

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-CONVÊNIO
UFPE/UFPB
MESTRADO EM METODOLOGIA DA HISTÓRIA

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:
CONTEXTO, FUNDAMENTOS, PROCESSO DE ELABORAÇÃO E
INFLUÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA DE FÁTIMA SOUZA DE FRANÇA CABRAL

RECIFE
2002

MARIA DE FÁTIMA SOUZA DE FRANÇA CABRAL

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:
CONTEXTO, FUNDAMENTOS, PROCESSO DE ELABORAÇÃO
E INFLUÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Metodologia da História,
para obtenção do grau de Mestre, da
Universidade Federal de Pernambuco.

Orientadora: Prof.^a Dra. Martha M^a Falcão de C. e M.Santana
Co-orientador: Prof. Dr. José Batista Neto

**RECIFE
2002**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-CONVÊNIO
UFPE/UFPB
MESTRADO EM METODOLOGIA DA HISTÓRIA

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:
CONTEXTO, FUNDAMENTOS, PROCESSO DE ELABORAÇÃO E
INFLUÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Aprovada no dia..... de.....de 2002.

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dr^a Martha M^a Falcão de C. e M. Santana
1º Examinador/Presidente

Prof. Dr. José Batista Neto
2º Examinador

Prof^a Dr^a.Rosa Maria Godoy Silveira
3º Examinador

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Osvaldo (*in memória*) e Dinorá,
pela dedicação que empreenderam para minha
formação e segurança

Ao meu marido Cabral, por tantos momentos de
apoio, proporcionando-me o
equilíbrio necessário à
realização deste trabalho.

Aos meus filhos, Olivânia, Oliver e esposa;
Osvaldo e, em especial, aos meus etos
Manuela, Matheus e Bianca, na
esperança
de que esse exemplo
contribua para mantê-los num
contínuo caminho de crescimento
pessoal.

À minhas irmãs Marluce, Marisa, Goretti e seus
respectivos esposos e, ao meu irmão Carlos e
esposa; aos meus sobrinhos(as) pela
solidariedade, nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celestial, pela dádiva de conceder-me as bênçãos da fé, da perseverança e da sabedoria, no exercício do conhecimento para a construção deste trabalho. Sem Ele, a minha vida seria desprovida de significado.

À Prof^a Dr^a Martha Maria Falcão de Carvalho e Moraes Santana pela sua valorosa orientação, transmitindo com competência, eficiência e simplicidade, seus conhecimentos e, por sua positiva influência, me desafiando a sempre buscar a qualificação intelectual e profissional.

Ao Prof. Dr. José Batista Neto, do Centro de Educação da UFPE, pela co-orientação, eficiência, sagacidade, solidariedade, e mais, pelo fato de, no início de 1998, num Curso de Verão no Campus, ter desafiado a mim e aos meus colegas – professores da Rede Pública Estadual - a ampliar o nosso olhar para a diversidade de recursos didáticos que poderiam ser utilizados nas aulas de História nos motivando, assim, a organizar aulas mais instigadoras.

Ao Prof. Edson (Hely) Silva, do Cap/CE - UFPE, por estimular e compartilhar da minha angustiante e gratificante trajetória acadêmica.

À Secretária do Programa de Pós-Graduação em História, Luciane Costa Borba e a Marli, pelo cordial empenho em oferecer todas as informações necessárias para o encaminhamento das atividades inerentes ao Curso.

Ao Prof. Edwar de Alencar Castelo Branco, da Universidade Federal do Piauí, pelo companheirismo e dedicação.

A todos os professores do Mestrado do Programa de Pós-Graduação da UFPE/UFPB, em especial aos Professores Doutores Carlos Miranda, Ana Maria

Barros e Durval Muniz de Albuquerque Junior pela competência, exigência e, principalmente, pelo constante estímulo ao estudo.

Aos colegas, professores de História e Gestoras das Escolas; Equipe Técnica da Divisão de Programas Escolares do Departamento Regional Metropolitano Norte – DIPE/METRONORTE; Diretora do Ensino Fundamental na Equipe Central da Secretaria de Educação; Prof^a Joana Neves da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/CAMPUS I; Prof^a Leopoldina de Albuquerque Brito, do Departamento de Métodos e Técnicas do Centro de Educação da UFPE, pelo esforço e solidariedade no sentido de facilitar o levantamento de dados a serem trabalhados na pesquisa.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	4
AGRADECIMENTOS.....	5
SUMÁRIO.....	7
RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – MUDANÇAS CURRICULARES NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAL.....	22
1.1 - Mudanças curriculares: objeto e significado.....	34
1.2 - O currículo no Brasil.....	40
1.3 - O currículo em Pernambuco.....	52
CAPÍTULO II – O ENSINO DE HISTÓRIA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN.....	62
2.1 - O Ensino de História: “Caminhos e Perspectivas”	63
2.2 - A contemporaneidade do currículo em História.....	73
2.3 - Estrutura e Organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	81
2.4 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais/História: 3º e 4º ciclos.....	89
CAPÍTULO III – OS PCN E SUA REPERCUSSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
DOCUMENTAÇÃO E BIBLIOGRAFIA.....	118
ANEXOS.....	131

ANEXO 1.....	132
ANEXO 2.....	134
ANEXO.3.....	136
ANEXO 4.....	137
ANEXO 5.....	138

RESUMO

Este trabalho analisa o contexto, fundamentos, processo de formulação e influência dos **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**, junto aos professores de História, que trabalham com os terceiro e quarto ciclos – antigas 5^a a 8^a séries, do Ensino Fundamental, em duas escolas, da Rede Pública Estadual, na cidade de Paulista, no Grande Recife. A questão central que se apresentou como problema para a pesquisa é, pois, de que forma a implantação dos **PCN**, repercutiu na prática pedagógica do professor de História?

Por outro lado, as concepções de História e de Educação, são as principais variáveis que orientam a nossa investigação – sendo desenvolvida uma análise da trajetória da História como disciplina do currículo, em consonância com a reorganização do Estado Nacional brasileiro e com os fundamentos teórico-metodológicos que acompanharam os avanços na produção historiográfica.

No encaminhamento das respostas ao problema, derivaram-se elementos que consideraram o contato, dos profissionais de História com os **PCN** e sua utilização, ou não, no planejamento e nas atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula. Ficou evidenciado que os professores conhecem os documentos dos PCN de sua área de atuação - no caso História-. Porém, alguns desses, explicaram que não tiveram oportunidade nem condições de estudá-los, seja individualmente ou de forma coletiva. Outros professores alegaram que ainda não receberam os exemplares do documento, mas têm acesso aos mesmos através de resumos, apostilas ou cópias disponíveis nas escolas. Um outro grupo, por sua vez, tem discutido as novas diretrizes dos PCN e, por meio de Projetos Pedagógicos, organizam idéias, que são vivenciadas em conjunto com a escola e a comunidade.

No entanto, a conclusão mais incisiva deste trabalho, é que as discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, sejam recolocadas, assegurando condições para um debate mais amplo, plural e democrático.

ABSTRACT

This work analyzes the foundations, the construction process of National Curriculums of Parameters - **NCP** and the form how they are being organized structured and implemented while expression of the educational politics, in the picture of the government initiatives the have been characterizing the process of educational reform in course in the country. The central question that was presented as a problem for research is in what form the plantation of NCP influenced the History teacher's pedagogic practice that work with the third and fourth cycles, previously known as the fifth to eighth series of the Fundamental Teaching, in two schools of the Public State Net, in the city of Paulista in Great Recife? On the other hand the conception of History and Education is the variables that guide our investigation. An analyzes of the trajectory of the History as discipline of the curriculum is being developed in accordance with the reorganization of the National Brazilian State and with theoretical-methodological foundations that accompanied the advances in the historical production. In the path to the answers of the problem, were derived elements that considered the contact of the teachers of History with **NCP** and its use, or not, in the planning and activities developed in the class (room) space. It was clear that teachers know the **NCP** documents of its area of performance – in this case History - However some of then explained that they didn't have the opportunity or conditions to study then individually or collectively. Other teachers alleged that they haven't yet received the original copies of the document, but they have access to the some documents though summaries, apostils, or available copies in the schools. Another group has discussed the new guidelines of **NCP**, and by means of Pedagogic Projects they organize ideas that are used with the school and the community together. However, the most incisive conclusion of this work is that the discussions on the National Curriculums of Parameters – **NCP** are put back, assuring conditions for a wider, more diverse, and democratic debate among the educators and/or investigators.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata do contexto, dos fundamentos, do processo de elaboração e reflexo dos **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN**¹, no ensino de História. Ela originou-se do nosso engajamento como professora da disciplina História na Escola Pública Estadual e de nossas observações dos limites e possibilidades da ação docente. É um estudo que tem como propósito analisar, no âmbito das políticas públicas educacionais, as contradições dos fundamentos, processo de elaboração e implantação dos **PCN** na Rede Pública Estadual de Pernambuco. Nessa perspectiva, compreendemos que, implicitamente, os documentos dos **PCN** poderão estabelecer um discurso dominante que “pronuncia” o conteúdo em cada área de estudo, controlando a informação a ser transmitida e pretendida. Enquanto texto oficial, o currículo apresenta para uma escola sem rupturas e resistência, duas faces: um corpo de representações e normas que antecipam o que e como se deve pensar, sentir e agir para produzir uma universalidade imaginária da qual se quer produzir e que legitima os currículos e as políticas públicas².

Decorrente destas questões, o problema que fundamenta a centralidade deste estudo é de que forma a implantação dos PCN repercutiu na prática pedagógica do professor de História, nos 3º e 4º ciclos³ em duas escolas da Rede Pública Estadual, localizadas no Município de Paulista, Estado de Pernambuco.

¹ Os PCN são um conjunto de documentos que se constituem, de acordo com o Ministério de Educação e Cultura – MEC, num referencial que orienta e garante a “qualidade” para a educação em todo o País. Configuram uma suposta proposta de flexibilização do currículo e programas a serem concretizados pelos governantes, escolas e professores, de acordo com a diversidade sócio-cultural das diferentes regiões.

² ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe M^a Fernandes. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2.ed.-São Paulo: Contexto, 1998a, p. 28.

³ A organização do currículo em *ciclos de aprendizagem* é prevista pelo Art. 23 da nova Lei de Diretrizes e Bases, 9.394, de 12 /12/ 96.

Priorizamos o estudo dos PCN, tanto por se constituírem em orientações gerais de trabalho - que poderão auxiliar no planejamento escolar e na organização do trabalho docente, como por percebermos que a ação pedagógica do professor de História, pressupõe uma contribuição relevante na formação do cidadão social - atuante e crítico, que reflete sobre os acontecimentos, localiza-os em um tempo contínuo, estabelecendo relações entre a ordem política, econômica e cultural⁴-, do indivíduo comum, passivo e indiferente.

Sobre as concepções do professor como determinantes do resultado final do processo pedagógico, Nunes destaca que:

“O professor de História, mesmo inadvertidamente, faz opções entre visões de mundo (...). Às vezes, ele introjeta uma abordagem cultural que é a da classe hegemônica e acaba por repassá-la a seus alunos⁵”.

Como consequência das normas que regem a escola e a sociedade em seu conjunto, o professor e o aluno estão propensos a seguirem padrões normativos organizados por um grupo, de acordo com seus interesses – obedecendo a determinadas diretrizes.

No contexto da Escola Pública se evidenciam decisões que marcam não apenas o lugar de quem fala, mas, em especial, “o que” se fala, o conteúdo a ser ministrado. Interessa a este trabalho justamente investigar como os PCN, enquanto proposta de delimitação de Parâmetros Curriculares do ensino em geral e do ensino

⁴ BITTENCOURT, Circe M^a .Fernandes. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. In:BITTENCOURT, Circe M^a Fernandes. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2.ed.- São Paulo: Contexto, 1998^a, p.20.

⁵ NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de História**. Campinas: Papirus 1996, p.45.

de História em particular, afetou a prática individual e coletiva dos professores de História.

Percebemos que os currículos e programas na Escola Pública são utilizados como instrumentos de difusão da ideologia do governo neoliberal, nos quais, percebemos a não atuação ou participação dos professores e constatamos que:

“Por mais que tais grupos reivindicuem a participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leituras e discussões posteriores à sua elaboração⁶”.

Os grupos dominantes homogeneizam o saber, interferem e limitam a formação escolar para o desenvolvimento do ser cidadão, propagando e difundindo idéias que limitam a formação escolar para o desenvolvimento do indivíduo que propaga e difunde idéias compatíveis com os interesses das classes menos privilegiadas.

Criticando as instituições que organizam os currículos para as escolas públicas Abud comenta,

“Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os ‘interesses dos alunos’⁷”.

⁶ ABUD, op.cit., p. 29.

⁷ Idem, ibidem.

Assim, as atuais proposta curriculares, revelam uma tendência de priorizar a representatividade de um discurso das instituições que as produziram em detrimento do saber que é disposto, valorizado, discutido e, até certo ponto, atribuído a uma sociedade.

Segundo Moreira⁸, existe uma certa busca hegemônica da ideologia neoliberal, no âmbito da globalização e na forma de regulação e acumulação do capital, cujas premissas básicas são: defesa de um mercado livre que conduza todas as formas de interação social; desregulamentação das atividades econômicas; estabilidade monetária; redução de benefícios sociais; enxugamento da máquina administrativa – em detrimento do público e da valorização da produtividade – num esforço em se criar um espaço sem alternativas para a sociedade.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** nos permite fazer uma leitura do Ensino de História e sua relação com estes documentos, à luz das teorias por meio de uma abordagem qualitativa, de nível exploratório descritivo, para construir uma aproximação com a realidade social e histórico-pedagógica de um grupo de dez professores, três diretores, ou gestores - conforme o novo formato do processo democrático nas escolas -. As questões dirigidas aos gestores estiveram centradas, sobretudo, nas condições de trabalho e administração dos recursos inerentes do ensino/aprendizagem.

O critério que utilizamos na escolha das escolas foi o de ouvir depoimentos informais da comunidade também, atribuídos a Escola X - como sendo “organizada”, tanto no aspecto físico quanto no aspecto pedagógico - o oposto da Escola B – que, apesar dos esforços da maioria dos professores, contou com problemas administrativos, ao longo de muitos anos. O processo de eleição democrática para

“gestor” (a) se deu no segundo semestre de 2002 – portanto, ainda não percebemos maiores mudanças. Contudo, as iniciativas da nova gestão estão apontando para a tomada de decisões mais positivas em sua organização.

A Escola X localiza-se ao norte de um Conjunto Habitacional, oitavo distrito de Paulista, fundado em 1980, cujo nome originou-se, de uma das famílias tradicionais que chegaram a cidade no ano de 1904, provenientes da Suécia, para investir na indústria de tecidos.

Na primeira fase de implantação do bairro não havia transportes, nem lojas, padarias ou supermercados. Atualmente, todos esses serviços estão atuantes. As principais vias de acesso são asfaltadas e as redes de água e luz se estendem por todo o bairro.

Na Escola X, reúnem-se alunos de classe média baixa, proveniente do próprio bairro e distribuídos em 13 salas, atendendo desde a 3ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Funciona em três turnos, sendo que, em 2001, estavam matriculados 301 alunos no turno da manhã; no turno da tarde, 486 e, no noturno, 533, de acordo com dados fornecidos pela Secretaria da escola em 2001. Houve uma pequena alteração nos dados da matrícula, em 2002. A matrícula no turno da manhã foi de 341 alunos; no turno da tarde, de 442 e, no turno da noite, de 518.

O corpo docente da escola é formado por 35 professores, dos quais, atualmente, quatro, são de História. Dentre os professores de História, pela modalidade de *estagiário*⁹, trabalhamos com um professor, estagiando em 2001 e

⁸MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. “A psicologia e o resto: o currículo segundo César Cool”. **Cadernos de Pesquisa** nº 100, mar. De 1997a.

⁹ Condição, garantida por Lei (Art. 66), pela a qual o graduando, a partir do 6º (ou até do 3º período), no caso, do Curso de História, passa a ministrar aulas na Rede Pública Estadual, com o objetivo de desenvolver a prática.

outro professor, em 2002 – perfazendo um total de cinco professores de História pesquisados. Dos demais professores de História, dois se encontram na modalidade de mini-contrato¹⁰ e apenas um faz parte do quadro efetivo do Estado.

Observamos, como é óbvio, infelizmente, que a questão da moradia ainda é privilégio de poucos no Brasil, refletindo-se na Escola X, pela ocupação de casas populares em dois terços da parte externa de seus muros, pela comunidade carente. Constatamos que a reorganização da escola viabilizou a cooperação da comunidade, dos alunos, dos professores e dos diretores no sentido de creditar à Escola Pública um espaço de relacionamento interno que se articula com a sociedade que dela faz parte.

A Escola Y, por sua vez, está localizada num bairro que se originou de um engenho de açúcar movido à água em 1555, circunvizinho do Conjunto Habitacional acima citado. Com o passar dos anos, pelo Decreto-Lei Municipal nº 39 de 26 de novembro de 1948, passando a formar o terceiro distrito de Paulista. O bairro serviu de suporte na sua infra-estrutura para o referido Conjunto em sua fase de implantação. Porém os serviços de esgoto e pavimentação das ruas ainda são bastante precários.

Por outro lado, nos dois bairros as opções culturais e esportivas se limitam a um Centro de Esportes, instalados em cada um deles. Inexistem teatros, cinemas e bibliotecas. A maior parte da população dos referidos bairros, sobrevive do transporte alternativo, do comércio ambulante ou de empregos nas poucas fábricas implantadas no segundo bairro. Este reúne uma rede de Escolas Municipais que atendem desde a Educação Infantil, a Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

¹⁰ Admitidos em caráter temporário, tendo em vista que, há alguns anos não se realiza Concurso

A Escola Y está localizada no segundo bairro e faz parte de um bloco de três escolas da Rede Pública Estadual. Há alguns anos atrás, recebeu o nome de “Escola Polivalente”, pois em sua Grade Curricular do 2º Grau, incluíam-se as aulas de Prática Comercial e Industrial, posteriormente suprimidas. Disponibilizava, também, vagas para os alunos que concluíam o Ensino Fundamental de uma das escolas vizinhas.

A referida escola reúne turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Médio, na modalidade Normal¹¹ ou antigo Magistério. Funciona em três turnos apresentando, em 2001, 275 alunos no turno da manhã; 335, no turno da tarde e 452, no noturno, distribuídos em 15 salas. Segundo dados fornecidos pela Secretaria da escola. Em 2002, foram matriculados no turno da manhã 265 alunos, no turno da tarde, 318 alunos e, no noturno, 426,. O corpo docente é formado por 45 professores, dos quais cinco, são de História e estes fazem parte do quadro efetivo do Estado.

A nível de formação, os professores pesquisados, em sua maioria, têm formação acadêmica em História proveniente das instituições particulares de ensino superior. Se encontram na faixa etária entre 23 e 52 anos. Declararam que as mudanças estruturais no ensino estão ocorrendo num ritmo bastante acelerado - o mesmo não correndo com as mudanças pedagógicas

No sentido de ouvir outros profissionais diretamente ou indiretamente relacionados com as áreas de História e Educação, contatamos com os Técnicos da Divisão de Projetos Escolares do Departamento Regional Metropolitano Norte –

DIPE/METRONORTE, a Diretora do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco; professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Pesquisa do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE e professores da Universidade Federal da Paraíba UFPB/CAMPUS, para o fornecimento de dados que contribuíssem no aprofundamento da pesquisa.

Num primeiro nível de interpretação, buscamos antecedentes que possibilitaram a viabilização das hipóteses levantadas, por meio de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Estes questionários e estas entrevistas foram codificados no sentido de facilitar o entendimento das respostas, a exemplo de: Quest. X-1, quer dizer, questionário da Escola X, respondida pelo primeiro professor; Entrev. Y-1, às respostas da primeira pessoa a ser entrevistada na Escola Y.

Analizamos, ainda, os documentos dos "Parâmetros Curriculares Nacionais/HISTÓRIA", do texto INTRODUTÓRIO dos PCN para o Ensino Fundamental volumes um e dois; os documentos que se referem ao "Programa Ensino e Propostas Curriculares para Pernambuco entre 1923 e 1992"; a "Coleção Carlos Maciel/HISTÓRIA", publicada em 1992 e as "Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco – 2001/2002".

Num segundo nível de interpretação, procedemos com a ordenação, classificação e análise final dos dados – estabelecendo articulações entre os referenciais teóricos da pesquisa e a problemática decorrente da investigação, ou seja, desenvolvemos estudos sobre História da Educação, currículo, e ensino. Esses

¹¹ De acordo com o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases, op. cit., a formação de docentes para atuar (...) na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, é a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

dados foram organizados em três capítulos, seguidos dos resultados da pesquisa contidos nas considerações finais.

No primeiro capítulo – “Mudanças curriculares no âmbito das políticas educacionais”, os nossos esforços estiveram voltados para analisar as justificativas da incorporação das reformas curriculares, no Brasil e, particularmente, em Pernambuco, como estratégia política de relacionar a educação e a organização escolar às demandas exigidas pelo mercado internacional.

No segundo capítulo – “O Ensino de História e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN”, analisamos a trajetória da disciplina História, desde sua introdução no ensino secundário do Colégio Pedro II, até os diferentes momentos que acompanharam a instituição escolar no âmbito da sociedade brasileira e que ampliaram as bases e os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino de História. Compreendendo a história como elemento de interação social, nos detivemos nos fundamentos teóricos que concebem o currículo de História na contemporaneidade e que evidenciam as confrontações de identidades socioculturais entre os indivíduos. Refletimos, ainda, sobre a complexidade da estrutura e organização de um “currículo nacional” que define a política educacional e o campo pedagógico para a concretização curricular na área de História para os 3º e 4º ciclos.

No terceiro capítulo – “Os PCN e sua repercussão na prática pedagógica de História” utilizamos os instrumentos da pesquisa – questionários e entrevistas – para refletirmos sobre o contato dos professores com os PCN e os aspectos inerentes ao caráter formativo do ensino e da prática escolar.

Finalmente, a nossa conclusão expressa que a natureza dos PCN visualiza um diagnóstico da escola pública brasileira que não reflete as tendências democráticas de outros grupos sociais como os sindicatos dos trabalhadores em

educação, as associações científicas ou os movimentos dos diversos grupos dominados, nem a multiplicidade de abordagens e perspectiva em o seu processo de elaboração.

CAPÍTULO I – MUDANÇAS CURRICULARES NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

MUDANÇAS CURRICULARES NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As novas bases tecnológicas e as novas possibilidades de organização e gestão da produção têm promovido a globalização do processo produtivo e do sistema financeiro, resultando na reorganização da divisão internacional do trabalho com a formação de pólos econômicos em vários continentes¹².

Apropriando-se da infra-estrutura técnico-científica da globalização, o projeto dos governos neoliberais têm procurado assegurar a completa liberdade do capital a favor da recomposição das taxas de lucro no mercado internacional. As leis do mercado regem, os interesses e as relações sociais.

No plano governamental/econômico os organismos e empresas internacionais têm definido, políticas e estratégias econômicas, em seus programas de ajuste, que difundem a construção de um novo *sensu commun*, fornecendo uma suposta coerência e pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.

Os elementos nos quais se baseiam as relações de acumulação de capital e que priorizam a preparação para o mercado, em detrimento da qualidade do ensino e do atendimento ao público é o fio condutor deste trabalho. Portanto, as mudanças mais recentes nos currículos relacionam-se com as alterações político/sociais que explicitaremos a seguir.

Percebe-se que, como consequência da hierarquia social e da distribuição dos meios de produção, ao longo do desenvolvimento do capitalismo, geraram

¹² MOREIRA, Antônio Flávio. "Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação". In: SILVA, Heron Luiz da; AZEVEDO, José Clóvis de. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 95.

“vários padrões de exploração da força de trabalho¹³” como a sistematização, padronização e extrema especialização do modo pelo qual cada função deve ser realizada, para atingir a máxima eficiência. As alterações resultantes das novas tecnologias e reestruturação da força de trabalho decorrem da forma como se processam o planejamento, a organização, a coordenação e o controle das atividades e das pessoas, sob a ótica dos governos neoliberais.

Assim, para entendermos a estratégia que o projeto neoliberal tem reservado para o Brasil, é preciso compreender esse processo na dinâmica internacional em que vários instrumentos culturais e simbólicos “são utilizados para produzir visões sociais conflitantes¹⁴”.

O discurso neoliberal acaba por fixar as formas de como pensar a sociedade e a nós mesmos – sujeitos inseridos neste contexto -, repercutindo amplamente na educação porque ao mesmo tempo em que se pensa em “qualidade total”, sutilmente, aos sujeitos, esse discurso, apresenta as supostas vantagens de um Estado mínimo que exerce mais controle sobre a vida cotidiana, limitando a discussão pública e coletiva.

