1290000276
FE
TCC/UNICAMP R354e

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de História

Monografia de Bacharelado

ENTRE TEXTOS & LEITURAS

As representações do professor e da história ensinada no discurso histórico das últimas décadas do século XX

Renilson Rosa Ribeiro

Campinas – SP, Primavera de 2001.

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de História

Monografia de Bacharelado

ENTRE TEXTOS & LEITURAS
As representações do professor e da história ensinada no discurso histórico das últimas décadas do século XX

Monografia apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como exigência parcial para a obtenção do título de Bacharel em História, sob a orientação do **Prof. Dr. Paulo C. Miceli**.

Renilson Rosa Ribeiro

Campinas – SP, Primavera de 2001.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Paulo Celso Miceli (Orientador)

Profa. Dra. Celia Maria Marinho de Azevedo

Prof. Dr. Pedro Paulo Abreu Funari

© by Renilson Rosa Ribeiro, 2002.

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

R354e

Ribeiro, Renilson Rosa.
Entre textos & leituras : as representações do professor e da história no discurso histórico das últimas décadas do século XX / Renilson Rosa Ribeiro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2002.

Orientador : Paulo Celso Miceli.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. História - Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. I. Miceli, Paulo Celso. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

02-0156-BFE

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA & CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ATA DE MONOGRAFIA

Curso de Ciências Sociais
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Estadual de Campinas
Disciplina HH761 - Monografia I
Disciplina HH762 - Monografia II

Em 12 de Dezembro de 2001, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, reuniram-se os professores Paulo Celso Miceli(DH IFCH/UNICAMP), Pedro Paulo Funari(DH IFCH/UNICAMP) e Célia Maria Marinho de Azevedo(DH IFCH/UNICAMP) membros da banca, sob a responsabilidade do prof. Paulo Celso Miceli Orientador do monografia ***"Entre Textos e Leituras: As Rrepresentações do Professor e da História Ensinada no Discurso Histórico"***, do aluno Renilson Rosa Ribeiro, R.A.: 982018.

O Aluno Foi Aprovado com Nota: 10,0 (dez) ##

Paulo Celso Miceli - Orientador

Pedro Paulo Funari - Banca

Célia Maria Marinho de Azevedo - Banca

*"Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos – e não sem motivo. Nunca nos preocupamos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? Com razão alguém disse: "onde estiver teu tesouro, estará também teu coração"**. Nosso *tesouro estão onde estão as colméias do nosso conhecimento. Estamos sempre a caminho delas, sendo por natureza criaturas aladas e coletoras do mel do espírito, tendo no coração apenas um propósito – levar algo "para casa". Quanto ao mais da vida, as chamadas "vivências", qual de nós pode lavá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre "ausentes": nelas não temos nosso coração – para elas não temos ouvidos. Antes, como alguém divinamente disperso e imerso em si, a quem os sinos acabam de estrondear no ouvido as doze batidas do meio-dia, e súbito acorda e se pergunta "o que foi que soou?", e também "quem somos realmente", e em seguida contamos,* depois, *como disso, as doze vibrantes batidas da nossa vivência, da nossa vida, do nosso* ser – *ah! E contamos errado...Pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos,* temos *que nos mal-entender, a nós se aplicará para sempre a frase: "Cada qual é mais distante de si mesmo" – para nós mesmos somos "homens do desconhecimento"...*

Friedrich Nietzsche

* *"Esse 'alguém' é Jesus Cristo cf.* Mateus, *6, 12 (Sermão da Montanha). Outras referências literárias à Antigüidade, nesse primeiro parágrafo, incluem o oráculo de Delfos ("Conhece-te a ti mesmo") e Terêncio ("Sou o mais próximo de mim mesmo")".*

Ao avô ***Francisco*** *(in memoriam),*
porque as balas de mel não são tão doces quanto antes.

Às sobrinhas ***Marília*** *e* ***Júlia****,*
as mais belas Rosas do jardim.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC - UNICAMP/PRP - CNPq) e ao Serviço de Apoio ao Estudante (PIBIC – UNICAMP/PRG – SAE) pelo financiamento das pesquisas que deram origem a esta monografia. Agradeço igualmente à Cleonice Bassi da Pró-Reitoria de Pesquisa pela assessoria nas épocas de entrega de projetos e relatórios.

Gostaria de agradecer e homenagear os professores do Instituto de Filosofia e Ciências da UNICAMP, responsáveis por estes inesquecíveis anos de formação, em especial ao meu orientador Paulo Miceli – que me fez transformar em palavras a paixão pela história -, aos professores Pedro Paulo Funari, por instrumentalizar esta paixão com sugestões de leituras, e Celia Marinho de Azevedo, por me ensinar que o medo, muitas vezes, pode se transformar em admiração e afeto. Agradeço a vocês por transmitirem a cada aula e a cada conversa o sentimento de amor pelo ofício de professor de História.

À professora Izabel Marson, pelo fascínio de suas aulas e todo apoio oferecido a minha pesquisa. E com toda animação, brincadeiras e carinho que me fizeram sentir neste tempo de convivência, agradeço aos professores Eliane Moura e Leandro Karnal ("Sem mim, nada podeis").

Ao professor Amaral Lapa (*in memoriam*), agradeço as belas lições de dedicação e amor pelo ofício: *"Porque a pesquisa é uma ... aventura deliciosa, não é? Muitas vezes traz frustrações grandes, mas que traz emoções, também não pequenas, da gente estar de alguma maneira contribuindo para produzir um conhecimento".*

Aos funcionários do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, em especial a Luciano Dantas – pelo milagre da "materialização de livros" na Biblioteca –, Gertrudes Arantes - por auxiliar-me nos contatos com o orientador em tempos de entrega de projeto e relatórios -, e Maria Aparecida Ferreira (a Cidinha) – porque nunca mais errarei um formulário em minha vida, além do carinho e amizade.

Aos professores de História dos tempos de escola – Zaida, Maria Lúcia, Evanir e LaMar Gillen -, que primeiro despertaram meu interesse pelo conhecimento histórico.

Aos amigos da *comunidade de destino* (amantes da História) - Thomas Barnezi, Marcus Vinícius, Marcos Rabelo e Gláucia Fraccaro, Lívia Tiede, Marina Cavacchioli, André Côrtes e Silvana Santiago, Luiz Estevam e Aline Vieira, Carol Karula, Karina Bellotti, Sônia Soares, Amâncio Cardoso Neto, Marili Bassini, Janaina Camilo, Ialê Falleiros,

Ana Helena, (os companheiros de sala de espera para falar com o orientador) Mariana Sales, Maristela Toma e Guilherme Luz – pela convivência enriquecedora nestes anos de graduação.

À Deborah Capella, pelo afeto e apoio moral ao longo desta trajetória;

Ao Cleuton Vieira Jr, pelas conversas bem-humoradas e repletas de histórias;

Ao Mairon Valério, pelos sonhos e conquistas compartilhados. Mesmo estando tão distante, as lembranças ainda são muito presentes.

À Leila Massarão, pela cumplicidade, paciência e companhia. Especial agradecimento pela leitura e sugestões feitas para a versão final do texto da monografia.

Ao Fábio Luciano, pelo exemplo como professor de História ao levar vida e esperança para as crianças e adolescentes na sala de aula.

Aos amigos que estão além da *comunidade de destino*: Luís Guilherme Gaspar Ruas, Fabíola Rodrigues, Fábio Dondeo, Alexandre Abdalla (porque há poesia na Física) e amigos da M12-A, pelo incentivo e apoio.

Aos amigos do micronacionalismo – Geasi Vieira (Philippe I), Fernando S. Guimarães (Saguinet), Fábio Vazquez (Cardoso I), Rafael Soliaman, André Lembo (Arrigo, o Barnabé), Alex Vicente, Arthur Rodrigues (Califa Arthur Abdulá), Paulo Azize (porque existe vida além dos números e estatísticas), André Kliousoff Jr (Ivan I) e Eduardo Patriota Soares (Aragon I) -, pelas conversas animadas via icq, chat ou e-mail.

À família Massarão, em especial seu Sebastião, nosso filósofo da simplicidade, e dona Lourdes, pela acolhida no seio de seu lar. À Marina, Milena, Mariana, Anna Carolina, por me aceitarem como "tio torto". Ao Thiago e Bruno, pelo bom humor constante e necessário.

Ao meu pai, Antonio Rubens, por me ensinar, quando criança, que juntando as letras do alfabeto escritas numa folha de cartolina poderia descobrir o mundo. Entre os nossos erros e acertos sempre esteve o afeto entre pai e filho. A minha mãe, Eva, por fazer valer as minhas escolhas e acreditar em meus sonhos. Ao meu irmão, por aprender aceitar minhas decisões. Suas palavras foram como um atear fogo na minha vontade de ser historiador. Aos meus tios, Maria e Bebiano, por fazerem de sua casa meu segundo lar. Ao meu primo Edson, por compartilhar, com entusiasmo, uma amizade mais que fraternal. E, em especial, ao meu tio Natalino, que mesmo nos momentos mais difíceis e incertos, não deixou que o desânimo tomasse conta de meu espírito e fizesse eu desistir.

À Regiane (*in memoriam*), irmã desejada, uma lembrança presente em nossas vidas.

Enfim, a tantos outros nomes cuja memória esconde, mas o coração lembrará quando a impressão já estiver a caminho da banca examinadora, deixo registrado meu agradecimento e pedido de desculpas.

APRESENTAÇÃO

> *"Se se quiser apanhar um dos primeiros aspectos da pedagogia da história, o mais importante, imaginai-vos em uma sala de aula. O professor de história ocupa sua cátedra, digamos sua mesa de trabalho, ou ainda melhor, seu posto de comando. Começa a lição, que, na realidade, é uma viagem longa e difícil, para os aprendizes como para o guia, através do tempo e do espaço. Sejamos francos: viagem penosa, que há de exigir atenção, reflexão, esforço, compreensão e, direi ainda, viagem que é, e não podia deixar de ser, tão somente instrutiva".*
>
> Fernand Braudel

Como tudo começou ...

O fascínio pelo estudo da história do ensino da disciplina História no Brasil remonta à primeira leitura que fiz na disciplina Introdução ao Estudo da História, ministrada pelo professor Paulo Miceli, no final do verão de 1998, quando ingressava no curso de História. Esse texto era uma conferência do historiador francês Fernand Braudel, intitulada "Pedagogia da História", realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em setembro de 1936, publicada mais tarde na Revista de História (1955). O tema de sua palestra era a aula de História, "uma *viagem* longa e difícil", tanto para os alunos quanto para o professor – os *viajantes* -, "através do tempo e do espaço". Para além das preocupações com as pesquisas históricas e sua paixão pelo mar Mediterrâneo, fundamentais para a renovação do conhecimento historiográfico, Braudel apresentou a preocupação com a história ensinada para as crianças e adolescentes nas escolas primárias e secundárias. Na sua viagem pelo universo da sala de aula, o autor enfocou a necessidade do professor de História, nas suas lições, não conduzir seus alunos para a descoberta de "terras mortas", e sim penetrar a "vida passada em toda a sua ebulição". Era preciso fazer alunos (e mestres também) "viver na realidade da história, entre coisas concretas (...) É nossa missão, talvez, fazer com que entre largamente a vida no tumulto de idéias que provocam o espírito da infância e da juventude (...) A vida das coisas, a vida dos seres.

Insisto na vida das coisas, todo o acontecimento que tereis de contar tem um lugar no espaço e não se compreende fora de seu ambiente"[1].

Tomado pela simplicidade e tom poético de Braudel iniciamos os nossos primeiros passos numa incursão pela história do ensino desta disciplina[2]. Após esta leitura vieram outras e mais outras, nascendo daí o nosso primeiro projeto de pesquisa, sob a orientação do professor Paulo Miceli. Nesta primeira pesquisa, realizada graças ao Programa Institucional de Iniciação Científica da PRP/CNPq da Universidade Estadual de Campinas, propunha-nos um estudo sobre a trajetória do ensino de História no Brasil no período pós Ditadura Militar (1985 – 1998), com base nas transformações ocorridas nas práticas e métodos de ensino da disciplina e do papel atribuído a esta na formação dos estudantes brasileiros neste período pelas reformas curriculares[3].

No decorrer dessa pesquisa, observamos a existência de diversas trajetórias possíveis no estudo da história ensinada. E, através da análise das reformas curriculares apresentadas no referido período, tratamos de identificar como professor de História do ensino fundamental e médio (atuais designações para o 1° e 2° graus), o "guia" para Braudel, ocupava uma posição marginalizada, tanto nas discussões sobre a questão do ensino, quanto no conteúdo das propostas curriculares elaboradas para a disciplina.

Partindo desta constatação, adveio a preocupação de realizar um estudo que desse ênfase à análise do processo de construção da identidade do professor (paulista) de História, a partir da imagem forjada pelos novos currículos elaborados nos anos oitenta e noventa do século passado[4].

Nesse segundo momento da pesquisa, foram analisadas, ao considerar o modelo de professor de História idealizado e construído pelos novos currículos, diversas posturas teóricas na bibliografia referente à temática da relação entre o professor de História e a Reforma Curricular em São Paulo.

Das leituras feitas sobre a temática, surgiu a necessidade de enfrentar questões relacionadas à modernização dos currículos do ensino fundamental, médio e superior e à qualificação de professores de História[5].

Nesse contexto de revisão da história ensinada, foi apresentada a proposta de análise da construção da representação do fazer (prática) do professor de História do ensino fundamental e médio no discurso historiográfico, no interior dos debates sobre a Reforma Curricular nas escolas brasileiras nas últimas décadas do século passado. Para tanto, procurou-se dar ênfase ao estudo dos confrontos entre as diferentes posturas teóricas em relação à formação e à prática de ensino do professor de História nas recentes

reformas curriculares vivenciadas pelo sistema educacional brasileiro, em especial no Estado de São Paulo[6].

No que diz respeito a esta monografia, especificamente, o que se pretendeu foi desenvolver um estudo sobre as representações do professor e da história ensinada na escola fundamental e média presentes no discurso curricular e historiográfico brasileiro nas últimas décadas do século XX.

Embora a proposta deste estudo analise questões centrais sobre o ensino de História no país, a pesquisa concentrou-se praticamente nas experiências vivenciadas pela Reforma Curricular no Estado de São Paulo.

A escolha deste Estado, assim como nas pesquisas anteriores, fez-se pela razão de São Paulo concentrar a maior parte dos institutos e centros de produção e difusão da História (universidades e editoras), a maioria das obras (livros, teses, dissertações e revistas especializadas) que tratam do ensino de História, em específico sobre os novos currículos, formação do professor de História e sua prática de ensino, e elaborar suas análises nas experiências realizadas neste Estado, que tem se colocado à frente nos debates ocorridos nacionalmente. Devemos ressaltar, como pode ser evidenciado na bibliografia existente sobre o tema, que São Paulo apresenta um histórico muito singular em relação à sua Reforma Curricular ao longo dos anos 1980 e 1990.

O recorte temporal proposto fundamentou-se no processo de democratização da sociedade brasileira, ocorrido durante os anos 1980, tendo como seus desdobramentos a discussão do seu modelo de ensino. Neste ínterim é que a disciplina História (e Geografia) foi (re)introduzida no currículo escolar.

A partir deste momento, iniciou-se um longo processo de revisão crítica dos métodos, teorias e conteúdos tradicionais desta disciplina, que continuou nos anos noventa e promete provocar ainda maiores debates e confrontos neste novo milênio.

Os anos 1990 contribuíram de forma expressiva para ampliação dos debates sobre o ensino de História, uma vez que neste período houve, através do governo federal, a aprovação da nova LDB (1996) e elaboração e aplicação do Plano Nacional de Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio (1997), dos Referenciais Nacionais para Formação do Professores (1999) entre outros documentos. Estas leis e textos têm sido fonte de novas discussões e conflitos tanto nas escolas, quanto nas universidades[7].

Antes de iniciarmos nossa incursão pelo mundo das representações do professor e da história ensinada no discurso histórico precisamos apresentar o nosso roteiro de viagem para orientar nossa tripulação (os leitores).

No **Primeiro Capítulo**, elaboramos uma prospecção histórica sobre o temática do ensino da História dentro dos discursos, debates e projetos desenvolvidos e incorporados pelos currículos elaborados entre o II pós-guerra e a ditadura militar pós-1964 no Brasil. As representações do professor e da história ensinada nas propostas curriculares produzidas a partir do anos 1980 nos Estados e municípios brasileiros constituíram o objetivo de nosso estudo no **Segundo Capítulo**. O **Terceiro Capítulo** foi dedicado à analise da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental à luz das temáticas apresentadas no capítulo anterior. No **Quarto Capítulo**, desenvolvemos uma leitura sobre as representações do professor e da história ensinada a partir do discurso historiográfico dentro debates sobre a Reforma Curricular nas escolas brasileiras, nos últimas décadas do século passado. para tanto, procuramos enfatizar o estudo dos confrontos entre as diferentes posturas teórico-metodológicas em relação à formação e à prática de ensino do professor desta disciplina nas recentes reformas curriculares presenciada pelo sistema educacional brasileiro, em especial, no Estado de São Paulo. Neste capítulo final, foram apresentadas também as proposições recentes da historiografia sobre o tema do ensino a partir do uso da história oral de vida de professores (de História) no Brasil.

Feita a apresentação do roteiro, sugerimos que iniciemos a nossa jornada.

NOTAS:

[1] Fernand Braudel, "Pedagogia da História", *in: Revista de História*, São Paulo, vol. XI, n. 23, 1955, pp. 04-08.

[2] O primeiro exercício de reflexão sobre o tema foi apresentado na forma de trabalho final da disciplina de Introdução ao Estudos da História, ministrada por Paulo Miceli, em junho de 1998, com o título de "O ensino de História na escola pública: uma questão histórica".

[3] Renilson Rosa Ribeiro, *A trajetória do ensino de História no Brasil pós Ditadura Militar (1985 – 1998)*, Campinas, SP, PIBIC – UNICAMP/PRP – CNPq (setembro/1999 a julho/2000).

[4] Renilson Rosa Ribeiro, *As Vozes da Contradição: o professor de História e a Reforma Curricular nos anos oitenta e noventa [do século XX] em São Paulo*, Campinas, SP, PIBIC – UNICAMP/PRG – SAE (agosto/2000 a julho/2001).

[5] Maria A. Schmidt, " A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula", *in:* Circe Maria F. Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*, 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1998, p. 55.

[6] Renilson Rosa Ribeiro, *Entre Textos & Leituras: A representação do "fazer" do professor de História no discurso historiográfico (São Paulo, últimas décadas do século XX)*, Campinas, SP, PIBIC – UNICAMP/PRP –CNPq (agosto/2001 a janeiro/2002).

[7] No caso da História, por exemplo, pode-se observar atualmente o impacto das novas reformulações apresentadas pela LDB no que concerne à graduação, especificamente sobre a formação dos professores de História. Neste momento, retorna com maior intensidade as discussões sobre representação deste profissional no discurso historiográfico no campo do ensino e da pesquisa na Reforma Curricular dos cursos de graduação (e de pós-graduação).

SUMÁRIO

Apresentação:

Como tudo começou... 1
Notas.....5

Primeiro Capítulo:

O ensino de História no Brasil entre a II pós-guerra e a ditadura militar pós-1964

Ao silenciar dos canhões.....6
Em tempos de exceção.....10
No final do túnel.....16
Notas.....19

Segundo Capítulo:

O professor e história ensinada nas propostas curriculares (1984-1995)

O saber histórico no discurso curricular.....24
O ensino de História e a oficina historiográfica.....28
O professor e a história prescrita nas novas propostas curriculares.....35
Notas.....47

Terceiro Capítulo:

O professor e a história ensinada nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Da LDB de 1996 aos PCNs.....53
Os PCNs: Forjando novas maneiras de ser, saber e ensinar.....58
A história ensinada em parâmetros.....66
Notas.....79

Quarto Capítulo:

O professor e a história ensinada no discurso historiográfico

Entre Textos & Leituras.....85
Da difusão à produção de saberes.....86
Professor Ideal *versus* Professor Real.....93
As várias faces da arte de ensinar.....97
Notas.....103

Bibliografia

Leis, Diretrizes Curriculares e Pareceres.....108
Livros.....109
Artigos..... 114
Anais.....119
Teses, Dissertações e Monografias.....119

PRIMEIRO CAPÍTULO

O ensino de História entre o II pós-guerra e a ditadura militar pós-1964

> *"Nesta última etapa do túnel, certas precauções ainda devem marcar as nossas passadas. Só que não guardam mais a mesma natureza em relação àquelas que tivemos que ter ao longo desta caminhada de 20 anos, no espaço que nós é reservado ou no qual combatemos, nós historiadores.*
> *É que o destreinamento que sofremos, tateando pelas paredes daquele espaço, iluminados às vezes apenas pelo tempo de duração da chama de um fósforo, pode cegar-nos agora diante da plena claridade que se entrevê e que, com certeza, deve haver lá fora. Por outro lado, não é desmedida prudência, neste trajeto final, perder de vista o risco de uma "meia-volta-vol-ver".*
>
> José Roberto do Amaral Lapa

Ao silenciar dos canhões

Da Segunda Guerra Mundial até o final dos anos 1970 foi um período de lutas pela especificidade da História e do avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar brasileiro. Podemos identificar nesse processo dois momentos significativos: o primeiro, ocorreu no contexto da democratização do país após o fim da ditadura Vargas (1945 –1964) e, o segundo, durante o governo militar entre 1964 e 1985[1].

Nos anos seguintes ao pós-guerra e no contexto do processo de democratização do Brasil após o fim de quinze anos da ditadura de Getúlio Vargas, a disciplina História passou a ser pauta das discussões quanto aos seus objetivos e sua relevância na formação política, social, ideológica e cultural dos alunos nas escolas brasileiras.

