciplina, nenhum aspecto que relacione explicitamente uma metodologia que articule os conteúdos destacados aos temas transversais.

A importância dos temas transversais e a definição deles estão no documento introdutório dos PCN do segundo ciclo do ensino fundamental. Na introdução desse documento está explícito que “Os conteúdos relativos a esses temas, bem como o enfoque adotado em cada tema, estão explicitados nos documentos de áreas”. Todavia, no documento de História isso não está posto. Conforme apontou Macedo (2008), não há articulação evidente entre os conteúdos de História e os temas transversais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber, o objetivo desta dissertação não foi defender um ensino de história cronológico ou por eixos temáticos. Nossa intenção foi buscar entender os caminhos percorridos e movimentos realizados na construção dos currículos de História.

Percebemos que a ordenação cronológica é sim muito determinante em nossa tradição escolar, porém, podemos afirmar que existem várias formatações curriculares que operam com o recorte cronológico, mas que nem por isso abordam a História através de uma perspectiva tradicional e linear.

Buscando compreender como uma proposta de História de abrangência nacional foi elaborada por meio de eixos temáticos ou geradores, percebemos que esse ensino temático havia percorrido um considerável percurso, tendo sido alvo de muitas lutas, discussões, embates, barreiras e críticas antes de ser apresentado como proposta de ensino para todo o país. Identificamos, ainda, que essas contradições não foram citadas no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História.

Na investigação da construção de currículos após o período da ditadura militar, foi importante perceber a atuação dos professores e História do ensino básico manifestando suas ideias e anseios de transformação da educação e da sociedade brasileira. Nesse mesmo momento, professores universitários de História também se posicionam junto aos colegas atuantes no primeiro e segundo graus em prol da garantia de maior debate e articulação entre a historiografia e o saber histórico escolar.

A Associação Nacional de História dedicou espaço, em sua Revista Brasileira de História, para a publicação de seus associados, viabilizando, assim, um lugar de fala para os professores desejosos de mudanças no ensino de História descaracterizado pela instituição dos Estudos Sociais. O debate sobre a nova proposição curricular que se tentava realizar no estado de São Paulo também mereceu muitas páginas no periódico da Anpuh.

No entanto, a Anpuh, maior representante dos historiadores no país, que proporcionou uma boa exposição sobre as revisões curriculares e críticas ao ensino de História, em seu principal veículo na década de 1980, não se mobilizou adequadamente no momento de elaboração dos PCN de História. Pouco contribuiu para o debate desse tema, deixando de chamar ao debate seus filiados e professores das escolas públicas para refletirem e ponderarem sobre a nova proposta.

Após 18 anos da elaboração dos PCN de História, inquietou-nos saber as possíveis causas de sua pouca utilização e discussão nas escolas. Vimos que outros trabalhos, partindo desse e de outros questionamentos, se dedicaram a analisar a proposta sob diversos enfoques, como é comum na pesquisa histórica.

Na leitura desses trabalhos, pudemos compreender não só quais são os interesses educacionais e visões de História contidos no documento, mas também quais eram os objetivos e interesses que estavam orientando a construção das políticas públicas designadas à Educação pelo Estado brasileiro.

Mudanças na educação brasileira deveriam mesmo ser realizadas, uma vez que a legislação vigente era a do período ditatorial. Todavia, as alterações foram efetivadas de forma rápida, muitas vezes ignorando o que a sociedade e pesquisadores da área da educação vinham debatendo desde a redemocratização. Prova disso foi o processo célere de aprovação do texto da LDB de acordo com os interesses do poder executivo e também o breve processo de elaboração e divulgação dos PCN.

Analisando o teor da proposta de História dos PCN, notamos que suas concepções de Educação e de História eram interessantes ao contexto brasileiro, pois consideravam a relevância do cotidiano e os saberes prévios dos alunos, a necessidade de aproximar os conteúdos às realidades não só dos alunos, mas também dos professores, a compreensão do professor e da escola como produtores de conhecimento, o entendimento do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, e de um aprendizado efetivamente significativo.