Institucionalizar a educação na esfera pública é submetê-la às regras do mercado, transformando as questões políticas e sociais em questões técnicas¹⁵. De acordo com esse “discurso”, o fracasso escolar, por exemplo, é visto como resultado do desperdício de recursos e má administração dos poderes; inadequação de métodos, ensino e currículo.

¹³ OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistela de. **Qual a sua formação professor?** Campinas: Papirus, 1994, p. 47.

¹⁴ GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 16.

¹⁵ Idem, p. 18.

Em relação à educação, a ideologia neoliberal apóia-se na qualidade e na produtividade estabelecendo como base do resultado educacional, padrões, indicadores e medidas – que estruturam a implantação ou organização de um currículo nacional e a criação de um sistema de avaliação para a aferição desses padrões-.

Todos esses mecanismos estão relacionados a uma dimensão oculta do currículo, presentes nos planos de ensino e nos projetos pedagógicos, que acabam impondo a comunicação de valores tidos como importantes, pelas tendências hegemônicas, na elaboração da prática em sala de aula¹⁶.

Ainda sobre uma política educacional para o Brasil hoje, Neves, comenta:

“(...) não há uma política educacional (...). Não se trata de uma política formulada por educadores e/ou setores/movimentos educacionais brasileiros, para atender a reais necessidades educacionais da população, mas de uma política que, obedecendo a imperativos da chamada ‘globalização’, pretende emparelhar o Brasil, no campo educacional, aos parâmetros internacionais que orientados pela lógica da globalização, podem ser definidos como expressão do ‘neoliberalismo’¹⁷”.

O caráter e a abrangência desses propósitos e sua articulação com as estratégias de controle da qualidade da educação na Escola Pública, parecem indicar o ajuste estrutural do cenário educacional com o modelo político/econômico adotado pelo atual governo brasileiro, caracterizado pela redução gradativa das

¹⁶.APPLE, apud BACCAGLINI, Carlos A.C.“O professor, a construção do currículo e as tecnologias”. In: **Revista de Educação da PUC** – Campinas, nº 8, pp.22-27, junho/2000, pp.22-27.

¹⁷ NEVES, Joana.“Educação no Brasil: o que há de novo?” In: OLIVEIRA, Margarida Dias de. (Org^a). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB: Sal da Terra, 2000a, p. 41.

funções sociais assumidas pelo Estado e pela valorização da produtividade, do individualismo e do consumismo.

O Estado, paulatinamente, vai abrindo espaços de privatização da educação, fragmentando e desarticulando de sua responsabilidade procedimentos compatíveis com uma política de ensino mais ampla, que para Souza Neto:

“O Estado (...) lava as mãos para os que não detêm capital. (...) Entrega-nos as dívidas que foram criadas no seio do próprio Estado capitalista. Os PCN fazem parte desse corpo de transformações no mundo do trabalho, no âmbito do Estado e no que concerne aos avanços tecnocientíficos deste final de milênio¹⁸”.

Nesse sentido, a elaboração dos PCN inscreve-se dentro de um contexto de iniciativas governamentais que, embora sempre articuladas entre si, vêm constituindo em seu conjunto, um suposto processo de reforma educacional¹⁹, estabelecendo reestruturações e reformas educacionais que estão sendo propostas não só no Brasil mas em diversos países²⁰, e em particular na América Latina, sob a

¹⁸ SOUZA NETO, Manoel Fernandes. “Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN ou qualidade total na educação?” In: OLIVEIRA, Margarida Dias de. (Org^a). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB: Sal da Terra, 2000, p. 85.

¹⁹ Como iniciativas que caracterizam esse processo de reformas hegemônicas no campo educacional, podemos destacar, ainda, os seguintes mecanismos: a. Criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, implantado a partir de 1990, com o apoio das secretarias de educação dos estados e municípios; b. Emenda Constitucional nº 14/96 e sua lei de regulamentação (Lei nº 9424) que redefine o financiamento do Ensino Fundamental, criando o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, com vigência obrigatória a partir de 1º de janeiro de 1998; c. Instituição do Exame Nacional de Cursos – “PROVÃO”, criado em 1996 e aplicado em todo o Ensino Superior, com o objetivo de garantir a qualidade nessa área de ensino; d. o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, criado em 1998, com o objetivo de avaliar quem completou ou está completando o Ensino Médio – aferindo o desenvolvimento de *competências* que possam fundamentar o exercício pleno da cidadania.

²⁰ De acordo com que foi aprovado em Nova Delhi em 16 de dezembro de 1993, testemunhando o compromisso assumido com a assinatura da Declaração do Plano Decenal de Educação – 1993/2003 pelos representantes dos seguintes países: Indonésia, China, Bangladesh, **Brasil**, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Cf. Plano Decenal de Educação para Todos. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF, 1993/ pp. 123-127.

orientação de organismos internacionais, como o Banco Mundial²¹, revelando-nos a total subordinação ao neoliberalismo e a globalização vigente.

Desse modo, o argumento da adequação do sistema educacional às transformações de ordem econômica, política, social e cultural, envolve a sociedade contemporânea e se expressam particularmente, nos processos de reorganização do sistema produtivo e da globalização dos mercados, assentados nos governos neoliberais que privilegiam a competitividade, o consumo e a privatização das empresas estatais.

Coerente com essa lógica, a política educacional no Brasil, tem se subordinado aos interesses dos organismos internacionais, operando mudanças que sinalizam na direção do atendimento às recomendações externas, preconizando uma educação adequada à nova organização do trabalho e à nova ordem globalizada, ou seja, de inserção competitiva no mercado mundial.

A educação passa a ser igualmente invocada como meio para a promoção de um suposto equilíbrio social na redistribuição de renda e redução da pobreza. É um ideal alimentado pelo discurso do ajuste à nova ordem econômica que, sob a égide das agências internacionais, tem conduzido os processos de reforma dos sistemas educacionais nos países do Terceiro Mundo.

Para isso, as políticas educacionais de países como no caso do Brasil²²,

²¹ Com o pretexto de privilegiar projetos que incorporem a promoção da igualdade de oportunidades, benefícios sociais e econômicos para todas as sociedades, sem discriminação social, étnica ou econômica, o Banco Mundial – BIRD, define os princípios e as diretrizes de uma política de crédito e de suposta assistência à educação do Terceiro Mundo, desde a década de sessenta. É uma agência de *empréstimos* e não de doações que, como tal, estimula os pedidos de empréstimos para receber seus investimentos de acordo com as oscilações cambiais, ou seja, os altos juros do mercado norteiam essas negociações. Cf. FONSECA, Marília. "O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro". In: GENTILI, Pablo. (Org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, 4^a ed., p.169.

²² Tal proposta não se restringe ao **Brasil**, mas, instituiu-se na Inglaterra e, especialmente no Japão – de forma padronizada e com bases em metas que elevam o nível do ensino/aprendizagem, ou como na Califórnia e no Texas, amplamente difundidas mas, disfarçadas no controle pelo Estado de 20% a 30% do mercado de livros didáticos para a Rede Pública. Cf. APPLE, W. Michel. "A

partem de diagnósticos pouco precisos de adequação dos meios aos seus fins. Persiste a valorização de um conjunto de conteúdos, que, organizados²³ sinalizam para uma suposta participação política das classes populares, na medida em que pressupõe o desempenho de uma escola que “qualifica” para o mercado em todos os níveis de ensino. Sobre as controvérsias do “discurso da qualidade”, Gentili expressa:

(...) “no campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora e coerente com o feroz ataque que sofrem os espaços (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias²⁴”.

É ainda Gentili quem pressupõe um “*duplo processo de transposição*”²⁵ que, de um lado, desloca o problema da democratização para o espaço da supremacia econômica. Sob a ótica do capitalismo, redefine as questões políticas e sociais, quando cede lugar às noções de produtividade, eficiência e “qualidade” – introduzindo-as no imaginário pessoal e social como condição de acesso à suposta modernidade; de outro lado, transfere os elementos que caracterizam a discussão da qualidade, no campo produtivo empresarial, para o campo das políticas educativas e das análises dos processos pedagógicos.

Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. B; SILVA, T. T. (Org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, pp. 62-63.

²³ A organização curricular proposta pela nova LDB 9394/96, apresenta as mesmas disposições da Lei 5692/71, quando define um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas. O Art. 26, *caput*, da LDB 9394/96, determina que: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma *base 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 da clientela. (grifos nossos).

²⁴ GENTILI, Pablo A. A. “O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional”. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da.(Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 115.

²⁵ Idem, p. 116.

No âmago das conquistas políticas, estabeleceram-se situações, como por exemplo, redução dos espaços públicos e ampliação dos espaços privados que, nos marcos da atual política, evidenciam a intenção de uma democratização que se fará pela via privada – o que dificulta a superação da marginalidade, da miséria e da exclusão-.

Assim, as justificativas para a elaboração dos PCN, do Plano Decenal de Educação – PDE residem na nova ordem mundial. De acordo com o próprio documento INTRODUTÓRIO aos PCN²⁶, apóiam-se, na necessidade de cumprir compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, especialmente na CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, em Jomtiem – Tailândia, em 1990 e que resultaram, no plano interno, na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, com perspectiva de atuação entre 1993 e 2003.

O Plano Decenal, em cada país já citado, insere-se nas discussões mundiais que objetivam um suposto nivelamento da educação a um projeto pedagógico de qualidade que amplia as oportunidades de crianças, jovens e adultos – de acordo com suas características, prioridades e grau de desenvolvimento.

No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993, com a previsão de atuação para os dez anos seguintes, assimila e acomoda valores que acabam sendo aceitos como se fossem naturais²⁷ e indicam as diretrizes das políticas públicas educacionais vigente, sendo aperfeiçoado e adequado nos Estados e Municípios, através de diagnóstico e delineamento de metas. Objetiva,

²⁶ BRASIL- **Parâmetros Curriculares Nacionais para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**: Secretaria do Ensino Fundamental – INTRODUÇÃO. Brasília: MEC/SEF, 1998, pp 15-17.

²⁷ APPEL, apud, BACCAGLINI, op. cit., p. 24.

“discutir o projeto pedagógico da escola, a formação e carreira do professor, a repetência e a evasão, a avaliação e o acompanhamento do aluno, e, também, as condições do prédio, das carteiras, dos equipamentos, das instalações sanitárias, da limpeza, da segurança da escola, etc.”²⁸

Além de pretender proporcionar uma formação básica comum a todos, propõe a elaboração de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Essas medidas visam a contribuir para credibilidade dos sistemas educacionais, junto aos órgãos financeiros internacionais²⁹.

Respondendo às determinações constitucionais/legais e aos compromissos firmados na Semana Nacional (realizada em Brasília entre 30/08 e 02/09/94) de Educação para Todos, estabelecem-se, entre os Objetivos Gerais da Educação Básica:

“Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do trabalho (...)”³⁰.

De acordo com essa lógica, as bases para a elaboração dos PCN remetem às diretrizes do Plano Decenal de Educação para Todos e encontram-se em consonância com a Constituição de 1988 – configurando a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar *parâmetros* que, no campo curricular, sejam capazes de orientar a ação educativa no ensino obrigatório – educação básica³¹.

²⁸ Cf. **A Escola e o Plano Decenal**. In: **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília-DF: MEC, 1993, p.2.

²⁹ Os PCN são uma resposta a esses compromissos porque visam creditar o Brasil para a dotação de recursos financeiros junto ao Banco Mundial.

³⁰ Plano Decenal de Educação para Todos, op. cit. p. 37.

³¹ Conforme o Art. 21, incisos primeiro e segundo, respectivamente, da nova LDB 9394/96, a educação escolar compõe-se da educação básica e da educação superior. A educação básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A partir daí, evidenciam-se novas exigências à educação e reorganização dos espaços de atuação e atribuições tanto dos indivíduos quanto das diferentes instâncias do Governo. Segundo o Plano Decenal de Educação para Todos:

“O MEC, com o concurso das representações educacionais e da sociedade, deverá propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar a quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal a ser oferecida a todas as crianças, consideradas suas diferenças”.³²

Portanto, pressupõe uma necessidade de revisão do projeto educacional no Brasil que concentre a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem, no âmbito das atuais políticas públicas.

Há uma expectativa também, sobre as novas formas de socializar o saber, num espaço de convivência social – a escola, em que os indivíduos *“constroem sua identidade, preservam suas especificidades culturais, respeitam o pluralismo.”*³³

De acordo com Neves³⁴ existem alguns instrumentos governamentais, tais como os PCN, a nova LDB e o Projeto de Avaliação dos Livros Didáticos que se originaram de,

“(...) processos distintos (talvez interligados pela lógica perversa da submissão aos ditames externos (...)) que só têm em comum o fato de terem sido realizados pela mesma Secretaria do MEC – a do Ensino Fundamental.”

Nesses instrumentos governamentais, estão presentes enquanto objetivos de políticas públicas, a estrutura de parâmetros curriculares que orientam e organizam o universo das práticas educativas, acompanhadas pela proposta de

³² Plano Decenal, op. cit. p 45.

³³ PCN, op. cit., p. 36.

³⁴ NEVES, 2000a, op.cit, p. 41.

profissionalização e qualificação do Magistério e a qualidade dos livros didáticos. Esses elementos, sem dúvida, são fundamentais para um ensino de qualidade, porém, ao que parece, foram sistematizados por equipes isoladas, que se responsabilizaram pela execução dos seus respectivos trabalhos, sem tomar conhecimento do que se discutia nas demais equipes. As equipes que organizaram os PCN apenas informaram para as equipes que iriam avaliar os livros didáticos em um Seminário preparatório que, a partir do que fosse aceito sobre os novos parâmetros, seriam incluídas algumas modificações, sem aprofundarem explicações sobre os PCN em si³⁵.

Analisando cada um dos instrumentos acima considerados, no que se refere ao livro didático, Neves resume que a avaliação dos livros didáticos explicita a “qualidade” disfarçada da submissão ao mercado consumidor, cuja lógica parece ser a da **facilitação**, tanto para os professores como para os alunos.

Enquanto que, nova LDB, enquanto geradora de uma política educacional, não contempla os Conselhos - instâncias para a formulação de políticas educacionais em níveis federal e estadual. A Lei preconiza, ainda, a montagem de um Plano Nacional de Educação, - que instituiu uma Década Nacional de Educação-, com início previsto para um ano após a aprovação da mesma, sem considerar que o Brasil, pela pressão dos acordos internacionais, tinha estabelecido um **Plano Decenal** para a educação brasileira, a partir do ano de 1993 – como já comentamos anteriormente³⁶. Portanto, existe uma distorção temporal entre o que a Lei anuncia e o Plano Decenal de educação

Na legislação dos recursos financeiros colocados a **serviço** da educação, a

³⁵ Idem, p. 42.

³⁶ Idem, ibidem, p. 42-43.

nova Lei deverá contemplar uma escola com condições de desenvolver **todas** as atividades inerentes a ela, inclusive caminhando no sentido da profissionalização do magistério. A construção do estatuto do magistério definiria aspectos da formação, das condições de trabalho e, sobretudo, as questões que se referem à capacitação e ao aperfeiçoamento da carreira – incluindo a questão salarial³⁷.

Contudo, Neves argumenta: *“nada mais fácil para o escamoteamento da Lei do que as ambigüidades contidas nela própria.”* Explica que *“os artigos 62 e 63 são engendrados de confusão ao criarem um CURSO NORMAL SUPERIOR, sem qualquer indicação deste com os atuais cursos de Pedagogia”*³⁸. Ao mesmo tempo, em que o Art. 62 admite a formação em nível médio para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental, o parágrafo 4º do Art.87 – Das Disposições Transitórias, estabelece que, *“até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”*³⁹.

Reforçando os aspectos da profissionalização e qualificação docente, TEIXEIRA afirma que não há dúvida quanto à necessidade de

*“Rediscutir, sob novas bases, alguns elementos para o cumprimento dos objetivos que fazem parte do cotidiano da relação educação e trabalho, além “do processo profissionalizante...”*⁴⁰

Na perspectiva do mundo atual, refletir-se sobre a qualificação, numa perspectiva de emprego, pressupõe uma formação mais ampla, que assegure aos indivíduos uma participação relacionada com as tendências e habilidades na

³⁷ Idem, pp. 45-47.

³⁸ Idem, p. 49.

³⁹ Idem, ibidem.

⁴⁰ TEIXEIRA, Zuleide A. "A educação profissional na LDB". In: SOUZA JUNIOR (Org.). **LDB: visões críticas**. João Pessoa: Idéia, 19997, pp. 24-32.

ocupação que exercem ou no setor de trabalho. Portanto, a formação profissional sofrendo a interferência de seus contextos sociais, políticos e educacionais.

1.1. MUDANÇAS CURRICULARES: OBJETO E SIGNIFICADO.

As propostas curriculares têm sido base dos desafios cultural, financeiro e tecnológico, tanto nos países de 1^o Mundo, quanto nos de 3^o Mundo. Ao que parece, a preservação de valores considerados universais, estão voltados para /ou em defesa do direito as diferenças sócio-culturais. Contudo, ao lado da tendência de possível homogeneização cultural e superação da política nacionalista, existe um movimento em defesa da autonomia política de suas regiões, apoiada em argumentos sócio-culturais, no cotidiano da escola.

No caso do Brasil, a organização do ensino se caracteriza que as camadas sociais detentoras de maior representação econômica e política, legislam de acordo com uma escala de valores que vislumbra um jogo de forças no remanejamento e na estrutura de poder. A versão cultural e legitimada na escola, ao longo da História da Educação, foi sendo constituída pela seleção de conteúdos, experiências, valores e atitudes, em consonância com os interesses do diferentes grupos políticos.⁴¹

Fazendo uma comparação das propostas anteriores com os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais – **PCN**, Zarth explica que, de acordo com as

⁴¹. Superando os limites da tradição pedagógica jesuítica, enciclopédica e, sob a influência francesa, a partir dos anos 20 e 30, desenvolveu-se na educação brasileira, esforços no sentido de estabelecer uma relação dialética entre *educação* e *desenvolvimento* – vislumbrando-a como um problema de responsabilidade do Estado. Nesse sentido, os Pioneiros da Escola Nova como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes, passam a traçar novas diretrizes para o estudo da educação no Brasil – o que, no campo curricular esboçam as primeiras bases, configuradas inicialmente nas Reformas Educacionais seguidas pelo atual INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e pelo PABAE – Programa de Assistência Brasileiro Americana à Educação Elementar. Cf. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil** (Tese de Doutorado apresentada no Instituto de Educação da Universidade de Londres, sob orientação de MICHEL YUONG e ROBERT COWEN).

diretrizes da globalização, há uma tendência mais ampla implícita nestas propostas-extrapolando as perspectivas nacionais e repercutindo no âmbito das políticas educacionais como resultado da intercomunicação comercial, cultural e de pesquisa em escala mundial. Um dos indícios dessa possibilidade é a construção de *parâmetros curriculares nacionais*⁴².

Viabilizando essas tendências os Parâmetros Curriculares Nacionais, começaram a chegar às escolas a partir do final de 1997, com publicação, através do MEC, do primeiro conjunto de documentos preliminares destinados às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e com ampla divulgação pelos meios de comunicação.

Segundo a Revista TV Escola, a partir daí, inicia-se sua distribuição direta aos professores e escolas do Ensino Fundamental. Um total de *seiscentos mil conjuntos de PCN foi entregue diretamente ao professor, em casa*⁴³. Contudo, matéria do jornal Folha de São Paulo, publicada em 1º de novembro de 1999, dava conta de que, passados dois anos após a primeira publicação dos PCN, a maioria dos professores não haviam recebido esses exemplares do , tendo contato com os mesmos, apenas através de resumos, apostilas ou cópias disponíveis nas escolas⁴⁴.

Em 1998, foram publicados os volumes com a versão final destinada às quatro séries finais do Ensino Fundamental, os quais não passaram pela apreciação do Conselho Nacional de Educação. Os volumes destinados ao Ensino Médio foram publicados em 1999. Contudo, o processo de elaboração dos PCN

⁴² ZARTH, Paulo Afonso. "O currículo de História: cidadania e globalização". In: **Revista Agora**, Santa Cruz do Sul: Editora UNISC, v. 4, jan./dez./1998, p.77.

⁴³ REVISTA TV ESCOLA, nº 10, mar./abr., 1998 p.28.

⁴⁴ CABRAL, Maria de Fátima Souza de França, et al. **Parâmetros Curriculares Nacionais: implementação e contradições na ação pedagógica do professor de História**. Trabalho apresentado junto ao PPGH/UFPE/UFPB, como exigência parcial para conclusão da disciplina Ensino de História e Políticas Educacionais, ministrada pela Profª Drª Lúcia Guerra Ferreira. João Pessoa, setembro/2000, p. 6.

remonta ao ano de 1995, antecedendo a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 e atropelando as atribuições do Conselho Nacional da Educação –CNE⁴⁵.

Desde então, os PCN têm suscitado discussões que evidenciam posições que vão da adesão entusiástica, de alguns educadores, à rejeição - oriundas do meio acadêmico e de entidades científicas -.

Na elaboração dos PCN das áreas de História e Geografia, importantes setores da comunidade educacional e científica, como a ANPUH - Associação Nacional de Professores História e a AGB - Associação de Geógrafos do Brasil, foram ignorados.

Neves comenta que,

“na ausência dos profissionais do ensino de primeiro grau e das demais categorias de profissionais da educação no processo de elaboração e discussão dos Parâmetros, apesar do recorrente discurso sobre a ‘democratização’ da educação, configura-os como mais uma complicada obra de gabinetes⁴⁶”.

Em meio às expectativas quanto à sua repercussão e possíveis implicações na sala de aula do Ensino Fundamental, os PCN têm se apresentado como tema de freqüentes debates, permeados tanto por questões que vão da necessidade ou não da existência de parâmetros curriculares com abrangência nacional, natureza dos seus conteúdos e propostas, quanto pela forma como os mesmos foram elaborados.

⁴⁵ Cabe ao Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão normativo do sistema de ensino, nos termos da legislação que lhe deu origem Lei 9.131/95, a atribuição exclusiva de deliberar sobre Diretrizes Curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino.

⁴⁶ NEVES, Joana. "Entre o criticado e o legitimado: "ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de. (Org^a). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB: Sal da Terra, 2000a.

Bittencourt destaca que surgiram novas exigências para o ensino de História,

“(...) à medida que a sociedade consumista tem se estruturado sob a égide do mundo tecnológico responsável por ritmos de mudanças acelerados, fazendo com que tudo rapidamente se transforme em passado simplesmente ultrapassado⁴⁷”.

De acordo com esse enfoque, a permanência da disciplina História no currículo escolar, vincula-se ao papel da escola na sociedade e, como tal, auxilia o indivíduo, no âmbito do sistema capitalista globalizado a construir uma visão crítica face às mudanças socioeconômicas currículo escolar vincula-se ao papel da escola na sociedade e, como tal, auxilia o indivíduo, no âmbito do sistema capitalista globalizado, a construir uma visão crítica face às mudanças socioeconômicas e políticas na sociedade em que vive.

Acompanhando as novas exigências, o ensino de História coloca-se como referência na identificação de propostas curriculares que introduzam reflexões sobre o que se denomina, teoricamente, de ensino tradicional de História.

Na sistematização da prática educativa, o currículo é identificado, pelo senso comum dos atores escolares, como algo vinculado à “*organização do conhecimento*”. Esses “atores” aceitam como necessária à existência de um conhecimento apropriado pela escola com a função de promover a aprendizagem⁴⁸. Contudo, redução desse conceito ocorre pelo não envolvimento ideológico do professor, dos alunos, pais e funcionários no exercício político e pedagógico voltado para um

⁴⁷ BITTENCOURT, op. cit. p. 14.

⁴⁸ VIEIRA, Juçara Dutra. “Três reflexões sobre o currículo”.In: **Cadernos de Educação – Currículo Nacional**, Ano II, nº 5, 1 ed., jan/97.

projeto educacional e por ainda permanecerem resquícios da pedagogia tradicional que centrada no conhecimento prévio e exterior à escola.

Sobre a noção de “currículo” Silva⁴⁹ explica que o termo *currículo*, no sentido que lhe atribuímos, hoje passou a ser usado em países da Europa, como França, Alemanha, Espanha e Portugal, no início do século XX, influenciado pela literatura educacional norte-americana, e só muito recentemente, passou a ser designado como campo específico de estudo. Encontra-se associado às condições da burocracia estatal, da educação como objeto próprio de estudo científico, da ampliação da educação escolar, da valorização em níveis cada vez mais altos e segmentos cada vez mais amplos da população, como um crescente processo de industrialização e de urbanização.