A disciplina História tornou-se um importante instrumento na formação de uma concepção de cidadania voltada para a paz mundial, especialmente depois do horrores vivenciados pela guerra que se iniciou em 1939[2]. A UNESCO[3], instituição da recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU) responsável pelo desenvolvimento da educação,

ciência e cultura no mundo tendo por princípio as diretrizes traçadas pela "Declaração Universal dos Direitos Humanos" de 1948, passou a interferir na elaboração de manuais didáticos[4] e programas curriculares com a finalidade de apontar os possíveis perigos no destaque dado às histórias de guerras, nas maneiras de apresentar a história nacional e nas questões étnicas e raciais, em especial, na proliferação de visões e idéias racistas, etnocêntricas e preconceituosas[5].

Para a UNESCO, o conteúdo das disciplinas da área de Humanas (História, Geografia, Antropologia, Sociologia, Filosofia) deveria revestir-se com idéias de teor mais humanístico e menos radicais nos discursos nacionalistas, voltando seus estudos para os processos de desenvolvimento econômico das sociedades, assim como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade. Dever-se-ia, pois, fazer uma história com inspirações pacifistas[6].

No plano da educação elementar e secundária a tendência era substituir a História e Geografia por Estudos Sociais. Essa idéia renovava o enfoque da disciplina que perdia o caráter de projeto nacionalista cívico e moralizante, marcando, assim, a penetração da visão norte-americana nos currículos escolares nacionais[7].

Para Elza Nadai, essas transformações na concepção e nas práticas de ensino de História, resultantes das mudanças sociais e culturais ocasionadas pela guerra, foram simultâneas a uma ampliação do alcance da escola secundária no Brasil, uma vez que as "aceleradas urbanização e industrialização minaram as bases do ensino secundário elitista e propedêutico e atuaram no sentido de sua generalização, enquanto inspiração, para amplos setores das camadas médias urbanas e populares, insistindo as críticas em sua inutilidade e inoperância"[8].

Nos anos 1950 e 1960, durante as turbulências da Guerra Fria, na conjuntura das "reformas de base"[9] e do estudo da realidade brasileira, assistimos ao que Jaime Pinsky caracterizou como emergência da chamada "história engajada". Segundo o autor, "a história positivista ensinada nas escolas era considerada (não sem razão), uma visão reacionária da sociedade e os melhores estudantes faziam grupos de estudos onde Caio Prado Júnior, Karl Marx, Celso Furtado e outros funcionavam como ponto de partida para uma tentativa de autocompreensão como seres históricos"[10].

Ao reconhecer o subdesenvolvimento brasileiro, a predominância de uma produção agrícola voltada para a exportação foi questionada e houve o incentivo e a valorização do processo de industrialização do país como símbolo de desenvolvimento e modernidade. Nesse instante, passou-se a valorizar o estudo dos ciclos econômicos e sua

sucessão linear e evolutiva. Essa ordenação sucessiva e linear da história indicava uma determinação de que o desenvolvimento do Brasil só seria possível com a industrialização. Também podemos perceber a forte influência dos Estados Unidos a partir de então na vida econômica brasileira, favorecendo o fortalecimento da História da América no currículo escolar, logicamente dando maior destaque aos Estudos Unidos, dentro da meta política da "boa vizinhança" *yankee* num momento delicado vivido pelas forças mundiais políticas com a intensificação da Guerra Fria.

No início dos anos 1960, a formação de professores nos cursos superiores nas faculdades de Filosofia[11] começou a afetar de maneira gradativa o ensino de História, uma vez que a formação dos alunos de graduação começou a integrar-se aos objetivos dos programas curriculares, com os estudos baseados nos "modos de produção" sob a influência da historiografia marxista, que enfatizava as análises das transformações econômicas e o conflito entre as classes sociais. Tal tendência predominou no ensino da disciplina como uma abordagem estruturalista na qual seu conteúdo era estudado como uma conseqüência de estágios sucessivos e evolutivos, apesar de apresentar as classes sociais como agentes das transformações históricas em contraposição à analise histórica que exaltava o político e o caminho vitorioso trilhado pela burguesia na consolidação harmoniosa do mundo moderno.

Além do seu papel como formador do "cidadão político", a história ensinada, nesse período, passou a ser tida como fundamental para a formação intelectual do estudante, incorporando objetivos com a finalidade de estimular o espírito de pensamento crítico. Contudo, mesmo com essa proposta de inovação do ensino de História, o conteúdo permaneceu direcionado para um "discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista"[12].

A política educacional pós-ditadura Vargas foi marcada por uma série de debates sobre questões ligadas à estrutura e funcionamento do ensino no país, assim como sua qualidade, culminando com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961[13]. A LDB daquele ano, assim como as leis e programas posteriores ao ano de 1945, não conseguiram fugir de uma concepção pragmática da História, a qual pretendia formar um cidadão ideal para os interesses do Estado, encoberto por um sentimento nacionalista fundamentado na "raça", língua e religião em um território com uma única administração governamental.

A partir de LDB da 1961, a tarefa de elaborar os programas da escola secundária foi atribuída aos governos estaduais, contrariando as determinações centralizadoras da Reforma de Francisco Campos de 1931. Outra característica significativa dessa Lei foi

a marginalização da área de Humanidades no currículo escolar brasileiro, opondo-se à Reforma Gustavo Capanema de 1942[14], como evidencia Abud:

"A LDB [de 1961] representou também a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma 'americanização' do currículo, promulgada num contexto histórico na qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnicização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida"[15].

Como conseqüência desse processo de "tecnicização" e "americanização" dos programas educacionais brasileiros, corroborados pela LDB de 1961, as disciplinas de História e Geografia tiveram suas cargas horárias reduzidas no ensino secundário, sofrendo perdas graduais na qualidade de seu ensino com relação ao conteúdo extenso a ser trabalhado em sala de aula. Todavia, essas ainda permaneceram como disciplinas autônomas na grade curricular das escolas brasileiras.

Nesse momento, no Brasil, intensificou-se as discussões sobre a manutenção da História e Geografia no currículo e a sua eventual substituição pelos Estudos Sociais. Essa proposta ganhou, segundo Nadai, "novo impulso no final dos anos 1950, com a criação da possibilidade de funcionamento de classes experimentais relativas ao curso secundário (portaria MEC, de 02.01.1959) nas quais se permitiria certa margem de liberdade na organização curricular. A própria Lei n. 4.024, de 1961, incluiu os Estudos Sociais entre as disciplinas optativas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) para o ensino"[16].

Entretanto, essas discussões sobre os programas educacionais brasileiros foram momentaneamente interrompidas com o Golpe de 1964, que instaurou um regime militar no país até meados dos anos 1980.

Nesse período de exceção, ou melhor, *anos de chumbo*, segundo Antonio Almeida Neto, "a História escolar perdeu suas finalidades básicas, uma vez que, enquanto projeto educacional, ela pretendia", a partir do II pós-guerra, "a se constituir como um campo de conhecimento que pudesse fornecer ao aluno meios científicos de analisar a sociedade"[17], conforme evidenciam textos da época sobre as perspectivas do ensino da disciplina. Emília Viotti da Costa, por exemplo, em 1957, afirmou, ao analisar os objetivos da história ensinada na escola secundária, que essa disciplina "amplia a visão intelectual, fornece conhecimentos novos, (...) Educa a imaginação. Formulando problemas, analisando os porquês, as razões, as condições que explicam um determinado fenômeno, problemas da sociedade. (...) Não menos fecundo é o desenvolvimento do espírito crítico,

da capacidade de julgamento (...) A análise de situações passadas cria o hábito da análise de situações contemporâneas (...) A História fornece um maior sentido de relatividade, contrapeso para nossa paixão do absoluto. Liberta de preconceitos – limitações do espírito. Livra de superstições. Aumenta a tolerância (...) desenvolve o interesse pela participação na vida política e social"[18].

Em tempos de exceção

A ditadura militar implantada como ato contra-revolucionário causou um forte golpe nas diferentes experiências de ensino no país iniciadas desde o fim da Era Vargas[19]; e foi nesse processo militar autoritário na qual as novas gerações de brasileiros foram educadas[20]. Esse período foi marcado pelas cenas de escolas sendo fechadas ou sofrendo intervenções pelos soldados do exército; professores e alunos sendo presos ou misteriosamente desaparecidos, como tantos outros que fizeram oposição declarada ao novo regime, ou respondendo a processos-crimes[21]. O historiador José Roberto do Amaral Lapa, em entrevista ao Laboratório de História Oral do Centro de Memória da UNICAMP (LAHO-CMU), em 1999, comenta sobre o reflexo do governo militar na educação:

"Foi um período terrível e eu acho que das faculdades que sofreram uma repressão maior: Rio Preto, Marília, Assis foram as que tiveram um peso maior. Nós tivemos dois colegas presos e encarcerados, nós tivemos alunos presos e patrulhamento, em Marília, foi incrível, prisão de médicos, prisão de inspetores, de funcionários públicos. Eu não cheguei a sofrer prisão nenhuma, mas é claro, pisava macio. Eu tinha entre os alunos, militares. As batidas chegavam a acontecer em casas de professores. Eu e Élida escondemos uma boa parte da minha biblioteca em cima do forro. Porque eles pegavam livros como Guerra e Paz de Tolstoi. Não é! Pelo título do livro. (...) 1964 foi terrível, depois, a faculdade, em Marília, sofreu muito, em 1968"[22].

A nova situação política vivida pelo país exigiu a criação de alguns mecanismos para adequar o sistema ao seu projeto político, para isso realizou modificações em áreas chaves do governo como a da educação[23]. O sistema educacional brasileiro sofreu adequações e modificações na sua legislação para o êxito das reformas propostas pela liderança política (militar) no poder. A preocupação dos militares não era realizar uma reformulação completa do antigo sistema, mas ajustar a organização do ensino brasileiro à nova realidade política imposta por eles, como maneira de dinamizar a própria ordem so-

cioeconômica que tanto defendia em seus discursos. Para Dermeval Saviani, tal ajuste foi realizado a partir da Reforma Universitária de 1968[24] e a Reforma Educacional de 1971[25]:

"O ajuste em questão foi feito através da Lei 5.540/68 que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso chamada de lei da Reforma Universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei 5.692/71 que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis"[26].

A referida Reforma trouxe profundas modificações no ensino, entre elas: a exclusão de Historia e Geografia como disciplinas independentes do currículo do recém-criado 1º grau obrigatório de oito anos e a redução drástica de seus conteúdos no 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, assim intensificando o avanço dos Estudos Sociais tanto no meio escolar, quanto, mais tarde, no meio universitário.

Essas reformas interferiram profundamente na formação de professores ao permitir a proliferação dos Cursos de Licenciatura Curta, o que contribuiu de maneira massiva no processo de desqualificação dos professores, confirmando uma política educacional desvalorizadora das Ciências Humanas e da formação geral dos profissionais da educação, e conseqüentemente dos alunos[27]. Para Déa Fenelon, "o ano de 1971 assinalou como resultado desse esforço dos órgãos oficiais, o advento da Lei que fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1° e 2° graus, a qual prevendo a adoção de Estudos Sociais nos antigos cursos primário e ginasial, depois denominados de ensino de 1° e 2° graus, acelerou concomitantemente a rápida implantação, nas Universidades, das Licenciaturas em Estudos Sociais, dentro dos parâmetros definidos pela nova Lei. E é quando surgem Cursos de Estudos Sociais dentro do modelo de ampliação do ensino superior privado e pago"[28].

As Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais contribuíram para um crescente afastamento, já existente, entre as universidades e as escolas de 1º e 2º graus, o que prejudicou ainda mais o diálogo entre a pesquisa acadêmica e o saber escolar, dificultando a introdução de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas dentro da vida escolar.

As disciplinas História e Geografia tiveram seus conteúdos despolitizados e esvaziados pelos Estudos Sociais nas primeiras cinco séries do 1º grau. Nessa primeira fase o núcleo de Estudos Sociais assumiu a forma de atividades de integração social – estudos das experiências vividas[29]. Nas séries seguintes, passou a ser tratado como área

de estudo, integrando os conteúdos das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), além de dividir espaço com a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). No 2º grau, essa área ficou subdividida em História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB)[30].

Os Estudos Sociais ao lado das disciplinas de Educação Moral e Cívica, no 1º grau, OSPB, no 2º grau (e Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), no ensino superior)[31], institucionalizadas pelo regime autoritário, vieram com a finalidade, de acordo com Selva Guimarães, de tentar "destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão [crítica], substituindo-o por conceitos de moral e civismo", ou seja, trabalhando com conteúdos e abordagens revestidas de um forte sentimento ultranacionalista, fundamentados na "preocupação [de] transmitir valores morais e políticos, úteis à consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista"[32].

Em relação à essas medidas tomadas pelas autoridades educacionais do governo federal houve uma série de iniciativas institucionais e pressões contrárias dos setores educacionais no país, num processo de resistência direta ou indireta. Em Minas Gerais, por exemplo, os professores da rede pública não implementaram os Estudos Sociais de quinta a oitava séries no currículo escolar como havia sido determinado pela LDB de 1971, fizeram resistência e permaneceram trabalhando nas salas de aula os conteúdos de História e Geografia. Esse ato de resistência dos professores mineiros, segundo Silma do Carmo Nunes, foi significativo, mostrando a capacidade destes de construir propostas de ensino de acordo com seus interesses e suas concepções de mundo dentro do espaço da sala de aula. Porém, essas resistências não significavam necessariamente que suas propostas tivessem sempre sido numa perspectiva de abordagem crítica[33].

Ao analisar os programas de ensino de História e Estudos Sociais dos anos 1970, Selva Guimarães Fonseca constatou que o culto aos sujeitos históricos e a glorificação de suas ações constituíam parte significativa de seus conteúdos:

"No caso de Minas Gerais, a ênfase às datas cívicas, locais e nacionais e o culto aos símbolos, às instituições, à Pátria e à Nação perpassam o conteúdo das quatro séries. Muitas escolas, nesse período, exigiam um caderno especial de datas cívicas, onde os alunos prestavam sua homenagem aos heróis. Da mesma forma, as Escolas Normais exigiam trabalhos de pesquisa e confecção de materiais sobre esse campo de atividades como requisito para aquisição do título de professora primária. No caso de são Paulo, havia uma ênfase na valorização do patrimônio Histórico do Estado, das tradições

e dos homens ilustres paulistas retomando tradições como a da historiografia das bandeiras"

No entanto, segundo a referida autora, "a inclusão destes conteúdos nos programas da década de 1970 não constitui novidade na escola brasileira. Desde o século XIX, o ensino de História configurava espaço privilegiado para a transmissão de noções tais como pátria, noções de igualdade, liberdade, bem como para o culto dos heróis nacionais. O Estado, sem dúvida, utiliza-se dos currículos para uniformizar o passado"[34], excluindo qualquer imagem que negue ou conteste a idéia de uma nação unida, no caso do Brasil, "o paraíso da democracia racial"[35].

Nas escolas, na maioria das vezes, as aulas de História resumiam-se, como nos períodos anteriores, em atividades de organização de tempo cronológico e sucessão de datas, de calendários, de ordenações temporais seqüenciais as quais os alunos eram obrigados a memorizar e a reproduzir nas tradicionais provas bimestrais.

Nessa perspectiva, o Estado, no conteúdo da disciplina, continuou a ser considerado como o principal agente das transformações históricas, sua imagem estava corporificada de maneira abstrata na "humanidade" e no seu papel como responsável pelo bem-estar de todos, e também pela construção dos caminhos do progresso da nação e avanços tecnológicos. A história ensinada, nesse momento, foi posto a serviço da ideologia implantada pelo regime militar, a qual propunha a formação de "cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros"[36].

A História no 1º grau tornou-se apenas apêndice, lembrada apenas pelos professores nos períodos próximos das provas oficiais e nas épocas de comemorações cívicas quando "havia então o culto aos heróis e aos sus feitos marcantes, havia a imposição de valores e concepções explícitos nos programas de ensino"[37]. As crianças continuavam a aprender que a História e o amor incondicional à pátria era o que estava exaltado nas poesias de Olavo Bilac, sempre recitadas pelas crianças nas ocasiões das comemorações cívicas nas escolas[38], e/ou na propaganda publicitária de instituições públicas e privadas que exaltavam a nação - o "Brasil-sujeito"[39].

Outra medida tomada pela LDB de 1971, como observamos, foi o fim dos exames de admissão e o ensino de 1º grau de oito anos obrigatórios. Essa medida afetou de maneira drástica o aproveitamento da escola pública, pois a ampliação do acesso ao ensino de 1º grau de oito anos ocasionada por esta lei aconteceu apenas na legislação, uma vez que as escolas não dispunham de infra-estrutura para atender a esse aumento da demanda de alunos dos mais diversos níveis socioeconômicos que passaram a ocupar

os bancos escolares. Como não foram realizados investimentos para a readequação das escolas e formação de professores, houve falta de vagas, carência de professores bem qualificados e de material didático nas escolas públicas. Do ponto de vista de Nadai,

"Ao lado [de] e paralelamente às mudanças no estatuto da ciência histórica ocorreram também transformações significativas na escola, sobretudo em função da entrada de crianças, jovens e adultos oriundos dos setores populares, antes marginalizados da instituição escolar. Esse movimento, iniciado nos anos quarenta, intensificando nos cinqüenta com a estruturação dos cursos noturnos públicos (por exemplo, na cidade de São Paulo), e, nas décadas seguintes (1969/1970), ampliado com outras medidas educacionais (como a organização da escola de 1° grau com o fim dos exames de admissão e a tentativa de terminalidade nos estudos secundários), acarretou o surgimento de uma escola de natureza diferente da conhecida, que não mais pode ser identificada àquela escola secundária do passado, que o professor conhecia e tinha como referência e padrão".

De acordo com a autora, o sentimento de angústia e insegurança tomou conta inicialmente dos professores que sentiam impotentes perante aquela nova situação do ensino no Brasil e que percebiam "as contradições entre o discurso das autoridades educacionais e a realidade vivida na sua escola e na sala de aula: a expansão das matrículas não era acompanhada de medidas eficazes que pudessem viabilizar a permanência dos mesmos alunos na escola"[40].

A Reforma Educacional de 1971, realizada pelos governos militares, transformou-se, segundo Maria do Carmo Martins, em um dos momentos emblemáticos da aproximação entre a universidade e o ensino de 1º e 2º graus. Enquanto os projetos educacionais dos militares não afetaram os saberes históricos acadêmicos, e estes podiam apenas tecer críticas à qualidade dos serviços educacionais, os historiadores pouco se preocuparam com os rumos do saber histórico escolar. Contudo, "no momento em que a definição dos saberes históricos escolares passou a interferir também no campo do trabalho acadêmico [por exemplo, a criação das Licenciaturas Curtas e Plenas de Estudos Sociais], percebemos a movimentação que resultou na "luta contra os Estudos Sociais" e aproximação dos historiadores com as temáticas educativas e, conseqüentemente, com os professores de História do 1° e 2° graus"[41].

No decorrer da década de 1970, os professores e os alunos de História e Geografia começaram dentro das escolas e universidades, dentro das próprias condições regionais e por meio das associações e entidades representativas, como a ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e a AGB (Associação dos Geó-

grafos Brasileiros), a lutar pelo retorno do ensino de História e Geografia aos currículos e a extinção dos cursos de Licenciatura Curta e Plena em Estudos Sociais[42] através de encontros e manifestações escritas e públicas[43]. Para Nadai, essa campanha de resistência dos professores de História e Geografia "se fez, inicialmente, de maneira tímida, assistemática e isolada, ganhando força e organização à medida que normas, regulamentos e portarias eram baixados pelo [Conselho Federal de Educação] CFE, visando a institucionalização dos Estudos Sociais, ou surgiriam propostas e tentativas visando implantá-las nas universidades oficiais, como ocorreu em São Paulo, em 1974.

Nesse mesmo ano, a resistência foi engrossada pelos professores de diversas disciplinas abrangidas pelo alcance da Resolução n. 30, do Conselho Federal de Educação, de julho de 1974, criando a Licenciatura Curta também em Ciências"[44].

O ano de 1976 foi considerado dentro da "luta contra os Estudos Sociais", como a primeira conquista na batalha de estudantes e professores contra as deformações causadas pelas Licenciaturas Curtas. Por exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais, através do seu Conselho de Graduação, recusou-se implantar as Licenciaturas Curtas em seus currículos, em oposição frontal à determinação oficial, expressando, portanto, o pensamento da comunidade universitária[45].

Ainda em 1976, os membros da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em congresso, manifestaram-se oficialmente solicitando o fim das Licenciaturas Curtas, da Resolução n. 30 e dos Estudos Sociais. A SBPC reivindicou ainda também "a participação das instituições universitárias, científicas e profissionais no processo de elaboração das políticas educacionais"[46].

O Ministério da Educação em resposta às manifestações, lançou a Portaria n. 790, na qual se exigia a Licenciatura em Estudos Sociais para o exercício do magistério de 1° e 2° graus. Entretanto, perante a reação demonstrada por parte de entidades estudantis, de professores e profissionais da educação, essa portaria foi suspensa[47].

A alegação apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) para a suspensão da referida portaria foi de que ela se daria enquanto não fosse aprovado um novo currículo para a Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Na esteira dessa atitude tomada pelo Ministério, o conselheiro Paulo Nathanael elaborou um parecer, no começo dos anos 1980, propondo a Licenciatura Plena em Estudos Sociais, transformando os cursos de História e Geografia em um único curso: Estudos Sociais. Esse curso não só forneceria habilitação em História e Geografia, como também em OSPB e EMC. A proposta de Na-

thanael deu início a um novo embate entre governo e professores e estudantes, representados por instituições e entidades científicas e universidades[48].