No entanto, apenas a prescrição de conteúdos, abordagens, objetivos e concepções de ensino não é capaz de proporcionar “uma mudança positiva na educação brasileira”, como propugnava o então Ministro Paulo Renato Souza. Aliadas aos novos Parâmetros, deveriam ser implementadas ações visando maior investimento de recursos públicos para a Educação em prol da melhoria e construção de novas escolas, proporcionando, além de maior oferta de matrículas, maior qualidade de ensino com escolas equipadas e ajustadas às demandas tecnológicas da globalização. Ademais, outro fator preponderante para a mudança de rumos da educação no Brasil deveria partir da valorização efetiva dos professores, por meio do estabelecimento de uma remuneração adequada aos anos dedicados ao estudo e a dinâmica de trabalho, vinculada, ainda, ao incentivo à formação continuada.

Diante dos apontamentos elencados, compreendemos que as intenções contidas no documento não encontraram base de sustentação para serem, de fato, efetivadas, tendo ficado relegadas somente ao plano burocrático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gelsom Rozentino. *História de uma década quase perdida. PT, CUT, crise e democracia no Brasil: 1979-1989*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.

ANAIS II ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. São Paulo: FEUSP, 1996.

BARROS, José D' Assunção. *O Projeto de Pesquisa em História. Da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BESERRA, Roberto Oliveira. *O Tema no Ensino de História: Desafios no Desenvolvimento Curricular*. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BEZERRA, Holien Gonçalves. *Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos*. In Leandro Karnal (org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: história*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental -Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.

BRITES, Olga. A criança e a história que lhe ensinada. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 5 n. 10, p. 247-250, 1985.

BRUNER, Jerome. *O processo da educação*. Tradução Leonel Vallandro. São Paulo, Nacional, 1973 apud GUIMARÃES, Selva. *Caminhos da História Ensinada*. 13. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

BRUTER, Annie. *Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII*. In: *História da Educação*, ASPHE/ FeE/ UFPel, Pelotas, n. 19, p. 7-21, abr. 2006.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales, 1929-1989. A Revolução Francesa na Historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.

CABRAL, Maria de Fátima Souza de França. *Parâmetros Curriculares Nacionais: contexto, fundamentos, processo de elaboração e influência no ensino de História*. 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

CAIMI, Flávia Eloisa. *História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?* SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 25 2009 Fortaleza. Anais XXV Simpósio Nacional Anpuh. Disponível em <<http://anpuh.org/anais/?p=15327>>. Acesso em: 10 out. 2014.

CAMARGO, Dulce Maria P. et al. Sabor e Dissabores do Ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9 n. 19, p. 181-195, 1989/1990.

CARVALHO, Anelise Maria Müller de. et al. Aprender quais histórias?. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7 n. 13, p. 133-164, 1986/1987.

CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. Edição digital.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica – Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE, grupo editor, [s. l.], 1997.

COSTA, Biagini Rodrigo. *PCN de História na Escola: caminhos e descaminhos para a construção da cidadania*. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil Cury. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, n. 02, p.4-17, maio/jun./jul./ago. 1996.

FAGUNDES, José Evangelista. *A História local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim*. 2006.194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FELGUEIRAS, Margarida Louro, *Pensar a História, Repensar seu Ensino*, Porto, Porto Editora 1994, apud STEPHANOU, Maria. Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar. In: *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36, São Paulo, 1998.

FENELON, Déa Ribeiro. *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*. In: Cadernos Cedes – Licenciatura, São Paulo, Cortez/Cedes, nº 8, 1983 apud GUIMARÃES, Selva. Ensino de História: Diversificação e abordagens. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9 n. 19, p. 197-208, 1989/1990

_____. Sobre a Proposta para o Ensino de História de 1º Grau. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7 n. 14, p. 249-254, 1987.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. *Revista Organicon*, São Paulo, ano 5, n. 9, 2008.

FONSECA, Marília. *O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro*. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

FURET, François. *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva, 1986.