Observa-se, ainda, que o currículo é consequência de uma seleção de conhecimentos no universo do saber, decorrente do tipo de ser humano desejado por uma determinada sociedade – o que equivale a aspectos que dizem respeito à “identidade” ou a “subjetividade” dos indivíduos-, caracterizados pela forma como nos tornamos o que somos. Assim, quando selecionamos os conteúdos a serem ensinados, privilegiamos um tipo de conhecimento em detrimento de outro.

Nessa perspectiva, o sujeito insere-se num processo cultural e social que parte dos aparatos discursivos que o definem e, como tal, é o resultado dos dispositivos que o constroem. Assim, o estudo do currículo implica no exame das relações de poder envolvidas na produção, determinação e conexão do que se considera como “verdade” - o que corresponde a uma suposta realidade.

⁴⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 12.

Silva explica, ainda que, na representação de uma realidade precedente, supõe-se existir explicitamente, um objeto que a antecede, passando a se fazer presente, num dado momento, para “descobri-lo”, “descrevê-lo”, “explicitado” em sua noção particular. De qualquer forma, a base do que se discute sobre o currículo, é saber qual conhecimento deve ser ensinado e, decorrendo dessa questão “a discussão sobre a natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade⁵⁰”.

Buscando conexões entre saber, identidade e poder, nos permitimos entender o currículo sob nova perspectiva, em que o currículo passa a ser tomado com um discurso, adotando uma noção teórica que considera as diferentes correntes – tradicionais, críticas e pós-críticas, evidenciando uma diversidade teórica e conceitual na definição das tendências curriculares⁵¹

As questões sobre o currículo e as teorias educacionais/pedagógicas,⁵² em diferentes épocas, se preocupavam com a organização da atividade educacional com base no que ensinar – antecedendo estudos especializados sobre o tema. Atualmente, os problemas da escola no que se refere às propostas curriculares, voltam a ser ou retomam a abordagem tecnicista, numa referência à “pedagogia tecnicista” dos anos setenta, sob os pressupostos da Lei 5692/71, cujo elemento principal do trabalho pedagógico, segundo Saviani:

⁵⁰ Idem. Ibidem.

⁵¹ Idem, p. 14.

⁵² SILVA, idem, p. 17, resume tecnicamente, o que essas tendências destacam, da seguinte forma: a. TEORIAS TRADICIONAIS; ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos, representadas por alguns teóricos como: BOBBIT E TYLER; b. TEORIAS CRÍTICAS; ideologia, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipações, libertação, currículo oculto, resistência – da linha teórica de ALTHUSSER, BOURDIEU, PASSERON, etc. TEORIAS PÓS-CRÍTICAS; identidade, alteridade, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura,

“passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais⁵³”.

Nesse sentido, interiorizar o conhecimento “pronto” e “acabado” implica na impossibilidade de reflexão e reexame do saber, confundindo-o como imposição a dois pólos: professor e aluno e estabelecendo uma referência exclusiva que retira do conhecimento histórico o debate e a reflexão, empobrecendo-o.

No intuito de refletirmos sobre os PCN, compreendemos que não podemos escrever a história dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir deles, porque eles não são suficientes em si próprios. Os PCN, como tudo, têm historicidade.

1.2. O CURRÍCULO NO BRASIL

Ao nosso ver, a história do currículo no Brasil, na trajetória dos conteúdos a serem ensinados, planejados e sistematizados, pela escola pública, foram estruturados pelos órgãos governamentais e seus “especialistas” a exemplo da Reforma Francisco Campos de 1931, da Reforma Gustavo Capanema de 1942, e da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Contudo, consideramos nesta trajetória, pelo menos, três marcos fundamentais⁵⁴:

gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, representadas por FOUCAULT, DERRIDA, GUATARRI, LACAN, NIETZCHE, HEIDEGGER, etc.

⁵³ SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara – onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988, p. 24.

⁵⁴ Coerente com o redimensionamento da educação e do ensino no Brasil, em Pernambuco, espaço para onde convergem os pontos mais relevantes da nossa pesquisa, contamos com a colaboração da Prof^a Maria Leopoldina de A. Brito do Departamento de Métodos e Técnicas do Ensino da

O primeiro, da década de setenta, está consubstanciado na Lei da Reforma do Ensino, a 5.692/71, vinculando o ensino propedêutico ao ensino profissionalizante – inovando as formas de controle e centralização do ensino.

O segundo, da década de oitenta, é marcado pela elaboração de propostas curriculares para o ensino de História, a exemplo do que foi proposto pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - (SEED);

E, finalmente, o terceiro momento, é marcado pela implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, na década de 90.

Definindo e enquadrando o papel das elites na educação – o de funcionar para o desenvolvimento econômico e a Segurança Nacional, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, impõe reformas ao que passa a referir-se como 1º Grau, ou seja, o ensino de 1ª à 8ª série - período de escolaridade obrigatória, previsto na Constituição Federal e destinado aos alunos de 7 a 14 anos. O ensino de 2º Grau passa a concentrar-se na habilitação profissional dos alunos. No entanto, as reformas impostas ao currículo fazem com que elas se voltem para o desmonte das humanidades. Os conteúdos de História e Geografia foram agrupados na disciplina Estudos Sociais, no ensino do 1º Grau.

Fenelon⁵⁵ alerta para o fato de que não podemos discutir a extinção dos Cursos de Estudos Sociais, ou o retorno da História, da Geografia, da Filosofia e da

UFPE que, em entrevista realizada no dia 08/08/02, nos forneceu informações que explicitaram a trajetória das propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992 – cujos documentos são preservados e, conservados pela mesma.

⁵⁵ FENELON, Déa Ribeiro. “A Questão do Estudos Sociais”In: **Cadernos CEDES**. “A prática do ensino de História”, nº 10. São Paulo: Cortez, 1986, p. 12.

Sociologia ao ensino de 1º e 2º graus sem atentar para as implicações políticas que configuraram um projeto educacional, arquitetado desde 1964.

Tal projeto tem como fundamento uma concepção privatista de educação profundamente vinculada ao ideário de desenvolvimento e segurança nacional, eixo da política dos governos militares representando prioridade para o ensino de 2º grau com a capacitação de mão-de-obra especializada e diminuindo a presença, no currículo, da parte de formação geral, sobretudo, a da área de Ciências Humanas⁵⁶.

Os profissionais do Campo das Ciências Sociais, através de moções, ensaios ou estudos – de caráter científico ou individual, demonstraram total repúdio à progressiva fusão de disciplinas, tais como, a História e a Geografia, a Sociologia e a Filosofia em ESTUDOS SOCIAIS, incluindo nessa área, Organização Social e Política do Brasil – OSPB e Educação Moral e Cívica – EMC⁵⁷ e desencadearam um processo polêmico sobre a formação dos profissionais de História e Geografia.

Posteriormente, com a implantação das Licenciaturas Curtas e Plenas de Estudos Sociais, principalmente, em estabelecimentos isolados de Ensino Superior, contribuiu por extensão, para a inclusão dos *Estudos Sociais* no sistema de ensino de 1º e 2º graus, da rede pública e/ou privada.

No 3º grau quando se procurou, em todo o Ensino Superior, definir a formação do professor para ministrar os Estudos Sociais, partiu-se do princípio de adequação do professor “polivalente” às “áreas carentes”. Justificava-se a formação desses profissionais, alegando que era preferível um professor “curto” ao leigo. No entanto, na autorização para o funcionamento dos Cursos de Licenciatura Curta ou Plena, não se considerou a finalidade dos mesmos, como anteriormente citados –

⁵⁶ FONSECA, Selva Guimarães. **Os caminhos da História ensinada**. São Paulo: Papirus, 1992, pp. 20-21.

⁵⁷ FENELON, op. cit. p. 13.

destinados às “áreas carentes” porque, nos grandes centros do país como Rio de Janeiro e São Paulo, onde a formação de profissionais com habilitação específica e Licenciatura Plena atendia às necessidades do mercado, proliferaram as faculdades privadas, com o objetivo de atender as pessoas com condições de pagar por seus estudos – o que contribuiu para a comercialização do ensino⁵⁸.

Contudo, diferentes setores da sociedade, até os próprios empresários brasileiros que defendiam a profissionalização técnica, resistiram à implantação da formação profissional no 2º Grau por considerarem onerosos, para as escolas e para as empresas, o projeto de profissionalização do governo e o programa de alfabetização do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Para os jovens dos setores médio e alto, estudar e trabalhar eram tarefas que não se conciliam⁵⁹.
Bárbara Freitag,

“analisando a rejeição à proposta de profissionalização por parte das classes média e alta, afirma que esta se deu devido à concepção de que trabalho manual em oficinas mecânicas ou de eletricidade era programa para alunos pobres, oprimidos, a quem competia à tarefa de trabalhar”⁶⁰

Por outro lado, a maioria dos educadores considerava inviável a efetivação da proposta de conciliação entre ensino e trabalho em razão das condições precárias das escolas. Esta precariedade é visível particularmente quando observamos, nestas escolas, a infra-estrutura física, os recursos humanos e, bem como, os recursos financeiros.

Fonseca, em trabalho acadêmico do início da década de noventa e ao qual já nos referimos, explica que,

⁵⁸ Idem, pp. 13-15.

⁵⁹ FONSECA, op. cit. p. 22.

⁶⁰ FREITAG, apud FONSECA, idem.

“a reforma de 1971, estabeleceu uma nova organização curricular, definiu uma concepção de matéria, área de estudo, disciplina e atividade e traçou uma doutrina de estudos dos programas de ensino, os objetivos e os mínimos de conteúdos desejáveis em cada disciplina, área e atividade de estudo⁶¹”.

Nesse sentido, a escola como espaço de criação, vai perdendo sua autonomia, porque recebe os planejamentos e as orientações preestabelecidos, enquanto os conteúdos propostos expressam as concepções de educação e de ensino, principalmente de História – por ser objeto de controle dos Conselhos Federal e Estadual de Educação, articulados pelos Governos dos Estados. Ao professor cabe a transmissão dos conteúdos, que são reproduzidos pelos alunos - legitimando a lógica política do Estado.

No jogo das forças políticas, Fonseca⁶² identifica dois fatos que vão contribuir para a transformação do ensino de História: a redação dos pareceres e normas pelo Conselho Federal de Educação – CFE, possibilitando o desmembramento dos conteúdos de História e Geografia nos programas de Estudos Sociais e a resistência e oposição ao Governo proveniente dos movimentos de professores, tais como: Associação dos Geógrafos do Brasil – AGB e a Associação Nacional dos Professores de História – ANPUH; entidades que, a partir dos meados dos anos setenta, passando a reivindicar o restabelecimento de HISTÓRIA e GEOGRAFIA, como disciplinas autônomas.

Os anos 80 por sua vez, refletem o resultado desses movimentos num dos exemplos que enfatizam a dimensão de luta política cultural do período - a proposta

⁶¹ FONSECA, idem, p. 53.

⁶² Idem, pp. 45-46.

suscitada pela CENP, priorizando as possibilidades da produção do conhecimento histórico originado na escola de 1º e 2º graus e rompendo com o espaço reprodutor conferido a esses níveis de ensino. Questionam, ainda, a tradição de que ao espaço acadêmico, se associe a criatividade e a produção do saber histórico. A exemplo de Silva e Antonacci⁶³, que destacam experiências pessoais e de outros especialistas, nas diversas discussões sobre o ensino de História e chamam a atenção para a reconstrução do ensino de História, em qualquer debate que envolva o espaço acadêmico, associando-o à capacidade de dialogar com várias posturas a cada momento político. Essa tradição parece descentralizar a autonomia intelectual e política do professor, ao lado da luta pela auto-constituição dos agentes profissionais e sociais que trabalham com o ensino de História⁶⁴. No contraste com o cotidiano escolar, as diferentes manifestações – como uma resposta ao lugar de disputa e invenção que a escola ocupa, podem promover um ensino de qualidade, reiterar ou não a ideologia dominante ou reforçar o centralismo que a Indústria Cultural oferece.

Levando-se em conta que o conhecimento escolar situa-se no âmbito das relações de acumulação do capital – privilegiando a formação específica para o mercado de trabalho - os currículos, os livros didáticos e o processo ensino/aprendizagem, se inserem num contexto histórico em que não há adesão total dos grupos envolvidos.

A proposta da CENP, portanto, instaurou discussões e divergências na Universidade, nos órgãos governamentais vinculados à Educação, na Imprensa e entre os professores da Rede Estadual, especialmente de São Paulo.

⁶³ SILVA, Marcos Antônio da; ANTONACCI, M. A. “ Vivências da contramão – produção do saber histórico. In: SILVA, Marcos Antônio (Org.). “História em quadro-negro”. ANPUH/MARCO ZERO, v. 9, nº 19, set.89/fev.90, pp. 9-20.

⁶⁴ Idem, p. 12.

Silva e Antonacci⁶⁵ explicam que,

“conscientemente ou não (...) no dia-a-dia de professores e alunos de 1º. e 2º graus questionavam a padronização de currículos em conteúdos uniformes, distribuídos evolutivamente nas séries escolares, assim como práticas de controle de nossas atividades, viessem elas dos pressupostos embutidos em programas e currículos oficiais, das delegacias, direções e supervisões de ensino e demais organismos burocráticos da Secretaria de Educação ou mesmo de regulamentação social mais sutis, como as subjacentes a temas e interpretações consagrados pelos livros didáticos e as diretrizes dos vestibulares, que ajustam as práticas escolares aos interesses sociais dominantes.”

Dentro desse quadro de conflito, a Imprensa paulista expressa o “choque” do conteúdo da proposta com o meio acadêmico, fazendo uma avaliação negativa da mesma, evidenciando, assim, o aparelhamento político da mídia, como porta voz daqueles que se consideravam afetados – os grupos hegemônicos. Por exemplo, no editorial intitulado *“São Paulo: um governo servindo à subversão”*, o Jornal da Tarde de 4 de agosto de 1987, publicou:

“A pretexto de ‘adaptar o ensino público estadual às condições sócio-econômicas de seu corpo discente’ a Coordenadoria e Normas Pedagógicas, importante órgão da Secretaria da Educação de São Paulo, acaba de divulgar uma proposta de ‘reforma curricular’ para o 1º e 2º graus que, se vier realmente a ser implantada, acabará com o que resta do ensino público neste Estado, transformando a rede estadual num mero centro de lavagem cerebral e de produção de ‘clones’ ideológico⁶⁶”.

Em resposta à avaliação negativa da grande imprensa paulista, Déa Fenelon da Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC e Marcos Antonio da Silva, da

⁶⁵ Idem, p. 23.

⁶⁶ JORNAL DA TARDE, apud, FENELON, Déa Ribeiro, et. al. “Ensino de História: opções em confronto”. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: Cortez, 1987a, p. 238.

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP, assessores da proposta da CENP, mais do que uma réplica às críticas, refletem sobre a importância daquele momento da disciplina História e da educação como um todo.

Fenelon faz uma apreciação sobre as críticas da imprensa, declarando que:

“o debate conduzido pela imprensa, tal como se desenvolveu até aqui, nestas últimas semanas, empobrece a proposta porque tenta reduzi-la e desqualificá-la como portadora de uma concepção de história que certamente desagrade a muitos interesses cristalizados, não é a dos órgãos de imprensa e nem a da maioria da academia.(...)“o que se está colocando em discussão é exatamente uma forma de compreender a escola, a relação ensino/aprendizagem, a questão da produção do conhecimento e a maneira como o ensino da nossa disciplina, a História, pode contribuir para a formação dos alunos no 1º grau⁶⁷”.

SILVA, reforçando os comentários de Fenelon, comenta:

“O que poderia ser um debate sobre conhecimento histórico com honras de manchetes e editoriais dos maiores diários paulistanos, assumiu o caráter de monólogo excludente e maniqueísta, com a plena convivência de certos setores acadêmicos⁶⁸”.

Esses testemunhos apontam para relevantes questionamentos sobre as “novas” metodologias no campo da História, provenientes da Nova História, da Escola dos Annales⁶⁹ inaugurada na França nos anos 20, por Lucien Febvre, Marc Bloch e, na terceira geração, Fernand Braudel. Eles revelam, também, o esforço de

⁶⁷ Idem, pp. 245-247.

⁶⁸ SILVA, Marcos Antônio da. “A impaciência do preconceito e o coro dos contentes”. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/MARCO ZERO, v.7, nº 14, mar.agos./1987, p.252.

⁶⁹ Os Annales: movimento para a renovação da História. Propõe uma nova perspectiva para a relação passado/presente. O passado é abordado a partir do presente – que levanta questões sobre o mesmo, ajudando na sua compreensão, numa relação recíproca. Por serem diferentes, podem informar um ao outro. Cf. REIS, José Carlos. “Nouvelle Historie e Tempo Histórico – A contribuição de Febvre, Bolch e Braudel” . São Paulo: Ática, 1994, p.17-26.

alguns historiadores “oficiais”, como Fenelon e Silva, no sentido de garantir às escolas de 1º. e 2º. graus, a produção autônoma do saber.

Percebe-se que os debates que se estabeleceram em torno da Proposta Curricular para o Ensino de História, a partir de sua versão preliminar de 1986, elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, da Secretaria do Estado de São Paulo, demonstram a dimensão das posições assumidas pelos intelectuais e pela grande imprensa paulista – revelando a diversidade teórica no momento de conceber o papel da História e de definir o local da produção do conhecimento histórico⁷⁰.

Para Silva, a imprensa, a academia – espaço de onde provem a maioria dos autores dos livros didáticos, os editores, proprietários ou funcionários de cursinhos pré-vestibulares, além de outras empresas da indústria cultural de grande influência em diversos Departamentos de História das Universidades de São Paulo, formaram “o coro dos contentes” com o tipo de ensino de História até a década de 80, com receio de optarem por outras alternativas que interferissem em suas cômodas estruturas, ou seja, na comercialização de suas produções⁷¹.

A proposta da CENP discutiu perspectivas e direções às situações de ensino propondo, entre outras coisas, a organização de **eixos temáticos** – escolhidos por professores e alunos, a partir de seus interesses e necessidades.

Os conteúdos curriculares foram organizados em torno do tema TRABALHO – originado do foco de luta dos trabalhadores das fábricas, desde o final da década de 60, e das reflexões sobre as condições de trabalho e de vida dos educadores.

⁷⁰ CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. **O ensino de História em Teresina: o impacto da “Nova História”**. UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal: Piauí, 1997 (Dissertação de Mestrado), pp. 69-72.

⁷¹ SILVA, 1987, p. 254.

Influenciado pelos debates e pela expansão editorial na área, o ensino, a produção historiográfica e as propostas curriculares de História, voltaram-se para novos problemas e novas temáticas de estudo como: história social, cultural e do cotidiano, possibilitando a revisão das abordagens históricas com base nos eventos políticos administrativos, ou de modo exclusivo, nas análises estruturais cujo processo histórico apresentava-se num eixo espaço temporal eurocêntrico. Experiências como esta – a da proposta da CENP- apontam para uma concepção de História mais crítica, permitindo ao aluno compreender-se como sujeito atuante no contexto da realidade histórico-social.

A década de 90 marca o terceiro momento da História do currículo no Brasil, pela implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

Sob a égide dos PCN, um dos mais importantes objetivos específicos do ensino de História é o que se relaciona à constituição de identidade do educando. A noção de identidade na sociedade brasileira tem adquirido importância no processo de mudanças que tem desarticulado formas consideradas tradicionais de relações culturais e sociais, sendo essa situação mais grave em algumas regiões do que em outras.

Nessa perspectiva, o ensino de História, no documento dos PCN/História e Geografia volta-se para três aspectos fundamentais que apontam, num momento inicial que,

“a inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para o ensino de História necessita de um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade e o mundo”⁷².

⁷² BRASIL. **PCN/História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, v. 5, 1997a, p. 22.

Em segundo lugar, do trabalho com “identidade” resulta a construção de noções de diferenças e semelhanças; a compreensão do ‘eu’ e a percepção do “outro”, do estranho, apresentando-se como alguém diferente. Para isso, faz-se necessário identificar as diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos; os homens e as mulheres; as crianças e os adultos; o “outro” exterior ou “forasteiro”, aquele que vive em outro local⁷³. Reconhecendo-se elementos culturais comuns no grupo local ou nacional, identificam-se diferentes modos de vida no tempo e no espaço.

Por último, a necessidade da construção de noções de continuidade e permanência. A percepção do “eu” e do “nós”, distinta de “outros” – que viviam e compreendiam o mundo em outros tempos e espaços, responsabilizando-se por todo um legado histórico, significa envolver relações de compromisso de um e do outro na realidade em que se estruturaram.

Diante do exposto no referido documento, questionamos o suposto consenso entre a noção de cidadão, a política social e a qualidade de ensino, implícitos nos procedimentos, nas estratégias de poder e nos “discursos” que se estabeleceram com a implantação dos PCN.

Contudo, na prática, Fonseca⁷⁴ apresenta algumas perspectivas relevantes para o ensino de História, independente da proposta dos PCN, que se direcionam para os seguintes aspectos:

- ampliação do campo da história ensinada por meio de novas temáticas e pluralidade das fontes utilizadas; incorporação no ensino de História de múltiplas leituras e concepções historiográficas – da bibliografia acadêmica, através dos livros

⁷³ Idem, p. 33.

⁷⁴ FONSECA, op. cit. pp. 55-56.

paradidáticos e materiais de ampla divulgação; tendência a redimensionar as relações passado/presente na História ensinada;

- utilização e incorporação de diferentes linguagens na construção do conhecimento histórico, sobretudo dos meios de comunicação como TV e grande imprensa, assimilada, paulatinamente, pelo papel que desempenharam no cotidiano da sociedade e na construção da memória;
- trabalhando a interdisciplinaridade, considerar a História como principal elemento de ligação – tentando-se romper com a fusão de conteúdos que os Estudos Sociais preconizavam, veiculando-se novas dimensões;
- na tentativa de romper com a reprodução de uma única história e, por meio da investigação, criticar a forma tradicional de ‘pesquisa’, validada exclusivamente pelo documento, no meio acadêmico e, na escola de Ensino Fundamental e Médio, “identificada com cópias de livros.”

Dessa forma, as considerações feitas acima se concentram na reelaboração de conteúdos, métodos e técnicas. Porém, faz-se necessário analisar-se o que realmente está mudando. Nos PCN, aspectos comuns se destacam, tais como: *“orientações gerais de trabalho que só funcionam quando adaptadas pelo professor à realidade de seus alunos”⁷⁵*.

Diante dessas análises, será que as mudanças contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais se articulam com o cotidiano, ou seja, com o “currículo real” vivido por professores e alunos de História nas escolas da Rede Pública Estadual de

⁷⁵ REVISTA NOVA ESCOLA. **PCN: fáceis de entender – História/ 5ª a 8ª séries**. São Paulo: Editora Abril S/A, agos./99, pp.25-30.

Paulista? Como os professores de História têm reagido às mudanças propostas pelos PCN na forma de apresentação dos objetivos, dos conteúdos e dos critérios de avaliação?

Englobando as dimensões decorrentes de uma disciplina, Chervel⁷⁶, esclarece:

*“a Instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura pela qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre **educação** e **instrução**. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Somente uma parte delas obriga a escola a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso, em colocar um conteúdo de instrução à serviço de uma finalidade educativa (...)”*

Nesse sentido, a organização dos currículos assume a racionalidade dos diferentes momentos da história cultural da escola, legitimando e justificando um projeto político ideológico que, em nome da nação, homogeneíza o saber.

Os guias, propostas e parâmetros, representando o conhecimento formal, coletivizado, são “frutos” de um discurso hegemônico que compreende a imposição de novas propostas e concepções na construção do conhecimento histórico, tendo nas instituições de ensino o seu ponto de apoio – legitimando e tornando possível sua efetivação.

1.3. O CURRÍCULO EM PERNAMBUCO.

⁷⁶ CHERVEL, apud, BITTENCOURT, 1998a, op. cit. p. 17.

Traduzindo uma síntese sobre o que ocorria em Pernambuco, em relação às propostas curriculares, BRITO explica que:

*“o principal motivo da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco pensar sobre os programas curriculares vivenciados na Rede Pública Estadual, foram as críticas dos professores de 1º. e 2º. Graus que atribuíam a inadequação dos Currículos, dos Programas, das Propostas Curriculares, a responsabilidade pelo fracasso escolar. Esses, eram apontados como sendo autoritários, centralizados e distantes da realidade.”*⁷⁷

Comenta que o centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, particularmente, os professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, freqüentemente, são solicitados para a participação na elaboração de Programas e Propostas. A partir daí, explica que surgiu o interesse de analisar essas Propostas e Programas elaborados em nível estadual com o objetivo de obter uma melhor apreensão dos seus limites e possibilidades. Através de um projeto sobre *A Trajetória do Currículo na Rede Estadual de 1º. Grau em Pernambuco*, BRITO⁷⁸, realiza uma caracterização dos documentos, que se referem a Programas de Ensino e Propostas Curriculares, dos anos 20 aos anos 90, para identificar os fundamentos filosóficos, que explícita ou implicitamente, orientaram essas propostas, como também analisar os conteúdos programáticos, as indicações metodológicas e a bibliografia presente nesses documentos.