Diante da mobilização e da pressão das universidades e faculdades e associações e entidades, como a ANPUH e AGB, contra a proposta[49], o conselheiro Nathanael retirou o seu projeto com a justificativa de que se tratava apenas de um estudo "preliminar", com o objetivo de "procurar ensaiar a montagem de um modelo de licenciatura capaz de desdobrar a disciplina Estudos Sociais"[50].

Esse movimento de resistência veio ao encontro com as greves de operários e professores e manifestações contra o regime autoritário em campanhas de democratização[51] e abertura política[52]. Essas manifestações contestadoras do regime ditatorial vigente no Brasil desde 1964 ganharam maior impulsão durante a primeira metade dos anos 1980 com a campanha das "Diretas já"[53].

Saindo do túnel

Dentro do processo de democratização dos anos 1980, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por propostas de reformas curriculares promovidas por Estados e municípios brasileiros, principalmente após as primeiras eleições livres para governadores dos Estados brasileiros em 1982[54]. Simultaneamente, as mudanças da clientela composta por diversos grupos sociais que viviam um processo de migração, do campo para os grandes centros urbanos, e entre Estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também forçaram modificações no sistema educacional (e parecem esperar até nossos dias mais recentes pela concretização destas)[55]. Assim,

"A escola e a educação tornam-se tema não apenas para os educadores, mas para todos os que formulavam projetos políticos naquele momento"[56].

Em 1984, no XII Simpósio da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), realizado na cidade Salvador, foi elaborada e aprovada pelos seus membros uma moção pela extinção dos Estudos Sociais, que segundo Fenelon, na época presidente da referida associação, lutava:

"a) pela extinção das licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais e suas habilitações no ensino de 3° grau;

b) pela redistribuição do conteúdo e carga horária de OSPB entre as disciplinas de Geografia e História;

c) pela substituição de Estudos Sociais por Geografia e História nas quatro séries finais do ensino de 1° grau, em qualquer que seja ministrada e conseqüentemente, a necessária ampliação da carga horária"[57].

Todavia, para Nadai, se por um lado o retorno de História e Geografia aos currículos escolares de 1° e 2° graus em todos os Estados brasileiros e as novas modificações curriculares propostas atestaram o descrédito e o desacerto dos Estudos Sociais por parte de professores e estudantes universitários, por outro lado, isto não implicou numa formal das autoridades federais da educação diante do fracasso de sua implantação no Brasil[58].

Após o final do regime autoritário dos governos militares e com a necessidade "urgente" de formação do Estado brasileiro democrático, houve um incentivo para a proposição de mudanças nos currículos escolares na tentativa de superar o que tinha sido predominante durante o período anterior:

"Após 1980, os princípios da Lei n. 5/692/71, na prática, perdem efeito. O quadro da abertura e da redemocratização do país conduziria a uma "desobediência civil". Os Estados passaram, gradativamente, a reformular suas estruturas educacionais"[59].

Com o retorno das disciplinas História e Geografia aos programas curriculares das escolas em meados dos anos 1980, ocorreu um *boom* de novas propostas curriculares de História em todos os Estados, na tentativa de concretizar a readequação dos programas curriculares e metodologias com o objetivo de redirecionar as disciplinas ao ensino de 1° e 2° graus[60].

Mais do que a necessidade da História recuperar sua especificidade como campo de ação e reflexão, os profissionais da área começaram a discutir "os problemas referentes a abordagens, conteúdos, periodizações, linhas temáticas, ampliação e questionamento de fontes e documentos, discussões que permanecem presentes e atuais"[61].

Assim como na "luta contra os Estudos Sociais", essas questões perpassaram os mais diferentes espaços, desde as universidades e entidades específicas como a ANPUH e SEH (Sociedade de Estudos Históricos), passando por associações e sindicatos preocupados com o ensino de maneira geral como a APEOESP (Associação dos Professores do Estado de São Paulo), no caso de São Paulo, até o interior das próprias escolas, onde as experiências vivenciadas por professores e alunos vinham evidenciando a "crise" do ensino de História.

Ao analisar esse momento histórico dentro da história da educação no Brasil, Nadai afirma que as "respostas ao desafio de se pensar em práticas não tradicionais do

ensino de História bem como o de construir uma escola democrática foram surgindo em decorrência e paralelamente à ampla participação que os "excluídos do poder" – amplos setores da sociedade civil – promoviam a respeito da própria sociedade brasileira com o objetivo de superar o regime instaurado em 1964"[62].

Enfim; tateando pelas paredes do túnel de vinte anos de exceção, como nos lembrou José Roberto do Amaral Lapa, os professores e os estudantes de História começaram, a partir desse momento, a vislumbrar um raio de luz que os conduzia a um novo tempo, em que as únicas convicções eram as incertezas e a necessidade de repensar as práticas escolares e de rescrever a história, ou melhor, escrever outras histórias.

Seguindo pela longa estrada depois do túnel, na busca de novas respostas para pensar o ensino de História no Brasil é que concentraremos nosso plano de viagem (estudo), analisando as representações do professor e da história ensinada nos discursos curriculares e historiográficos produzidos a partir dos anos 1980.

NOTAS:

[1] Elza Nadai, "Estudos Sociais no primeiro grau", *in: Em Aberto*, Brasília, DF, ano VII, n. 37, 1988, p. 01.

[2] Christian Laville, "A guerra das narrativas? Debates e ilusões em torno do ensino de História", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Humanitas/FAPESP, vol. 19, n. 38, (http://www.scielo.br). Conferir: Ilmar R. de Mattos (org.), *Histórias do ensino da História no Brasil*, Rio de Janeiro, Access, 1998.

[3] A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) foi criada em **16 de novembro de 1945**, para promover a paz e os direitos humanos com base na "solidariedade intelectual e moral da humanidade". É uma das agências das **Nações Unidas** para incentivar a cooperação técnica entre os Estados membros.
Ao tempo de sua criação, o mundo acabara de experimentar a maior catástrofe de sua história - a Segunda Grande Guerra Mundial. Os representantes dos países aliados, percebendo a importância e o alcance da cooperação intelectual entre os povos, decidiram criar uma Organização para ser um sistema de vigilância e alerta, em defesa da paz, da solidariedade e da justiça.
Como declara o **Ato constitutivo** de sua criação, "**se as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz**". Essa frase, que se tornaria antológica, passou a presidir a trajetória de lutas da UNESCO, que já passa de meio século.
Se é no espírito das pessoas que se devem construir os alicerces da solidariedade, a cooperação intelectual constituiu desde os primórdios um dos eixos centrais de sua atuação. Não uma cooperação desvinculada dos problemas sociais que o mundo enfrenta, mas uma cooperação capaz de oferecer uma contribuição efetiva aos países membros em suas políticas de promoção do desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura, como forma e estratégia de progresso da cidadania e do bem estar social.
(Conferir: http://www.unesco.org.br e http://www.unesco.org).

[4] Conferir: J. A. Lauwerys, *Les Manuels D'Histoire et la compréhension internationale*, Paris, UNESCO, 1953.

[5] Conferir: Vários Autores, *Raça e Ciência*, São Paulo, Perspectiva/UNESCO, 1970; Marcos Chor Maio, *A história do projeto UNECO: estudos raciais e Ciências Sociais no Brasil*, Rio de Janeiro, IUPERJ (Tese de Doutorado), 1997.

[6] Conferir: Veríssimo Lopes Pires, "O ensino de História nas escolas primárias (1940-1950)", São Paulo, FEUSP (Dissertação de Mestrado), 1996.

[7] A presença norte-americana nos países latino-americanos, notadamente o Brasil, se fez através de mecanismos como: ingerência nos processos políticos, como por exemplo no golpe político-militar de 1964; na elaboração da política educacional, especialmente (Acordo MEC-USAID); e pelas intensas propagandas anticomunista. Contudo, devemos compreender que a presença dos EUA na América Latina intensificaram no período do II pós-guerra e da Guerra Fria. No caso dos Estudos Sociais, está disciplina foi inspirada no modelo norte-americano de currículo para a área de Humanidades. Esta concepção de Estudos Sociais foi veiculada no Brasil especialmente através das seguintes obras: John U. Michaelis, *Estudos Sociais para crianças na escola primária*, Rio de Janeiro, USAID e Fundo Cultura, 1964. Outra referência para a disciplina no país foi Edgar Bruce Wesley, *Teaching social studies in the elementary school*, Boston, D.C.Helath and Co., 1952.

[8] Elza Nadai, "O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 155.

[9] Para José Aarão Reis, o corpo do programa das "reformas de base" estava dividida em reforma agrária, reforma urbana, reforma bancária, reforma tributária, reforma eleitoral, reforma do estatuto do capital estrangeiro e reforma universitária. Conferir: José Aarão Reis, *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*, Rio de Janeiro, Zahar, 2000, pp.23-4.

[10] Jaime Pinsky, "Nação e Ensino de História no Brasil", *in: O ensino de História e a criação do fato.* 6ª ed. São Paulo, Contexto, 1994, p. 18.

[11] A fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e dentro dela a Seção de História (hoje Departamento de História), é o marco inicial de uma formação eminentemente acadêmica no campo da História no Brasil. Conferir: Pedro Moacyr de Campos, "O estudo da História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo", *in: Revista de História*, São Paulo, FFLCH-USP, vol. VIII, ano V, abril/junho de 1954, pp. 491-503.

[12] Elza Nadai, 1993, p. 155.

[13] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961).

[14] Sobre o ensino de História e as políticas educacionais da era Vargas conferir: Luís Reznik, "Tecendo o amanhã. A História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos", Niterói, RJ, UFF (Dissertação de Mestrado), 1993; Simon Schwartzman *et al*, *Tempos de Capanema*, São Paulo, Paz & Terra/FGV, 2000.

[15] Kátia Abud, *in:* Circe Maria F. Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*, 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1998, p. 39.

[16] Elza Nadai, 1988, p. 07.

[17] Antonio S. Almeida Neto, "O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar", São Paulo, FEUSP (Dissertação de Mestrado), 1996, p. 61.

[18] Emília Viotti da Costa, "Os objetivos do ensino de História no curso secundário", *in: Revista de História*, São Paulo, 29, 1957, pp. 02-03.

[19] Daniel Aarão Reis, 2000, pp. 12-8.

[20] Jaime Pinsky, 1994, p. 18.

[21] Sobre a perseguição aos professores e alunos no Brasil durante a ditadura militar pós-1964 conferir os relatos contidos no livro *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*, de Selva Guimarães Fonseca (Campinas, SP, Papirus, 1997).

[22] José Roberto do Amaral Lapa, entrevista concedida ao LAHO-CMU em 08 de setembro de 1999. Conferir: "Revendo Itinerário Acadêmico", *in:* Olga Rodriguês de M. von Simson (org.), *O Garimpeiro dos Cantos e Antros de Campinas: Homenagem a José Roberto do Amaral Lapa*, Campinas, SP, CMU/IFCH-UNICAMP, 2000, p.80.

[23] Conferir: José Willington Germano, *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*, São Paulo, Cortez/UNICAMP, 1993.

[24] Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540/68.

[25] A Reforma Educacional de 1971 – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1° e 2° graus (Lei n. 5.692/71) – elaborada pelo governo militar colocou fim aos exames de admissão nas escolas e implantou o ensino obrigatório de oito anos nas escolas de 1° grau, assim ampliando vagas e a oportunidade de acesso à educação para a maioria da população, com o discurso político de "deselitização do ensino no Brasil".

[26] Dermeval Saviani. *A Nova Lei da Educação*, São Paulo, Autores Associados, 1997, p. 21.

[27] Após a LDB de 1971 e a criação do Conselho de Educação, segundo Maria do Carmo Martins, novos formatos foram dados à Licenciatura no país, passando esta a ser um grau paralelo ao do Bacharelado. "Manteve-se o bacharelado (com disciplinas específicas para a área científica a qual se dedica o aluno, também denominadas, de maneira preconceituosa, como "disciplinas de conteúdo") e, em paralelo, o grau da licenciatura para a formação específica para o exercício do magistério (as "disciplinas pedagógicas"). Após a reforma universitária de 1968, a estrutura anterior foi mantida, mas os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas ficaram a cargo das Faculdades de Educação". Conferir: Maria do Carmo Martins, "A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?", Campinas, SP, FE – UNICAMP (Tese de Doutorado), 2000, p. 41.

[28] Déa Fenelon, "A questão de Estudos Sociais", *in: Cadernos CEDES*, Campinas, SP, CEDES/Cortez, n. 10, 1984, p. 15-6.

[29] Dentro dessa proposta estava a necessidade de se trabalhar com a História regional. As escolas brasileiras passaram a desenvolver um conteúdo de ensino considerado "próximo do aluno". Porém, estes conteúdos nem sempre desenvolveram as devidas reflexões sobre a questão regional, seja das relações entre História e região, ou ainda do significado dessas relações para compreensão do processo histórico do país. Conferir: Luis Fernando Cerri, "Non Ducor, Duco: A ideologia da paulistanidade e a escola", Campinas, SP, FE-UNICAMP (Dissertação de Mestrado), 1996.

[30] Conferir: José Vaidergorn, "As moedas falsas – Educação, Moral e Cívica", Campinas, SP, FE-UNICAMP (Dissertação de Mestrado), 1987.

[31] A formação moral, a transmissão de valores morais e cívicos sempre estiveram presentes nas políticas educacionais brasileiras, porém a forma de transmiti-las e a concepção acerca de valores tem sofrido variações no seu sentido político, social e cultural de acordo com o contexto histórico e as forças sociais representadas no poder.

[32] Selva Guimarães Fonseca. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP, Papirus, 1993, p. 43. Considerar o período do governo militar e sua política educacional como os únicos responsáveis pelo esvaziamento do potencial crítico e reflexivo do ensino de História, apesar destes terem grande responsabilidade nesse processo, é uma leitura errônea e carregada de problemas analíticos, pois ao fazer tal afirmação tem-se a impressão que de fato anteriormente a esse período teria havido no Brasil um ensino diferente do apregoado pela ditadura militar, contrário àquilo que poderia ser chamado de "história memorização", o que ao longo da análise de obras sobre o ensino de História no Brasil pré-1964 não evidenciamos. Acreditamos que a ditadura militar instaurada em 1964 nada fez do que dar ênfase a um processo de ensino de História que já vinha desde a implantação da disciplina no currículo escolar brasileiro no século XIX. Conferir: Pedro Paulo A. Funari, "Ensino de História, Modernidade e cidadania", *in: Bolando Aula de História*, São Paulo, n. 7, setembro de 1998, pp. 12-13.

[33] Silma do Carmo Nunes. *Concepções de mundo no ensino de História*. Campinas, SP, Papirus, 1996, p. 120.

[34] Selva Guimarães Fonseca, 1993, pp. 69-70.

[35] Conferir: George Reid Andrews, "Democracia racial brasileira (1900-1990): um contraponto americano", *in: Estudos Avançados*, São Paulo, USP, 11 (30), 1997, pp. 95-115

[36] Elza Nadai, 1993, p. 158.

[37] Selva Guimarães Fonseca, 1993, p. 71.

[38] Conferir: Antonio S. Almeida Neto, 1996.

[39] Conferir: Luis Fernando Cerri, "Ensino de História e nação na propaganda do "Milagre Econômico"", Campinas, SP, FE-UNICAMP (Tese de Doutorado), 2000.

[40] Elza Nadai, "O ensino de História e a Pedagogia do Cidadão", *in:* Jaime Pinsky, 1994, p. 27.

[41] Maria do Carmo Martins, 2000, p. 186.

[42] Kátia Abud, *in:* Circe Maria F. Bittencourt, 1998, p. 40.

[43] Apesar de valorizar a resistência dos professores de História através das entidades e associações representativas, Almeida Neto, ao entrevistar profissionais do ensino da época, observou que "diferentes foram os posicionamentos dos professores em relação ao golpe e ao regime, o que acabava trazendo conseqüências qualitativas para o ensino de História. Alguns pautaram-se, pura e simplesmente, pela indiferença, por opção ou desconhecimento de causa; outros não só apoiaram, como mostraram-se verdadeiros entusiastas, participando efusivamente das comemorações, festividades e eventos determinados pelo governo e executados pela escola. Observamos, porém, que alguns que apoiaram no primeiro momento, acabaram por se desiludir com a ditadura, principalmente no início dos anos 1970, quando a repressão aumentou e o regime deu sinais de esgotamento. Em oposição, mais desconfortável, porém combativos, alguns professores mostraram-se bastante críticos desde o momento do golpe, sendo, então, mais visados dentro das estruturas escolares". Conferir: Antonio S. Almeida Neto, 1996, p. 124.

[44] Elza Nadai, 1988, p. 13.

[45] Déa Fenelon, 1984 p. 17.

[46] Idem, p. 18.

[47] Idem.

[48] Raquel Glezer, "Estudos Sociais: um problema continuo", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 02, n. 03, mar. 1982, pp. 117-49.

[49] A proposta do Conselheiro Paulo Nathanel foi amplamente criticada e rejeitada pela comunidade acadêmica brasileira, por meio da ANPUH e da AGB que mobilizaram alunos e professores de História e de Geografia de norte a sul e de leste a oeste do país. No ano de 1982, a ANPUH publicou na *Revista Brasileira de História* uma série de documentos protestando contra o referido projeto por parte de universidades, faculdades, instituições científicas e associações e entidades representativas. Conferir: Raquel Glezer, "Estudos Sociais: um problema contínuo", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 02, n. 03, março de 1982, pp. 124-49.

[50] Déa Fenelon, p. 19.

[51] Para José Luiz Werneck da Silva, essa luta contra o regime ditatorial imposto em 1964 foi amadurecendo ao longo do governo Geisel, tornando-se mais intensa a partir de 1977: "Desde 1977, crescia o movimento de importantes setores da sociedade brasileira pela anistia ampla, geral e

irrestrita para todos os alcançados em sua cidadania pelos atos de exceção (institucionais ou complementares da ditadura)" (p. 18). Conferir do autor o livro *A deformação da história ou Para não esquecer*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

[52] Jaime Francisco P. Cordeiro. "A História no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico", São Paulo, FEUSP (Dissertação de Mestrado), 1994, pp. 08-12.

[53] Para Marcos F. Napolitano de Eugênio, ao centralizar o seu discurso em três categorias básicas – Povo, Nação e Protesto, a campanha das "Diretas Já!" marcou um novo tipo de expressão política no espaço público. Conferir: Marcos F. N. de Eugênio, "Representações políticas no movimento Diretas Já", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Contexto, vol. 15, n. 29, pp. 207-19.

[54] Jaime Francisco P. Cordeiro, 1994, p. 14.

[55] Maria José G. Werebe, *Grandezas e misérias do ensino no Brasil: trinta anos depois*, São Paulo, Ática, 1994, p. 83.

[56] Idem, p. 13.

[57] Déa Fenelon, 1984, p. 19.

[58] Elza Nadai, 1988, p. 13.

[59] Silma do Carmo Nunes, 1996, p. 82.

[60] Circe Maria F. Bittencourt, "Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História", 1998, p. 22.

[61] Elza Nadai, "Estudos Sociais no primeiro grau", 1988, p. 01.

[62] Elza Nadai, "A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 06, n. 11, set. 1985/fev. 1986, p. 111.

SEGUNDO CAPÍTULO

O professor e a história ensinada nas propostas curriculares (1984-1995)

> *"A história, como outras áreas do saber na área de Ciências Humanas, é muito sujeita aos ventos que sopram de latitudes as mais diferentes".*
>
> José Roberto do Amaral Lapa

> *"Hoje, mais do que nunca, a história é uma disputa. Certamente, controlar o passado sempre ajudou a dominar o presente; em nossos dias, contudo, essa disputa assumiu uma considerável amplitude".*
>
> Marc Ferro

O saber histórico no discurso curricular

Os currículos constituem o instrumento mais significativo da intervenção do Estado no ensino, o que implica sua interferência, em última análise, na formação intelectual da clientela que freqüenta os bancos escolares para a prática da cidadania, no sentido que interessa aos que se encontram representados no poder[1].

Ao analisar os currículos escolares, devemos ter em mente que estes, no interior de seu texto, nos revelam um contexto social, econômico, cultural e político. Dessa forma, "despojando-o(s) do caráter neutro ligado a uma visão, que o(s) percebia(m) como um mero veículo de transmissão desinteressada do conhecimento social"[2].

Esse conhecimento, portanto, não pode apenas ser analisado como algo estático e naturalizado, como um conjunto de informações e materiais para ser absorvido por professores e alunos de maneira passiva.

Dessa maneira, uma análise do currículo não pode cair aos encantos de enxergar o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como tão somente um "inocente" processo epistemológico em que intelectuais, acadêmicos, cientistas e educadores "desinteressados" e "imparciais" ditam, por ato de dedução lógica e filosófica,

aquilo que melhor convém ser ensinado às crianças, jovens e adultos nas escolas e universidades.

Precisamos pensar que o currículo de História ou de qualquer outra disciplina tem seus autores; existem sujeitos por detrás deles que vão além da expressão "generalizante" e "homogenizadora" de Estado. Seria muito simples desenvolver uma análise usando a idéia de um poder central e único que determinasse as maneiras de agir e pensar dos indivíduos. Depois das proposições lançadas por Michel Foucault, tal "estratégia de análise" não se sustenta com tanta firmeza.

O processo de criação do currículo não é um processo lógico, e sim um processo social, na qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais não tão "nobres" e "formais", tais como interesses, rituais, conflitos[3] simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, etnia, gênero – conceitos construídos historicamente. Como afirmou Michel de Certeau, toda elaboração de uma pesquisa (e mesmo os currículos) "se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural"[4].

Além disso, necessitamos reconhecer que o próprio processo de construção social tampouco é internamente consistente, estático e lógico, consiste antes num amálgama de conhecimentos ditos "científicos", de crenças, de expectativas e de visões sociais.