GAGLIARDI, Célia Morato et al. Reflexões Sobre a Prática Diária no Ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9 n. 19, p. 143-179, 1989/1990.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Thomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). *Escola SA. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília. CNTE, 1996.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*, 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GONZÁLES, Jeferson Anibal. *Resenha: O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Eduardo Augusto. *O lugar da experiência dos currículos de História (1975 - 1998)*. 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, Selva. *Caminhos da História Ensinada*. 13. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

_____. *Ensino de História: Diversificação e abordagens*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9 n. 19, p. 197-208, 1989/1990.

HOSBAWN, Eric J.; RANGER Terence. (Org). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 apud GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*, 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984. v.1, apud GUIMARÃES, Selva. *Ensino de História: Diversificação e abordagens*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9 n. 19, p. 197-208, 1989/1990.

LOPES, Alice Casemiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais*. In: MOREIRA, Antonio (org). *Currículo: políticas e práticas*. 10. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

MAGALHÃES, Marcelo de S. *História e cidadania: por que ensinar história hoje?*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 168-184.

MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. 1996. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes*. 2000. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. *Manuais didáticos e formação da consciência histórica*. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, p. 79-93, 2006.

MONIOT, Henri (Org). *Enseigner l'histoire*, Berne: Peter Lang, 1984 apud BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História – Entre saberes e práticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o Ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6 n. 11, p. 99-116, 1985/1986.

_____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13 n. 25/26, p. 143-162, 1992/1993.

NEVES, Joana. Condições de trabalho do professor e Ensino de História. Os Currículos Oficiais de História e o Ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6 n. 12, p. 215-230, 1986.

NIKITIUK, Sônia M. Leite (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Margarida Dias de. *O direito ao passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)*. 2003. 324 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: suas ideias sobre História*. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDURFN, 2007, p. 9-18.

PAULA, Zita de. A formação do “Professor I” e o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 5 n. 10, p. 255-259, 1985.

PRADO, Iara Glória Areias. O MEC e a reorganização curricular. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, p.94-97, 2000.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales – a inovação em História*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, José Martins. *A história ensinada por eixos temáticos: reflexões sobre a prática de professores do litoral sul do Estado de São Paulo*. Trabalho apresentado no Simpósio Nacional da ANPUH DE 2007. Disponível em <<http://anpuh.org/anais/?p=15063>>. Acesso em 10 nov 2014.

RICCI, Cláudia Sapag. A Academia Vai ao Ensino de 1º e 2º Graus. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9 n. 19, p. 135-142, 1989/1990.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *A História e os Estudos Sociais, entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970*. In MONTEIRO, Ana Maria (org). *Pesquisa em ensino de História*, Rio de Janeiro, Mauad X / FAPERJ, 2014, p. 53-67.

SERRANO, Jonatas. *Methodologia da História na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917 and BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009

SILVA, José Glaydson. *Textos didáticos – a “Escola Metódica”*. Seleção de textos, tradução e organização. Apresentação Leandro Karnal. IFCH / UNICAMP nº 61, julho de 2006.

SILVA, Marcos A. A Impaciência do Preconceito e o Coro dos Contentes. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7 n. 14, p. 255-260, 1987.

SILVA, Marcos A.; ANTONACI, Maria Antonieta M. Vivências na Contramão – Produção de Saber Histórico e processo de Trabalho na Escola de 1º e 2º Graus. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9 n. 19, p. 09-29, 1989/1990.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974 -1985*. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERRERIA, Jorge (Orgs.). *O Brasil Republicano – o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 243-282.

SILVA, Thomaz Tadeu. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STEPHANOU, Maria. Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, São Paulo, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Rogério Corrêa. *A visão social de mundo dos Parâmetros Curriculares Nacionais em História para os anos finais do ensino fundamental*. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

VARUSSA, Rinaldo José. *Livro didático público e História Temática: algumas reflexões a partir da temática “Relações de Trabalho”*. Disponível em <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/2/Artigo%2013.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

ZAMBONI, Ernesta. “Sociedade e Trabalho” e os Primeiros Ano de Escolaridade – Introdução das Noções Básicas Para a Formação de um Conceito: Trabalho. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6 n. 11, p. 117-126, 1985/1986.

ZANLORENSE, Maria Josélia; LIMA, Michelle Fernandes. *Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil*. [s.n.] [s.l.] [s.d.] Acesso em: 05 jul. 2016.