Brito encontrou registros de 1923, a elaboração de um programa direcionado ao Ensino do Magistério, porém voltado também para a Escola

⁷⁷ Conforme entrevista realizada no dia 19/08/02.

⁷⁸ BRITO, M.^a Leopoldina de A. “Propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992”: primeiras aproximações do texto e do contexto. In: “Tópicos Educacionais”, v. 11, Recife, 1993, p. 20.

Primária, especialmente para o Curso de Aplicação – transformado depois em Escola de Aplicação, passando a servir de campo de estágio da Escola Normal⁷⁹.

No entanto, em 1929 – dentro do movimento nacional escolanovista, aconteceu a Reforma do Ensino Primário, idealizada pelo professor Antônio Carneiro Leão, na época, encarregado geral dos negócios da educação que designou o professor José Ribeiro Escobar, até então da Escola Normal de São Paulo, para ocupar o cargo de Diretor Técnico de Educação em Pernambuco⁸⁰. A implantação da Reforma foi polêmica porque os planos didáticos organizados pelo Professor Escobar contemplavam, num dos seus aspectos, a Educação Sexual, com demonstrações previstas e realizadas, na Fazenda Modelo, localizada na zona suburbana de Recife, sobre a sexualidade na fisiologia dos sapos e na fecundação das ratas⁸¹. A reforma realizada no momento pós-revolucionário, dos anos 30, consistiu num Programa elaborado em 1934, que previa 5 anos de escolaridade e organizados por GRUPOS DE ASSUNTOS CORRELATOS, substituindo os assuntos distribuídos por matérias ou disciplinas. Esse programa foi ampliado em 1939, para dar ênfase às atividades de Pré-Orientação Vocacional, objetivando definir a profissão almejada, como meio de subsistência⁸².

Nos anos 40, o PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA procurou prestigiar as aulas de *Linguagem* para ministrar, a partir dessa área, conhecimentos de outras disciplinas e desenvolver diferentes atitudes e habilidades. Em relação ao ensino de Matemática, previa-se a prática, a atualização e a educação do raciocínio. Nos diferentes programas das demais disciplinas, sugeriam-se a utilização de materiais

⁷⁹ Idem, p. 21.

⁸⁰ Idem, idem.

⁸¹ Idem, idem.

⁸² Idem, p. 22.

concretos e experiências ativas. Os programas para a 3^a e 4^a séries eram adaptados ao programa de Exame de Admissão⁸³.

Os programas apontados acima, não contemplavam História como disciplina autônoma, pois se incluía na disciplina de Estudo da Sociedade e Educação Moral e Cívica.

Na década de 50, os documentos com o título de PROGRAMA MÍNIMO e PROGRAMA DE ENSINO diferenciaram-se dos demais, pelas constantes reformulações, na tentativa de adequá-los às exigências dos alunos. Por exemplo, a partir do primeiro programa elaborado nessa década, os professores da rede pública estadual passaram a registrar, no *Diário de Classe*, assuntos de cada aula, motivação, métodos, processos, materiais, atividades correlatas, ou qualquer observação que se relacionasse com o rendimento dos alunos. Através do *Serviço de Verificação do Rendimento Escolar* – SVRE, os registros nos referidos Diários serviam de apoio para a elaboração de provas objetivas e, conseqüente reformulação dos Programas. As constantes experimentações, avaliações e sugestões, delinearam a versão de um documento final, destinado às classes de 1^a a 5^a séries, sob o título de PROGRAMA DE ENSINO PARA O CURSO PRIMÁRIO INFANTIL – publicado em 1961⁸⁴. Pela primeira vez, nos Conteúdos e Sugestões, se introduz a disciplina História.

Contudo, na segunda metade da década de 60, a discussão e concepção de uma nova organização curricular resultaram na elaboração de um novo Programa de Ensino, sob o título *Currículo da Escola Primária em Pernambuco*, sendo publicado em 1968. Essa nova proposta apresentava uma organização curricular por NÍVEIS –

⁸³ Idem. p. 23.

⁸⁴ Idem, pp. 24-25.

rompendo, dessa forma, pela primeira vez, na História da Educação em Pernambuco, com a tradicional organização por anos de escolaridade ou por série. Essa modalidade exigia do professor habilidade de usar o trabalho diversificado e em pequenos grupos. No Currículo, previa-se a definição de TEMAS CENTRAIS, pelo professor, no sentido de atender os alunos de diversos níveis, numa mesma classe.

Na década de 70, em nível nacional, através da Lei 5692/71, anteriormente citada, o Ensino Primário e Secundário (Ginasial e Colegial), passaram a denominarem-se de 1º. Grau com oito séries, e 2º Grau com três séries. O Ensino Profissionalizante torna-se obrigatório. Contudo, em Pernambuco, a implantação dessa Lei, não se fez de forma imediata, porque o processo de elaboração de alguns Programas de Ensino já estava em andamento, sendo concluídos e publicados em 1971, pela portaria nº 1066 de 26.03.71, Diário Oficial de 28/03/71. Reunidos num documento único, os PROGRAMAS MÍNIMOS PARA O CURSO GINASIAL configuraram, pela primeira vez, em nível estadual a elaboração de uma proposta curricular a partir da 5ª série, porque até esse momento, o Ensino Giniasial e Colegial eram regidos por Programas Federais⁸⁵.

Os *Programas Mínimos* foram coordenados pela Divisão Técnico Pedagógica do Departamento de Educação Média da Secretaria de Educação – com o propósito de atender às constantes solicitações de professores da rede estadual, que reivindicavam um programa em nível estadual. Os professores e técnicos elaboraram, conjuntamente, o referido Programa, com base nos conteúdos ministrados pelos professores, no Curso Giniasial, no ano anterior. Porém, o documento que se sobressaiu nessa década foi a PROPOSTA CURRICULAR

⁸⁵ Idem, p. 27.

ENSINO – 1º. Grau publicada em 1974, e depois republicada em 1978, constituindo-se num conjunto inicial de quatro documentos acrescidos de mais cinco, depois.

De acordo com informações obtidas junto a Brito, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do CE/UFPE, os quatro primeiros documentos foram assim distribuídos.

VOLUME I – Fundamentação: Filosófica, Sócio-Econômica-Cultural e Psicológica.

VOLUME II – Comunicação e Expressão.

VOLUME III – Ciências, com a inclusão de Matemática.

VOLUME IV – Estudos Sociais.⁸⁶

A esses documentos foram acrescidos:

Sistemática para a elaboração do Currículo Pleno – Ensino de 1º Grau, em 1974.

VOLUME V – Proposta Curricular Ensino – 1º Grau – Formação Especial, em 1975.

Proposta Curricular Ensino – 1º. Grau – Ensino Religioso, 1975.

Sistemática de Avaliação do Aluno de 1º. Grau, 1975.

Alternativas para Recuperação – aluno 1º.Grau, 1975⁸⁷.Essas propostas se caracterizaram por servirem de mais uma referência que poderia ser aceita ou não; alterada ou adequada às necessidades e possibilidades de alunos e professores.

⁸⁶ As propostas que sinalizam para os Estudos Sociais, a Fundamentação Sócio-Econômica-Cultural e a Sistematização para o Currículo Pleno, apontam para a inclusão de História no contexto das mesmas.

⁸⁷ Cf. BRITO, op. cit., p. 28.

Na história da elaboração de Programas, a década de 80 foi marcada, sobretudo, não só pela forma antagônica entre as duas proposições de Programas da época mas, entre a última proposição e todas as anteriores – conforme ficou explícito em alguns documentos. O primeiro documento da década registrou a volta à idéia de *programas mínimos* – mencionada anteriormente, que se concretizara no documento sob o título de PERFIS DE SAÍDA DOS ALUNOS ou de 1^a à 4^a SÉRIES, ou de 5^a à 8^a séries. – VIABILIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE CONTEÚDOS MÍNIMOS, publicado em 1984 e republicado em 1986. O direcionamento desse Programa partiu da análise do Sistema Educacional da época e do contato com os professores da Rede Estadual de Ensino, nos encontros para discussões sobre o Plano Estadual de Educação 79/83, sendo intensificado pelas reuniões nas escolas e pelos seminários com técnicos representantes dos Departamentos Regionais – DERES, em conjunto com a Equipe Central da Secretaria de Educação. No Programa, foi dada ênfase aos *desempenhos* esperados dos alunos, com a aplicação de testes padronizados - cujos resultados influenciariam na seleção dos conteúdos e na definição dos PERFIS dos alunos. No contexto desse programa, o conceito de *Currículo* era entendido como um conjunto de ações que envolviam a escola, num todo organizado, com o objetivo de criar condições para a elaboração e sistematização do saber.

No documento, são definidos os critérios que avaliam uma escola *competente*, ressaltando o ENSINO como função básica da Escola. Entre esses critérios estão:

- vincular o pensar e o fazer pedagógico ao saber escolar com prática social do aluno na escola, na sua comunidade e no trabalho;

- fundamentar o trabalho pedagógico numa definição clara e compartilhada do tipo de homem e sociedade que se deseja construir.

Na intensificação desses programas, em 1988, o Departamento de Serviços Educacionais - DSE/SE, publicou o documento EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – CONTEÚDOS MÍNIMOS PARA O ENSINO DE 1º GRAU - 5ª a 8ª SÉRIES, com informações específicas para operacionalizar nas diversas áreas da Educação Artística, tais como: Artes Plásticas. Artes Cênicas e Música.

O segundo momento da década de 80 concentra-se na contraposição aos currículos propostos, até então. O trabalho se iniciou com a divulgação, entre professores e técnicos, do texto DIRETRIZES GERAIS DA POLÍTICA DE ENSINO, que se relacionava com texto PROJETO DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO POPULAR DE PERNAMBUCO. O paradigma que vinha orientando a formação e a prática do professor no Sistema Educacional, até esse momento, foi criticado como sendo conservador – reduzindo as possibilidades de encaminhar uma prática pedagógica que atendesse às camadas populares. No sentido de explicar os determinantes das condições de vida que submetia a totalidade dos alunos da Escola Pública, o texto diferencia *escola* de *currículo*. Relaciona o currículo com a organização e sistematização dos conhecimentos, com o objetivo de desenvolver no aluno, uma reflexão entre o seu próprio conhecimento e a perspectiva social e de transformação de ambos. Considera a escola, um espaço privilegiado de comunicação e produção do conhecimento necessário à transformação, intervenção e compreensão da realidade. É um texto que compreende o ensino – aprendizagem, como um processo e, como tal, se desenvolve ao longo da escolaridade, articulado, em diferentes momentos⁸⁸.

⁸⁸ Idem, p. 30.

A constatação de diversos elementos, no processo de ensino-aprendizagem, resultou na elaboração de vários textos, ao longo das capacitações – com destaque para um documento final CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE DO CURRÍCULO – UMA PROPOSTA PARA A ESCOLA PÚBLICA-, elaborado no fim da gestão do Governo Popular em PE⁸⁹ e publicado em 1991.

Com a mudança de governo no início da década de 90, segundo BRITO⁹⁰, houve interferência na implantação da proposta anterior. As preocupações do novo Governo centralizaram-se nas classes de ALFABETIZAÇÃO. Para a elaboração desses documentos, a Equipe Técnica da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco⁹¹ utilizou, especialmente, as duas últimas propostas, com o objetivo de subsidiar a organização da prática pedagógica escolar. Como resultado, foi publicada, em 1992, a COLEÇÃO PROFESSOR CARLOS MACIEL/SUBSÍDIO PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS, constituída de 18 volumes. Cada documento pretendia servir de espaço para debates e discussões, conforme o que foi expresso em sua apresentação.

Em relação aos Subsídios da Prática Pedagógica nas Escolas – História, assim como nas demais áreas, propõe os Conteúdos, as Orientações Metodológicas Gerais e as Referências Bibliográficas, para o Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries e para o Ensino Médio.

⁸⁹ Em oposição à proposta de “educação e desenvolvimento” Miguel Arraes, a frente do governo do Estado de Pernambuco (1962-1964;1987-1990), desenvolveu mudanças nas práticas educacionais envolvendo as classes populares em ações como o Movimento de Cultura Popular – MCP e a criação do Centro de Formação, Supervisão e Orientação Pedagógica, estes instalados em municípios estratégicos do Estado, consistiram numa alternativa de descentralização e desburocratização da Secretaria de Educação, prestando orientação técnico-pedagógica aos professores primários e as Escolas Normais, além de oferecer treinamento ao pessoal com o 1º ciclo ginasial para regente no Ensino Primário e de estabelecer diretrizes a fim de que as escolas primárias se estruturassem de acordo com as necessidades locais.

⁹⁰ Idem, idem.

⁹¹ Formada pela Diretoria de Educação Escolar, Departamento de Ensino Fundamental, representantes dos Departamentos Regionais, professores da Rede Pública e representantes do meio acadêmico.

Ressaltando a natureza dos conteúdos e as especificidades sócio/culturais da época, o Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, José Jorge de Vasconcelos Lima, explica:

“Ao eleger a escola como referência básica da Política Educacional, para o período 1992/95, tornamos clara a opção pelo fortalecimento da prática pedagógica, como processo nuclear para o qual convergem todos os esforços do sistema”⁹²

O volume dedicado à disciplina História partia da análise do modelo econômico vigente, definido como excludente, que agrava as desigualdades sociais e se reflete no setor educacional pela baixa qualidade das condições de trabalho e de ensino. Nesse contexto, a História deveria passar a incorporar “novos saberes e metodologias⁹³” em que os “currículos escolares” deveriam ser repensados, visando a superação de práticas consideradas tradicionais, isto é, sem articulação com o cotidiano. Defendia-se, ainda a idéia de que era necessário criar-se um espaço em que o aluno conhecesse a História para nela situar-se, identificando-se socialmente nos grupos de sua convivência e atuando na construção de “novos espaços⁹⁴”.

⁹² PERNAMBUCO. Secretaria de Educação Cultura e Esportes. **Subsídios para a organização pedagógica nas escolas – História**. Recife:SECE, 1992, Apresentação.

⁹³ Idem, p. 8.

⁹⁴ Idem, p. 10.

CAPÍTULO II - O ENSINO DE HISTÓRIA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN

2.1. O ENSINO DE HISTÓRIA: “CAMINHOS E PERSPECTIVAS”⁹⁵

Quando nos propomos a conhecer a trajetória do conhecimento histórico no Brasil, como objetivo de contribuir para a superação das práticas educativas consideradas tradicionais, percebemos a introdução da disciplina História nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, e o seu desdobramento em termos alternativos e perspectivas, nos seguintes marcos:

- a introdução da disciplina História no currículo do ensino secundário, com a instalação do Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento seriado oficial de estudos secundários; no currículo, em 1830.
- a instalação de cursos específicos voltados para a formação

⁹⁵ Título inspirado do artigo de autoria da saudosa Prof^a. Elza Nadai. “O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva”. In: **Revista Brasileira de História – Memória, História e Historiografia**. Dossiê de História nº 25/26, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, set.92/agos./93. pp.143-162. Em entrevista, a Prof^a. Joana Neves, na condição de colega da referida professora, como também sua co-autora em diversos livros didáticos, no dia 27/04/2002, na **Universidade Federal da Paraíba – Campus I**, questionamos sobre as concepções teórico-metodológicas que orientaram a sua vida acadêmica - como professora concursada para ensinar, a partir de 1972, a disciplina Prática de Ensino de História na Faculdade de Educação da USP. NEVES comenta que, tentando diminuir a defasagem teórico-metodológica das áreas específicas com a área de Educação, NADAI organizou para os futuros professores, um espaço de integração em que se discutia a pesquisa como *aporte* do ensino; como uma área de realização da produção e do conhecimento. Nesse espaço de integração foi “mentora intelectual” e organizadora, em conjunto com a Prof^a. Circe Bittencourt do I Seminário de Perspectiva do Ensino de História, realizado na Faculdade de Educação da USP, em 1988. Seminários com esse formato, atualmente, ainda reúnem professores de Prática de Ensino de História. Para Neves, Nadai aprendeu desde a formação, na USP – como aluna da Prof^a. Emília Viotti da Costa, no primeiro ano, fazendo o **Curso de Introdução aos Estudos Históricos** e, depois, no quarto ano, no **Curso de Teoria da História**, que o suporte teórico-metodológico deve ser a ferramenta do pensar da História e nunca uma “camisa de força”. Neves comenta: “A Elza, como todo mundo da nossa geração, criticou o positivismo – que era a linha dominante na nossa formação, mas conheceu as contribuições da Escola dos Annales, até porque Fernand Braudel foi o fundador do Curso de História na USP e, na década de sessenta, a influência do pensamento marxista. Orientadas pelos ensinamentos da Emília, aprendemos a dosar, equilibradamente, as diferentes concepções teóricas para cada momento.” Valorizando essas tendências, ZAMBONI explica que, em 1973, o currículo organizado pelo Estado de São Paulo, constituía o modelo de todas as outras propostas curriculares do país, cujas autoras do **Guia Curricular** foram Elza Nadai, Joana Neves e Suria Abucarma. Cf. ZAMBONI, Ernesta. **Orientações Metodológicas Presentes no Currículo e na Docência do Ensino de História do Brasil**. In: REVISTA ÁGORA, Santa Cruz do Sul: Editora UNISC, v.4. 1/2.jan./dez.1998, p.15.

docente⁹⁶, atendendo ao ensino secundário e superando o autodidatismo, resultou em novas demandas e questionamentos sobre o papel da escola, dos conteúdos de ensino e das formas de ensinar;

- as mudanças que acompanharam a instituição escolar e a sociedade brasileira no pós-guerra, especialmente nas décadas de 60 e 70, do século XX, resultaram em novas demandas e questionamentos sobre o papel da escola, dos conteúdos de ensino e das formas de ensinar⁹⁷.

Descreveremos em linhas gerais, a seguir, os passos dessa trajetória.

Para Nadai, ampliando as possibilidades de pensar, fazer e escrever História, o ensino nessa área foi sendo marcado pelos *“descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas”*⁹⁸.

Na busca da coerência entre o discurso oficial e as práticas cotidianas, um considerável número de historiadores passou a analisar criticamente as bases e os pressupostos teórico–metodológicos tanto da ciência quanto da forma de ensiná-la,

⁹⁶ A criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, pelo decreto nº 14.343, (Recebendo, posteriormente, a denominação de **UNIVERSIDADE DO BRASIL**, através da lei nº 452, de 5/7/1937. Somente a partir de 5/11/1965, é que passa a chamar-se **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, pela Lei nº 4.831) e da Universidade de São Paulo – USP, em 25 de janeiro de 1934, através do decreto nº 6.283, implicou no envolvimento de projetos de desenvolvimento da sociedade, no contexto da multiplicidade de forças que passaram a atuar nesse espaço – perpassado de tensões entre a necessidade de autonomia e o controle do Estado sobre as suas funções. Contudo, proporcionaram aos estudantes tanto da graduação como da pós-graduação, se aproximarem da investigação científica, no intuito de desenvolver suas aptidões em criar, mover e reelaborar o saber e/ou recompondo estruturas teóricas estabelecendo, através do ensino, uma relação que se compromete, de um lado, com a formação de profissionais para os diversos campos do conhecimento e, de outro, prestando serviços à sociedade, realizando pesquisas e experimentos diretamente na comunidade, utilizando-se, inclusive, dos meios de comunicação. Na área de História e Geografia, a contribuição da USP, foi através dos cientistas franceses Fernand Braudel, Lucien Febvre e Claude Lévi-Strauss, pela abordagem crítica e social na construção de um conhecimento que conduzia a investigação de novos métodos e novas abordagens e que, como consequência, apontaram para uma melhor compreensão do ensino da História. Cf. FÁVERO, M^a de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade Brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977, p.11.

⁹⁷ NADAI, op. cit., p.144.

⁹⁸ Idem, idem.

propondo diferentes experiências para a superação do modelo tradicional⁹⁹ formado de modo compatível e coerente com o modelo racional-positivista que se tornara hegemônico no século XIX e que ainda, de certa forma, subsiste¹⁰⁰.

Distinguindo diferentes momentos dos “discursos historiográficos” no século XIX, as análises de Francisco Adolfo Varnhagem são perpassadas de um nacionalismo que não consegue relativizar a escravidão no Brasil no contexto dos diferentes interesses e desavenças entre os povos que formaram nossa nação¹⁰¹.

Numa visão “elitista, excludente e racista”, o ensino da história do Brasil contribuía para a definição de projetos ideológicos de Nação, que excluía índios e negros e que reconheciam no caráter civilizatório português, argumento para justificar a força da “elite branca”¹⁰².

Esse modelo hegemônico de ensino de História tem sua origem na França e suas principais características sofrem influência dos “movimentos de laicização da sociedade” e da formação dos Estados Nacionais que, inserido na tradição iluminista de civilização e do progresso, definem as diretrizes para a localização de fontes –

⁹⁹ No formato assumido pela escolarização na construção do que deveria ser ensinado, o modelo tradicional de ensino reuniu, até meados do século XIX, algumas características, tais como: **homogeneidade** - unificação de um conjunto de conhecimentos, geralmente de caráter dominante; **unidimensionalidade**- representada pela trajetória de aprendizado que define, como única opção, a racionalidade técnica da realidade; **normatividade**- estruturação prescrita, impondo a passividade; **seqüencialidade**- ordenação de conteúdos em uma seqüência pré-definida; **previsibilidade**- previsão da forma como ocorrerá a aprendizagem e os seus resultados; **disciplinalidade**- ordenação dos conteúdos dentro de matrizes curriculares. O professor transforma-se em simples executor de programas, obscurecendo a criatividade e a inovação – o que se manifesta na sua dependência exclusiva dos livros didáticos. Cf. HENRIQUES, Márcio Simeone. “O pensamento complexo e a construção de um currículo não linear”. Trabalho da 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, set./1998, p.4. Internet: www.anped.org.br

⁹⁹ NADAI, op. cit., idem.

¹⁰⁰ Idem.

¹⁰¹ STEPHANOU, Maria. “Currículo de História: instaurando maneira de ser, conhecer e interpretar. In: **Revista Brasileira de História**, n.º 36, v. 18, 1998, p. 25.

¹⁰² RUY, José Carlos. “Da razão de estado à emergência do povo – 500 anos: visões críticas”. In **Revista Princípios**, n.º 52, mar./abr./1999, p. 37.

validadas e representadas pelos documentos históricos na reconstituição do passado e, cientificamente articuladas ao projeto de construção da História Nacional¹⁰³ A História é entendida numa perspectiva linear e progressiva, portanto, teleológica em que se registra uma pretensa imagem de nação.

Consoante com Nadai, no Período Regencial, momento em que o Brasil se organizava como nação,

“estruturou-se no município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II (que durante o Império funcionava como estabelecimento – padrão de ensino secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob denominação de Ginásio Nacional) e seu primeiro Regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série¹⁰⁴”.

Simultaneamente, em 1838, é fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB. O Colégio Pedro II destinava-se à preparação dos filhos das classes dirigentes do Rio de Janeiro para o exercício do poder; enquanto o IHGB, instituição autorizada a escrever a História do Brasil, encarregava-se de construir um sentimento de identidade nacional, como meio de organizar um único e articulado conjunto de interpretações do passado que viabilizava um projeto político centralizador, difundindo sentimentos que possibilitavam a garantia do poder do estado sobre o espaço físico brasileiro e viabilizando um saber do ponto de vista de uma ordem pré - estabelecida. Para Zamboni *“foram dos sócios fundadores deste Instituto que saíram as diretrizes para a elaboração dos programas de ensino*

¹⁰³ NADAI, idem, pp. 144-45.

¹⁰⁴ Idem, pp. 145-46.

*de História Geral do Brasil, para o Colégio Pedro II*¹⁰⁵”.

A criação do IHGB, conforme Corsetti¹⁰⁶ configurou a construção de “uma história da nação” resgatando mitos, personagens e eventos – sistematizando uma história oficial e congregando uma elite intelectual que se aliava à elite econômica, financeira e política, difundindo uma concepção de História fundamentada nos eventos, na justiça e no patriotismo configurados no âmbito de uma nação.

Corsetti explica que,

*“vinculados a um projeto enciclopédico que colocava ordem e encaminhamento onde existem apenas eventos singulares, os participantes dessas instituições associaram-se na construção de uma história nacional que, tendo como alvo o presente, forjava o passado como tradição*¹⁰⁷”.