Da mesma maneira, não se pode enxergar o currículo somente como resultado - "síntese" – de uma construção no qual os diversos grupos se enfrentam num "campo de batalha" para fazer valer seus pontos de vista sobre o qual é o conhecimento "correto" a ser oferecido às futuras gerações. Levando-se em consideração que a educação institucionalizada, de certa forma, representa uma espécie de condensação do social em cima da qual diferentes grupos refletem e projetam suas concepções de mundo e expectativas, o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a maneira como certas questões são definidas como "problemas" sociais[5].

Dentro do texto curricular podemos identificar vários discursos presentes e ausentes, citados ou implícitos, que o constitui. Várias vozes, teorias, concepções, interesses, vontades constróem esse discurso (currículo). Podemos também buscar nesse texto as pistas que nos permitam encontrar os conhecimentos e saberes que foram deslocados ou rejeitados em favor de outros com mais prestígio, mais força e mais viabilidade social.

"A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual"[6].

Nesse discurso que se constrói, forma-se modelos de professores, de alunos, de escola, de sociedade, de política, de disciplinas, de condutas. Produz-se sujeitos dotados de identidades que lhes são atribuídas (classe, gênero, etnia, nacionalidade). Nessa perspectiva, o currículo produz identidades e subjetividades determinadas. Ele não apenas representa, ele cria, constrói sujeitos. As propostas de modificações de um currículo têm conexões muito estreitas com o tipo de sociedade que se pretende formar. Inclusões e exclusões no seu texto implica, na maioria das vezes, inclusões e exclusões na sociedade.

Nesse sentido, efetivamos um movimento de "dessacralização" do currículo[7], reconhecendo sua historicidade com suas implicações políticas, sociais e culturais e a presença de seus autores - aqueles que determinam o "melhor" a ser transmitido por professores aos alunos. Esses autores constróem discursos que estão vinculados aos lugares de produção e política cultural de onde esses falam.

No currículo são revelados e questionados elementos que anteriormente eram vistos como "naturais" e "sagrados" [8], como, por exemplo, a sua estrutura disciplinar e seus conteúdos "oficiais". Para Kátia Abud, "através dos programas curriculares divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico"[9].

É importante acrescentar que o discurso presente no currículo não é apenas informação, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, maneiras de percepção de "si" e dos "outros", formas particulares de agir, sentir, operar sobre "si" e o "mundo". Enfim, aprender informações no espaço da escola é também aprender uma determinada maneira, assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar o mundo em geral e seu "eu" nesse mundo[10].

Entretanto, devemos ter em mente que há diferenças, clivagens e conflitos entre o "currículo pré-ativo" (prática idealizada), normativo e escrito pelos representantes do poder educacional instituído e o currículo como prática em sala de aula ou "currículo interativo": "o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se

planeja não é necessariamente o que acontece (...) devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação"[11].

Esse aspecto apresentado por Ivor Goodson sobre teoria e prática remete-nos as proposições de Certeau sobre o ato da leitura e da interpretação. Estes autores aproximam-se ao desconstruir idéia de uma leitura "objetiva" e "passiva" do texto (currículo) em defesa da subjetividade dessa prática. Em linhas gerais, nas suas análises, os professores e os alunos passam a ser reconhecidos na sua condição de "sujeitos" e não como meros "reprodutores" de prescrições atribuídas por aqueles que se encontram num nível superior de "intelectualidade" para determinar o que seria correto e errado para ser ensinado.

A leitura, para Certeau, não é um ritual de passividade e renúncia do leitor perante o texto (o "sagrado"). Leitura seria a peregrinação por "um sistema imposto", seria uma "caçada" no território (texto) do outro (autor). Ao pensarmos uma análise do currículo ou qualquer outro texto, devemos levar em consideração "as manifestações de liberdade do leitor" (professor e aluno). Afinal, como nos lembrou o autor, "é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas"[12].

Outro aspecto a ser levado em consideração da diferença entre o "currículo pré-ativo" e o "currículo interativo" é que o primeiro trabalhou no universo do "ideal", do "imaginado", e não com a situação de universo complexo, repleto de diversidades, como a escola brasileira se constitui. Nesse sentido, Abud observou que os currículos "não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos do cotidiano estão ausentes dos textos. Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, 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 o 'interesse dos alunos'. E por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leitura e discussões posteriores à sua elaboração"[13].

Mesmo com as possíveis críticas que possamos fazer aos currículos não podemos negligenciar ou marginalizar esses textos nas discussões sobre o ensino de História no Brasil, pois eles representam uma forma de produção do conhecimento que será acessível à maioria da população escolarizada no nível fundamental e médio.

O ensino de História e a oficina historiográfica

No contexto de Reforma Curricular, iniciado nos anos 1980, tem-se reforçado os diálogos entre pesquisadores e docentes do ensino de 1° e 2° graus, ao mesmo tempo em que se assistia a uma expansão dos cursos de pós-graduação em História, com a presença significativa de professores de 1° e 2° graus, cuja produção - especialmente as experiências e projetos didáticos alternativos inovadores no campo do ensino de História - foi absorvida parcialmente pela expansão editorial no campo da história ensinada e da historiografia[14].

As propostas curriculares, que a partir de 1983 começaram a ser elaboradas e discutidas nas várias secretarias estaduais e municipais de educação, de forma muito diversa e heterogênea, passaram a ser influenciadas pelos debates entre as várias tendências historiográficas que surgiam nos meios acadêmicos Brasil desde os anos 1970. Segundo Luzia Margareth Rago, essa explosão "de uma expressiva produção historiográfica brasileira ocorre, ainda, num momento em que se tornam visíveis os sinais de esgotamento do marxismo enquanto modelo privilegiado de interpretação do passado. Das primeiras análises marxistas que procuravam definir, inicialmente de maneira bastante mecanicista, posteriormente de modo mais sofisticado, as estruturas sócio-econômicas e os modos de produção existentes no país passou-se, nos anos setenta, a discutir o universo mental e as ideologias presentes nas análises históricas da "realidade brasileira""[15].

De maneira geral, essa produção acadêmica, que se desenvolveu no final dos anos 1970 e 1980, procurou acompanhar e atualizar-se com os desenvolvimentos teóricos, metodológicos e temáticos que se produziam para além de nossas fronteiras, em especial, na França, Inglaterra, Itália e nos Estados Unidos, *locus* de onde vêm nossas principais referências teóricas, metodológicas e temáticas. Entretanto, podemos identificar em tal produção historiográfica brasileira a preocupação, como nos lembrou Rago, "em trabalharem-se as especificidades locais das experiências históricas tal qual se constituem no país, nos diferentes estados, cidades e municípios e outras regiões, diferindo radicalmente daquelas vivenciadas em outros contextos históricos"[16].

Quanto à produção historiográfica brasileira durante a ditadura militar pós-1964, podemos encontrar uma análise elaborada por José Roberto do Amaral Lapa, em 1985[17]. Para o referido autor, a produção científica dos historiadores brasileiros desse

período não poderia ser deslocada das repercussões e influências do movimento político-militar de 1964.

Embora não rejeite as repercussões negativas das perseguições aos intelectuais realizadas pelo governo militar, Lapa observou que a produção ideológica do regime militar não conseguiu marcar o conhecimento histórico. Essa produção ideológica, de forma preferencial, orientou-se para os caminhos do ensino de 1° e 2° graus, com alguma interferência no ensino superior, inclusive criando para tanto novas disciplinas: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudo dos Problemas Brasileiros. Além disso, destaca o autor a relevância dos cursos da Escola Superior de Guerra como formuladora do discurso ideológico a ser absorvido pela sociedade.

Em análise sobre as linhas gerais desse discurso, Lapa afirmou que "o entendimento e a dissecação do processo histórico brasileiro são realizados – em suas estratégias e projeções – através de antigas e superadas utilizações de teses como a do caráter nacional brasileiro, do homem cordial e quejandos"[18].

Ao criar tais dispositivos de difusão ideológica, não parecia necessário ao regime militar interferir diretamente na produção do conhecimento histórico nas universidades, à não ser em casos de intelectuais e estudantes que se opusessem declaradamente ao governo estabelecido. Nesse sentido, o autor evidenciou que a violência sobre a universidade, com as cassações, aposentadorias compulsórias e perseguições, afetaram sobremaneira a produção em torno de alguns temas políticos e sociais mais diretamente visados pela repressão[19].

Contudo, de acordo com Lapa, houve uma produção historiográfica significativa no período, principalmente nos anos 1970, e a tradução de diversas obras de historiadores importantes no plano internacional, que passavam despercebidas pela censura.

Data desse momento a entrada e difusão no Brasil de historiadores ingleses como E. P. Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, e/ou dos historiadores franceses da chamada Nova História, terceira geração dos Annales[20], que passaram a exercer grande influência nos meios especializados[21].

Para Hebe Castro, o desenvolvimento da historiografia brasileira e a expansão e consolidação da profissionalização do historiador no país ao longo anos 1970 e, principalmente, 1980, é tributária também da expansão e consolidação dos cursos de pós-graduação, "que se faria, em grande parte, concomitantemente à crise dos referenciais teóricos até então predominantes"[22].

Além da expansão da pós-graduação no Brasil, Lapa valorizou ainda o crescimento quantitativo de cursos de graduação em História; a criação, no início dos anos 1960, da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), com sua base inicial no núcleo paulista, e sua reestruturação no anos 1970 e 1980 com aceitação, não muito tranqüila, de professores de História do ensino de 1° e 2° graus e estudantes no seu quadro de associados, que levou a algumas cisões[23]; o surgimento de novas revistas e, na área de divulgação, o aparecimento de coleções paradidáticas (como as coleções da Editora Brasiliense) que ofereceram espaços mais amplos para a produção dos historiadores brasileiros.

Os historiadores brasileiros, nesse período, voltaram-se, influenciados pela Nova História francesa e pelos historiadores da moderna História Social inglesa, para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo[24], sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino de 1° e 2° graus o formalismo da abordagem histórica denominada de "tradicional"[25].

Margareth Rago, em sua análise sobre a historiografia brasileira nos anos 1980, enfatizou a importância das contribuições teóricas das obras de Walter Benjamin, E. P. Thompson, Cornelius Castoriadis e Michel Foucault[26]. A autora também destacou a renovação apresentada pela redescoberta dos Annales, obscurecida pela produção marxista desde o final dos anos 1960, e da Nova História, que encanta com seus novos temas, problemas e abordagens, sobretudo nos anos 1980[27].

Com certeza, a leitura desses autores pode-nos oferecer significativas informações sobre o embasamento teórico e metodológico referente à produção do conhecimento histórico que influenciaram a construção de novos currículos para a disciplina a partir de então. Devemos ressaltar, por outro lado, a importância dos trabalhos historiográficos produzidos por autores brasileiros, influenciados por essas leituras e pelos acontecimentos internos, que trouxeram novas perspectivas para a História, tanto na academia, quanto no ensino de 1° e 2° graus[28].

Walter Benjamin ao desenvolver uma crítica da memória histórica, tida como memória oficial e hegemônica, a qual condena ao "silêncio" os vencidos; E. P Thompson, ao lado de outros historiadores da História Social inglesa, críticos da produção marxista anterior, ao trazer não só um novo conceito de classes sociais, mas também toda uma ênfase nos aspectos culturais subjetivos antes deixados de lado; Cornelius Castoriadis ao criticar os limites do conceito de ideologia e propor o de "imaginário social" - esses

autores trouxeram um novo fôlego para a escrita da história brasileira ao propor a volta do "sujeito" como centro das análises.

Tendo essas leituras como referência, os historiadores brasileiros passaram a analisar a condição operária no cotidiano da vida social das cidades, "dentro e fora dos muros das fábricas; percebendo os mecanismos de controle e disciplinarização dos trabalhadores, que se difundem nas primeiras décadas do século, num momento de intensa industrialização e urbanização". Alguns atentaram seus olhares para as tendências políticas que dominaram o movimento operário (anarquistas, socialistas, comunistas), destacando sua relevância para a formação da classe operária brasileira, outros buscaram os trabalhadores fora do campo da militância política, enfatizando as formas cotidianas da vida social, e ainda teve aqueles que partiram para o estudo do universo cultural, artístico e literário construídos pelos trabalhadores e militantes (anarquistas e anarcosindicalistas) nos primeiros tempos do século XX[29].

Outros sujeitos sociais, de maneira progressiva, foram incorporados nos estudos historiográficos dos anos 1980: "mulheres, negros, escravos, homossexuais, prisioneiros, loucos, crianças constituíram uma ampla gama de excluídos, que reclamaram seu lugar na História social do país"[30].

Michel Foucault ao afirmar, em seus estudos, "a positividade do poder, dos micropoderes que engendram individualidades, que produzem o real, classificam os corpos e normatizam os gestos; chamando a atenção para a materialidade do discurso e para a sua dimensão de estratégias discursivas práticas instituintes; atentando para os modos de subjetivação e para os jogos consigo mesmo", deslocou o sujeito, tão caro aos historiadores sociais, da centralidade que ocupava no pensamento ocidental e abala nossas estruturas. Essa análise irrompeu nos meios acadêmicos brasileiros, nesse período, como um "furacão", provocando, segundo Rago, "amores e ódios, fortes adesões e infinitas contestações, sobretudo dos que reclamam a luta das classes como motor da História"[31].

Apesar das contribuições significativas de Michel Foucault para a História, enquanto campo de pesquisa e de ensino, apenas alguns aspectos de suas proposições foram incorporados aos debates sobre a Reforma Curricular da disciplina no ensino de 1° e 2° graus durante a década de 1980 (e 1990)[32]. Rago ressaltou que, nesse momento, "E. P. Thompson estourava nas paradas de sucesso historiográfico, abrindo novas perspectivas para a "história social", traduzido e difundido por todo mundo"[33].

Todavia, devemos observar que as proposições da História Social inglesa, representada por E. P. Thompson, assim como Michel Foucault, e os historiadores brasileiros inspirados em suas teorias, sofreram rejeições dentro e fora da academia[34].

As contribuições da Nova História[35] para a historiografia e o ensino de História, nesse contexto, vieram através da ampliação do "leque temático" (instintos, sentimentos, medo, amor, cheiro, lágrimas, clima, culinária entre outros) e da "noção de documento"[36].

A partir de então, evidenciamos o desenvolvimento de pesquisas no campo da história do cotidiano, da história vista de baixo, da micro-história, história oral, história das mulheres, história da leitura, história da criança entre outras[37].

No final dos anos 1980, com a intensificação dos estudos da obra de Foucault e a publicação da tradução dos livros de Roger Chartier, Michel de Certeau, Hayden White, Dominick La Capra entre outros[38], a determinação cultural dos agentes e das práticas sociais, para além da econômica e política, revelou-se na leitura que esses historiadores passaram a desenvolver sobre as subjetividades, o imaginário e o campo simbólico. Vemos emergir, nesse momento, como uma reinterpretação e problematização da história das mentalidades dos Annales, a história cultural como outro campo de pesquisa dentro da História. Roger Chartier, historiador vinculado, por origem e vocação, à historiografia francesa, no seu livro *A História Cultural: entre prática e representações*, sistematizou as inovações trazidas por uma postura historiográfica que assume sua ruptura com a crença no real e no social. Para além da construção cultural de nossas referências, o autor enfatizou o estudo das práticas de leitura e apropriação da cultura, destacando os movimentos complexos da circulação das idéias. Para Ronaldo Vainfas,

"É contra esta "tirania do social" que se insurge Chartier, defendendo, por outro lado, a necessidade de buscar-se o social em conexão com as diferentes utilizações do equipamento intelectual disponível (o *outillage mental*). Para dar conta de sua proposta, Chartier propõe um conceito de cultura enquanto *prática*, e sugere para o seu estudo as categorias de *representação* e *apropriação*"[39].

Com o diálogo e os debates realizados entre esses autores, suas posturas analíticas da cultura, e, principalmente, de seus leitores e críticos, nos anos 1990 podemos observar que a História Cultural confirma-se como uma linha teórica preocupada em apresentar e analisar os novos caminhos para a escrita da História no que concerne à linguagem e às relações "saber e poder". Essa postura teórica tem permitido reflexões sobre a produção do conhecimento histórico, a partir de áreas temáticas específicas: "escrita da história, discurso, fato e narratividade, ciência e ficção, literatura e história, tempo

e temporalidade são questões presentes nas discussões que abordam temas referentes tanto à teoria, quanto à política e à religiosidade"[40].

Nesse sentido, trabalhos como de Roger Chartier[41], sobre a história das práticas de leitura; de Michel de Certeau, analisando a construção do discurso historiográfico e a invenção do cotidiano; de Michel Foucault, Hayden White e Dominick LaCapra, referentes à linguagem e às relações entre o saber e o poder, têm oferecido significativas contribuições para a pesquisa historiográfica no Brasil e no mundo[42].

Para Rago, depois dessas leituras, principalmente as contribuições de Foucault, "não podemos mais falar em totalidade histórica, 'realidade objetiva', em determinações fundamentais de infra-estrutura econômica sobre tudo o mais desprevinidamente, nem podemos deixar de pensar diferentemente o documento. Nesse momento, nos damos conta de que o historiador trabalha primeiramente com a produção de discursos, com interpretações, com máscaras sobre máscaras e que a busca da objetividade de uma suposta essência natural é mais uma ilusão antropológica"[43].

Essas novas abordagens historiográficas presentes no universo dos historiadores brasileiros no final dos anos 1970 em diante têm conduzido à diferentes contestações da chamada (rotulada) "história tradicional". Suas vertentes historiográficas de apoio (positivismo, estruturalismo, marxismo ortodoxo e historicismo), constituidoras de macrobjetos, estruturas ou modos de produção, nesse momento, foram colocadas sob suspeição. A apresentação do processo histórico como uma seriação de acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e seqüência de etapas que cumpriam uma trajetória histórica, foi acusada como redutora da capacidade do professor e do aluno, como sujeitos comuns, de sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como uma verdade, um produto pronto e acabado.

Introduziu-se, assim, a chamada "história crítica", com a pretensão de desenvolver com os alunos de 1º e 2º graus atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, permitindo a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo[44].

A partir dessa abertura dada para se repensar o ensino de História, os professores e os pesquisadores começaram a questionar não somente os currículos, mas também a escola, os livros didáticos e os conteúdos estabelecidos de forma vertical pelas autoridades educacionais[45]. Segundo Elza Nadai, esse "processo caminhou da impotência à desesperança e desta ao DESAFIO de se pensar o "novo""[46].

Aos poucos foi se percebendo "aqui", "lá", "ali", "acolá" professores, ora em caráter individual ora em equipes que respondiam ao desafio posto pela escola, propondo alguma experiência "inovadora" ensaiando alguns projetos, muitas vezes nos Estados onde a oposição ao retorno da "democracia popular" saiu vitoriosa, como São Paulo, incentivados pelas próprias delegacias de ensino e secretarias de educação. Neste sentido, "aqui recuperava-se o antigo, já acontecido, ali tentava-se algo novo. Seminários, Encontros e Congressos debatendo o desenrolar das experiências foram correndo, ganhando cada vez mais adeptos"[47].

Nesse contexto, envolvidos pelos debates sobre a reforma do currículo, pelas novas abordagens historiográficas e pelas novas experiências didáticas, os professores preocupados com a questão do ensino de História começaram a denunciar a inviabilidade de transmitir aos alunos o conhecimento de "toda" a história da humanidade em todos os tempos. Outros indagaram se deveriam iniciar o ensino pela História Geral ou pela História do Brasil – optando alguns pela alternativa de trabalhar com os alunos uma ordenação seqüencial e processual, a qual intercalasse os conteúdos num processo contínuo, desde a Antigüidade aos dias atuais. Alguns professores optaram por começar os estudos pelo "olhar" dos povos americanos, partindo de uma crítica à visão histórica europocêntrica. Outros propuseram trabalhar com os alunos conteúdos ligados a uma história local e regional. Houve aqueles que criticaram um ensino pautado numa narrativa única glorificando a nação e os "heróis nacionais". Uma outra parte, imbuída pelas primeiras experiências com o ensino por temas e com a proposta dos eixos-temáticos no currículo de História paulista, resolveu optar por trabalhar com a história temática. Para os que escolheram essa possibilidade, deu início uma discussão ainda muito atual sobre questões relacionadas ao tempo histórico, revendo concepções de "linearidade" e "progressividade", noções de "decadência", "evolução" e "progresso"[48].

Para Nadai, seria diante dessas críticas e questionamentos que estaria o ponto "fulcral" desse projeto de se refletir sobre a história ensinada no 1° e 2° graus, pois "diante das críticas ao caráter da história universal e da descrença na existência de uma história científica global, os professores não se cansam de indagar: que conteúdo deve ser selecionado? Deve-se partir da Grécia? Deve-se dar Roma? Deve-se ensinar Antigüidade Oriental? E a Idade Média? Deve-se estudar a América Anglo-Saxônica? Deve-se partir de qualquer problematização ou se deve garantir a formação da idéia de processo, de evolução, de movimento? Ou são fragmentação, as descontinuidades, as diferenças que interessam? É possível garantir-se uma história totalizante?"[49]

Muitas dessas questões encontraram eco no momento da construção e discussão das propostas curriculares de História nos Estados e municípios brasileiros envolvidos com a Reforma Curricular a partir de 1984.

O professor e a história prescrita nas propostas curriculares

A produção sobre a História a ser ensinada no ensino de 1° e 2° graus, apresentada pelos currículos oficiais que estão circulando no meio educacional a partir dos anos 1980 no Brasil, constitui-se como um conjunto heterogêneo, marcando um período peculiar da história da disciplina. Muitas das propostas elaboradas nos últimos quinze anos não se limitaram apenas em refazer metodologias e técnicas de ensino ou a introduzir pontualmente alguns conteúdos. Vivemos um momento dentro da história da disciplina em que os conteúdos e metodologias estão sendo reformulados de forma conjunta.