Sob essa ótica, a memória nacional preserva a história de determinados grupos influentes, seus feitos, suas vidas – dissimulando as desigualdades sócio-culturais, legitimando e justificando um projeto político de dominação e configurado na história brasileira com o advento da República, na organização de uma rede pública de ensino que atendia aos filhos das elites, associando os interesses das oligarquias cafeeiras e da Igreja. Privilegiando o ensino secundário e superior, se encarregava de instruir a elite cultural e política que, posteriormente, decidiriam os rumos da Nação, em detrimento da expansão do ensino primário. A História organizada e produzida configurava *“uma forma de se construir a História Nacional através da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser centros explicativos, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido*¹⁰⁸”. Os

¹⁰⁵ ZAMBONI, Ernesta. “Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência de História do Brasil”. In: **Revista Ágora**, Stª Cruz do Sul: Editora UNISC, v. 4, já./dez./1998, p. 9.

¹⁰⁶ CORSETTI, Berenice. “História, currículo e cidadania”. In: **Revista Ágora**, Stª Cruz do Sul: Editora UNISC, v. 4, já./dez./1998, p. 49.

¹⁰⁷ Idem, p. 50.

¹⁰⁸ ABUD, op.cit., p.31.

conteúdos, sua distribuição e orientações metodológicas expunham um corpo de idéias, crenças e valores com base na unidade nacional e num processo hegemônico que não revelava a divisão social e o controle da população desfavorecida, pelas elites.

Segundo Nadai sobressaíram-se o projeto de centralização do ensino e de unidade nacional e que podem ser sintetizados:

“nas representações que procuravam expressar as idéias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira¹⁰⁹”.

A História concebida como disciplina, desde as suas origens, procurou dar ênfase aos estudos civilizatórios – de tradição européia, negando a condição de nação dominada e, posteriormente, enaltecendo os “heróis”, conjugando os interesses do estado e da Educação pela ação e representação conservadoras. Por sua vez, o currículo escolar e a linha definidora de sua elaboração articulavam-se a um discurso histórico que explicitava o equilíbrio social e étnico¹¹⁰.

Como consequência dessa abordagem, mascararam-se as desigualdades sociais, o domínio das elites e o conflito entre os grupos étnicos por décadas nos programas de História, que se encontravam, por outro lado, permeados pelo “quadripartismo histórico” nas versões dos períodos antiguidade clássica, medieval, moderna e contemporânea ou dos modos de produção, comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo¹¹¹.

Na fluência dos programas e dos currículos, o conceito de História identifica-

¹⁰⁹ NADAI, 1992/93, op. cit., p. 149.

¹¹⁰ Idem, p. 150.

se com um passado “pronto” e “acabado” – sem uma reelaboração da representação da realidade. Para NADAI,

“essa forma de ensino ,determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o estado e as elites¹¹²”.

Os diferentes grupos étnicos formadores da identidade nacional *“eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português e cristão¹¹³”*. permitindo também a legitimação e a justificação de um projeto político de dominação burguesa que deveria conduzir os destinos nacionais.

Durante os anos 20 e 30 do século XX, na medida que a sociedade brasileira se urbanizava e se industrializava algumas questões sobre o nacionalismo foram sendo recolocadas como a redefinição dos agentes, não apenas políticos mas econômicos nas mudanças do país, passando o ensino de História a incorporar a tese de “democracia racial,” numa sociedade multicultural e sem conflitos. Sustentando o mito da democracia racial, no início do século XIX, Gilberto Freire, formula uma “saída honrosa” para os propósitos nacionalistas, no âmbito do processo civilizatório e colonizador - conduzido “harmonicamente” pelo branco português. Seu discurso viabiliza as particularidades de um Brasil multirracial¹¹⁴. O objetivo desse tipo de ensino da História era contribuir para o trabalho de engrandecimento da Nação¹¹⁵.

¹¹¹ Idem.

¹¹² Idem, p. 152.

¹¹³ NADAI, Elza. “O Ensino de História e a ‘ Pedagogia do cidadão’”. In: PINSKI, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 7ª ed., São Paulo: Contexto, 1997, p. 25.

¹¹⁴ STEPHANOU, op. cit., p. 25.

¹¹⁵ BRASIL.PCN: **Conhecimentos históricos e geográficos**. MEC/SEF (Versão Preliminar), agos./1996a., p. 3.

Influenciadas pelo movimento da Escola Nova, a partir dos anos 30, as propostas de ensino sugeriam aulas mais dinâmicas em que fossem usadas maquetes, visitas a museus, filmes, entre outros recursos didáticos – sem contudo desconsiderar a memorização das datas e nomes de “heróis” da História Nacional.

Desfazendo o consenso da história ensinada pelo Colégio Pedro II e pelo IHGB, caracterizada pelo sentimento nacionalista e pelo ufanismo, as mudanças na concepção, no tratamento e nas práticas pedagógicas de História foram acelerados pela Segunda Guerra Mundial, com a queda da hegemonia europeia e conseqüente formação das classes médias e populares.

Assentada na conjuntura desenvolvimentista dos anos 50 – 60 e, no estudo da realidade brasileira, a história enfatizou os grandes nomes, datas e batalhas – marcada pelo estatuto de verdade e assimilação pelos indivíduos¹¹⁶.

A partir dos anos 70, podemos situar o início de um caráter crítico, com a história e um ensino voltados para o social. É um momento em que a produção historiográfica destaca “o homem como agente real da história” e atuando nos diferentes grupos, na história do cotidiano, das mentalidades, das representações sociais. Os debates, no meio acadêmico, questionam os protagonistas, atores e agentes que interpelaram historicamente nas mudanças ocorridas¹¹⁷.

Nadai¹¹⁸ comenta que, na sua totalidade, algumas propostas se caracterizaram pela forma variada e complexa de seus conteúdos, métodos ou estratégias de ensino, pela natureza inovadora e progressista ou pelo tom repetitivo e conservador, redirecionando o ensino. Nadai declara ainda:

“(...) O grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino – e que emergiu

¹¹⁶ STEPHANOU, op. cit., p. 26.

¹¹⁷ Idem, p. 27.

¹¹⁸ NADAI, 1992/93, op. cit., p. 158.

(...) só recentemente entre nós, na década de setenta, é o fato de se identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história e, em decorrência, do devir histórico; as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira. Essa história (...) persegue os segredos das sociedades e já não o das nações, embora não os perca de vista, 'mesmo quando refaz o passado a partir de ângulos de aproximação diferentes dos anteriores, classificando desta maneira o nacional através do social'¹¹⁹”.

No balanço dessas implicações, ainda persiste uma distância que separa as discussões acadêmicas, da produção de recursos didáticos para o Ensino Fundamental e Médio. Na abordagem dos conteúdos, predomina uma visão de caráter enciclopédico, etnocêntrico e de cultivo do passado – de efeito moralizante para o presente. O que caracteriza os livros no mercado cultural da atualidade, em sua maioria, é a riqueza de imagens e a apresentação gráfica, permanecendo reduzida a participação de grupos considerados minoritários¹²⁰.

A história trabalhada nas escolas pública e privada do Brasil, foi à história tradicional. Mesmo sob influência da História Nova, originada nos anos 30, o ensino da história privilegiava a narrativa dos acontecimentos como “produto da ação de herói”, contando-se a história dos nobres que regiam as nações nos séculos XVI, XVII, e XVIII¹²¹.

Na complexidade desse universo, NDAI¹²² aponta alguns aspectos que servem para identificar, no início da década de 90, a problemática do ensino de História.

a. A aceitação ideológica de um saber escolar que, de um lado, obedece à

¹¹⁹ NADAI, 1997, op. cit., p. 28.

¹²⁰ STEPHANOU, idem, pp. 27-8.

¹²¹ AVANCINI, Elsa. “Ensino de História: perspectivas e tendências. In: “**Revista Ágora**, Stª Cruz do Sul: Editora: UNISC, v. 4, jan./dez./1998, p. 24.

¹²² NADAI, 1992/93, op. cit., pp. 158-60.

outra lógica de poder – do partido, da Igreja, do Estado, mas que, de outro lado, define os objetivos e o conteúdo de História a ser ensinado nas escolas, em qualquer grau de ensino.

b. O conteúdo e a seleção de temas têm privilegiado a diversidade e a diferença enquanto que, as propostas de ensino apresentam variações que contemplam desde a perspectiva dialética marxista ,até as abordagens a partir do cotidiano, da micro-história – sem nenhuma hierarquização dos assuntos.

c. A base do currículo é formada pela interação aluno/professor, portanto, do meio social - superando a dicotomia ensino/pesquisa, isto é, o vazio construído entre as academias e o ensino dos antigos 1º e 2º graus. Às primeiras é reservado o status de locus do saber, exclusivo local de sua produção, enquanto ao segundo resta o papel de reproduzir acriticamente aquele saber produzido.

d. A História compreendida enquanto movimento social e enquanto memória, professores e alunos são sujeitos que interagem no processo escolar, no cotidiano do trabalho e no devir dos fatos.

e. A incorporação de fontes variadas e múltiplas faz vir à tona contradições, complementações e divergências com relação à História considerada oficial, porque, na atualidade, o ensino de História possibilita ao aluno a condição de viver numa sociedade plural em que o compromisso e o respeito com a diferença e com a igualdade, permitem a problematização do presente, mas ainda de forma restrita.

Ainda sobre a problemática do ensino de história e, particularmente, sobre a relação professor/aluno, Cabrini¹²³ explica:

¹²³ CABRINI, Conceição, et. al. **O ensino de História – revisão urgente**. 3.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 23.

“É preciso garantir que o professor de História seja alguém que domine o processo de produção do conhecimento histórico, que seja alguém que saiba se relacionar com o saber histórico já produzido e que, finalmente, seja alguém capaz de encaminhar seus alunos (sejam eles do 1º, 2º. ou 3º. graus) nesses mesmos caminhos da produção e da relação crítica com o saber.”

Na compreensão do conhecimento histórico, é preciso que os professores discutam as implicações que definem a concepção de história que está embutida no ensino de história e implícita na definição dos conteúdos propostos, nos diferentes níveis de ensino.

2.2. A CONTEMPORANEIDADE DO CURRÍCULO EM HISTÓRIA

A literatura especializada em questões de ensino revela que as experiências com o ensino de História no Ensino Fundamental e Médio têm se voltado para a memorização e o esquecimento dos fatos que, de alguma forma, são potenciais componentes de nossa memória histórica.

Quando nos detemos nos fundamentos teóricos que concebem o currículo de História hoje, percebemos o privilégio que é dispensado às relações de poder e às condições sociais que produziram diferentes organizações curriculares. Stephanou¹²⁴ admite que, na base dessas questões, as noções de tempo linear, heróis e nacionalidade, além da repetição, memorização, questionários, comemorações cívicas, têm repercutido na sociedade, evidenciando que há um espaço para confrontações de identidades sócio-culturais entre os indivíduos.

¹²⁴ STEPHANOU, op. cit., p. 18.

No que se refere às concepções de História e, concebendo-as como “construção discursiva”, Stephanou¹²⁵ explica que os dados históricos devem interrogar as diferentes leituras do passado, suas estratégias, seus objetos de estudo e as formas como esses elementos repercutem no presente.

Apesar dessa constatação, muitos professores e alunos supõem que o conhecimento histórico está voltado exclusivamente para o que pode ser apreendido do passado, que assume o estatuto de verdade, passada de geração para geração. Isto tem produzido distanciamento e indiferença pelas aulas de História na maioria das escolas porque, via de regra estas aulas destacam a atuação de personagens especiais, eventos e cenários, distantes do cotidiano dos alunos e dispostos numa ordem cronológica que converge para a noção de evolução e relações de causa e efeito.

Nicholas¹²⁶ com o objetivo de perceber formas mais coerentes de integrar os vários saberes escolares de História aos das demais disciplinas, explica que a realidade social se caracteriza pela incoerência e pelas contradições. Portanto, o ideal de harmonia não deve ser esperado, mas antes, os professores de História devem avançar o quanto for possível na configuração de um projeto a serviço dos menos privilegiados, contrapondo-se ao projeto burguês, entendido como “senso comum entre os educadores”. Explica, ainda que não podemos pensar que os objetivos do ensino de História numa perspectiva ‘crítica’ ‘transformadora’ possam ser alcançados, exclusivamente, numa prática competente do professor ou pela existência ideais de ensino¹²⁷.

¹²⁵ Idem, p. 19.

¹²⁶ NICHOLAS, David. “Elementos para a construção do currículo de História”. In: **Anais do II Encontro de Professores Pesquisadores na área de Ensino de História**. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2 a 5 de maio de 1995, p. 79.

¹²⁷ Idem.

A totalidade integrada dos conteúdos se relacionam com objetivos mais gerais da educação escolar, numa dimensão mais coerente do processo ensino aprendizagem.

Nicholas comenta:

“(...) O currículo de História, bem como o de qualquer outra disciplina escolar, não é nem pode ser encarado apenas como ou principalmente como mera listagem de conteúdos, ainda que tal listagem deva fazer parte do currículo (...) porque o saber seja ele escolar ou não, não é e não pode ser visto de maneira fragmentada e compartimentada¹²⁸”.

Assim a versão cultural autorizada e legitimada na escola é constituída pela seleção de conteúdos, experiências, valores e atitudes que priorizam ou não, uma parte do conhecimento hegemônico, marginalizando ou integrando, a cultura dos diferentes grupos sociais.

Por outro lado, sem a pretensão de considerar que o quadro de exclusão social será superado pela adoção curricular da área de História, Corsetti¹²⁹ considera que como professores nesta área, somos responsáveis pela construção da cidadania e pela condição de usufruirmos os direitos civis, políticos e sociais, trabalhando um currículo dentro da perspectiva de superação das desigualdades sociais e educacionais.

Na seleção e no tratamento dos conteúdos de História devem estar presentes os valores, atitudes e habilidades que queremos desenvolver nos alunos, objetivando manter um projeto educacional que fomente uma dimensão metodológica dos conteúdos. Metodologia de ensino, entendida pela aplicação de

¹²⁸ Idem, pp. 80-81.

¹²⁹ CORSETTI, op. cit., p. 46.

determinados pressupostos teóricos que selecionam, organizam, compõem, decompõem e estruturam, de forma lógica, os conteúdos, na prática educacional¹³⁰.

Nesse sentido, Stephanou explica que:

“Deslocarmos nossas reflexões sobre o ensino de História para além das questões de ‘distorções dos fatos’, ou das implicações ideológicas da ênfase em certos períodos/acontecimentos, por exemplo, implica pensar como somos produzidos por meio de discursos e práticas escolares que, também nas aulas de história, concorrem para construir determinados atributos de nossas subjetividades¹³¹”.

As intenções e propósitos das práticas da maioria dos professores de História inserem-se em determinadas expectativas que explicitam a consciência elencada pela própria percepção de mundo e de coletividade, perpassando a própria concepção de História de cada um deles. Investigando a história dos currículos oficiais, verifica-se o poder que consolida, nas escolas, os mitos, a supremacia e a centralização de um determinado grupo.

Problematizando sobre os conteúdos de História, Felgueiras¹³² distingue, atualmente, quatro tendências na elaboração dos programas históricos:

1. de caráter cronológico: sustenta-se na noção de desenvolvimento e evolução que tem como princípio norteador à transmissão de informações no âmbito de uma estrutura temporal que sequencia os fatos;

¹³⁰ MENANDRO, Heloísa Fesch. “Variações sobre um velho tema: o ensino de História”. In: NICHOLAS, David (Org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Rio de Janeiro: Access, 2001, pp. 49-53.

¹³¹ Idem, p. 23.

¹³² FELGUEIRAS, apud, STEPHANOU, op. cit., pp. 28-32.

2. de linhas de desenvolvimento: da qual demanda a idéia de progresso onde cada momento depende do nível de evolução de um momento anterior, relacionando aspectos do passado como por exemplo, os meios de transporte, comunicação e habitação, traçando o desenvolvimento de cada um desses aspectos até o presente;

3. por quadros históricos: identificação de períodos históricos e determinadas áreas geográficas na interligação da história nacional e/ou geral;

4. por conceitos ou temas:¹³³ organização de temas geradores que comparam diferentes exemplos históricos ao recorrer a noção de tempo e cronologia. São caracterizados pela escolha de temas ou conceitos-chave que são estudados a partir de dois ou mais exemplos históricos, como o nacionalismo e o feudalismo. Estão sintonizados com as atuais discussões pedagógicas que se preocupam em estabelecer uma aproximação do passado com o presente.

Outras tendências curriculares estão centradas na seleção de problemas, no uso de diferentes fontes primárias ou em orientações decorrentes da Psicologia. Em meio ao “clima” de renovação curricular que se repercute no Brasil atual, é imprescindível perceber o estilo de raciocínio e a forma de interpretar os fenômenos históricos visto que, a seleção e organização dos currículos *“implicam em sistemas de pensamento que produzem saber e poder”* que sustentam *“os disciplinamentos do pensar, falar e sentir”*, impondo uma organização arbitrariamente constituída¹³⁴.

Instaurando uma relação que aproxima a realidade social da compreensão de como se produz o conhecimento histórico dos diferentes processos históricos e de formulação de problemas significativos, repensam-se os conceitos científicos e/ou

¹³³ Ao nosso ver, os **PCN** se enquadram nessa nova tendência.

¹³⁴ STEPHANOU, idem, p. 32.

pedagógicos. Nessa perspectiva, o tempo histórico é o tempo das discontinuidades, das rupturas em que permanências e mudanças convivem simultaneamente¹³⁵.

Com base nessas novas reflexões, aprender e ensinar História compreende, de modo amplo, o estudo da sociedade no tempo, a delimitação e a compreensão de três conceitos básicos: **fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico**.

Os **fatos históricos** apresentados isolados do contexto histórico, numa concepção atual, são entendidos no contexto dos acontecimentos sociais e, sobretudo, refletem as mudanças ocorridas na vida coletiva, abrangendo os diferentes níveis da sociedade – social, político, econômico e cultural. *Ou seja, fato histórico é tudo que afeta a vida em sociedade, que teve um começo e que tem ou terá um fim*¹³⁶.

Numa perspectiva tradicional, **os sujeitos da História** eram configurados nos grandes personagens que desempenhavam ações individuais. Hoje, o sujeito histórico é concebido por *todo agente de transformação social, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais*¹³⁷. Portanto, todos os indivíduos que se localizam em contextos históricos, expressam suas especificidades e características, mas atuam em grupo ou isoladamente nas lutas pelas transformações sociais¹³⁸.

Sobre a concepção do tempo histórico decorrente dos Annales, Castelo Branco¹³⁹ comenta:

“os novos historiadores articulam a perspectiva da mudança do movimento, trabalhando com os conceitos de ‘estrutura’ e ‘conjuntura’ e concebendo um

¹³⁵ Idem, p. 35.

¹³⁶ BRASIL, 1996a, op. cit., p. 9.

¹³⁷ Idem.

¹³⁸ Idem.

¹³⁹ CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. “A concepção do tempo histórico sob a História dos Annales: de evasão do ‘Tempo – Terror’”. In: **Revista Soma Eletrônica Interdisciplinar**, n.º 1, Foz do Iguaçu, set./2001. Internet: <http://www.cesufoz.edu.br>

‘tempo longo’, que permite entre outras coisas observar que as concepções de tempo e espaço variam de geração para geração, de um espaço para outro ou entre culturas diferentes.”

Com base nessas novas reflexões, compreende-se a multiplicidade do tempo, valorizando os diferentes conteúdos na sua prática pedagógica possibilitando, ao aluno problematizar o presente, transformando os conceitos e modelos da temporalidade em objetos de conhecimento. Inserido em seu próprio tempo, visualiza-se como sujeito atuante na construção de discursos que explicitam o presente e o passado.

O tempo que ordena os fatos na construção de sua trajetória, tende a não ser mais aceito porque sugere um encadeamento que remete a calendários e datas, à seqüência das ações das classes dirigentes e dos heróis. Estudando o tempo histórico, numa conotação mais abrangente, seu ritmo pode ser estruturado em curta média e longa duração,¹⁴⁰ nos permitindo observar que as concepções de tempo e espaço variam de geração para geração, de um espaço para outro ou entre diferentes culturas

Nessa perspectiva, *“o ensino de História, tende a especificar o lugar, a época e a conjuntura de onde falam os sujeitos da História e, ainda, quem fala, por que fala, como fala, em nome de quem fala a sua produção”¹⁴¹.*

Por tempo breve, ou de curta duração, entende-se aquele que marca, por exemplo, a data da assinatura de um acordo. Também pode, conforme indica vasta literatura que trata a temática do tempo, ser apreendido pela duração de uma guerra

¹⁴⁰. A Fernand Braudel – representante da “segunda” geração dos Annales, credita-se a sintetização das obras de Marc Bloch e Lucien Febvre e a afirmação dos Annales como uma escola historiográfica, formulando o que ele chamou de ‘dialética das durações’, ou seja, à perspectiva de movimento que trabalha os conceitos de ‘estrutura’ e ‘conjuntura’ concebendo um ‘tempo longo.’

¹⁴¹ BRASI, 1996a, op. cit., p.9.

ou pelo desenrolar de um movimento cultural, pelo efeito de uma epidemia, pela validade de uma lei etc¹⁴².

Quando as mudanças ocorrem de maneira quase imperceptível, envolvendo traços comuns de uma realidade que perdura por séculos sem sofrer transformações, como por exemplo, a escravidão no Brasil, compreende-se o tempo estrutural ou de longa duração.

O ensino de História deverá proporcionar situações pedagógicas que revelem a complexidade dos múltiplos tempos e espaços, estimulando o aluno a questionar, socializar, e comparar e organizar informações que ultrapassem “a perspectiva do presente vivido”, capacitando-o a emitir interpretações e explicações no contexto dos conhecimentos históricos.

Stephanou¹⁴³ sugere ‘cortar’, ‘desmontar’ e ‘decompor’ o currículo, para que possamos compreender e reorganizar suas particularidades, interrogando não só nossas práticas de Ensino de História, mas a construção e sistematização da própria história e do que temos aprendido sobre ela¹⁴⁴.

Por sua vez, Nicholas¹⁴⁵ esboça alguns elementos que considera explicadores na construção do currículo em História. Os conteúdos de História devem:

- a. mostrar a relação dos conflitos gerados pela humanidade, na apropriação de riquezas se utilizando das explicações teóricas do materialismo histórico, e, a partir desta perspectiva, articular a dimensão transformadora que, na prática

¹⁴² Entre os historiadores que se dedicaram ao estudo do tempo histórico, destacamos José Carlos Reis, cuja tese de doutoramento, defendida na Bélgica em fins dos anos oitenta – “Nouvelle histoire e tempo histórico” – passou desde então, a ser uma das mais consistente referência sobre a temática.

¹⁴³ STEPHANOU, op. cit., pp.35-6.

¹⁴⁴ Idem.

¹⁴⁵ NICHOLAS, op. cit., pp. 84-90.

educativa, resignifica as diferentes formas que a escola estabelece com o contexto cultural na qual está inserida.

- b. procurar integrar fatos de curta, média e longa duração, ou seja, combinar a dimensão estrutural, conjuntural e episódica dos fatos históricos. Para Nicholas, o episódio só pode ser plenamente elucidado dentro de uma conjuntura, num movimento que capacitará o aluno a desenvolver sua abstração para, assim, atuar politicamente na realidade.
- c. relacionar o particular com o geral : integrando o estudo do passado num conjunto maior, constituído de elementos gerais que abrangem o social, o econômico, o político, o cultural, o temporal (conjuntura e estrutura) o espacial – a localidade, a região, o país, o continente, o mundo;
- d. aliar a dimensão objetiva (do que existe e já está dado) e subjetiva do grau de organização, conscientização e vontade de classes e grupos sociais, na explicação dos processos históricos. As duas condições constituem e se refazem na ação sobre o outro. Uma determinada realidade propicia a ação de sujeitos coletivos e individuais, que podem tomar consciência de sua situação e lutar por mudanças ou não.

2.3. Estrutura e organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Justificando que “as reflexões e experiências ao longo dos últimos trinta anos foram intensas e extremamente relevantes para o momento atual”, os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituem, na sua estrutura organizacional e

nos objetivos gerais do Ensino Fundamental, a referência principal para a definição de áreas e temas¹⁴⁶.

Segundo Monlevade¹⁴⁷, com a nova LDB 9394/96, a tramitação da construção dos PCN's viabilizou os acertos do texto de Diretrizes Curriculares de 1997 e diferenciou-se do Parecer 853/71 de Valmir Chagas (tentativa de balizar a Reforma do Ensino da Lei 5692/71), porque se fazem presentes os seguintes avanços:

- uma concepção pedagógica mais aberta e pluralista ;
- a possibilidade de inclusões regionais e locais de componentes e métodos propostos pelas escolas – ao lado de um núcleo comum de áreas, sob a forma de temas transversais ou de projetos de trabalho e das novas linguagens;
- a integração das questões éticas com as questões ambientais resulta na criação cultural que se destina “aos atores reais da educação pública : professores, dirigentes, funcionários, alunos dos diferentes níveis e comunidade escolar”.