Uma leitura das propostas, num primeiro momento, pode deixar um sensação de ambivalências e contradições quanto à dimensão de tais transformações nos paradigmas da disciplina, porém, acreditamos que esta é uma condição inevitável levando-se em consideração que as intenções do poder instituído (ministérios e secretárias de educação) as das escolas não são precisamente coincidentes. Devemos ter em mente que há diferenças, clivagens e conflitos entre o "currículo pré-ativo" (prática idealizada), normativo e escrito pelo poder educacional institucional instituído e o currículo como prática em sala de aula ou "currículo interativo": "o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece (...) devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação"[50].

Nessa perspectiva e nos limites de nossa abordagem, a questão central dessa parte do estudo concentra-se na análise sobre o grau de ruptura e continuidade dessas propostas em relação aos currículos de História anteriores, em termos metodológicos e de conteúdos, e suas articulações possíveis com o currículo "real", vivido por professores e alunos no espaço da sala de aula.

Após o fim do regime autoritário imposto pelos governos militares entre 1964 e 1985 e com necessidade urgente de formação de um Estado constitucional democrático, houve a abertura de espaços para a proposição e debate de reformulações nos currículos educacionais herdados da ditadura, numa tentativa de superá-los, dando ensejo ao processo de democratização das instituições públicas brasileiras.

No processo de democratização dos anos 1980, como foi observado, os conhecimentos escolares tanto teóricos quanto metodológicos passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares de governos e secretarias de educação dos Estados e municípios brasileiros. Simultaneamente, as mudanças do perfil da clientela composta por diversos grupos sociais que estavam vivendo um profundo processo de migração para áreas urbanas (como os principais centros urbanos do país – São Paulo e Rio de Janeiro), entre regiões (do Nordeste para o Sudeste e Sul), e entre Estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também impuseram transformações no sistema educacional até então vigente.

A situação em que se encontravam as escolas brasileiras era muito complexa em relação à nova realidade sócio-econômica vivida pelo país desde as reformas políticas e econômicas feitas pelos militares.

Na área educacional, por exemplo, a ampliação do período de freqüência obrigatória para oitos anos, com a finalidade de deselitizar o ensino no país – trazidas pela Reforma Educacional de 1971 – havia ocorrido apenas na legislação, uma vez que as escolas públicas não dispunham de condições humanas e infra-estrutura para atender a este aumento da população de alunos.

A proposta de democratização do ensino público, amplamente defendida nas propagandas políticas institucionais dos governantes militares, que possuía por meta a identificação do sistema de ensino ao poder político estabelecido por estes, foi deficitária no campo prático, pois não houve nenhuma adequação e preparação das escolas e professores para esta mudança.

A estagnação crescente dos métodos e práticas de ensino quando comparados ao desenvolvimento tecnológico vivido com maior intensidade a partir dos anos 1980 foi um outro fator determinante na degradação do ensino. As novas gerações de alunos presentes nos bancos escolares, habituados às novas tecnologias de comunicação (rádio, televisão e internet), entravam em contato com uma escola pautada em métodos arcaicos e ultrapassados de ensino.

Adentrava pelos portões estreitos das escolas brasileiras uma nova realidade que não dava para ser mais ignorada pela sociedade, impondo necessárias mudanças, as quais ainda não foram realizadas.

Nesse contexto, diversos profissionais envolvidos com a área do ensino começaram a discutir e questionar de maneira intensa o sistema e a política educacional adotadas pelo Estado e a elaborar novas alternativas de ensino. No longo período de deba-

tes, os professores tiveram relevante papel na luta pela constituição de um saber escolar mais adequado às reais condições da população brasileira e na difícil tarefa de reduzir o poder e o monopólio dos chamados técnicos educacionais do Ministério da Educação oriundos da política centralizadora do Estado desde a ditadura Vargas[51].

Durante esse momento de debates reforçou-se o diálogo e a aproximação entre os pesquisadores e/ou docentes universitários com os professores do ensino 1° e 2° graus[52].

O período posterior à volta da disciplina História ao currículo escolar do ensino de 1° e 2° grau tem sido marcado por propostas, polêmicas, confrontos e conflitos em relação a um novo currículo. Os atores sociais presentes nesses debates têm trazido nas suas falas e argumentações a necessidade de "aprofundar as questões relativas ao conhecimento que tradicionalmente vinha sendo ensinado e às novas tendências e avanços nos campos historiográfico e pedagógico"[53].

Essa aproximação entre a universidade e as escolas de 1° e 2° graus tem contribuído de forma significativa para o enriquecimento dessas discussões, contrariando, pois, o que havia sido marcante durante o período anterior, o amplo distanciamento entre os dois espaços.

As discussões em torno do ensino de História ganharam novo fôlego, ultrapassando as fronteiras dos espaços acadêmicos e escolares, com a Reforma Curricular para ensino de 1° e 2° graus realizada em todos os Estados brasileiros entre 1985 e 1995, Tal reforma veio com o objetivo de concretizar a readequação dos programas curriculares e suas metodologias para o ensino básico de oito anos.

Para Elza Nadai, as propostas curriculares elaboradas durante esse período, na sua totalidade, apresentavam-se de maneira "variada, complexa e diferenciada quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino. Algumas se caracterizam por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador. Todas, enfim, anseiam por superar a ficção da escolaridade obrigatória de oito anos"[54].

Essas propostas, como foi observado, também passaram a sofrer as influências do debate das tendências historiográficas emergentes a partir do final dos anos 1970. Os pesquisadores e professores de História voltaram seus olhares para o estudo de novos problemas, novos objetos e novas abordagens, influenciados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano[55], apresentando maneiras possíveis de rever o formalismo de abordagens históricas sustentadas nos fatos políticos e administrativos dos Estados ou nas análises estritamente economicistas.

Influenciada por essas novas tendências da historiografia, a apresentação do processo histórico dentro de um eixo espaço-temporal europocêntrico, a partir de um processo evolutivo, seqüencial e homogêneo, foi criticado como produto pronto, acabado e redutor da capacidade do aluno se sentir na condição de sujeito comum – parte integrante da história, e restritivo ao discernimento da diferença entre o conhecimento histórico produzido por acadêmicos e as ações dos seres humanos realizados no passado[56].

Paralelamente às análises historiográficas, surgiram novas pesquisas no âmbito das ciências pedagógicas[57], especialmente no campo da psicologia social e cognitiva[58]. Difundiram-se estudos no Brasil sobre o processo de ensino-aprendizagem nos quais os alunos eram considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento. Uma perspectiva que, para o ensino de História, representou a valorização das atitudes ativas do sujeito como "construtor" de sua história, em consonância com a visão de alguns educadores sobre as propostas pedagógicas construtivistas. Segundo Marilia Beatriz Cruz, "uma nova concepção de ensino fundamentada principalmente nas teorias de Piaget e Vygotsky, a concepção construtivista fornece subsídios para a superação das aulas expositivas como metodologia exclusiva, apontando caminhos para um ensino que estimule o desenvolvimento cognitivo dos alunos em direção a níveis qualitativamente superiores.

A contribuição de Vygotsky, no que se refere à aprendizagem dos conceitos científicos e sua relação com os chamados conceitos espontâneos, já se constitui numa referência para a renovação do ensino de História. Interpretar o ensino de História como fornecedor de conceitos que facilitam a compreensão do mundo e que contribuem para construção de estruturas complexas pode ser considerado uma verdadeira revolução paradigmática, pois cria um novo modelo de ensino no qual já não cabem os nomes e datas para serem decorados, nem fatos fragmentados que em nada contribuem para a compreensão dos complexos problemas da vida do homem em sociedade"[59].

Influenciados por essas novas concepções pedagógicas, os currículos foram ampliados com conteúdos de História a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino de 1° grau. Os conteúdos passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atender um público ligado a um "presenteísmo" intenso, voltado para idéias de transformações constantes do novo cotidiano tecnológico[60].

Nesse momento, introduziu-se em algumas propostas curriculares a preocupação de fazer os professores desenvolverem com os alunos procedimentos básicos de pesquisa histórica na sala de aula e atitudes intelectuais de desmistificação de ideologias,

das imagens de "heróis nacionais" [61], da sociedade de consumo e dos meios de comunicação.

Em linhas gerais, segundo Maria Stephanou, o conhecimento presente nos currículos de História produzidos até os anos 1980 no Brasil pode ser caracterizado por deter-se sobre fatos passados, valorizando a ação de personagens especiais (heróis nacionais), cujas intenções, objetivos e propósitos são propulsores dos acontecimentos, destacados nos cenários das diferentes épocas; ênfase aos acontecimentos oficiais; apresentação dos fatos através de sucessões cronológicas, dispostos linearmente, convergindo para uma visão de evolução e de relações de causa-efeito; periodização assentada no modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), ou ainda comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo/socialismo, de maneira que só parte da história do mundo ocidental que se insere nessa seqüência; inexistência de pontos programáticos referentes à África e sociedades orientais; a presença de uma visão dual e etnocêntrica das diferentes sociedades humanas (civilizados x primitivos, evoluídos x atrasados); ênfase no estudo do mundo ocidental, da vida de protagonistas masculinos, brancos, assim como de atributos masculinos (androcentrismo presente em valores como "bravura", "conquista", "desbravamento", "belicosidade"), alimentando igualmente o etnocentrismo, o europocentrismo, a xenofobia, o racismo e mal disfarçados preconceitos nacionalistas e genocídios; tendência a uma história assexuada, em que crianças, velhos, mulheres raras vezes são narrados, descritos ou sequer citados, prevalecendo uma representação do passado que negligencia o tratamento de grupos minoritários (no sentido de representatividade política); a humanidade, há milhares de anos, caminha numa rota linear, sem altos, embora com alguns desvios, em direção ao mundo de hoje, que é representado como o máximo de progresso e desenvolvimento humano[62].

Todo essa releitura em relação aos currículos anteriores conduziu a uma reavaliação da história ensinada pelas múltiplas possibilidades de abordagens historiográficas.

Essa diversidade de abordagens historiográficas e teórico-metodológicas foi constatada por Circe Bittencourt nas propostas curriculares de História produzidas entre 1985 e 1995 em todos os Estados brasileiros[63].

Para a referida autora, as propostas caracterizaram-se como um conjunto muito heterogêneo de textos, com acentuadas diferenças na forma como foram construí-

das e apresentadas aos professores, no elenco dos conteúdos selecionados e nas metodologias de ensino sugeridas.

Na maioria das propostas, segundo Bittencourt, a apresentação formal demonstrou a superação do modelo tecnicista dos anos 1970, por intermédio da qual o currículo era seccionado em zonas estanques, elencados em quadros contendo os objetivos, os conteúdos e as atividades didáticas. Havia uma forte tendência de realizar uma delimitação da área do conhecimento "específica" da disciplina, fazendo referência das fundamentações pedagógicas e historiográficas[64].

Algumas delas traziam no seu texto o percurso ("democrático") de discussões com os professores de 1°, 2° e 3° graus, buscando esclarecer os vários sujeitos produtores do referido texto. Tal atitude procurava considerar os possíveis liames e articulações entre o corpo burocrático de técnicos com a assessoria das universidades, como um resultado oriundo de debates com professores[65].

Esse percurso democrático de discussões curriculares nem sempre foi muito tranqüilo. Em São Paulo, por exemplo, durante os primeiros instantes de volta à democracia no governo estadual – gestão Franco Montoro (1983-1987) -, houve a iniciativa da Secretaria Estadual da Educação, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de se construir uma proposta curricular para o ensino de 1° e 2° graus que fosse elaborada e discutida pelos próprios professores da rede oficial de ensino, em conjunto com os professores universitários[66]. Entretanto, devido a conflitos e polêmicas, algumas delas, fruto de discussões e disputas acadêmicas e políticas tornadas públicas pela intervenção da imprensa[67], outras dentro da própria CENP[68] e desta com os professores de História convidados a discutir as propostas, tornaram inviável a continuidade do projeto, sendo este interrompido em 1988 pela coordenadora, professora Teresa Roserley Neaubauer da Silva, durante a gestão Orestes Quércia (1987-1991)[69].

No caso da área de História, as primeiras versões da proposta (três versões) foram produzidas e a equipe que as elaborou foram criticadas e acusadas, tanto por membros da academia quanto pelos órgãos de imprensa, que trouxeram os debates de forma sensacionalista ao conhecimento do público, com os rótulos de "esquerda radical", "marxista", "deturpadores da História "oficial"", "populista", "irracionalista", entre outras adjetivações pejorativas. Tais análises presentes na imprensa contribuíram para a instituição de um universo vocabular para a rotulação da proposta da CENP e, também, para a inviabilização daquela iniciativa. O projeto da proposta de História foi retomado a partir de

1990 pela CENP, mas nesse momento sob a responsabilidade de uma equipe composta apenas por professores universitários[70].

A experiência paulista remete-nos à afirmação de Ivor Goodson de que a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa uma tradição. Mas, segundo o autor, "como acontece com toda tradição, não é algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo. Obviamente, se os especialistas em currículo ignoram completamente a história e a construção social do currículo, mais fáceis se tornam esta mistificação e a reprodução de currículo "tradicional", tanto na forma como no conteúdo"[71].

Nas propostas analisadas há variação em diferentes aspectos das formulações dos conteúdos disciplinares. Os Estudos Sociais, num número significativo de propostas, permanece como disciplina nas séries iniciais do ensino de 1° grau (1ª e 4ª séries), embora não exista homogeneidade de concepções sobre tal área de conhecimento. Para as séries seguintes, a História e a Geografia aparecem como disciplinas autônomas, mas com uma enorme diversidade quanto ao tempo e espaço pelos quais devem começar os estudos históricos: Brasil e seus povos nativos ou Europa e Mediterrâneo ou pelo Brasil com a chegada dos europeus ou então pela pré-História.

Quanto à estrutura dos conteúdos, os modos de produção ordenam um número significativo das propostas entre 5ª e 8ª séries. A História do Brasil continua sendo analisada através dos três grandes eixos políticos (Colônia, Império e República), buscando articulá-los aos ciclos econômicos (pau-brasil, cana-de-acúcar, mineração, café, industrialização). As transformações mais emblemáticas aparecem com as propostas que ordenam o conhecimento histórico por temas ou eixos temáticos[72]. A proposta curricular paulista, por exemplo, apresenta a estrutura de seus conteúdos por intermédio de eixos temáticos ("A criança constrói sua história" – Ciclo Básico, "A construção do espaço social: movimentos de população" – 3ª e 4ª séries, "O construir das relações sociais: Trabalho" – 5ª e 6ª séries, "O construir da História: cidadania e participação" – 7ª e 8ª séries). Os autores da referida proposta fundamentam tal opção na perspectiva de que qualquer tema ou objeto permite apreender a totalidade do social, pois a totalidade não significa visão global (típica das análises por períodos), mas um certo tipo de relação do todo com as partes[73].

As propostas curriculares que introduzem os eixos temáticos, como a de São Paulo, segundo Bittencourt, "embora pequem pela imprecisão em discernir eixos temáticos escolares de história temática tal qual tem sido realizada pela pesquisa historiográfi-

ca, justificam a opção pela constatação da impossibilidade de se "estudar toda a história da humanidade" e como meio de superar a noção de tempo evolutivo. Tais propostas, em número minoritário mas que servem de referência para outras incursões, apontam, ainda que de forma precária, para duas questões básicas: o que são conteúdos programáticos escolares e a possibilidade de uma maior participação dos professores na seleção de conteúdos significativos para cada realidade escolar"[74].

Em suma, esse tipo de proposta, assumia um caráter inovador ao propor uma flexibilização curricular para a montagem e organização de conteúdos para a disciplina.

Quanto aos objetivos, a maioria das propostas curriculares tem como princípio contribuir para a formação de um "cidadão crítico". Elas almejam formar um aluno capaz de apresentar uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. Nas introduções dos textos oficiais, essa preocupação está reiterada, insistindo que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como meta fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como ator social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática[75].

Contudo, se formos usar como referência o que tem sido ensinado sobre as sociedades passadas, não teremos "boas lições" de cidadania e de democracia para que as crianças possam se espelhar, pois como disse Fernand Braudel,

"Outra idéia que devemos abandonar: o ensino de História, ao que afirmam, deveria ter por finalidade a formação do cidadão, de um cidadão ideal, ademais. Mas a História, tal como está, como deve estar uma ciência incerta como todas que laboram no domínio social, se mantém fora da moral religiosa.

Quando eficaz, a História forma um certo modo de ver, de julgar, uma certa maneira de ser, toda intelectual"[76].

Usar de uma história "moral", que olhe para acontecimentos ditos negativos das sociedades passadas como exemplos de conduta que as crianças não devam seguir, também não resolve o problema. Como afirmou Eric Hobsbawm, talvez o problema do século XX foi que ele ensinou o ser humano a apenas julgar, e não compreender, pois compreender esteve sempre associado a perdoar ou aceitar[77].

Mais do que "cidadãos críticos", precisamos formar "cidadãos leitores", sujeitos capazes de realizar uma leitura interpretativa e compreensiva da História ou da "realidade". Precisamos de cidadãos críticos, mas que sintam necessidade e vontade de adquirir conhecimento. Talvez o prazer em aprender, em adquirir cultura, devesse ser desenvolvido com maior intensidade. Um ensino de História pautado apenas nas questões imediatas

do cotidiano dos alunos daria a impressão de que o passado só faria sentido na medida em que se relacionasse diretamente com o local vivenciado pelo aluno.

Além disso, se analisarmos a história da disciplina desde sua constituição no século XIX e, principalmente, depois da Segunda Guerra Mundial, veremos que esse discurso de "formação do pensamento crítico", a formação de "posturas críticas" ou ainda "estudar o passado para compreender e transformar o presente" (e planejar o futuro), não é tão inovador quando os autores das propostas curriculares dos anos 1980 e 1990 proclamam.

A inovação que aparece nesse discurso, para Bittencourt, estaria na ênfase dada ao papel da história ensinada para a compreensão do "sentir-se sujeito histórico" e em sua contribuição para a "formação de um cidadão crítico"[78].

Apesar de concordamos, em parte, com esses aspectos, apresentamos algumas questões: por que caberia exclusivamente ao ensino de História a formação de uma cidadania crítica? Não seria esse uma meta da educação como um todo? E mais ainda, que tipo de cidadão crítico pretende-se se formar? Ao invés de pensarmos numa cidadania universal, não poderíamos falar em cidadania plural?

Na maioria das propostas, segundo a autora, a explicitação do conceito de cidadania é restringida à cidadania política, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas universalizantes do modelo liberal. Será que tal definição consegue admitir posturas diversas?

"Nas séries iniciais, os conteúdos formulam o ensino das práticas políticas institucionais possíveis, indicando os cargos eletivos dos municípios e estados da Federação, e a divisão de poderes de Estado. Informam ainda os deveres cívicos dos Cidadãos, tais como a necessidade de pagamento de impostos, de prestação do serviço militar e têm sido introduzidos estudos sobre as leis de trânsito, surgindo, assim as idéias do Cidadão-motorista e do cidadão-pedestre e ainda da preservação do meio ambiente nas séries iniciais"[79].

A idéia de cidadania social é pouco desenvolvida e caracterizada em tais propostas, mesmo quando as fundamentações teóricas são baseadas na constituição e na transposição de uma história social e cultural para o ensino. Aqui, talvez, podemos perceber uma tentativa de trazer o velho discurso em novas roupagens. Usar terminologias e "jargões de área" que mudam apenas na aparência e o conteúdo continua o mesmo[80].

Segundo Bittencourt, apenas uma proposta curricular apresenta preocupações em situar a cidadania como objeto de estudo, compreendendo-a como uma conquista

historicamente determinada e não uma espécie de concessão divina ou de alguma entidade superior.

"A idéia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdade, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas. E, mais ainda, existe uma dificuldade em explicitar a relação entre cidadania social e política, entre cidadania e trabalho "[81].

Outro aspecto a ser analisado é que há uma certa convergência das propostas na crítica às noções de tempo impostas pelos currículos de História anteriores, oriundos dos paradigmas positivistas e que precisam ser superados. De maneira quase unânime, "as formulações de novas propostas curriculares são justificadas ao se apresentarem como meio de superar um ensino de História que se fundamenta na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo europocentrismo e sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-nação. E, nessa perspectiva, propõem-se a trabalhar com as diferentes temporalidades e diferentes sujeitos"[82].

Da análise de Bittencourt sobre as atuais propostas, quando comparadas com as anteriores aos anos 1980, podemos notar que a maioria apresenta críticas quanto aos conteúdos de História voltados ou para uma história nacional subordinada à ótica da matriz européia ou para uma história centrada nos modos de produção, com base no estruturalismo que imobiliza as ações dos indivíduos em sociedades, principalmente as periferias do mundo desenvolvido[83].

Dessa maneira, para autora, as justificativas das propostas apontariam para a alteração e superação da concepção de tempo evolutivo e progressista. Contudo, nessa perspectiva, foi possível perceber que a periodização das propostas, sejam as que mantêm um conteúdo "tradicional" ou baseados nos "modos de produção", sejam as que optaram por eixos-temáticos, é estabelecida e organizada pela ótica do capitalismo[84].

Apesar de um número significativo dessas propostas afirmar seu diálogo aberto com os novos rumos da historiografia, Bittencourt percebeu que ainda constitui-se um desafio para os autores dos novos currículos articular a produção científica que introduz o social e o cultural com o saber escolar a ser ministrados para os alunos do ensino de 1° e 2° graus.

"Alguns conceitos básicos como os de classe social, trabalho e alienação poderiam ser melhor explicitados para a formulação de lutas e movimentos sociais, estendendo a concepção de ação política para a esfera das organizações da sociedade civil, dos sindicatos e de lutas de resistências diversas, conforme preconizam estudos do coti-

diano, como os de E. P. Thompson, Agnes Heller, Maria Odila da Silva, Michel de Certeau, Henri Lefebvre, entre outros"[85].