No Art. 27 da nova LDB 9394/96 está delineado o perfil que orienta os conteúdos curriculares da educação básica e que se insere na difusão dos valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres do cidadão, respeito ao bem comum e da ordem democrática. Considera, ainda as condições de

¹⁴⁶ Cf. BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Introdução**. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1997b, pp. 37 e 52.

¹⁴⁷ MONLEVADE, João. “Currículo: Parâmetros ou Diretrizes Nacionais”. In: **Cadernos de educação-Currículo Nacional**. Ano II, n.º 5, 1ª ed. jan./1997, p. 23.

escolaridade dos alunos em cada estabelecimento de ensino, além da orientação para o trabalho e o apoio às práticas desportivas¹⁴⁸.

Encontramos, na atual LDB, as primeiras diretrizes do currículo para o ensino fundamental determinando:

*“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 economia e da clientela¹⁴⁹”*
(grifos nossos).

Na base comum do currículo estão *“o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil¹⁵⁰”*. O ensino de História do Brasil deverá considerar às contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, *especialmente das matrizes indígena, africana e européia¹⁵¹*.

No que se refere à parte diversificada, a LDB determina, a partir da 5ª série, a inclusão de, no mínimo, uma língua estrangeira moderna, escolhida de acordo com os interesses da comunidade escolar e de acordo com as possibilidades do estabelecimento de ensino¹⁵².

Porém, os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental, tanto da base nacional comum ou diversificada, devem observar as seguintes diretrizes:

¹⁴⁸ Cf. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Art. 27, *caput* e *incisos* de I a IV.

¹⁴⁹ LDB, *op.cit.*, Art. 26, *caput*.

¹⁵⁰ Idem, parágrafo 1º.

¹⁵¹ Idem, parágrafo 4º.

¹⁵² Idem, parágrafo 5º.

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais¹⁵³.

Sistematizados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, os PCN foram organizados, em dois conjuntos de documentos. O primeiro destinado às séries iniciais do ensino, ou seja, de 1^a à 4^a, ou 1º e 2º ciclos, publicados em 1997 e o segundo se destina às 5^a e 8^{as} séries ou 3º e 4º ciclos, este, publicado em 1998. Na constituição dos PCN's, encontram-se os documentos de INTRODUÇÃO e os específicos de áreas de conhecimento, sendo que, o volume 5, do 1º e 2º ciclos, reúne História e Geografia.

Nesse sentido Bittencourt¹⁵⁴ destaca que, ao refletirmos sobre as propostas curriculares no ensino de História, desencadeia-se um complexo debate sobre as formas de organização e implantação que caracterizam a diversidade e heterogeneidade da disciplina no espaço escolar.

Na perspectiva de enriquecer os debates, foi analisado um conjunto de propostas curriculares na área de História, em vários estados do Brasil, entre 1985 e 1995 – contextualizando-as no estabelecimento das relações de poder e na concepção de currículo que as visualizasse *“como obra portadora dos*

¹⁵³ Idem, Art. 27, incisos de I a IV.

¹⁵⁴ BITTENCOURT, Circe M^a Fernandes. “Propostas Curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 127.

*conhecimentos específicos do saber escolar*¹⁵⁵”. O resultado constata o predomínio dos Estudos Sociais nas primeiras séries do Ensino Fundamental, nos anos 80 e 90, não acompanhando os avanços da produção historiográfica voltada para a inclusão de novos temas e objetos de estudo. Explicitar os objetivos na área de História é estabelecer diferenças ou semelhanças com os Estudos Sociais e, que persistem nas séries iniciais do Ensino Fundamental¹⁵⁶.

Por outro lado, os documentos que se relacionam com os Temas Transversais¹⁵⁷, incluem-se, ainda, na forma de organização dos PCN tais como: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, nos 1º e 2º ciclos – aos quais se acrescenta, para os 3º e 4º ciclos, o tema Trabalho e Consumo.

Os documentos das áreas de conhecimento seguem uma estrutura comum em que:

- expõem a concepção da área ou tema transversal;
- definem os objetivos da área ou tema¹⁵⁸. Os objetivos Gerais do Ensino Fundamental são estruturados definindo desde “*a construção da cidadania até os conteúdos específicos da área, passando pela constituição de uma identidade nacional pelo equilíbrio afetivo e físico do aluno*”¹⁵⁹. Na definição dos objetivos, percebe-se a obtenção de prioridades idealizadas sob enfoque individualizante visto que, os objetivos gerais da educação são percebidos como necessidades

¹⁵⁵ Idem, p. 128.

¹⁵⁶ Idem, p. 137.

¹⁵⁷ Os Temas Transversais integram-se às áreas convencionais, estando presentes em todas elas, relacionados às questões da atualidade. Há uma perspectiva de autonomia na construção dos valores e atitudes que permeiam os diferentes Temas. Essa autonomia pressupõe a retomada de informações que resulta na tendência de se articular o comportamento individual com outros fatores sociais, tais como a vida familiar e comunitária; o envolvimento com problemáticas atuais de abrangência nacional e até mundial.

¹⁵⁸ PCN/INTRODUÇÃO, op. cit., p. 65.

¹⁵⁹ REVISTA PEDAGÓGICA. “MEC propõe Currículo Nacional – o documento introdutório do MEC”, v.2, n.º 7. Belo Horizonte: Ed. Dimensão Pedagógica, jan./fev./1996, pp. 27-28.

individuais e não do sistema educacional como um todo. Por exemplo, a valorização que se dá ao saber ‘acadêmico’, ‘formal’ ou ‘escolarizado’ em relação a outras formas de saber. O aluno deverá “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas¹⁶⁰”;

- apresentam os conteúdos, organizados em blocos ou em eixos temáticos;
- indicam critérios de avaliação das aprendizagens fundamentais, de acordo com o Art. 24 inciso V, letras a, b, c, d, e, considerando a *“avaliação contínua e cumulativa do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”*;
- apresentam orientações didáticas para o ensino dos conteúdos.

Cury¹⁶¹ explica que os princípios norteadores da Constituição de 1988 e da nova LDB 9394/96 convergem para as disposições normativas exercidas pelo Executivo, conferindo-lhe maior iniciativa no âmbito dos “parâmetros curriculares nacionais”, efetivando e regulamentando as disposições do Art. 210. Analisa que, a diversidade das condições de funcionamento da escola pública, se faz presente por regiões, por classe, pela pluralidade étnica e cultural. Nas últimas décadas, uma nova realidade se fez presente não só na sociedade brasileira, mas também na

¹⁶⁰ MORAIS, Artur Gomes. “Refletindo sobre o documento introdutório dos PCN”. In: MARCUSCHI, Elizabete; SOARES, Edla Araújo Lira (Org.). **A avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997, p. 162.

¹⁶¹ CURY, Carlos Roberto Jamil. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 253.

educação da escola pública, pela expansão do ensino fundamental, do ensino médio e superior e pela ampliação da rede particular.

Pesquisadores e estudiosos têm atuado no estudo de currículos e de disciplinas escolares, ao lado de associações científicas que têm criado grupos de trabalho onde estudam não só esses temas, mas outros de igual importância.

Pela própria tradição, o Brasil é um país que, através da Constituição adotada desde 1889, caracteriza-se por “entidades federadas” que inclui processos descentralizados de iniciativa no que se refere “à administração e gestão do público”. Aos estados e municípios compete, por tradição normativa, desde o Ato Adicional de 1834, a educação escolar do Ensino Fundamental, o que, pela sua dispersão, exigiu a interferência da União, principalmente com a liberação de recursos financeiros, visando a “superação de lacunas e a assimilação de uma identidade nacional em todo cidadão¹⁶²”. O Ato Adicional de 1834 introduz a divisão de atribuições entre “os poderes gerais” e as províncias, além de deixar na ambigüidade se tal responsabilidade deveria ser compartilhada ou se seria privativa das províncias¹⁶³. Na complexidade do mínimo de conteúdos a serem fixados, de acordo com a Constituição de 1988, observa-se o registro da organização de intelectuais, de associações profissionais e científicas – ao lado de partidos, sindicatos e da privatização hegemônica, o debate em torno da questão federativa democrática e pedagógica em torno da educação nacional.

Contudo, as diretrizes da Constituição não impedem que se discuta até que ponto convém ou o que significa oficializar um “currículo nacional”, a “qualidade do

¹⁶² Idem, p. 255.

¹⁶³ Idem p. 238.

ensino” e o conceito de “cidadão”. Não se define, mais claramente, nos preceitos constitucionais, na nova LDB e no documento introdutório dos PCN, de que forma as referências e estatísticas sobre evasão e repetência estão sendo eliminadas com o estabelecimento dos PCN¹⁶⁴.

Imbricados na questão federativa, são operacionalizados conteúdos generalizados para todo o país, chegando até a invadir a autonomia dos estados, atropelando a subjetividade dos profissionais da educação. Contudo, o espírito democrático na sua própria essência, exige um certo “grau de flexibilidade dos dispositivos normativos¹⁶⁵”, com o objetivo de garantir a crítica e a criatividade na regulamentação de um princípio geral.

Partindo desses pressupostos é no interior das duas dinâmicas: a educação como direito e dever e a educação enquanto uma constante de uma federação republicana (após o Império) que o tema currículo passa a ser sempre reposto enquanto instrumento de **coesão nacional**¹⁶⁶.

Em meio às expectativas geradas na elaboração, publicação e implementação dos PCN, no Ensino Fundamental e, especificamente, em relação aos 3º. e 4º. ciclos, Paulo Gusmão, da Assessoria de Comunicação Social - ACS/MEC, declara:

“Mais do que um desdobramento do trabalho anterior”, (...) os PCN para os dois últimos ciclos procuram aperfeiçoar a relação e os métodos de ensino¹⁶⁷”.

¹⁶⁴ Cf. FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS. “Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: GENTILI, Pablo; Silva, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Escola S.A.- quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação –CNTE. Brasília, 1996, pp. 128-149.

¹⁶⁵ CURY, op. cit., p 237.

¹⁶⁶ Idem, p. 238.

¹⁶⁶ Cf. JORNAL DO MEC. Ano XII, n.º 12. Brasília, set./1999, p. 5.

¹⁶⁷ Cf. Jornal do MEC. Ano XII, nº 12. Brasília, set./1999, p. 5.

Nessa mesma edição do Jornal do MEC, o Governo Federal, através da Secretaria de Ensino Fundamental, traça os encaminhamentos sobre os documentos publicados e distribuídos pelo MEC às escolas na Educação Infantil, Fundamental, Indígena, Especial, de Jovens e Adultos e para o Programa dos Parâmetros em Ação.

2.4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais/História: 3º e 4º ciclos

A política de orientação curricular tem sido uma prática constante do Poder Público, na inovação pedagógica, na formação docente e no controle do conhecimento, interferindo na prática educativa. Os guias e propostas curriculares têm exercido um papel relevante na política educacional, porque servem de base para a produção de livros didáticos e orientam a política de formação continuada de professores. Têm se constituído em material de grande interesse para o processo de concretização curricular na história do currículo e na constituição de seu campo pedagógico do ponto de vista da imposição e apropriação de modelos educacionais pelos grupos que detêm o poder¹⁶⁸.

As propostas de inovação curricular refletem as exigências e necessidades do período de sua elaboração e estabelecem pressupostos políticos, sociais e metodológicos de cada época.

Na perspectiva de que as orientações para o currículo de História, na prática pedagógica, não se reduzissem a um caráter essencialmente técnico, os PCN/História adotaram uma estrutura que abrange os seguintes aspectos:

¹⁶⁸ SOUZA, Raquel Fátima de. et. al. "Guias Curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado". In: **Revista de Estudos Pedagógicos**, n.º 195, v.80, 1999, p.234.

a) descrição da problemática específica de cada área, traçando um breve histórico, no contexto educacional brasileiro, com o objetivo de:

“auxiliar o professor na reflexão sobre os pressupostos históricos e pedagógicos de concepção de ensino e sobre as abordagens e conteúdos selecionados para os estudos escolares¹⁶⁹”.

Nessa trajetória, especificam aspectos que justificam a introdução da área no currículo escolar e as diferentes funções que o seu ensino exerceu na construção da “identidade nacional”, a partir de pressupostos eurocêntricos, ou orientando a política nacionalista e desenvolvimentista do país;

b) destacar a influência de diferentes tendências historiográficas que sensibilizaram os historiadores para novas problemáticas de estudo justificando a fundamentação epistemológica e psicopedagógica¹⁷⁰ da área e proporcionando a revisão, no Ensino Fundamental, das abordagens históricas voltadas para os eventos, além de seguirem um processo temporal evolutivo/hegemônico;

c) ilustrar as múltiplas abordagens que motivaram a reavaliação do ensino de História e os novos estudos que se desenvolveram no “âmbito das ciências pedagógicas”, sobretudo, no campo da psicologia cognitiva e social, valorizando as propostas pedagógicas construtivistas, em consonância com a participação ativa dos

¹⁶⁹ BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares/História**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 10.

¹⁷⁰ A exemplo de Moreira (1997:95), vários autores questionam a compatibilidade das idéias da Reforma Curricular da Espanha, basicamente de César Coll - professor da Universidade de Barcelona – com os PCN no Brasil, na condição de mentor e consultor das equipes que organizaram diversos desses documentos. O referido autor explica que, para o psicólogo espanhol, o objetivo da educação é promover o crescimento dos seres humanos numa perspectiva psicológica decorrente da constante interação com o meio ambiente, articulando a cultura aos processos individuais e de socialização. Assim, o processo educativo, priva-se de seus aspectos ideológicos e políticos e, conseqüentemente, das análises que caracterizam a educação como determinada pelas estruturas social, econômica e tecnológica.

alunos, como sujeitos livres e na construção do conhecimento histórico. De acordo com esse perfil, "a prioridade não é mais do ensino, mas da aprendizagem¹⁷¹". O professor assume o papel de facilitador do processo de busca de conhecimento do aluno. Sua função é de organizar e coordenar as situações de aprendizagem, considerando a individualidade e os interesses distintos.

d) Utilizar critérios para organização e seleção de conteúdos e objetivos gerais da área no ensino fundamental, estabelecendo a articulação com temas considerados relevantes, de acordo com o momento histórico e propiciando o dimensionamento de informações, procedimentos e atitudes coerentes com os objetivos da História¹⁷².

Os conteúdos expressam três grandes intenções¹⁷³.

contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;

favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos individuais que considerem múltiplas temporalidades;

propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História.

"As abordagens teóricas que problematizam a realidade social e identificam a participação ativa de 'pessoas comuns' na construção da História (...) instigam, por exemplo, propostas e métodos de ensino que valorizam os alunos como protagonistas da realidade social e da História e sujeitos ativos no processo de aprendizagem¹⁷⁴".

¹⁷¹ SOUZA, op. cit., p.239.

¹⁷² BRASIL/MEC: PCN/HISTÓRIA, op. cit., p. 45.

¹⁷³ Idem, p. 46.

¹⁷⁴ Idem, p. 33.

Nessas reflexões sobre o “currículo prescrito¹⁷⁵”, percebe-se um certo distanciamento entre a execução do que se propõem nos PCN/História e a definição dos objetivos gerais, dos conteúdos, das orientações metodológicas e dos critérios de avaliação, nos diferentes ciclos da aprendizagem.

Ao nosso ver, o processo de elaboração de um plano curricular precisa envolver, significativamente, os professores, a comunidade e os demais profissionais, instrumentalizando os indivíduos para que se tornem agentes das transformações sociais. Levando-se em conta que cada escola tem uma diretriz metodológica que se traduz na concepção de seus processos de conhecimento, ensino e aprendizagem, uma das suas funções é a socialização do conhecimento. Por outro lado, como o currículo está sempre em movimento, porque as exigências de cada época se alteram, a escola é um espaço de constantes reflexões no sentido de promover ou não a construção e/ou reconstrução de saberes e conhecimentos.

Na base metodológica, os PCN/História apontam para uma abordagem por eixos temáticos¹⁷⁶. Os PCN/História referentes aos 3º e 4º ciclos, revelam que os profissionais dessa área, devem se apropriar de um debate, de certa forma nacional, que privilegia a **História das relações sociais, da Cultura e do Trabalho**, subdivididos em dois subtemas: **As Relações Sociais, a Natureza e a Terra e As Relações de Trabalho**. A intenção nesse primeiro subtema é concentrar-se nas relações entre a sociedade, a cultura e a natureza na história brasileira, americana e de outros povos do mundo, procurando investigar sobre os primeiros habitantes de cada localidade, a sua cultura e formas de trabalho em diferentes épocas; a

¹⁷⁵ GIMENO, apud, SOUZA, op. cit., p.235.

¹⁷⁶ Cf. BRASIL/MEC: PCN/HISTÓRIA, op. cit., pp. 53-75; REVISTA NOVA ESCOLA. **PCN: fáceis de entender/História, de 5ª a 8ª séries**, n.º 124, ago./1999, pp. 25-30.

exploração econômica por outros povos; o desenvolvimento de infra-estruturas; o desenvolvimento da agricultura e da indústria e a relação entre cidade e campo.

Entre as propostas a serem trabalhadas na área de História no 3º ciclo estão: conhecer realidades históricas singulares, distinguindo diferentes modos de convivência nelas existentes; refletir sobre relações sociais de trabalho em diferentes realidades históricas; localizar as transformações no tempo, dominando padrões de medida e noções para distingui-los por critérios de anterioridade e simultaneidade.

Conforme o proposto, o professor localiza cronologicamente os povos estudados, para identificar e refletir sobre os ritmos de transformação das relações sociais e culturais e as relações estabelecidas com a natureza.

No que refere ao subtema **As Relações de Trabalho**, os conteúdos foram organizados no sentido de destacar como são os processos de trabalho no presente e no passado de diversas partes do mundo, da época da escravidão brasileira ao trabalho operário na Europa, localizando cronologicamente, as relações sociais de trabalho e identificando suas durações de tempo. A idéia que perpassa esse ciclo é de que o aluno, a partir do cotidiano, se identifique com outras dimensões históricas, em espaços próximos e distantes, questionando, aprofundando, confrontando e refletindo sobre sua realidade e relacionando-a entre outras culturas.

Para o 4º ciclo, os PCN/História propõem o eixo temático **História das Representações e das relações de poder**, que se desdobra em dois subtemas: **Nações, povos, lutas, guerras e revoluções** e **Cidadania e cultura no mundo contemporâneo**. Como no 3º ciclo, incentiva o aluno para o estudo do passado e suas relações com a atualidade. São propostos estudos dos processos de constituição dos Estados Nacionais na América e no Mundo como, a Guerra do Paraguai, o Mercosul, o *apartheid* na África do Sul, a Guerra do Golfo, em todos os

seus aspectos e implicações sociais, políticas e econômicas. São agrupados, ainda, assuntos que dizem respeito à cidadania, ao processo de formação, expansão e dominação do capitalismo no mundo, e aos produtos da cultura contemporânea como, a mídia, o computador, o cinema, a criação artística, a propaganda etc. Na organização dos assuntos, destacam as relações, semelhanças, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas. Investigando o grau de conhecimento da turma, o professor define quando e como serão introduzidas novas temáticas, estimulando opiniões, a partir de dados que se complementam e se contrastam. Incentiva, ainda, pesquisas e seleção de diferentes visões e argumentos, utilizando-se de entrevistas, pesquisas, apostilas, livros didáticos, visitas a museu, bibliotecas etc.

Entre os objetivos a serem alcançados, na área de História ao final do 4º ciclo, os PCN citam: localizar acontecimentos no tempo; refletir sobre o impacto produzido pelas revoluções tecnológicas; conhecer características do processo de formação e dinâmicas dos Estados Nacionais; identificar lutas sociais, guerras e revoluções; reconhecer formas de relações de poder e utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas.

As questões pontuadas nesses documentos são pertinentes e instigadoras. Porém, percebemos que o campo de tensões que envolvem o currículo oficial perpassa todas as instâncias da escola, na complexidade do cotidiano. Nessa perspectiva, os espaços para a sistematização do conhecimento podem ser socialmente elaborados. Portanto, os PCN apresentam um caráter que se contrapõe ao estabelecimento de uma situação educacional que garanta o estabelecimento de outros fatores diretamente ligados a decisões e conflitos que apontam para a valorização financeira e social do magistério, para a distribuição de recursos

exclusivos para os grupos excluídos e marginalizados da sociedade – preocupações que parecem centralizar as atenções das políticas públicas do governo atual porém, na prática, tendem a reforçar do que alterar a distribuição desigual da “qualidade” que se relaciona com a partilha dos recursos e da riqueza.

Por sua vez, o ministro Paulo Renato Souza afirma que o material dos “Parâmetros em Ação” *“tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em Educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais”*¹⁷⁷. Nessa perspectiva, o Ministro propõe, ainda, entre outros elementos, a criação de pólos de apoio técnico-operacional para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental nas diferentes regiões do país¹⁷⁸. Em suas diretrizes, os “Parâmetros em Ação” pretendem *“propiciar aos professores a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria”* (“...), com os estados e municípios, através das Secretarias de Educação. É um projeto que, organizado em módulos de estudos compostos de atividades diferenciadas, visa ampliar o debate e a aplicação dos Parâmetros Nacionais em sala de aula, oferecendo ao educador a oportunidade de refletir sobre as experiências que vêm sendo aplicadas nas escolas – acrescentando elementos que possam aprimorá-las, na perspectiva do desenvolvimento de uma prática transformadora da ação pedagógica”¹⁷⁹.

Por outro lado, em entrevista à Revista Pátio, a Secretária de Educação Fundamental do MEC, Prof^a Iara Prado e a assessora do Ministério de Educação, Prof^a Ana Rosa Abreu explicam como o programa está funcionando e quais os

¹⁷⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuo – Parâmetros em Ação**. Brasília: MEC/SEF, 1999, Apresentação.

¹⁷⁸ Idem, p. 7.

¹⁷⁹ Idem, p. 10.

planos do MEC para a formação continuada de educadores. A Prof^a Iara Prado, explica que os **Parâmetros em Ação** consistem em sistematizar os PCN, no cotidiano da escola e do professor, acompanhando “*a crescente municipalização do ensino fundamental (...) e a apropriação do trabalho pedagógico*”¹⁸⁰.

O MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação assumem a responsabilidade de *implementar*, por meio das equipes técnicas locais, condições institucionais, como a reorganização de horas de trabalho coletivo e individual, para a incorporação do desenvolvimento profissional dos educadores, além do reconhecimento da presença de um *coordenador pedagógico* no sentido de viabilizar práticas formativas voltadas para a recuperação da qualidade do ensino.

O programa consiste em orientar a leitura dos PCN, nos diferentes segmentos do Ensino Fundamental¹⁸¹. Através de módulos orientadores do trabalho a ser realizados, propõem-se atividades problematizadoras da atuação dos professores. Sob a coordenação da Rede Nacional de Formadores, composta por profissionais de diferentes estados que trabalham assessorando o programa em cada local sistematizando reuniões em Brasília, para discutir as questões que se referem ao programa, a tomada de decisões e a metodologias de formação e desenvolvimento das competências.¹⁸²

¹⁸⁰ REVISTA PÁTIO. Entrevista às Pro^{as} Iara Prado e Ana Rosa Abreu. Ano V, mai./jul./2001, p. 34.

¹⁸¹ BRASIL:PCN em Ação, op. cit., p. 35.

¹⁸² Para PERRENOUD, embora as transformações no mercado de trabalho e na formação profissional tenham seus efeitos sobre a escolaridade básica e sobre a cultura geral, ainda são restritos. No campo pedagógico a noção de competência assume o sentido de “transmissão intensiva do conhecimento” prevalecendo “o saber erudito, teórico e metodológico” dos profissionais em educação, tais como:

- competência de tematizar a prática: planejamento, atuação e avaliação do contexto em que se trabalha;
- competência de trabalhar em grupo: compartilhar dúvidas e descobertas;
- competência de utilizar a leitura e a escrita para o seu desenvolvimento profissional : desenvolver o hábito de registrar suas reflexões, seu trabalho, planejamento e leitura de textos da área de educação; Cf. PERRENOUD, Phillipe. **Competências desde a escola**. Porto alegre: Artmed, 1999, p. 13. Competência de gerenciar com autonomia o seu percurso formativo : direcionar investimentos no seu desenvolvimento profissional. Cf. Revista Pedagógica Pátio, op. cit: 35-36.