Acreditamos que o problema esteja no fato dos autores das propostas curriculares não entenderem que o conhecimento histórico escolar não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da historiografia e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. E, nesse sentido, é fundamental considerar o papel do professor – sujeito fundamental na transformação ou continuidade da história ensinada - na configuração de "currículo interativo", que acontece na sala de aula.

Se continuarmos a pensar dessa maneira, assumiremos a máxima, tão criticada nos anos 1980 e 1990, que a academia produz o conhecimento e a escola reproduz, ou pior, vulgariza[86].

Em linhas gerais, das propostas curriculares de História produzidas ao longo dos anos 1980 e 1990 poucas conseguiram sair do campo da teoria para o prático. Muitas nem saíram das discussões das versões preliminares. Segundo Bittencourt, "tornou-se evidente que poucas conseguiram alcançar, de forma coerente, os propósitos lançados iniciais estabelecidos e considerados para a disciplina"[87].

Todavia, podemos evidenciar, de maneira geral, de acordo com sua análise, que foi introduzido um discurso pautado em parâmetros atualizados, apresentando pressupostos teóricos que manifestaram uma busca de transformações no ensino de História. "A figura do professor adquire papel central e são esboçados novos conceitos de aprendizagem, mesmo que nem sempre muito coerentes, ao situarem o aluno como sujeito de conhecimento e portador de algum tipo de saber. Essas intenções, no entanto, se concretizam de forma ainda limitada nos conteúdos e nos métodos de ensino"[88].

O principal problema dessas propostas curriculares (e mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais) está no fato delas esquecerem de levar em consideração na sua elaboração aspectos significativos da formação do professor de História e suas condições de ensino. Segundo Bittencourt, essas propostas são falhas porque trabalham com uma concepção diferente de professor: intelectual-pesquisador[89].

Entretanto, segundo a autora, a falha dessas propostas não estaria na concepção de um professor diferente e, sim, na falta de uma menção "à forma como essa mudança essencial e necessária do trabalho docente, será concretizada para a efetivação das propostas curriculares [inclusive os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais]"[90].

Experiências vivenciadas por profissionais envolvidos com o debate sobre o ensino de História, no caso específico de Estado de São Paulo, aproximam-se das observações de Bittencourt, ao afirmarem que, quando apresentada e debatida a proposta curricular de História da CENP com os professores da rede estadual de ensino constatou-se que esta parecia ter "marginalizado" o professor, esquecendo de levar em consideração seu cotidiano apesar de valorizar o dia-a-dia dos alunos[91].

Ao analisar a questão do papel desempenhado pelos professores dentro da elaboração e aplicação dos novos currículos de História, Paulo Celso Miceli trouxe para o debate sobre a Reforma Curricular a necessidade de se dar atenção ao cotidiano destes profissionais. Para este autor, os professores, por falta de tempo ou condições, têm sido a cada dia menos estimulados e qualificados, o desânimo e o receio de ensinar é enorme, ficando assim a educação em posições trocadas e em caminhos opostos no país[92].

O modelo de professor idealizado no interior das propostas curriculares, na leitura de Miceli, não corresponderia ao professor "real" que tem seu ofício diariamente transformado, por exemplo, na "vergonha do subemprego, denunciado nas imensas filas dos 'bancos oficiais' nos dias de pagamento e na reduzida presença dos professores em filas outras que prometem o lazer, o prazer ou o acesso a formas de cultura que acabaram elitizadas, como o teatro e, até, o cinema"[93].

A partir dos anos 1980, em todos os debates nos quais se colocam questões relativas ao ensino, pesquisa histórica e reforma curricular, começaram a emergir com maior intensidade debates dentro e fora da academia sobre a formação e prática do professor de História[94].

As recentes reformulações ocasionadas pela LDB de 1996[95] são identificadas como significativas para a ampliação dos debates sobre a questão da reforma do sistema educacional nacional. No caso específico da disciplina História, os debates estão centrados nas novas proposições apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio e nas determinações da referida Lei para os cursos de graduação e pós-graduação, principalmente no que concerne à formação dos professores[96].

NOTAS:

[1] Kátia Abud, "Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária", *in:* Circe Maria F. Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*, 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1998, p. 28.

[2] Arlette M. Gasparello, "Construindo um novo currículo de História", *in:* Sônia Nikitiuk (org.), *Repensando o ensino de História*, 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1999, p. 79.

[3] Ivor F. Goodson, *Currículo: história e teoria*, 3ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999, pp. 17-28.

[4] Michel de Certeau, *A Escrita da História*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 2000, p. 66.

[5] Basta pensarmos nas várias propostas recentes para introduzir nos novos currículos questões tidas como problemas sociais para serem trabalhadas pelas disciplinas escolares no ensino fundamental e médio. Conferir: *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Temas Transversais* (1998).

[6] Ivor F. Goodson, 1999, p. 28.

[7] Idem, pp. 17-28.

[8] Conferir: Eric J. Hobsbawm & Terence Ranger (orgs.), *A invenção das tradições*, Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1984.

[9] Kátia Abud, *in:* Circe Maria F. Bittencourt (org.), 1998, p. 28.

[10] Maria Stephanou, "Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Humanitas/FAPESP, vol. 18, n. 36, 1998, p. 18.

[11] Ivor F. Goodson, 1999, p. 78.

[12] Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994, p. 273.

[13] Kátia Abud, *in:* Circe Maria F. Bittencourt (org.), 1998, p. 29.

[14] Selva Guimarães Fonseca, "Ensino de História: diversificação de abordagens", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 09, n. 19, set. 1989/fev. 1990, pp. 197-208. Um estudo sobre a produção editorial sobre as experiências alternativas com o ensino de História pode ser observado em Jaime Francisco P. Cordeiro, "A História no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico", São Paulo, FEUSP (Dissertação de Mestrado), 1994. Para uma análise da historiografia brasileira nas últimas décadas conferir: José Roberto do Amaral Lapa, *História e historiografia: Brasil pós 1964*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985; Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (orgs.), *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*, 5ª ed. Rio de Janeiro, Campus, 1997; Marcos Cezar Freitas (org.), *Historiografia Brasileira em Perspectiva*, São Paulo, Contexto/USF, 1998.

[15] Luzia Margareth Rago, "A "Nova" Historiografia Brasileira" (mimeo.), s.d., p. 02-03. Apesar do esgotamento desse modelo de interpretação marxista do passado, percebemos em algumas propostas curriculares de História dos anos 1980 a presença de tais interpretações, como por exemplo, a proposta de Minas Gerais. Sobre a diversidade das propostas de História dos anos 1980 conferir Selva Guimarães Fonseca, *Caminhos da História ensinada*, São Paulo, Papirus, 1993.

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

[16] Luzia Margareth Rago, s.d., p. 02.

[17] José Roberto do Amaral Lapa, *História e historiografia: Brasil pós-64*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

[18] Idem, p. 26.

[19] O Ato Institucional de n. 5 (AI-5), de dezembro de 1968, foi significativo dentro desse processo de repressão e censura instaurado pela ditadura militar. Nesse momento, muitos intelectuais, políticos e estudantes opositores ao regime se viram forçados a abandonar o país devido à intensificação das perseguições violentas. Um relato emocionante sobre esse período pode ser encontrado no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993), do educador brasileiro Paulo Freire, exilado em 1968.

[20] A influência de outros historiadores dos Annales no Brasil data desde a fundação da Universidade de São Paulo, nos anos 1930. De acordo com Hebe Castro, "é marcante a influência da história econômica e social, à maneira dos 'Annales', nas abordagens adotadas pelos historiadores das décadas de 1950 e 1960, especialmente na Universidade de São Paulo". Conferir "História Social", *in:* Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (orgs.), 1997, p. 55. A experiência do historiador Fernand Braudel na Seção de História da USP é analisada por Paulo C. Miceli no artigo "Sobre História, Braudel e os vaga-lumes, a Escola dos Annales e o Brasil (ou vice-versa)", *in:* Marcos Cezar Freitas (org.), *Historiografia Brasileira em perspectiva*, São Paulo, USF/Contexto, 1998, pp. 259-70.

[21] Sobre a importância da publicação no Brasil de tais historiadores conferir os artigos de Hebe Castro ("História Social") e de Ronaldo Vainfas ("História das Mentalidades e História Cultural"), *in:* Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (orgs.), 1997.

[22] Hebe Castro, *in:* Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (orgs.), 1997, p. 55.

[23] As reestruturações no interior da ANPUH ocorreram no contexto da intensificação das lutas "contra o avanço dos Estudos Sociais" nos anos 1970 em diante. Sobre o assunto conferir Claudia Sapag Ricci, "Da intenção ao gesto – quem é quem no ensino de História em São Paulo", São Paulo, PUC (Dissertação de Mestrado), 1992.

[24] Essa diversidade de temas e abordagens tem sido alimentada e fundamentada pelo diálogo da História com outras áreas de conhecimento das Ciências Humanas – a Filosofia, a Economia, a Política, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Arqueologia, a Crítica Literária, a Lingüística e a Arte.

[25] Jaime Francisco P. Cordeiro, 1994, pp. 121-62.

[26] Conferir: Walter Benjamin, *Discursos Interrompidos I*, Madrid, Taurus, 1982; E. P. Thompson, *A Formação da Classe Operária Inglesa*, 3 volumes, Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1987; C. Castoriadis, *A Instituição Imaginária da Sociedade*, Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1986; Michel Foucault, *História da Sexualidade. O uso dos prazeres*, vol. II, Rio de Janeiro, 1984.

[27] Conferir o artigo "A "Nova" Historiografia Brasileira" (mimeo), s.d., da autora. Outros textos sobre historiografia brasileira de Rago, especialmente referentes às contribuições de Michel Foucault: "As marcas da pantera: Foucault para historiadores", *in: Revista Resgate*, Campinas, SP, Centro de Memória – UNICAMP, Papirus, n. 05, 1993, pp. 22-32; "O efeito-Foucault na historiografia brasileira", *in: Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, vol. 07, n. 1-2, outubro de 1995, pp. 67-82.

[28] Muitos desses autores fizeram parte de equipes envolvidas com a elaboração e aplicação de novos currículos para a disciplina História no ensino de 1° e 2° graus, na estruturação dos cursos de graduação e pós-graduação em História, e na formação de linhas e centro de pesquisa historiográfica no Brasil, especialmente no eixo Rio-São Paulo, nos anos 1980 e 1990.

[29] Luzia Margareth Rago, s.d., pp. 05-06.

[30] Idem.

[31] Idem, p. 07.

[32] Se observarmos as propostas curriculares, como a de São Paulo, apenas encontraremos referência, de forma superficial, à sua nova concepção de poder, apresentada no livro de ensaios, organizado por Roberto Machado, *Microfísica do Poder* (Rio de Janeiro, Graal, 1979) – único texto citado do autor nas referências bibliográficas e no corpo do texto da proposta curricular de São Paulo de 1992. No caso dessa proposta, percebemos uma confusão dos autores que mesclaram as discussões de Foucault sobre a positividade do poder com a realidade das classes sociais e constituição dos sujeitos de influência da "História Social" (E. P. Thompson), sem prestar atenção às particularidades de cada postura analítica e suas divergências. Apesar de valorizar a diversidade da produção historiográfica, os autores da proposta tenderam a concentrar suas análises numa única perspectiva analítica. Conferir: *Proposta curricular para o ensino de História – 1° grau*, Elaboração: Ernesta Zamboni (UNICAMP) E Kátia Abud (UNESP/Franca), Colaboração: Luiz Koshiba (UNESP/Araraquara), São Paulo, SEE/CENP, 1992, p. 12).

[33] Luzia Margareth Rago, 1995, p. 69.

[34] Em São Paulo, por exemplo, houve uma forte rejeição das primeiras versões das propostas curriculares de História inspiradas na "História Social" e nas proposições temáticas da Nova História. Conferir: Claudia Sapag Ricci, 1992.

[35] Sobre a Nova História conferir: François Dosse, *A História em Migalhas*, São Paulo, Ensaio/Ed. da UNICAMP, 1992; Peter Burke, *A Escola dos Annales (1939-1989)*. São Paulo, Ed. UNESP, 1991; do mesmo autor, *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, Ed. UNESP, 1992.

[36] Jaime Francisco P. Cordeiro, 1994, pp. 125-26.

[37] Peter Burke (org.), 1992, pp. 07-37.

[38] Sobre as contribuições desses autores no campo da História Cultural conferir: Luzia Margareth Rago & Renato A. de Oliveira Gimenes (orgs.), *Narrar o passado, repensar a história*, Campinas, SP, IFCH, 2000.

[39] Ronaldo Vainfas, "História das Mentalidades e História Cultural", *in:* Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (orgs.), 1997, p. 154.

[40] Luzia Margareth Rago & Renato A. de Oliveira Gimenes (orgs.), "Apresentação", 2000, pp. 10-11.

[41] Algumas das proposições de Michel de Certeau e Roger Chartier podem ser identificadas nas propostas teórico-metodológicas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais - História*. Aliás, é perceptível a tentativa de um diálogo entre as mais recentes posturas historiográficas no interior do documento dedicado à disciplina. Contudo, Marcos A. Silva observou que a fundamentação historiográfica do referido documento peca por sua superficialidade e falta de atenção às particularidades dos autores citados. A sua crítica recaiu, principalmente, no uso "deformado" das obras e conceitos

chaves dos historiadores Fernand Braudel e E. P. Thompson. Conferir: Marcos A. Silva, "Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico", *in:* Tatiana Lenskij & Nadir Emma Helfer (orgs.), *A memória e o ensino de História*, Santa Cruz do Sul/RS, EDUNISC/ANPUH/RS, 2000, pp.109-22.

[42] Devemos ressaltar, como salientou muito bem Lynn A. Hunt, no livro *A Nova História Cultural* (São Paulo, Martins Fontes, 1992), que não há uma homogeneidade entre esses autores citados, cada um apresenta suas particularidades ao tratar da História Cultural. Assim, comprovando a pluralidade que caracteriza essa área da História.

[43] Luzia Margareth Rago, s.d., p. 07-08.

[44] Conferir os seguintes livros de Marc Ferro: *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação: a história dos dominados em todo o mundo* (São Paulo, Ibrasa, 1983); *Falsificações da História* (Lisboa, Europa-América, s.d.); *História Vigiada* (São Paulo, Martins Fontes, 1989).

[45] Conferir: Marcos Antonio da Silva (org.), *Repensando a História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984; Jaime Pinsky, *O ensino de história e a criação do fato*, São Paulo, Contexto, 1994; Conceição Cabrini *et al*, *O ensino de História: revisão urgente*, São Paulo, Brasiliense, 1986 e artigos publicados na *Revista Brasileira de História* e *Cadernos CEDES*.

[46] Elza Nadai, "A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 06, n. 11, set. 1985/fev. 1986, p. 112.

[47] Idem.

[48] Jaime Francisco P. Cordeiro, 1994, pp. 39-120.

[49] Elza Nadai, 1986, p. 113.

[50] Ivor F. Goodson, 1999, p. 78.

[51] Kátia Abud, "Formação da Alma e do Caráter Nacional: ensino de História na Era Vargas", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Humanitas/FAPESP, vol. 18, n. 36, 1998, p. 107.

[52] Circe Maria F. Bittencourt, 1998, p. 13.

[53] Idem.

[54] Elza Nadai, "O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 158.

[55] Arlette M. Gasparello, *in:* Sônia Nikitiuk (org.), 1999, p. 87. Conferir: Jacques Le Goff & Pierre Nora (orgs.), *Novos problemas, Novos objetos, Novas abordagens*, 3 vols. 2ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

[56] Marilia Beatriz Cruz, "O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação", *in:* Sônia Nikitiuk (org.), 1999, p. 67.

[57] Devemos ressaltar, apesar de ser ainda pouco analisado pelos estudiosos dos currículos, a importância do trabalho do educador brasileiro Paulo Freire no âmbito da pedagogia. Sua obra clássica, *Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1993), e outros estudos têm oferecido muitas contribuições a oferecer para os projetos e discussões sobre educação, ensino e currículo. Há uma forte tendência de se buscar fora de nossas fronteiras inspirações para nossas propostas

de pesquisa e esquecemos as contribuições de autores/intelectuais nacionais como Paulo Freire, Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda entre outros.

[58] Entre os estudos podemos citar as obras de Jean Piaget, Vygotsky, Luria e Leontiev. Esses autores da área da Psicologia tiveram muita influência na construção dos programas curriculares para a educação infanto-juvenil no Brasil ao longo anos 1970, 1980 e 1990. Suas obras, por exemplo, foram referências básicas para a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*, do Ministério da Educação, nos anos 1990.

[59] Marilia Beatriz Cruz, *in:* Sônia Nikitiuk (org.), 1999, p. 75.

[60] Sobre as novas tecnologias em sala de aula conferir: M. C. Almeida (coord.), *Informática. Orientações para o uso do microcomputador na educação*, São Paulo, FDE/SEC, s.d.; F. J. Almeida, *Educação e informática. Os computadores na escola.* São Paulo, Cortez, 1988.

[61] Conferir: Paulo C. Miceli, *O mito do herói nacional*, 6ª ed. São Paulo, Contexto, 1997.

[62] Maria Stephanou, 1998, pp. 21-23.

[63] Esse estudo das propostas curriculares de História elaborada pela autora serviu de referência para a elaboração de um relatório em 1996 com fins à formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Conferir: Circe Maria F. Bittencourt, "Propostas Curriculares de História: continuidades e transformações", *in:* Elba Siqueira de Sá Barreto (org.). *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras,* Campinas, SP, Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1988.

[64] Circe Maria F. Bittencourt, 1998, p. 15.

[65] Idem.

[66] Maria do Carmo Marins, "A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Humanitas/FAPESP, vol. 18, n. 36, 1998, p. 39-40.

[67] Conferir: "Ensino de História: opções em confronto", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 07, n. 14, mar./ago. 1987, pp. 231-248.

[68] Conferir: Maria do Carmo Martins, "A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos", Campinas, SP, FE – UNICAMP (Dissertação de Mestrado), 1996.

[69] Conferir: Claudia Sapag Ricci, "Da intenção ao gesto- quem é quem no ensino de História em São Paulo", São Paulo, PUC (Dissertação de Mestrado), 1992; Vera Lúcia S. De Rossi, "Resistindo ao seqüestro das experiências", Campinas, SP, FE - UNICAMP (Tese de Doutorado), 1998.

[70] Conferir: Jaime Francisco P. Cordeiro, 1994.

[71] Ivor F. Goodson, 1999, p. 78.

[72] Circe M. F. Bittencourt, 1998, p. 17-18.

[73] *Proposta Curricular para o ensino de História – 1º grau*, São Paulo, SE/CENP, 1992.

[74] Circe Maria F. Bittencourt, 1998, p. 16.

[75] Idem, 19.

[76] Fernand Braudel, "Pedagogia da História", *in: Revista de História*, São Paulo, vol. 11, n. 23, ano VI, jul./set. de 1955, p. 04.

[77] Eric J. Hobsbawm, *Era dos Extremos: o breve século XX*. 2ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1999, p. 15 .

[78] Circe Maria F. Bittencourt, 1998, p. 19.

[79] Idem, p. 22.

[80] Jaime Francisco P. Cordeiro, 1994, p. 59.

[81] Circe Maria F. Bittencourt, 1998, p. 22.

[82] Idem, p. 23.

[83] Idem.

[84] Idem.

[85] Idem, p. 25.

[86] Emília Viotti da Costa, "Os objetivos do ensino de História no curso secundário", *in: Revista de História*, São Paulo, vol. 14, n. 29, ano VIII, jan./mar. De 1957, pp. 117-20.

[87] Circe Maria F. Bittencourt, *in:* Elba Siqueira de Sá Barretto (org.), 1998, p. 158.

[88] Idem.

[89] Idem, p. 157-58.

[90] Idem.

[91] Paulo Celso Miceli, *História, histórias: o jogo dos jogos*, Campinas, SP, IFCH-UNICAMP, 1996, p. 284-86.

[92] Idem, p. 287.

[93] Idem, p. 300.

[94] Maria Auxiliadora Schmidt, "A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula", *in:* Circe Maria F. Bittencourt (org.), 1998, p. 54.

[95] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996).

[96] *Referenciais Nacionais para Formação dos Professores – Educação Básica*, Brasília, DF, MEC, 1999.

TERCEIRO CAPÍTULO

O professor e a história ensinada nos Parâmetros Curriculares Nacionais

"Eu sempre, a partir da minha inserção no ensino universitário, isso foi uma postura que eu mantenho até hoje, de que não são, não podem ser compartimentados docência, pesquisa e extensão. Sobretudo, docência e pesquisa".

José Roberto do Amaral Lapa

"Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores".

Eric J. Hobsbawm

Da LDB de 1996 aos PCNs

Até dezembro de 1996, o sistema educacional brasileiro esteve estruturado e organizado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971. Essa Lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, determinava como objetivo geral para o ensino de 1° grau, com oito anos de escolaridade obrigatória quanto para o ensino de 2° grau, com três anos não-obrigatórios, oferecer aos educandos a formação ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização para o mundo do trabalho e para a cidadania.

A LDB de 1971 generalizou, também, as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório no âmbito nacional para o ensino de 1° e 2° graus. Contudo, manteve um parte diversificada com a finalidade de contemplar as particularidades locais, as especificidades dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. De acordo com a referida Lei, coube aos Estados a

formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino[1]. Essas propostas curriculares foram, na sua maioria, reformuladas a partir dos anos 1980, principalmente com o fim do regime autoritário militar instaurado depois de 1964,com base nas tendências educacionais e das áreas de conhecimento que se generalizavam no país nesse período[2].

No ano de 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) , Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BIRD). Dessa conferência, assim como da "Declaração de Nova Delhi" – assinada por nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional -, resultaram em posições consensuais na luta pelo cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos[3].