Na concretização dessas diretrizes, “o Coordenador de grupo é a chave do programa, porque é ele que faz o programa acontecer”, declara Prof^a Ana Rosa Abreu¹⁸³. O Coordenador organiza ações a fim de que os professores possam desenvolver suas competências profissionais, o que é um grande desafio porque, na prática esse “discurso” continua desarticulado.

Contudo as expectativas da Prof^a Ana Rosa Abreu são de otimismo e podem ser resumidas na seguinte declaração: “Esperamos que esta seja a contribuição do MEC para a implantação de uma política de formação continuada¹⁸⁴”.

Por outro lado, dividindo a responsabilidade e a complexidade da política que encerram os Parâmetros em Ação, Prof^a Iara Prado comenta:

*“Não depende só das parcerias com as universidades, ONGs etc, mas, principalmente do empenho dos secretários de educação, das equipes das secretarias, dos diretores, dos coordenadores pedagógicos e, particularmente dos **professores**¹⁸⁵”.*

Diante dessas declarações, não parece que no Brasil esteja em curso uma estratégia de conversão da educação básica pública num mercado educacional. Contudo, são sutis a introdução parcial de elementos de uma política educacional neoliberal - apesar de não se perceber, explicitamente, nos documentos analisados os objetivos de tal política -, são visíveis a referência constante a “padrões”, “medidas” e a ausência de uma política educacional que se relacione a questões sociais.

¹⁸³ REVISTA PÁTIO, op. cit., p.36.

¹⁸⁴ Idem, 37.

¹⁸⁵ Idem. (Grifos nossos).

CAPÍTULO III - OS PCN E SUA REPERCUSSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA

OS PCN E SUA REPERCUSSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA

A ação dos indivíduos é resultado de um conjunto de construções mentais que, trabalhando socialmente o conhecimento, interagem na realidade social, material e até mesmo ideal. Compartilhando com o outro, o indivíduo passa a elaborar representações sociais que sintetizam sua disposição em buscar ou não interferir em determinadas situações. As representações que os indivíduos constroem sobre si mesmos e suas ações estão contidas não só em seu discurso, mas, também, em sua prática.

Em se tratando do educador, suas representações sociais são consequência de experiências pessoais e da forma como este se relaciona com o conhecimento científico e o conhecimento espontâneo, contido no cotidiano e na vivência das relações entre os indivíduos. Com o intuito de racionalizar o exercício de sua prática nas relações com o meio, o professor socializa os saberes, emitindo opiniões, tomando decisões, apontando a complexidade da forma como os conteúdos podem ser ou não organizados a fim de permitir uma certa estabilidade ao sentido local dos mesmos.

Percebemos que, durante a sua formação, o professor vai elaborando representações que, face à realidade e aos diversos desafios enfrentados no cotidiano escolar, poderão sofrer alterações motivando mudanças em suas concepções, de mundo e de sociedade, alterando-as e/ou reestruturando-as, classificando e acrescentando novas representações pela interação com o meio ao qual encontra-se inserido e que se evidencia no desempenho de sua prática.

Em sua prática, os professores interagem muito mais com a realidade social dos alunos do que com os aspectos inerentes ao caráter formativo do ensino e da

prática escolar. No desnivelamento dessa interação, confrontam-se o conhecimento sistematizado e o saber cotidiano, formando um conjunto de representações que podem se transformar em estímulos na estruturação de um conhecimento composto não de “verdades absolutas” mas construído pelo entendimento da vivência, no âmbito do conhecimento empírico e próprio das disciplinas que o constitui.

Entendemos que no cotidiano escolar, as aspirações de um ensino de qualidade para a Escola Pública, inclusive quanto ao compromisso institucional e governamental, têm proporcionado efeitos contraditórios, entre o que é instituído e o que é vivido. Porém, reconhecemos que a construção do conhecimento é um processo que resulta das relações entre professor e aluno, sobretudo, como consequência das representações desses grupos.

Nesse sentido, a proposta dos **PCN** inicia um processo de reflexão sobre uma prática educacional que contemple a escola como espaço socializado e instituído, ao qual se atribui a *competência* para a realização da educação formal. Espaço este em que o compromisso é com uma prática educativa mais atuante.

Conforme já fizemos referência anteriormente, não podemos negar que existe um sistema educativo atuante convergindo para uma ação educativa caracterizada pela ênfase na responsabilidade da escola no âmbito imperativo da nova ordem social. Contudo, persistem a inadequação desse sistema no atendimento às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, acrescida de uma lacuna nas questões que assegurem um ensino que motive e garanta a formação dos cidadãos autônomos, críticos, participativos e capazes de interferirem e atuarem na sociedade em que vivem tomando para si a responsabilidade, a competência e a dignidade de mudarem a operacionalização das habilidades exigidas pela política educacional vigente.

Na concretização do currículo, no momento da programação das atividades de ensino/ aprendizagem, o professor estabelece metas, organiza seu programa, adequando-o a um grupo específico de alunos. Essa programação deve garantir, ainda, a distribuição das aulas, dos conteúdos, das orientações didáticas, do material a ser utilizado, da organização e execução de projetos. Cada professor, essencialmente, se responsabiliza por esse nível de concretização curricular. Porém, é fundamental que essas experiências sejam compartilhadas com a equipe escolar, já que a mesma é co-responsável pelo estabelecimento de um projeto educativo que viabilize essas ações.

Nesse sentido, envolvemos em nossa pesquisa, além dos professores, as gestoras das escolas e alguns representantes dos segmentos que organizam a estrutura educacional em Pernambuco e que compõem o Departamento Metropolitano Norte - DERE/METRONORTE, na Divisão de Programas Escolares - DIPE, junto aos técnicos que se envolvem com projetos na área de História e a Diretoria do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação, com a atual Diretora.

Focalizamos o professor como principal mediador das políticas públicas, pois percebemos que é a partir dele que essas políticas se concretizam e, do mesmo modo, focalizamos a análise de suas ações no Ensino Fundamental, sobretudo nas séries finais - ou nos 3º e 4º ciclos. Estas ações sinalizam para os limites, as contradições, as possibilidades e perspectivas do trabalho docente com os documentos dos PCN.

Na sistematização dos dados coletados, principalmente, nos aspectos de idade, formação acadêmica, qualificação técnica e contato com os documentos dos PCN – nosso principal objetivo – utilizamos questionários que estimularam os professores a se posicionarem sobre o currículo de História sugerido nos referidos

documentos e nas situações de sala de aula. Por sua vez, as entrevistas foram utilizadas para a percepção de aspectos da história de vida, perfil do professor no exercício de suas funções; critérios de seleção dos conteúdos a serem ensinados e, finalmente, avaliação das perspectivas do ensino de História.

Nas entrevistas com os técnicos da DIPE, procuramos perceber as ações de apoio pedagógico às escolas, na área de História; enquanto que a entrevista com a atual Diretora do Ensino Fundamental se desenvolveu no sentido de perceber a posição da Secretaria Estadual de Educação quanto à introdução dos PCN na rede escolar pública do Estado. As questões foram levantadas sempre no intuito de reconstituir as dificuldades, as condições institucionais de implementação e, bem como, a possibilidade de autonomia e de planejamento das ações – por parte dos organismos estaduais – na articulação desses documentos. Aos questionários e às entrevistas, atribuímos, para efeito de tratamento dos dados, uma tipologia (como já foi explicado anteriormente) que nos permitiu o agrupamento dos dados coletados a seus respectivos objetivos, utilizando uma organização que distinguisse os depoimentos dos diferentes grupos pesquisados, nas diferentes escolas.

Para minimizar e até superar a distância afetiva dos indivíduos envolvidos na pesquisa, fizemos um trabalho de aproximação informal conversando sobre a história de vida e acadêmica, perspectivas de trabalhos e sobre a possibilidade de participarmos, como sujeitos sociais que somos, na construção do processo educativo que nos envolve.

No intuito de identificar os indivíduos, suas respectivas escolas e instrumentos de análise dos dados – questionários e/ou entrevistas, atribuímos uma ordem que parte da Escola X para a Escola Y.

Os registros, em primeiro lugar, apontam para a dificuldade de gerenciamento dos documentos dos PCN no interior das escolas. Tais dificuldades, na média, dizem respeito à natureza conservadora de alguns alunos, professores, pais e gestores. Exemplificaremos a seguir os fragmentos que expressam essa situação:

“Os alunos sentem algumas dificuldades, pois estavam adaptados ao método tradicional”.(Quest. X- 1)

“Muitos alunos ainda estão fadados por alguns professores tradicionais. Me dão trabalho, porém, na insistência, os resultados são bons. (Quest. X-4)”.

“Quando se trabalha com algo semelhante e familiar, há aceitação. Por outro lado, o diferente causa repulsa e incômodo. (Quest.Y-1)

Como já fizemos referência, tradicionalmente os conteúdos eram marcados pela linearidade e pela segmentação dos assuntos. Em contraposição, os PCN, concretizam intenções educativas que apontam para a possibilidade do aluno desenvolver habilidades, ao longo de sua escolaridade, num processo que forma uma rede de significações dos acontecimentos e que evidenciam uma organização curricular composta por uma pluralidade de pontos ligados entre si, sem privilegiar um ou outro aspecto. Na prática, entretanto, conforme testemunham os depoimentos a seguir, tais habilidades se encontram, ainda, num estágio bastante preliminar, o que indica um longo caminho a seguir por parte de professores, gestores, Equipe Técnica das Regionais e Equipe Central:

“Por desconhecer os PCN, não posso emitir nenhuma opinião sobre a capacidade dos alunos assimilarem suas diretrizes”.(Quest. X-3)

“O currículo de História sugerido nos PCN requer do professor atenção na adequação dos temas sugeridos por eles e os conteúdos nos livros adotados.”(...)“Ainda existe muita dificuldade dos alunos assimilarem os conteúdos, no trabalho com a história integrada.”¹⁸⁶.”(Quest. Y-2)

“Não estou a par das tendências dos PCN, embora esteja trabalhando com livros de história temática¹⁸⁷ e, cursando o 6º Período do Curso de História. (Quest. X-5)

O universo pesquisado também indica que o professor exerce, em níveis diferenciados, sua autonomia na escolha dos conteúdos a serem trabalhados tomando os PCN mais como uma referência nesta escolha. Observemos o que declara um dos professores consultados:

“Na escolha dos conteúdos a serem ensinados, eu levo em consideração aquilo que é mais flexível para o aluno, porque não adianta você acumular muito conteúdo e o aluno não aproveitar nada do que foi ensinado no seu dia a dia. (Entrev. Y-4)”.

Outro entrevistado comenta a forma de construir os conteúdos, explicando que:

“No caso, quando a gente fala no conteúdo, não seria só aquele conteúdo que está ‘certinho’ como está organizado no livro didático ou nos PCN, mas um todo, um tema, que você pode abordar e ampliar, de várias formas. (Entrev. Y-2)

“Geralmente usamos o livro didático mas, como (sic) tem os PCN; agente compara e acha difícil organizar os temas propostos nos PCN com os conteúdos dos referidos livros”.(Entrev. Y-1)

¹⁸⁶ Os livros adotados pelos professores dessa escola são da “Coleção de História & Vida Integrada”, da autoria de Nelson & Claudino Piletti. São Paulo: Ática, 2002. Esta Coleção foi recomendada com distinção pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, no Guia Didático de 5ª a 8ª série, 2001.

¹⁸⁷ Os professores da Escola X adotaram a “Coleção de História Temática” da autoria de MONTELLATO, et. al., São Paulo: Scipione, 2001, também recomendada pelo PNLD.

Reforçando o depoimento anterior, um outro professor explica:

“E também eu acho que você além de fazer isso aí – que eu considero uma atividade extra-classe -, você vai ter que rever o que organizou com o que agora está em contato com o próprio aluno e com as demais disciplinas”.(Entrev. Y-1)

Compreendemos que o processo de aprender a ser professor (a), de aprender sobre o trabalho docente é um processo de longa duração e não se limita nem ao período dos estágios ao final de cada Curso, nem aos valores, crenças e conhecimentos adquiridos por ele (a) ao longo de sua trajetória de escolarização.

Consideramos, ainda, que as situações diárias, o ritmo simultâneo das atividades e as múltiplas variáveis do processo interativo de ensinar e aprender pressupõe que haja poucas oportunidades do professor refletir no âmbito da sala de aula, trabalhando seus conhecimentos teóricos, flexibilizando-os e redimensionando-os. Os depoimentos a seguir exemplificam o esforço de reflexão dos professores, nas situações citadas acima:

“Muita gente fala em ensino globalizado, no qual se adeqüe (sic!) a realidade do aluno. Estes termos não são novos, mas cada realidade é uma realidade diferente. (Quest. X-4)

“Antes havia aquele posicionamento profissional tradicional do professor e do aluno mas, hoje, apesar de já estar me aposentando, me encontro naquela de além de ser professora, ser amiga dos meus alunos; procurar entendê-los melhor. Não ficar com aquele pensamento que o aluno não está sabendo porque ele não quer. Procuro verificar que essa falha pode ser minha...Procuro verificar também, que às vezes, o ambiente familiar da maioria dos alunos não dá condições para que eles avancem muito. Acho que falta apoio, atualmente, da própria família. Então eu procuro me aproximar mais do alunado, hoje.

Repensei o que aprendi na Universidade e, com o passar dos anos, percebi que devia mudar ou atualizar a minha prática. (Entrev. Y-2)

Na questão da atualização da prática, comentada no trecho transcrito acima, a pesquisa aponta para o interesse dos professores pela reorganização do tempo escolar ou extra-escolar, para a realização de estudos, pesquisas e participação em seminários, encontros, congressos, etc., com objetivos voltados para a formação continuada. Porém, dos dez professores entrevistados, apenas dois se envolveram com a formação continuada.

Sobre a questão da formação continuada na Rede Estadual, a Equipe da DIPE/METRONORTE, explica que:

*“Houve um encontro sobre os Parâmetros em Ação, em três momentos, totalizando 120h/aulas, a cada encontro no ano de 2000, atingindo uma média de 30 professores, de diferentes áreas, na qualidade **de agente multiplicador**. A sugestão da Equipe da Secretaria de Educação foi de que, esses agentes trabalhassem nas próprias escolas, discutindo e ampliando as orientações, com os demais professores”.*

No entanto, os próprios técnicos reconheceram que esse esquema de sistematização da qualificação só foi possível de ser realizado com os professores de 1ª a 4ª séries, sob a coordenação dos Educadores de Apoio. A dificuldade de expandir o trabalho nas turmas de 5ª a 8ª séries se deu porque os “professores multiplicadores” não conseguiram reunir, num mesmo momento, os professores das diferentes áreas de conhecimento.

A atual Diretora da Educação Fundamental da Secretaria de Educação reconhece que os PCN norteiam a ação do professor e que são um referencial de apoio implantado na rede, a partir de um movimento interno da Equipe Central, com

ações voltadas para as Equipes Regionais.¹⁸⁸ Reconhece, também, que esses documentos são avançados – o que exige do país, uma série de questões com relação às escolas, a qualificação dos professores e, bem como, uma série de outras questões que poderão melhor definir a sua implementação na Rede Pública Estadual.

Nesse sentido, aponta como principais dificuldades, o tempo de estudo dos professores da Rede nas Aulas Atividades,¹⁸⁹ pela própria caracterização atual dos docentes, assumindo dois ou mais contratos. Outra dificuldade apontada pela Diretora é a própria construção dos PCN como eles estão. Ouçamos a apreciação da diretora sobre esta questão:

“Você tem a própria lei como ela está colocada. Ela traz as áreas do conhecimento como elas são colocadas e os Temas Transversais. Exige um professor com enfoque de interdisciplinaridade, porque os temas que são propostos nos PCN como: Meio Ambiente, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural, etc. exigem que sejam tratados em todas as áreas e isso é difícil, porque a própria formação não deu conta desse entendimento. A formação é feita para segmentos do conhecimento, de forma isolada – o que é uma coisa que não se admite!”

Sobre a forma de perceber como as escolas da Rede estão estabelecendo articulações com os PCN é ainda a diretora quem explica que:

*“Para traduzir, de uma melhor forma, o que está posto nos PCN, nós aderimos aos **Parâmetros em Ação**, como mecanismo de discutir uma proposta de*

¹⁸⁸ As Equipes Regionais atuam nas escolas dos vários municípios da Rede Pública Estadual de Pernambuco.

¹⁸⁹ As “Aulas Atividades” são “espaços” dentro da carga horária dos professores para discutirem, organizarem ou planejarem suas ações. Muitas vezes, os professores se utilizam deste momento para ministrarem aulas em outras escolas. São distribuídas por áreas de conhecimento, dificultando a interdisciplinaridade.

reconstrução do PROGRAMA, no sentido de atualizar e oportunizar uma leitura compartilhada., envolvendo todas as áreas. Fizemos, ainda, um movimento de implantação de um Sistema de Avaliação da Rede, com a participação dos professores para a construção de uma Matriz Curricular, utilizando os documentos dos PCN, os Subsídios para Organização da Prática Pedagógicas nas Escolas, da Coleção Carlos Maciel, os documentos do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais – SAEB 2001., etc. Foram formadas comissões de professores para organizarem competências em todas as áreas, em 1999, com o objetivo de discutir os movimentos que estavam acontecendo na educação, a nível nacional. Essas Comissões de Competências formularam competências de terminalidades, com uma modalidade em ciclos – a cada dois anos, 2ª e 4ª séries e, posteriormente, para as 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª séries do Ensino Médio. Traçadas as Matrizes Curriculares, colocamos em discussão e as enviamos para as escolas. Foi feito um percurso nas dezessete regionais, reunindo os diretores em seminários no sentido de indicar o que seria avaliado em dezembro de 2000. As primeiras matrizes foram de Português, Matemática e Ciências. Essas matrizes servem de referência para o Sistema de Avaliação de Pernambuco – SAEP, no acompanhamento da aprendizagem desenvolvida no Sistema Educacional de PE e de acordo como nível de conhecimento e soluções apresentados pelos aluno(as) nas escolas da rede”.

Apesar do esforço de sistematização das Matrizes Curriculares na Rede Estadual, a referida diretora, acrescenta:

“Saímos em seminários, reunindo os diretores. Trabalhamos com eles o que era esse documento para que fosse levado para a escola a fim de ser discutido (entregamos em mãos), mas, a gente tem notícias de que esses documentos não saíram da gaveta.”

A nossa pesquisa constatou que, em 2002, as **Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco** foram reformuladas para priorizar as áreas de Português e de Matemática. Esses documentos foram organizados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – Diretoria de Programas Educacionais, em convênio com a UNESCO. Os documentos para as demais áreas

do conhecimento, segundo informa a Diretora consultada, encontram-se elaborados, mas não foram publicados.

O contato com os professores das fases finais do Ensino Fundamental, na instância do que nos propomos a pesquisar, estes professores conhecem o documento dos PCN/História. Porém, alguns explicam que não tiveram a oportunidade, nem condições estruturais, de estudá-los, seja de forma individual ou coletiva. Outros alegam que não receberam os exemplares dos documentos, tendo acesso aos mesmos por meio de resumos, apostilas ou materiais xerocopiados de terceiros.

Alguns professores da Escola Y, comentando sobre as condições de trabalho que interferem direta ou indiretamente na concretização dos conteúdos, revelam:

“Atualmente, contamos com o giz, o quadro e a boa vontade de trabalhar nesta escola. No momento, temos vídeo e TV mas essa Central de Tecnologia já foi bem mais equipada. Houve, assim, um sucateamento desta Central...Inclusive não temos uma pessoa especializada, um técnico, para nos auxiliar no uso desses equipamentos. Então agente não conta muito com ela. Tem uma antena parabólica aí que está quebrada há uns dois anos e, ninguém tomou a iniciativa de providenciar conserto para ela. (Entrev. Y -4 e 5)

“Antigamente, chegavam nesta escola, a Revista Nova Escola, o Jornal do Commercio e o Diário de Pernambuco. Eu creio que esse tipo de material, ainda continua chegando só que não vêm para nossas mãos. Independente de quem estava na administração, esse material era repassado. Atualmente, não tem sido repassado. Continua chegando...Só que a disponibilidade para que agente possa dar uma olhadinha e possa utiliza-lo, é difícil, é ruim. (Entrev. Y-3

“A idéia de tornar o aluno um agente pensante, participativo, me fazem enfocar os temas que possam desenvolver essa criticidade. Isso é um ponto fundamental; ou seja, os itens que levem sempre a uma reflexão. Por isso,

utilizo a Sala de Vídeo, fazendo debates, durante ou após a apresentação de uma fita. Na escola tem aparelho de som mas eu pretendo introduzir músicas que estejam ligadas a História – até mesmo a História da Música, em várias fases da História. (Entrev. X-1)

Por sua vez, um grupo da Escola X, tem discutido os objetivos, conteúdos e metodologia no Ensino Fundamental em História contidos nos PCN e, por meio de Projetos Pedagógicos, voltados para um evento, problemas detectados no cotidiano escolar, curiosidades dos alunos, etc., organizam idéias que promovem a interdisciplinaridade, ou seja, o envolvimento dos professores das demais áreas de conhecimento. Contudo esse trabalho não é feito de forma regular, porque, entre outros fatores está o tempo escolar para o planejamento do conjunto dessas atividades.

Por outro lado, a própria Diretoria da Secretaria de Educação explica que na sistematização dos trabalhos de Coordenação Pedagógica, os gestores, Educadores de Apoio e professores, organizarão essas atividades, dentro das escolas, de acordo com sua realidade e seu cotidiano, descentralizando da Secretaria de Educação, o exercício dessas funções. Ainda sobre essa questão, a Diretora do Ensino Fundamental comenta:

“A coordenação pedagógica é fundamental numa escola, para fazer a articulação pedagógica da escola, seja ela da formação do professor, seja da discussão do Projeto Pedagógico da escola, articulando o corpo docente”.

Mais uma vez, os educadores são convocados para fazerem uma leitura permanente da realidade social das escolas e, coletivamente, descobrirem os elementos que causam problemas na escola pública brasileira. Do resultado desse diálogo, depende o Projeto Pedagógico da instituição. No entanto, uma observação

mais atenta, nos permite vislumbrar várias lacunas que impedem uma educação crítica, reflexiva e de qualidade, pautada exclusivamente na ordenação e avaliação das atividades escolares e no estabelecimento dos objetivos do currículo.

No âmbito da educação escolar, as ações que se expressam na aquisição de aparelhos de TV, antenas parabólicas, montagem de laboratórios de informática, investimentos em reformas das escolas, dentre outras, podem ser vistas pela sociedade como pontos de modernização, mas, obscurecem que, pouco se investe na preparação do professor, nos projetos para maior integração entre as instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica. Ao nosso ver, as políticas governamentais se respaldam em relatórios que não condizem com a realidade e, muitas vezes têm contribuído para reforçar a idéia da má qualidade do trabalho docente. No entanto, percebemos que essas questões, imbricadas basicamente nos PCN, no redimensionamento da metodologia de trabalho e na organização dos conteúdos, exigem a cobrança de políticas públicas educacionais que, efetivamente contribuam para melhorar a qualidade da educação no Brasil.

Expressando sobre as perspectivas do Ensino de História, uma professora declara:

“Estamos caminhando para mudanças e, o retorno se torna difícil. Eu acho que a tendência é aprofundar as discussões, porque está havendo uma preocupação não só de minha parte, como da parte de colegas com quem eu converso – não só daqui, como de outras escolas que a tendência é buscar, é melhorar...”(Entrev. X-3)

Portanto, dentro da escola, percebemos que o ensino da História interage com ações de inclusão e/ou exclusão entre os diferentes grupos sociais e as

fronteiras do currículo pelos critérios de avaliação, organização de tempos e espaços e seleção significativa de conteúdos em articulação com a vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tratamento dos nossos instrumentos de pesquisa, questionários e entrevistas, é possível distinguir, nos depoimentos dos professores e nas declarações dos gestores, estruturando e organizando o planejamento das atividades curriculares e sistematizando as ações que regem as normas para a implementação das novas concepções pedagógicas dos PCN, que não é suficiente atribuir ao conjunto de políticas públicas educacionais a qualidade, a universalização, ou a expansão do acesso ao ensino fundamental.

Os programas tradicionais de apoio ao livro didático e da merenda escolar, acompanhados de iniciativas consideradas inovadoras, como a transferência diretamente para as escolas de recursos captados junto aos bancos internacionais, acrescidos do programa da TV Escola, de equipamentos de informática, de bibliotecas e salas-ambientes, configuram o discurso neoliberal que a educação nas escolas brasileiras está vivendo os seus melhores dias.