A partir dos debates organizados em todo o país, convocados pelo Ministério da Educação (MEC), com a participação de diversas entidades estaduais e municipais e de especialistas na área de educação, sobre os principais problemas educacionais e a busca de alternativas para enfrentá-los, foi realizada a "Semana Nacional de Educação para Todos", na cidade de Brasília, entre 10 e 14 de maio de 1993. Desse encontro, tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos firmados internacionalmente, o MEC coordenou, em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação, a elaboração do "Plano Decenal de Educação para todos" (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola de educação básica, com base no compromisso com a eqüidade e com o incremento da qualidade, assim como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento[4].

O "Plano Decenal de Educação", em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, reafirma a necessidade e a obrigação do Estado elaborar "parâmetros" claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de maneira a adequá-lo aos ideais democráticos e a busca da qualidade do ensino nos estabelecimento escolares brasileiros[5].

Nessa perspectiva, a leitura da carta constitucional vigente mostra a ampliação das responsabilidades do poder público para com a educação de todos[6], ao mesmo

tempo que a "Emenda Constitucional n. 14", de 12 de setembro de 1996, priorizou o ensino de 1° grau, disciplinando a participação de Estados e municípios no que concerne ao financiamento desse nível de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para com o ensino fundamental.

A LDB de 1996, fundamentada nos princípios de uma sociedade democrática estabelecidos pela Constituição[7], defende a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"; "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber"; "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas"; "respeito à liberdade e apreço à tolerância"; "coexistência de instituições públicas e privadas de ensino"; "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais"; "valorização do profissional da educação escolar"; "gestão democrática do ensino público"; "garantia de padrão de qualidade"; "valorização da experiência extra-escolar"; "vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais"[8].

O texto reafirme a postura assumida na LDB de 1971 ao encarar como dever do Estado a garantia do ensino fundamenta (1° grau), obrigatório e gratuito, e, acrescenta a necessidade de uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio (2° grau)[9].

O cumprimento das disposições apresentadas pela Lei deve ser realizada em "regime de colaboração" entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios[10]. Cabendo à União, em colaboração com estes, elaborar um Plano Nacional de Educação; estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, "que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum"; "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino", com fins a definição de prioridades e melhoria da qualidade do ensino; assegurar também "processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino" entre outras incumbências[11].

Pela LDB a composição dos níveis escolares está dividida em duas: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e educação superior[12].

A educação básica, no texto da Lei, tem a finalidade de "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores"[13].

Para o cumprimento dessa finalidade da educação básica, a Lei determina como competência da União estabelecer "os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e da sociedade, da cultura, da economia e da clientela"[14].

Em linhas gerias, podemos observar que o referido "currículo mínimo" para a educação básica deveria obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias, segundo a Lei, o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de história do Brasil deve levar "em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia". O ensino de ao menos uma língua estrangeira moderna passa a constituir um componente curricular obrigatório, a partir da 5ª série do ensino fundamental[15]. Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB preserva a orientação já dada pela política educacional brasileira, ou seja, "de matrícula facultativa, constitui disciplina de horários normais das escolas públicas, de acordo com as preferências manifestadas por alunos ou por seus responsáveis"[16].

Além disso, a Lei estabelece que os currículos e seus conteúdos mínimos observem diretrizes que difundam valores essenciais ao interesse social, "aos direitos e deveres dos cidadãos; de respeito ao bem comum e à ordem democrática"; considerem as condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento de ensino; orientem os alunos para o trabalho; promovam "o desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais"[17].

Para a educação infantil, primeira etapa da educação básica, a Lei considera como finalidade "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade"[18].

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de oferecer a todos "formação básica para a cidadania", a partir da criação no espaço da escola de condições de aprendizagem para "o desenvolvimento da

capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social"[19].

Cumpridos os objetivos propostos para o ensino fundamental, o ensino médio, etapa final da educação básica, segundo a Lei, tem como finalidade "a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina"[20].

Em síntese, verificamos, pois, como os atuais dispositivos legais relativos à organização curricular da educação escolar básica caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro de uma estrutura federativa, a concretização dos objetivos da educação democrática.

A partir de então, com a aprovação da LDB de 1996, vemos a implementação de estratégias de intervenção do MEC no sistema educacional brasileiro[21]: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que se propões a acelerar o processo de valorização do magistério; o Programa Dinheiro na Escola, que tem a missão de incentivar a autonomia das escolas e o desenvolvimento de projetos educativos próprios; a política de avaliação (SAEB – Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, e o Provão - Exame Nacional de Cursos) que orienta e subsidia os sistemas de ensino em direção à melhoria de qualidade; a TV Escola, que permite o acesso de professores de diversas partes do país a informações e propostas atualizadas de práticas educativas; a elaboração e distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático, passo significativo para o enfrentamento de questões "graves" como a reprodução, pelos manuais escolares, de ensinamentos conceitualmente "errados" e de atitudes discriminatórias; a formulação e divulgação de referenciais e metas de qualidade através dos Parâmetros Curriculares Nacio-

nais (PCNs) para o ensino fundamental e médio, da Proposta Curricular Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a para a Indígena, levando aos professores subsídios teórico-práticos, e "mobilizando-os para o estudo e a reflexão"; os Referenciais para a Formação de Professores, cuja finalidade "é provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores"[22].

Essas medidas educacionais adotadas pelo MEC procuram cumprir os compromissos assumidos nacional e internacionalmente pelo governo brasileiro como podemos verificar no próprio texto da LBD:

"É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei:

parag. 1° a União, no prazo de uma ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a declaração Mundial sobre Educação para Todos"[23].

Nesse contexto de Reforma Educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - documentação a ser analisada nesta parte deste estudo – foram elaborados e apresentados à sociedade brasileira.

Os PCNs - Forjando novas maneiras de ser, saber e interpretar[24]

O processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e municípios brasileiros, da análise realizada, a pedido do MEC, em 1995, pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais[25] e do contato com as informações relativas a experiências de outros países[26].

A partir desses estudos, formulou-se uma proposta que, apresentada em "versão preliminar", passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e privadas, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diversas áreas de conhecimento, especialistas, pesquisadores e educadores. Desses interlocutores foram recebidos cerca de 700 pareceres sobre a proposta inicial, que, segundo os autores dos PCNs, serviram de referência para a reelaboração do documento apresentado, na sua versão final, oficialmente pelo MEC em 1997.

Os pareceres enviados ao MEC, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em sua quase totalidade, apontaram a "necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, sugeriram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais"[27].

Na área de História e Geografia, por exemplo, ao elaborar os PCNs para o ensino fundamental, o MEC tentou unir novamente, como havia ocorrido nos anos 1970, essas duas disciplinas para quatro séries iniciais, criando a área de "Conhecimentos Históricos e Geográficos"[28]. No entanto, segundo Aléxia Pádua Franco, pareceres contrários de professores impediram a concretização do projeto e a versão definitiva dos PCNs apresentou as disciplinas História e Geografia separadas[29], desde o 1º ciclo (1ª e 2ª séries)[30].

Na introdução dos PCNs, os autores afirmam que o referido documento nasce da necessidade encontrada pelo MEC de se criar uma referência curricular para o ensino fundamental (e, posteriormente, o médio) que passa a ser debatida e traduzida em propostas regionais nos vários Estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula.

"Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado"[31].

O conjunto das proposições dos PCNs apresentam definições que servem de referência para o trabalho das diferentes áreas do currículo escolar (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira) e apontam também a relevância de se discutir, no espaço da escola e da sala de aula, questões da sociedade mundial e brasileira, como as ligadas aos "Temas Transversais" (Ética, Meio ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou outros temas que se mostrem relevantes).

Os PCNs seriam, portanto, necessários para garantir os princípios democráticos definidores da cidadania numa sociedade permeada de tantas diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas.

Essas experiências apontam para relevância de debates sobre "a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar a diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção de significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania"[32].

No contexto de final do século XX e início do XXI, os autores dos PCNs evidenciam que a inserção no mercado de trabalho e no mundo do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente constituem temas que adquirem um "novo estatuto", "num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política"[33].

Além disso, os autores propõem que a formação do aluno no ensino fundamental deva oferecer capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, "em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos"[34].

Apesar da função de "referencial comum" para o ensino fundamental, os autores afirmam que os PCNs configuram uma proposta "aberta" e "flexível" e que, portanto, não configuram um "modelo curricular homogêneo e impositivo", que se sobreporia à competência dos Estados e municípios, à diversidade política e cultural que é a marca "registrada" do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas das escolas[35].

Contudo, para compreender a natureza dos PCNs, os autores defendem a necessidade de situá-los em relação a "quatro níveis de concretização curricular" considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro[36].

Assim, o "primeiro nível de concretização" curricular é o próprio conjunto dos PCNs elaborados pela Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) do MEC. Esse docu-

mento constitui uma referência nacional a todos os alunos do país, e por essa razão tem o poder de formular os elementos curriculares – objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas.

O "segundo nível de concretização" é o que acontece na esfera dos Estados e municípios. Nesse momento, os PCNs "poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas secretarias de educação, em processo definido pelos responsáveis em cada local"[37].

O "terceiro nível de concretização" cabe às escolas. Aqui, cada escola constrói a sua proposta curricular a partir dos referenciais oferecidos pelos PCNs.

O "quarto nível de concretização" é a realização do currículo no âmbito da sala de aula. "É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, elabora seu planejamento, adequando-o àquele grupo específico de alunos"[38].

Nessa perspectiva, ao professor cabe "apenas" *executar* a tarefa de montar um programa que deve pautar-se nas proposições determinadas pelos PCNs, elaborados pelo MEC:

"A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução"[39].

Apesar dos autores dos PCNs defenderem que se tratam de documentos "abertos" e "flexíveis", percebemos que esse discurso não se concretiza na medida em que, no seu conteúdo, se mantém e se reafirma uma estrutura hierárquica e centralizadora, representada pelos "níveis de concretização curricular", que se impõe de maneira burocrática sob a escola e, principalmente, sobre o professor. Enfim, não há um diálogo, ou seja, um processo democrático, numa *via de mão única* de discussão curricular e de projeto educativo (do MEC, passando pelos Estados e municípios, para a escola/os professores), uma vez que os autores não fazem nenhuma menção de como a escola e os professores poderiam participar no processo de construção dos "novos currículos". Em linhas gerais, o professor parece um "cumpridor de tarefas pré-estabelecidas".

Nesse sentido, concordamos com a análise de Abud sobre os PCNs. Segundo a autora, a criação dos PCNs, no caso da disciplina História, veio alijar "da discussão os seus principais agentes: alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu pró-

prio saber"[40]. Ou seja, os PCNs, como podemos evidenciar, de certa forma, tiraram de cena professores e alunos das discussões sobre o currículo de História ou de qualquer outra disciplina.

Quanto à postura pedagógica, os autores dos PCNs alicerçam sua proposta de relação professor-aluno e deste com o saber a partir das perspectivas lançadas pela "Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos" dos anos 1980 e 1990[41]. Tal postura pedagógica surge, nesse período, em reação contra a pouca relevância dada ao aprendizado do "saber elaborado", acumulado historicamente, e defende a reposição do papel do professor como aquele que "sabe", a autoridade que se perdeu à medida que se avançavam as críticas à chamada "Pedagogia Tradicional". Dentro dessa tendência pedagógica estão abertas as possibilidades de alcançar a metodologia de ensino almejada pelos autores dos PCNs, pois esta é capaz de integrar pontos positivos das práticas pedagógicas posteriores e sobretudo as contribuições das "tendências didáticas de vanguarda" tanto no seu viés psicológico, quanto no seu viés sociológico e político. Em síntese, a proposta pedagógica dos PCNs é a de estabelecer uma relação entre o professor que "sabe" e o aluno que "pensa", sendo a sua relação com o "saber" pautada pelos "princípios construtivistas"[42].

Os autores compreendem por princípios construtivistas uma concepção de ensino-aprendizagem em que não se tem o conhecimento como algo pronto e acabado, mas sim como provisório e complexo. Desta maneira, ao contrário da visão tradicional, o processo cognitivo não ocorreria por adição, e sim por reorganizações do conhecimento através de sucessivas aproximações[43].

Mais uma vez, nessa fundamentação teórico-metodológica dos PCNs, podemos verificar uma postura confusa quanto ao papel do professor e sua relação com os alunos. Embora a autoridade do professor tenha sido, de forma considerável, reconstruída pelos adeptos da "Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos", nas proposições dos PCNs, esta autoridade deve ser compartilhada entre o professor, alunos e comunidade[44]. Se o professor sabe o que há de relevante em termos de conhecimento historicamente elaborado e acumulado, devendo por isso mesmo "transmiti-los" aos alunos, estes por sua vez são tidos como "companheiros" do professor. Daí, segundo os autores dos PCNs, a importância das interações entre as crianças e destas com "parceiros experientes", ou seja, os professores e outros agentes educativos[45].

Nesse ângulo de análise, a sala de aula seria transformada em espécie de "coletivo paritário", em que professores e alunos se diferenciariam somente pela sua mai-

or ou menor experiência. Essa afirmação fundamenta-se na ênfase dada pelos próprios autores ao professor visto como um "intermediário entre o aluno e o conhecimento", devendo ser reconhecido como alguém que sabe mais, sendo, portanto, "um informante valorizado", o que não significa que deva atuar como "senhor absoluto do saber"[46].

Assim, além de uma aplicador eficiente dos PCNs em sala de aula, os quais foram adequados previamente pelas secretarias de educação, o professor aparece apenas, nessa análise, como um informante valorizado perante os alunos. Mas, nessa situação, onde fica a individualidade do professor? Qual o significado de sua formação intelectual? E o seu saber-fazer? E a sua autonomia, tão defendida pelos próprios autores dos PCNs, onde está?

Além disso, ao adotar tal postura teórica tida como a "melhor" para ser incorporada pelos professores, os autores dos PCNs acabam ferindo dois princípios democráticos garantidos por Lei, o direito a diversidade cultural dos cidadãos (inclusive dos professores), garantido pela Constituição, e o direito ao "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas", presente na própria LDB de 1996[47] (pluralidade também muito defendida nos objetivos dos próprios PCNs).

Devemos ressaltar que os professores presentes no sistema educacional são diversos, ou plurais, numa expressão de Certeau[48], nas suas individualidades, nas suas subjetividades, nas suas concepções de ensino e nas suas experiências de vida em sociedade.

O Estado deve garantir o exercício pleno da cidadania, o que significa garantir o direito à educação para todos (isto está bem claro na Constituição e na LDB). Contudo, isto não deve ser interpretado como o direito do Estado intervir em todos os detalhes da organização social, como é o caso, aliás da escola e da sala de aula. Acreditamos que ele deva fiscalizar e garantir um bom andamento do sistema educacional. Daí, querer "impor" através dos PCNs, ou qualquer outro documento, um padrão "único" de conduta pedagógica para professores em sala de aula, é perda de liberdade. Talvez, a melhor maneira, de garantir bons professores e, principalmente, novas práticas pedagógicas esteja no investimento na formação de professores, na pesquisa e no estudo, e, principalmente na liberdade de criação e pensamento dentro dos princípios éticos e democráticos garantidos pela Constituição. Como nos lembrou Paulo Freire, a educação é uma prática dialógica e, principalmente, libertadora:

"O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não 'bancária', é que (...) os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua

própria visão do mundo, manifestada implícita e explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Porque esta visão de educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo (...)"[49]

Os "Objetivos Gerais" apresentados pelo documento para o ensino fundamental constituem a base principal para a definição das áreas e dos "temas transversais".

Os objetivos dos PCNs indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, ético, de atuação e inserção social, de maneira a expressar a formação básica para o exercício da cidadania e nortear a seleção de conteúdos[50].

Os documentos das áreas de conhecimento do núcleo comum apresentam uma estrutura única: 1. Caracterização da área para o ensino fundamental; 2. Definição dos objetivos gerais; 3. Os conteúdos da área (critérios de seleção e organização).

Tanto os objetivos gerais do ensino fundamental quanto os de cada área são formulados, segundo os autores, de maneira a respeitar a diversidade social e cultural e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam permitir a inclusão das características locais[51].

Os objetivos e conteúdos de cada área nos PCNs estão organizados em quatro ciclos (cada ciclo corresponde a duas séries). A justificativa apresentada pelos autores para esse agrupamento fundamenta-se na necessidade de evitar a expressiva fragmentação de objetivos e conteúdos e tornar possível uma abordagem menos parcelada dos conhecimentos, que permita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem deles[52].

A organização dos conteúdos, dessa forma, está dividida em "blocos" ou "eixos-temáticos", em função das particularidades de cada área.

Quanto ao conteúdo escolar, os autores anunciam que os PCNs realizam ampliação deste. Ao invés de apenas se ater aos "fatos e conceitos", os conteúdos devem incluir também procedimentos, valores, normas e atitudes. Isto se dá porque o documento traz na sua proposta uma "mudança de enfoque" em relação ao que venha ser definido como um conteúdo escolar, ao invés de fim em si mesmos, os conteúdos são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir[53].

Assim, os conteúdos passam a ser pensados e dados a ver a partir de três categorias: 1. "conteúdos conceituais", que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios; 2. "conteúdos procedimentais", referentes aos procedimentos (saber-fazer); 3.

"conteúdos de natureza atitudinais", que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes, que permeiam todo o saber escolar[54].

Para os autores, a novidade dos PCNs em relação aos currículos anteriores, estaria na idéia de incluir conteúdos das duas últimas categorias. Entretanto, acreditamos que tal iniciativa não seja algo para ser proclamado como novidade, porque seria muito difícil aceitar que algum dia o ensino tivesse deixado de lado o uso de procedimentos e a transmissão de valores, normas e atitudes. Talvez, como observou Celia de Azevedo, a novidade estivesse no fato da escola assumir que a partir daquele momento em diante ensinaria valores de forma declarada, e não velada[55].

Os PCNs indicam ainda "Critérios de Avaliação" das aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas em cada ciclo e se constituem em indicadores para a organização do processo de ensino e aprendizagem:

"A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar"[56].

O item "Orientações Didáticas" discute questões sobre a aprendizagem de determinados conteúdos, como ensiná-los de forma coerente com a fundamentação explicitada nos documentos[57].

Ao final de cada documento há a apresentação das referências bibliográficas utilizadas na sua composição e a ficha técnica com as informações sobre os autores, coordenadores, consultores, assessores e revisores dos PCNs.

Os autores dos PCNs, através da contribuição das diferentes áreas do conhecimento e dos "temas transversais", apresentam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de "compreender a cidadania como participação social e política"; "posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas"; "conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais"; valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos e nações, lutando contra toda e qualquer forma de discriminação e preconceito; sentir-se sujeito integrante, dependente e agente transformador do ambiente, "identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo para a melhoria do meio ambiente"; "desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas

capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estática, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania"; conhecer e cuidar do próprio corpo; fazer uso de diferentes linguagens como meio de criar, expressar e comunicar suas idéias, "interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação"; saber fazer uso de diversas fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir conhecimentos; pensar e questionar a realidade de forma participativa[58].

Nesse sentido, os PCNs, ao propor em seus objetivos, uma educação comprometida com a "cidadania", reafirma os princípios democráticos da Constituição, valorizando uma educação escolar alicerçada na dignidade da pessoa humana, na igualdade de direitos, na participação e na co-responsabilidade profissional[59].

"Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitam aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva"[60].

São nessas diretrizes e princípios que o documento dedicado à área de História estará alicerçado, seja nos seus objetivos, seja nos seus conteúdos, seja nas suas orientações didáticas.

Instituí-se, a partir de então, uma "nova" maneira de ser, saber e interpretar (ensinar) dentro da escola.

A história ensinada em parâmetros

A proposta de História, de acordo com os autores dos PCNs, para o ensino fundamental, foi elaborada com a finalidade de proporcionar reflexões e discussões sobre a importância dessa área curricular na formação dos alunos, como referência aos professores na busca de práticas que incentivem e estimulem o desejo pelo saber histórico. O texto apresenta, no seu conteúdo, princípios, conceitos e orientações didáticas "para atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano"[61].

O documento dedicado à área está dividido em duas partes. Na primeira parte estão apresentadas algumas das concepções curriculares presentes no Brasil para o ensino de História; características, relevância, princípios e conceitos pertinentes ao conhe-

cimento histórico escolar; os objetivos gerais da disciplina para o ensino fundamental; critérios de seleção e organização de conteúdos da área.

Na segunda parte são apresentadas as propostas de ensino e aprendizagem para os quatro ciclos que compõem o ensino fundamental, os objetivos para cada ciclo, os conteúdos e os critérios de avaliação. Além disso, traz também "Orientações Didáticas" nas quais se destacam aspectos importantes da prática de ensino e da relação dos alunos com o conhecimento histórico, que sirvam de auxílio ao professor na criação e avaliação de atividades no dia-a-dia da sala de aula.

Essas orientações apresentam ainda informações aos professores de História sobre o uso de materiais didáticos e prática de pesquisa escolares; trabalho com documentos; visita à exposições, museus e sítios arqueológicos; estudo do meio; a concepção de tempo na História.

Para os autores dos PCNs da área, os anos 1970 e 1980, principalmente após o fim da ditadura militar, foram um marco dentro da história da disciplina. Nesse momento as concepções e os métodos tidos como "tradicionais" da história ensinada passam a ser questionados e renovados.

Nos anos 1980, as propostas curriculares começaram a sofrer influências do debate entre as distintas tendências historiográficas e pedagógicas:

"Os historiadores voltaram-se para abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional. (...)

Paralelamente, às análises historiográficas, ocorreram novos avanços no âmbito das ciências pedagógicas, especialmente no campo da psicologia social"[62].