Contudo, ouvidos os sujeitos do processo pedagógico, principalmente os professores, evidenciamos que os PCN inauguraram uma nova ordem educacional no Brasil e em particular em Pernambuco, unidade da federação aonde baseamos nossa pesquisa. Mas, se por um lado, os PCN revelam um esforço do Ministério da Educação para uniformização do ensino – em particular o público – no país, por outro é forçoso reconhecer que ainda há muito por fazer no diz respeito à plena execução dos objetivos emanados dos documentos. Talvez o maior desafio para a sistematização desse processo seja reconhecer que uma escola *competente* não é feita apenas por instalações físicas e diretrizes curriculares. A prioridade de qualquer política pública para o setor de educação, deve ser reconhecer o ambiente escolar como uma multiplicidade de sujeitos em integração.

No entanto, a retórica neoliberal no campo educacional expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção hegemônica. Se por um lado, apresenta uma alternativa que se constituem por uma série de estratégias políticas, econômicas e oficiais para a superação da crise capitalista que se iniciou no final dos anos sessenta e se tornou explícita nos anos setenta, por outro, expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica que favorece a coerência e uma pretensa legitimidade às propostas impulsionadas pelos grupos dominantes.

Na difusão do “senso comum”, ou seja, do imaginário social, os governos neoliberais conseguem garantir o êxito de uma ordem regulada pelos princípios do livre-mercado. Na definição da natureza e do caráter dos programas de ajuste neoliberal a partir dos anos oitenta, configura-se a orientação de decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista, incluindo desde as nações de Primeiro Mundo e do Terceiro Mundo até algumas das mais conturbadas sociedades da Europa Oriental¹⁹⁰.

Na perspectiva dos governos neoliberais os sistemas educacionais enfrentam, atualmente, uma crise de qualidade que decorre da improdutividade proveniente das práticas pedagógicas e gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos de ensino. Os mecanismos de exclusão e discriminação educacional são vistos pela própria ineficácia da escola e incompetência dos que nela trabalham. A evasão, a repetência e o analfabetismo são exemplos que promovem, em determinado contexto, mecanismos de “iniquidade escolar”¹⁹¹.

¹⁹⁰ GENTILI, Pablo A .A. "Neoliberalismo e educação: manual do usuário". In: GENTILI, Pablo A .A.; SILVA, Tomaz Tadeu da.(Orgs.), op. cit., pp. 15-6.

¹⁹¹ Idem, p. 17.

Este “diagnóstico”, ainda segundo os governos neoliberais, se explica pela desestruturação do Estado no gerenciamento das políticas públicas para garantir a democratização e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva da escola. Contudo, ao criticar a interferência política na esfera social, econômica e cultural e a ineficiência da escola pública, o neoliberalismo está questionando a própria noção de direito e concepção de igualdade que, pelo menos teoricamente, serve de fundamento na conquista dos direitos nas sociedades democráticas.

Resumindo a concepção universalizante, privatista e supostamente democrática como mecanismos que potencializam as instituições políticas, Gentili¹⁹² comenta:

“A crise social se deriva, fundamentalmente, de que os sistemas educacionais dependentes da esfera do Estado (da política) não **atuam eles mesmos como mercados**.

Sendo assim, os sistemas educacionais parecem se ajustar às demandas do mundo dos empregos. Isto significa que a educação deve **apenas** fornecer os elementos de ajuste desses indivíduos no mercado. Nessa dinâmica, transferem-se da jurisdição federal para a estadual e desta para a esfera municipal o repasse dos recursos financeiros, os parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional, as estratégias de formação continuada, um programa que avalia a qualidade do livro didático, acompanhados de um Sistema de Avaliação Nacional que faz um “diagnóstico” do que está sendo ensinado nas escolas. A natureza desses “mecanismos” esgota-se quando o indivíduo se lança no mercado, na luta pelo emprego, porque daí em diante, **depende dele**. Trata-se de um processo de

¹⁹² Idem, p.20.(Grifos nossos).

reestruturação educacional que tende a configurar-se pela exclusão e desigualdade social conduz a exclusão social.

Nesse contexto, o primeiro papel da escola e de qualquer programa educacional é contribuir para a humanização das relações pedagógicas, para finalmente,

“fazer nascer de novo o homem ou o homem sem particularidades, reunir o original e a humanidade, constituindo uma sociedade de irmãos como nova universalidade¹⁹³” .

É importante destacar que as políticas educacionais, representadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apenas alteraram seus enfoques e pouco modificaram o ensino tradicional sem efetivamente mudarem a concepção do processo ensino-aprendizagem. Sofreram “adaptações” contidas nos livros didáticos de aparente renovação e estimulam a competitividade, o individualismo e a especialização técnica dos indivíduos.

¹⁹³ DELEUZE, Gilles. “Bartleby, ou fórmula”. In: **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 97.

DOCUMENTAÇÃO E BIBLIOGRAFIA

FONTES IMPRESSAS OFICIAIS

BRASIL. **Constituição: Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.

_____. **PCN/História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, v. 5, 1997a.

_____. **PCN: Conhecimentos Históricos e Geográficos**. MEC/SEF (Versão Preliminar), ago./1996.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Apresentação.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º**. “Apresentação dos Temas Transversais”. MEC: / SEF, 1998, pp. 35-40.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º. Introdução** Brasília: MEC/SEF, vol. 1, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º. Introdução** Brasília: MEC/SEF, vol.2, 1998.

_____. **Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF: MEC, 1996.

PERNAMBUCO. **Subsídios para a organização pedagógica nas escolas – História**. Recife: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes - SECE, 1992.

_____. Governo do Estado de. **Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco**. Recife: SE/DPPE. V. I, 2001.

_____. Governo do Estado de. **Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação. Diretoria de Política e Programas Educacionais - SE/DPPE. V. II, 2002.

_____. Governo do Estado de. **Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação. Diretoria de Política e Programas Educacionais - SE/DPPE. V. II, 2002.

ARTIGOS

ABUD, Kátia. "Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária". In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 1998, pp.28-41.

APPLE, W. Michel. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A. B; SILVA, T. T. da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, pp. 62-63.

ARROYO, Miguel. "Os PCN e o movimento de renovação pedagógica. " **Cadernos de Educação – Currículo Nacional**. Ano II, n° 5. 1ª. ed. jan./97, pp.7-17.

AVANCINI, Elsa. "Ensino de História: perspectiva e tendências". In: **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul: Editora UNISC, v. 4, jan./dez.1998., pp. 23-39.

BACCAGLINI, Carlos A. C. "O professor, a construção do currículo e as tecnologias". In: **Revista de Educação da PUC – Campinas**, n.º 8, jun./2000, pp. 22-27.

BITTENCOURT, Circe Mª Fernandes. "Capitalismo e cidadania nas atuais proposta curriculares de História". In: BITTENCOURT, Circe Mª Fernandes. (Orgª). **O saber histórico na sala de aula**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 1998a, pp.11-27. BITTENCOURT, Circe Mª Fernandes. **Propostas curriculares de História: continuidades e transformações**. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os**

currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. Campinas; Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998b, pp. 5-40.

BRITO, M^a Leopoldina de A. "Propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992: primeiras aproximações do texto e do contexto". In: **Tópicos Educacionais**, v. 11, Recife, 1993 pp. 20-23.

CAIMI, Flávia Eloísa. "O Ensino de História e a construção da Identidade Nacional" In: **Revista Agora**, Santa Cruz do Sul: Editora UNISC, v. 4, jan./dez.1998., pp.105-112.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. **A concepção de tempo histórico sob a História dos Annales: de evasão do "Tempo – Terror"**.In: Revista Soma Eletrônica Multidisciplinar, nº 1, Foz de Iguaçu, set./2001. <http://www.cesufoz.edu.br>

CORSETTI, Berenice. "História, Currículo e Cidadania." In: **Revista Agora**, Santa Cruz do Sul: Editora UNISC, v. 4, jan./dez.1998., pp. 41-57.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental.** In: BARRETO,Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas-SP; Autores Associados; São Paulo; Fundação Carlos Chagas, 1998, pp. 233-257.

_____. "Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional". In: **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, mai.jun.jul.ago./1998, nº 8, pp. 72-84.

DELEUZE, Gilles. Bartleby, ou a formula. In: **Crítica e clínica.** São Paulo, Editora 34, 1997.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS. "Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais". In: GENTILI & PABLO; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.**

Confederação dos Trabalhadores em Educação –CNTE. Brasília-DF, 1996, pp.106-127.

_____. “Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: SILVA. Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmílson (Orgs.). **Reestruturação curricular: novos mapas, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____ In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Carlos; SANTOS, Edmilson (Orgs.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, pp. 123-136.

FENELON, Déa Ribeiro. “A questão dos Estudos Sociais”. In: **Cadernos CEDES**. “A prática do Ensino de História, nº 10. São Paulo: Cortez, 1986, pp.11-22”.

_____. “A formação do profissional em História”. In: **Cadernos CEDES**. Campinas-SP: Cortez, 1987, nº 8, pp. 25-32.

_____, et al. “Ensino de História: opções em confronto”. In: **Revista Brasileira de História**, mar./ago. De 1987, v.7, nº 14, pp. 231-48.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro**. In: GENTILI & Pablo, A. A. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 4.^a ed, 1995, pp. 169-195.

FONSECA, Selva Guimarães. “Ensino de História: diversificação de abordagens”. In: **Revista Brasileira de História**, v. 9, nº 19, set.89/fev.90. São Paulo: ANPUH/MARCO ZERO, pp. 197-208.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org^a). **Pesquisa Social – Teoria , Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp.67-80.

MARCUSCHI, Elizabete; SOARES, Edla Araújo Lira (Orgs.). **A avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997, pp. 155-165.

MENANDRO, Heloisa Fesch. "Variações sobre um velho tema: o ensino de História". In: NICHOLAS, Davies (Org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Rio de Janeiro: Access, 2001, pp.49-53.

MIZUKAMI, M^a da Graça Nicoletti. "Os Parâmetros Curriculares Nacionais: dos professores que temos aos que queremos?" In: BICUDO, M. A. V.; SILVA Jr. C. A.(Orgs.). **Formação do educador e a avaliação educacional**, v.4, São Paulo: Editora UNESP, pp. 51-71.

MONLEVADE, João. "Currículo: Parâmetros ou Diretrizes Nacionais". In: **Cadernos de Educação/Currículo Nacional**. Ano II nº 5, 1. ed., jan/97, pp. 19-22.

MORAIS, Artur Gomes. "Refletindo sobre o Documento Introdutório dos PCN". In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. "A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Cool". In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 100, março de 1997, pp. 93-107.

NADAI, Elza. "O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva." In: **Revista Brasileira de História**, nº 25/26. São Paulo: ANPUH: Marco Zero, set. 92/ agos.93 pp. 143-162.

NADAI, Elza. "O Ensino de História e a 'Pedagogia do Cidadão'". In: PINSKI, Jaime (Org.). **O Ensino de História e a criação do fato**. 7^a. ed. São Paulo: Contexto, 1997, pp. 23-29.

NEVES, Joana. "Educação no Brasil: o que há de novo?" In: Oliveira, Margarida Maria Dias de. (Org^a). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB: Sal da Terra, 2000a, pp. 37-72.

NEVES, Joana. "Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais". In: Oliveira, Margarida Maria Dias de. (Org^a). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB: Sal da Terra, 2000b, pp. 73-87.

NICHOLAS, David. "Elementos para a construção do currículo de História. In: **Anais do II Encontro de Professores Pesquisadores na área de Ensino de História**, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2 a 5 de maio de 1995, pp. 78-92.

NIKITIUK, Sônia L. "Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber". In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 9-24.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Construindo história, o trabalho com os PCN na sala de aula**. In: **Revista Soma Eletrônica Multidisciplinar**, nº 1, Foz de Iguaçu, set/2001. Internet: <http://www.cesufoz.edu.br>

RODRIGUES, Sylvia Garcia. "Escola Pública: construindo nova trajetória". In: **Revista Pedagógica**, v. 3, nº 14, mar.abr./1997, pp. 27-34.

RUY, José Carlos. "Da razão de Estado à emergência do povo – 500 anos: visões críticas." In: **Revista Princípios**, nº 52, mar.abr./1999, pp. 36-43.

SILVA, Marcos Antônio da. "A impaciência do preconceito e o coro dos contentes" In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 7, nº 14, mar.agos./1987, pp. 238-46.

_____ ; ANTONACCI, M. A. "Vivências da contramão – produção do saber histórico e processo de trabalho na escola de 1^o e 2^o graus." In: SILVA, M. A.(Org.). "História em quadro-negro". **Revista Brasileira de História**, v.9, nº 19, set.89/fev. 90, pp. 9-29.

SILVA, Sérgio Pereira da. ; Costa, Geni de Araújo. “Repercussão dos Parâmetros Curriculares no cotidiano escolar: um estudo de caso a partir de quatro escolas da rede pública de Uberlândia-MG”. In: **Ensino em RE-VISTA**. Universidade Federal de Uberlândia, da Faculdade de Educação. Uberlândia: EDUFU, v. 8, nº 1, jul.1999/jun.2000. pp. 51-68.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. “Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN ou qualidade total na educação?” In: Oliveira, Margarida Maria Dias de. (Orgª). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB: Sal da Terra, 2000a, pp. 82-87.

SOUZA, Raquel Fátima de. et al. “Guias Curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado?” **Revista de Estudos Pedagógicos**, nº 195, v.80, 1999, pp. 233-243.

STEPHANOU, Maria. “Currículo de História: instaurando maneira de ser, conhecer e interpretar”.In: **Revista Brasileira de História**, nº 36, v. 18, 1998, pp. 15-38.

TEIXEIRA, Zuleide A. “A educação profissional na LDB”. In: SOUZA JUNIOR, Luiz. (Org). **LDB: visões críticas**. João Pessoa: Idéia, 1997, pp. 24-32.

TORRES, Carlos Alberto. “Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica ao neoliberalismo”. In: GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 109-136.

VILLALTA, Luís Carlos. “ Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva”. In: **Revista Brasileira de História**, v. 13, nº 25/26/, set.92/ago.93, pp. 223-232.

ZAMBONI, Ernesta. "Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência de História do Brasil". In: **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul: Editora UNISC, v. 4, jan.dez./1998., pp. 7-22.

ZARTH, Paulo Afonso. "O currículo de História: cidadania e globalização". In: **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul: Editora UNISC, v. 4, jan./dez.1998., pp.59-81.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 1987.

CABRAL, M^a de Fátima Souza de França. **A ação pedagógica do professor de História: um estudo da realidade em busca de transformações**. Departamento de História da UFPE, fevereiro de 1999. (Monografia apresentada ao II Curso de Especialização em História de Pernambuco).

_____, M^a de Fátima Souza de França, et al. **Parâmetros Curriculares Nacionais: implementação e contradições na ação pedagógica do professor de História**. Trabalho apresentado junto ao PPGH/UFPE/UFPB, como exigência parcial para conclusão da disciplina Ensino de História e Políticas Educacionais, ministrada pela Prof^a Dr^a Lúcia Guerra Ferreira. João Pessoa, set./2000.

CABRINI, Conceição, et. al. **O Ensino de História – revisão urgente**. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. **O ensino de História em Teresina: o impacto da “História Nova”**. UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação: Piauí, 1997. (Dissertação de Mestrado).

FÁVERO, Mª de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis; Vozes, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Os Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus, 1992.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GENTILI & PABLO, A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HELIODORA, Bárbara. **Universidade recupera o nome de Universidade do Brasil**. Internet: [www. google.com.br](http://www.google.com.br), 05/12/2001, 10:40.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Josivalda Silva de Araújo. **Pesquisa no Ensino Básico: contribuições e empecilhos na construção do conhecimento**. Recife-PE, nov./2000. (Monografia apresentada ao Departamento de Administração Escolar da UFPE/Centro de Educação).

MENEZES, Margareth Régia de Lára; CARVALHO, Eliane Galdino de. **Referências bibliográficas: NBR 6023**, 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2001.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. A. F.B. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

MOYSÉS, Lúcia M^a Moraes. **O desafio de saber ensinar**. 2^a ed. Campinas: Papirus; Rio de Janeiro: Ed. da Universidade Federal Fluminense, 1995.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley. **Política Educacional nos anos 90**. Recife: Ed. Universidade Federal da UFPE, 1995.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de História**. Campinas: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistella de. **Qual a sua formação professor, professor?** Campinas: Papirus, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 3^a. ed., 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REIS, José Carlos. **Nouvelle histoire e tempo histórico – a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel**. São Paulo: Ática, 1994.

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

SILVA, Marcos Antônio da. (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: ANPUH/MARCO ZERO, 1984.

RODRIGUES, Melânia. **Na letra da Lei: o Ensino Fundamental**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara – onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

JORNAIS

JORNAL DO MEC. Ano XII, n.º 12, Brasília, set./ 1999.

_____. Ano XII, n.º 1, Brasília, mar./2000.

_____. Ano XIII, n.º 5, Brasília, set./2000.

_____. Ano IX, n.º 8, Brasília, mar./2001.

_____. Ano IX, n. 9, Brasília, abr./2001.

_____. Ano IX, n.º 11, Brasília, jun./jul./2001.

_____. Ano IX, n.º 14, Brasília, out./2001

REVISTAS

REVISTA NOVA ESCOLA, nº 124, **PCN: fáceis de entender – História de 5ª a 8ª séries**. São Paulo: Editora Abril S/A, agos./1999, pp. 24-30.

REVISTA NOVA ESCOLA, nº 121, **O que são? Para que servem?**. São Paulo: Editora Abril S/A, mar./1999.

REVISTA PÁTIO. **O professor vai à escola**. Ano V, nº 17. mai.jun./2001, pp. 44-6.

REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA. **MEC propõe Currículo Nacional** (O Documento Introdutório do MEC), vol. 2., nº 7, Belo Horizonte: Ed. Dimensão, jan./fev., 1996, pp. 26-31.

REVISTA TV ESCOLA, nº 10, mar.abr./1998.

ANEXOS

ANEXO 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – CONVÊNIO UFPE/UFPB
MESTRADO EM METODOLOGIA DA HISTÓRIA**

Pesquisa: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Contexto, fundamentos,
processo de elaboração e influência no Ensino de História.**

Mestranda: MARIA DE FÁTIMA SOUZA DE FRANÇA CABRAL

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES (AS) DAS ESCOLAS

1. NOME : _____

2. DATA DE NASCIMENTO : _____ NATURALIDADE: _____

3. Em que faculdade/universidade se formou? _____

4. Qual é a sua formação (curso) e qual a data de conclusão? _____

5. Atualmente, trabalha com quais séries? _____

6. Participa/participou de palestras, seminários, congressos, cursos ou encontros sobre os **PCN**? _____

- Quais?

7. Quais as qualidades profissionais que os professores de História devem ter para ajudar os seus alunos no desenvolvimento dos indicadores de desempenho?

8. De que forma o ensino de História pode ser utilizado no cotidiano do aluno?

9. Que tipo de recursos didáticos você utiliza, ou já utilizou, em sala de aula?

10. Qual é a sua opinião sobre o uso do livro didático, como recurso, no ensino de História?

11. Qual é a sua opinião sobre o currículo de História sugerido pelos **PCN**?

12. Do ponto de vista das novas tendências, como você avalia o desempenho de seus alunos?

13. Você participa, enquanto profissional, de algum movimento sindical? _____

Por quê? _____

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – CONVÊNIO UFPE/UFPB
MESTRADO EM METODOLOGIA DA HISTÓRIA**

Pesquisa: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Contexto, fundamentos,
processo de elaboração e influência no Ensino de História.**

Mestranda: MARIA DE FÁTIMA SOUZA DE FRANÇA CABRAL

**QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS GESTORES (AS) DIRETOR (AS) DAS
ESCOLAS**

1. Nome da escola: _____
2. Endereço: _____
3. Nome do (a) Diretor (a) Gestor (a): _____
4. Em quais turnos a escola funciona? _____
5. N^o de alunos (as) por turno: _____
6. N^o de salas de aula: _____
7. Séries existentes na escola: _____

8. N^o de professores (as): _____
9. N^o de professores (as) de História: _____
10. Qual tipo de clientela é atendido pela escola? _____

11. Quais os espaços físicos que a escola dispõe para o desenvolvimento do trabalho entre professores (as) e a alunos (as)?

12. Quais os recursos didáticos a escola oferece aos professores (as)?

13.Como os recursos financeiros estão sendo utilizados na escola?

Obrigada pela colaboração em responder esse questionário!

ANEXO 3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-CONVÊNIO/UFPE/UFPB
MESTRADO EM METODOLOGIA DA HISTÓRIA**

Pesquisa: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Contexto, fundamentos,
processo de elaboração e influência no Ensino de História.**

Mestranda: Maria de Fátima Souza de França Cabral

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDA AOS PROFESSORES

1. Por que você se fez professor?
2. Como você se faz professor no cotidiano de sua (s) sala (s) de aula?
3. Para que ensinar História?
4. Como você organiza o programa de sua disciplina?
5. Que aspectos devem ser considerados na escolha dos conteúdos a serem ensinados?
6. Você conhece os documentos dos PCN? Usa qual? Como você o(s) utiliza?
7. Qual é a sua opinião sobre os PCN?
8. Você conhece a Lei 9.394, de 20/12/96, o Projeto de Avaliação Nacional – que abrange o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o “Provão”? Se, conhece -os, comente sobre eles.
9. Quais os materiais de apoio didático que estão disponíveis na escola para a concretização dos currículos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN no Ensino Fundamental?
10. Qual é a possibilidade de se produzir conhecimento histórico no Ensino Fundamental visto que, alguns teóricos atribuem esse papel exclusivamente ao 3º grau?
11. Como você avalia a participação dos alunos em suas aulas?
12. Quais perspectivas você visualiza para o ensino de História?

ANEXO 4

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-CONVÊNIO/UFPE/UFPB
MESTRADO EM METODOLOGIA DA HISTÓRIA**

Pesquisa: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Contexto, fundamentos,
processo de elaboração e influência no Ensino de História.**

Mestranda: Maria de Fátima Souza de França Cabral

**ENTREVISTA À PROF^a JOANA NEVES, CO-AUTORA DE INÚMEROS
TRABALHOS PUBLICADOS COM A PROF^a ELZA NADAI.**

DATA: 27 de Abril de 2002.

1. Que elementos podem ser destacados na História de Vida da saudosa Prof^a Elza Nadai?
2. Que aspectos podem ser pontuados na vida acadêmica da referida Prof^a ?
3. Quais as circunstâncias que te aproximaram da Prof^a Elza Nadai?
4. Quais as concepções teórico-metodológicas que orientaram a Prof^a Elza Nadai no ensino-aprendizagem de História?
5. Como você avalia, atualmente, a repercussão destas concepções na Universidade?
6. Como surgiu a idéia da elaboração conjunta de livros didáticos – a exemplo de **“História do Brasil – da Colônia à República”**, publicação pela Ed. Saraiva e que, em 1986, já se encontrava na 9^a. edição?
7. Como você analisa a possibilidade de se produzir conhecimento histórico no Ensino Fundamental e Médio?
8. Qual é a sua opinião sobre a escolha dos conteúdos a serem ensinados nos diferentes níveis de escolarização?

ANEXO 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-CONVÊNIO UFPE/UFPB
 Pesquisa: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Contexto, fundamentos,**
processo de elaboração e influência no Ensino de História.

Mestranda: Maria de Fátima Souza de França Cabral

ENTREVISTA À DIRETORA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EQUIPE CENTRAL
DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
DATA: 03/07/02

1. Qual é a posição da Secretaria de Estadual de Educação em relação à introdução dos **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN na Rede Pública Estadual**?
2. O que foi feito, desde a primeira edição desses documentos, para a implantação destes na rede?
3. Quais as dificuldades encontradas na implementação desses documentos?
4. Tem havido acompanhamento/supervisão, por parte da SEE, quanto à implementação dos **PCN**?
5. Há levantamentos de informações sobre os professores de História que participam da implantação dos PCN? Esses dados se referem a:

participação em capacitações, seminários, encontros, etc. ;
 titulação do professor ;
 planos, textos, roteiros, orientações de atividades.

Se esses dados existem, estão disponíveis?

6. É percebível se as escolas da rede, ao elaborarem o seu Projeto Político Pedagógico, têm procurado estabelecer uma articulação com os **PCN**?
7. Em geral, como os professores e as escolas têm reagido aos **PCN**?
8. E em relação ao programa **Parâmetros em Ação**, qual é a posição da SEE? Há autonomia para o planejamento das ações de sistematização desses documentos?
9. Segundo a Secretária de Educação Fundamental do MEC - Profa. Iara Prado*, para o programa **Parâmetros em Ação** acontecer, é necessário que as Secretarias garantam condições institucionais que incorporem o desenvolvimento profissional de

seus educadores, como parte integrante de seu trabalho cotidiano. Reconhece, ainda que, o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas é relevante para o desenvolvimento das práticas formativas. Qual é a sua opinião sobre o gerenciamento dessas ações?

*Revista Pátio, Ano V maio/jul de 2001, pp.34-35.