No campo da produção do conhecimento histórico, os autores dos PCNs, identificam que este, nas últimas décadas, tem sido ampliado por pesquisas que têm realizado transformações significativas no olhar do historiador, do professor e dos alunos. Essas pesquisas têm apresentados questionamentos relativos aos agentes condutores da história (indivíduos e classes), aos povos nos quais os estudos históricos devem ou podem lançar seus olhares, às fontes documentais que devem ou podem ser utilizadas pelos historiadores e às ordenações de tempo que devem ou podem prevalecer.

Os PCNs ao definir essas transformações no campo da produção do conhecimento histórico assumem a posição de tributários dessas "novas" tendências historiográficas emergentes no Brasil a partir dos anos 1980. Os autores valorizam a crítica que tem

sido feita a uma produção histórica que legitima determinados setores da sociedade, tidos como os únicos sujeitos - agentes da história - da política da nação e de seus avanços econômicos. "Tem-se considerada, por sua vez, a atuação dos diversos grupos e classes sociais e suas diferentes formas de participação na configuração das realidades presentes, passadas e futuras"[63].

Apontam a aproximação da História com as demais Ciências Sociais, especialmente a Antropologia, como emblemática para ampliação dos estudos das populações de todos os continentes, redimensionando os estudos de povos para além das fronteiras européias.

Para os autores do documento, os questionamentos sobre o uso restrito e exclusivo de fontes escritas conduziu a investigação histórica a levar em consideração o uso de outras fontes documentais, "aperfeiçoando as várias formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, música e rítmica"[64].

Ao aprofundarem os estudos de vários grupos sociais e povos, os historiadores tiveram que efetuar mudanças nas concepções de tempo, "rompendo com a idéia de um único tempo contínuo e evolutivo para toda a humanidade. O confronto entre a história de povos, grupos e classes, numa perspectiva comparada, nos estudos recentes, demonstra que a história é moldada por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformações rápidas e lentas"[65].

As transformações no conhecimento histórico, no campo da academia, para os autores, têm influenciado o ensino da disciplina no ensino fundamental e médio, afetando os conteúdos e os métodos "tradicionais" de aprendizagem. Todavia, os autores reconhecem que essas transformações não eram as únicas a afetarem a história ensinada. Além da historiografia, elas relacionam-se com uma série de transformações da sociedade, principalmente "a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, com a intensa relação entre os estudantes com as informações difundidas pelos meios de comunicação, com as contribuições pedagógicas - especialmente da Psicologia social e cognitiva - e propostas pedagógicas que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar"[66].

O texto dos PCNs salienta que a sociedade brasileira atual exige que a noção de identidade torne-se uma temática de dimensões abrangentes, uma vez que o país vivencia um extenso e complexo processo migratório que, nas últimas décadas, tem desestruturado as formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse sentido, o ensi-

no de História procura desempenhar um papel mais significativo na "formação da cidadania", "envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo"[67].

A constituição da identidade social do aluno, nessa linha de pensamento, constitui-se um desafio para as propostas educacionais para a disciplina História na escola. Essa questão, segundo os autores, necessitaria de uma abordagem que considere "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 nacional e o mundo"[68].

Tal análise pautada na identidade envolve a questão da construção das noções de diferenças e semelhanças. Mais do que a descoberta do "eu/nós" pelos alunos, os autores defendem a necessidade da percepção - a descoberta - do "outro", do que se constitui como o estranho, o diferente.

O trabalho com a identidade envolve ainda o aspecto da construção de noções de transformação e permanência. Além das semelhanças e diferenças culturais entre nós e os outros no grupo local e comum a toda a população nacional e em outros espaços, os autores defendem que seja essencial a percepção de que o "eu" e o "nós" são distintos de "outros" de outros tempos, que vivam, compreendiam o mundo, trabalhavam, vestiam-se e se relacionavam de outra maneira. Ao mesmo tempo, é importante a compreensão de que o "outro" é, simultaneamente, o antepassado, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e transformado"[69].

Nos PCNs, essa "nova" maneira de ser, saber e interpretar o mundo através da história permite pensar que o ensino desta disciplina envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de cunho científico, com as reflexões que se desenvolvem no âmbito pedagógico e com a construção de uma identidade social - "representações sociais" - pelo aluno, relacionada às complexidades inerentes à realidade em que vive:

"O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. (...)

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante de sua realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua

atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma"[70].

Num diálogo com a proposta apresentada pelos PCNs para o ensino fundamental, confirmando os princípios democráticos, os autores do documento de História reafirmam que do ponto de vista da historiografia e da história ensinada, a questão da cidadania apresenta-se, nos debates e fóruns nacionais e internacionais, como um problema fundamental das sociedades deste começo de século. A concepção de cidadania, antes associada única e exclusivamente à participação política no Estado, amplia-se e envolve-se com novos temas e problemas tais como "o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade"[71].

Ao elaborar essas temáticas e problemas no interior de seu conteúdo para o ensino fundamental, a disciplina História contempla as proposições lançadas pelos "temas transversais" presentes nos PCNs.

Todas essas considerações sobre a produção do conhecimento histórico, apresentadas pelos autores, são fundamentais para se compreender os objetivos, os conteúdos e as metodologias do ensino de história propostos para os quatro ciclos do ensino fundamental.

Apesar de enfatizarem a relevância da historiografia, os autores afirmam que o ensino e aprendizagem de História envolvem um distinção básica entre o saber histórico acadêmico, como um campo de pesquisa e produção do conhecimento do domínio do especialista – os historiadores, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço da escola.

Para os autores dos PCNs, o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas das Ciências Humanas, "selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivo"[72].

Nesse processo de reelaboração, agrega-se uma série de "representações sociais" do mundo e da história, elaborados por professores e alunos. De acordo com os autores, essas representações seriam construídas "pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informação veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais

didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar"[73].

Para o ensino de História no ensino fundamental, partindo do diálogo com a historiografia, os autores compreendem a delimitação de três conceitos chaves: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são atribuídas a esses conceitos norteiam a concepção de história, envolvida no ensino da disciplina[74].

Além do relacionamento com o saber histórico escolar nas especificações das noções básicas da área, o saber histórico escolar também se articula com os fundamentos de seus métodos de pesquisa, adaptando-os para finalidades didáticas:

"A transposição dos métodos de pesquisa da História para o ensino de História propicia situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante na leitura de obras humanas, do presente e do passado. A escolha dos conteúdos, por sua vez, que possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social, envolve cuidados nos métodos de ensino"[75].

Com base nessa caracterização da área, os autores dos PCNs esperam que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, dessa forma, consigam fazer escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações e atitudes. Assim, ao final do ensino fundamental, os alunos deverão ser aptos a "identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de conhecimento interdisciplinar; compreender que as que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos (...); questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efeti-

vo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades"[76].

São nesses objetivos, segundo os autores, que a escolha e a organização dos conteúdos a ser trabalhados pelos professores na sala de aula devem pautar-se.

Para a concretização dessas proposições na sala de aula, os PCNs dedicados à área "recomendam" aos professores que os alunos, desde o primeiro até o último ciclo, aprendam, partindo das problemáticas locais para, mais tarde, analisar "outras dimensões históricas", "a coletar informações e fontes documentais diversas, selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças e estabelecer relações entre eles no tempo; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; e elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais, desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões"[77].

Influenciados pelas proposições temáticas da Nova História e concepções pedagógicas construtivistas, os PCNs trabalham com eixos-temáticos para organizar o conteúdo da disciplina em cada ciclo. Para o ensino fundamental os autores elegeram os seguintes eixos-temáticos: primeiro ciclo (1ª e 2ª série): "História local e do cotidiano"; segundo ciclo (3ª e 4ª série): "História das organizações populacionais"; terceiro ciclo (5ª e 6ª série): "História das relações sociais, da cultura e do trabalho"; quarto ciclo (7ª e 8ª série): "História das representações e das relações de poder"[78].

Os conteúdos de História para o primeiro ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos, e, em seguida, em estudos comparativos, "distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza"[79].

No segundo ciclo, os conteúdos para a disciplina enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e as coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os outros espaços locais, nacionais e mundiais. Assim como no ciclo anterior, prevalecem os estudos comparativos, "para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações das vivências humanas no tempo, em um mesmo espaço,

acrescentando as características e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços"[80].

Para o terceiro ciclo é proposto o eixo-temático "História das relações sociais, da cultura e do trabalho", que se desdobra em dois subtemas: "As relações sociais e a natureza" e "As relações de trabalho".

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

O segundo subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturaram em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão de trabalho entre indivíduos e grupos sociais"[81].

O último ciclo apresenta como proposta de eixo temático "História das representações e das relações de poder", que se desdobra nos subtemas "Nações, povos, lutas, guerras e revoluções" e "Cidadania e cultura no mundo contemporâneo".

"O primeiro subtema sugere pesquisas, estudos e debates sobre os vários modelos de organização política, com destaque para a constituição dos Estados Nacionais, a sua relação com o processo de organização e conquista de territórios e as representações e mitos que legitimam a organização das nações e os confrontos políticos internacionais, além de destacar estudos sobre contatos e confrontos entre povos, grupos sociais e classes e diferentes formas de lutas sociais e políticas, guerras e revoluções. O segundo subtema sugere estudos e debates sobre o processo de expansão e crises da cultura no mundo contemporâneo e das questões pertinentes à cidadania na História"[82].

As proposições apresentadas para a História no conjunto dos PCNs trazem na sua essência a idéia de que esta disciplina desenvolva nos alunos a autonomia intelectual e o pensamento crítico, tentando afastar-se, segundo Christian Laville, da sua "missão de incutir nas consciências uma narrativa única glorificando a nação"[83].

Desde seu nascimento como área de conhecimento no século XIX até a segunda metade do século XX, o ensino da História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu objetivo maior era confirmar a nação no Estado em que se encontrava no momento, justificar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação o sentimento de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era "uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, aconte-

cimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada"[84].

Para o autor, a II Guerra Mundial foi um marco na mudança dessa concepção de História. A partir de 1945, e principalmente após a "Declaração Universal dos Direitos Humanos" de 1948, a função social do ensino de História passa a ser o de formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver "as capacidades intelectuais e afetivas necessária para tal. Os conteúdos factuais passavam a ser menos determinados de antemão, menos exclusivos, abrindo-se à variedade e ao relativo. Contudo, o mais importante é que, como desenvolvimento das capacidades se dá com a prática, a pedagogia da história passava de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos"[85].

É dentro desse cenário de mudanças paradigmáticas da História e da Educação que estão alicerçados os PCNs, apresentados à sociedade brasileira no final do século passado.

Esse documento, ao menos no discurso, vem numa perspectiva de superar a idéia de que um "bom professor de História" era "aquele que conseguia inculcar no menino rico o orgulho de ser um continuador, em novas roupagens, dos bandeirantes, ou, outros rincões do país, um sinhozinho digno de seus antepassados escravocratas. E conseguir fazer o menino pobre saber que havia descendentes, físicos ou espirituais, daqueles que sempre ali estiveram, para serem obedecidos"[86].

Apesar de valorizar a proposta de se trabalhar com a história temática partindo das questões do cotidiano do aluno presente nos novos currículos (propostas curriculares e PCNs), Abud observou que "sua ligação com o cotidiano e com a vivência do aluno tem gerado algumas condutas que levam ao presenteísmo. Assim, a (re)construção do passado histórico deixa de existir. A História então se limita, então, à História Imediata ou a história do tempo presente. Seu ponto de fundamentação é o cotidiano, isto é, o cotidiano da História se limita a sistematizar o conhecimento que o aluno constrói com sua própria vivência. Privilegiar a História Imediata, mesmo que a sua preocupação seja com as classes oprimidas, nega a elas o direito à História e consagra a História factual, das elites, como se os oprimidos não tivessem passado. A recusa pura e simples da História das elites elimina a possibilidade da existência de um passado no qual os dominados tivessem um lugar"[87].

Acreditamos que os objetivos gerais propostos para área de História, mesmo sendo muito positivos, parecem ser um tanto ambiciosos para um "referencial mínimo"

curricular, principalmente em se tratando de alunos em seus primeiros oito anos de escolaridade. Como afirmou Celia de Azevedo, todos os pontos arrolados nas páginas no documento de História "seria muito apropriados para um curso superior de História"[88].

No que concerne à parte historiográfica, Marcos A. Silva, de forma agressiva e panfletária, acusou os PCNs de apresentarem um esvaziamento e empobrecimento das análises de Fernand Braudel e E. P. Thompson:

"As análises sutis, inteligentes, originais e profundas de experiências humanas que Thompson e Braudel fizeram em muitos escritos para chegarem àqueles conceitos, além de seus diferentes projetos políticos, foram solenemente silenciados pelos PCNs/H e deformados como receitas simplórias. Isso não se deveu prioritariamente à incapacidade analítica dos autores e assessores daquele documento neoliberal/conservador, que, provavelmente, tiveram competente formação acadêmica - como é comum entre burocratas dessa tendência política e ideológica no Brasil, marcados pelo exibicionismo curricular, de línguas estrangeiras (v. Collor) a pós-pós-graduações no exterior (v. Cardoso), passando pelo domínio da etiqueta burguesa mundial – como se comportar numa reunião do FMI ou num simpósio internacional, p. ex. Muito mais que incapacidade, suas omissões revelam a necessidade política e ideológica de ignorar a ação social de diferentes sujeitos, buscando constantes conceituais (mesmo que sejam fragílimas) justificadoras de uma análise dedicada à homogeneização"[89].

Embora concordemos com parte de sua crítica sobre problemas de interpretação historiográfica, acreditamos que o documento apresenta aspectos positivos e podem servir de referencial para auxiliar (e não impor) o professor na criação de seus planos e atividades de aula[90]. Talvez tão importante quanto repudiar as atitudes impositivas e problemáticas do currículo, seja também aprender a usar a crítica como um instrumento para o enriquecimento do debate e para a busca de outras possibilidades de trabalho na sala de aula e não como uma arma de agressão vazia, utilizando velhos jargões e discurso panfletário. Usar argumento semelhante ao do autor para analisar os PCNs é o mesmo que pregar no meio do deserto, pouco ou nada tem a acrescentar.

Em entrevista concedida a Luiz Estevam Fernandes para um estudo sobre os livros didáticos de História produzidos no Brasil, Pedro Paulo Funari foi além da crítica panfletária e ofensiva, ao observar que tanto no caso dos livros didáticos como nos PCNs as escolhas não são feitas apenas em critérios escritos científicos (neutros), "mas também por relações outras, de caráter pessoal". Para o entrevistado, o conteúdo dos PCNs,

assim como das obras didáticas, é fruto de escolhas (inclusões e exclusões) feitas a partir de amplos fatores da tradição que se constituiu no ensino da História:

"Um exemplo é o Oriente (China, Índia, Japão etc.), que fica de fora. Mas essa exclusão não decorre dos PCNs, que não falam que se deva excluir o Japão. Ele fica fora porque não entra em nenhum programa ou vestibular: ele não entra em lugar algum! E por mais que os PCNs falem de diversidade, o Japão não entra no discurso: o professor não conhece nada, o aluno não conhece nada, o autor do livro não conhece nada, então, exclui-se.

Os temas clássicos têm que ser tratados, mas isso tem de ser feito de maneira pela qual as pessoas constituíram uma tradição. O exemplo clássico é a Revolução Francesa, transformada pela historiografia do Brasil, de ampla tradição francesa, em elemento chave de todo livro didático. Os PCNs não enfatizam a Revolução Francesa, no entanto os livros sempre se estruturam em torno dela, como grande elemento de construção do mundo moderno. (...)

Esses tipos de vieses não são explícitos, não são escritos em lugar nenhum, mas todo livro os tem. E não pode mudar o eixo sob a alegação de que todo livro, todas as escolas, todo mundo estuda a Revolução Francesa como o eixo. Esse exemplo é muito expressivo para vermos que, no final de contas, não são os PCNs que excluem ou incluem conteúdos, mas sim a tradição. Por tradição, explica-se a pouca atenção dada à pré-História (nunca valorizada, ninguém conhece ...)"[91].

Nessa perspectiva, Funari leva-nos a entender que os PCNs são obras de sujeitos/instituição inseridos dentro de um universo cultural que constrói representações sobre a História. A sua crítica à história ensinada presente nos currículos e nos livros didáticos fundamenta-se mais na tradição inventada ao longo do tempo e do espaço do que apenas na "teoria da conspiração" apresentada, por exemplo, na análise de Marcos A. Silva.

Além dos problemas apresentados sobre os objetivos e as interpretações historiográficas, é necessário pensarmos nos professores de História, personagem "oculto" do texto. Seria esta proposta viável num sistema educacional em que os professores, em sua maioria, têm cargas horárias excessivas, baixos salários, péssimas condições de trabalho, formação deficiente e sem recursos para investimentos intelectuais e culturais? Seria esta proposta possível em escolas onde inexistem bibliotecas para alunos e professores realizarem pesquisa? Poder-se-ia pensar em outras propostas além destas apresentadas pelos PCNs de História? Como ser um professor de História produtor de sabe-

res atrelado a uma estrutura que cria "níveis de concretização" hierarquizados para a construção dos projetos educativos? A estas questões os PCNs não apresentam nenhuma resposta clara e objetiva. Ao professor é atribuída uma série de "tarefas", mas não se propõe discutir aspectos significativos de sua formação profissional e sua prática. Constrói-se, de forma fechada, um modelo do que venha ser um "bom professor" de História nessa nova perspectiva (historiográfica e pedagógica) e se pára por aí.

Em linhas gerais, assim como as propostas curriculares, os PCNs demonstram – através de seus objetivos, metodologias, propostas, posturas historiográficas e pedagógicas – uma concepção de professor diferente. Ao invés de "professor difusor e transmissor de conhecimentos", institui-se o professor "produtor de saberes". Ou seja, um intelectual-pesquisador atualizado com as tendências historiográficas e pedagógicas (especialmente as presentes nos PCNs). Mesmo reivindicando um professor "produto de saberes", os autores dos PCNs continuam apresentando este profissional como um cumpridor de tarefas estabelecidos e construídos em outros lugares.

Os PCNs, portanto, representam a constituição de um "novo" discurso sobre o papel da educação, da escola, do professor, do aluno e, principalmente, da História. Institui-se "novos" modelos para a sociedade, modelos que mais do que inclusões, realizará também exclusões. Entram "novos" personagens nessa história, outros saem, alguns ficam escondidos, no subentendido, ou melhor, nas entre linhas.

Um currículo, um livro, um manual didático ou outra fonte que auxilie o trabalho do professor de História somente será um importante aliado a partir do momento que se constituir uma cultura que dê liberdade para este profissional "cortar, desmontar, decompor" para que ele possa "compreender as formas particulares de conhecimento que ele(s) contempla(m), as relações de poder que as sustentam, enfim os disciplinamentos do pensar, falar, sentir que impõe a todos nós"[92]. Dessa maneira, ao professor reservará a responsabilidade e o compromisso criar suas maneiras de ensinar – produzir e difundir o conhecimento na sala de aula. Pois, lá, na sala de aula, como afirma José Roberto Amaral Lapa, é o momento mágico em que a docência e a pesquisa se encontram. Depois que a porta da sala se fecha, lá dentro são outras histórias. Histórias que vão além dos parâmetros.

A discussão sobre o currículo à luz da prática do professor de História em sala de aula tem sido pauta de debates acirrados na historiografia sobre o tema do ensino no país. Na próximo capítulo, analisaremos as representações do professor e da história en-

sinada a partir das lentes dos autores que têm analisado a Reforma Curricular nas últimas décadas do século XX no Brasil, em especial, no Estado de São Paulo.

NOTAS:

[1] Conferir: Lei de Diretrizes e Bases de 1° e 2° graus (Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971).

[2] Selva Guimarães Fonseca, *Caminhos da história ensinada*, Campinas, SP, Papirus, 1993, p. 48.

[3] Maria José Garcia Werebe, *Grandezas e misérias do ensino no Brasil: trinta anos depois*, São Paulo, Ática, 1994, p. 271.

[4] Idem, p. 272-73.

[5] Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 – capítulo III. "Da Educação, da Cultura e do Desporto", seção I. "Da Educação".

[6] Idem, artigo 208, incisos I a VII.

[7] Constituição de 1988, artigo 206.

[8] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), artigo 3° .

[9] Idem, artigo 4° , incisos I e II.

[10] Idem, artigo 8°.

[11] Idem, artigo 9°, incisos I, IV, VI e VIII. Devemos ressaltar que o cumprimento dos incisos V a IX está sob responsabilidade das normatizações e supervisão do recém-criado Conselho Nacional de Educação (CNE) previsto em Lei.

[12] Idem, artigo 21°, incisos I e II.

[13] Idem, artigo 22°.

[14] LDB de 1996, artigo 22, repetindo o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 que afirma que "são fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais".

[15] Idem, artigo 26.

[16] Idem, artigo 33.

[17] Idem, artigo 27, incisos I a IV.

[18] Idem, artigo 29.

[19] Idem, artigo 32.

[20] Idem, artigo 35. Além da educação básica, a LDB de 1996 apresenta determinações voltadas para a educação de jovens e adultos que "não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (artigo 37) e para a educação profissional, ou seja, "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (artigo 39). Há também uma parte da Lei totalmente dedicada ao Ensino Superior no Brasil.

[21] Todas as estratégias de intervenção do MEC no sistema educacional brasileiro, seja na educação básica, seja no ensino superior, estão garantidas pela referida Lei, conferir artigo 9°.

[22] Essas informações foram coletadas na homepage oficial do Ministério da Educação (http://www.mec.gov.br) e na documentação distribuída pelo MEC à universidades, escolas e professores.

[23] LDB de 1996, artigo 87, parag. 1°.

[24] Para a finalidade deste estudo, analisaremos somente os documentos referentes ao ensino fundamental.

[25] Nesse trabalho, que deu origem a um relatório denominado "As Propostas Curriculares Oficiais", a equipe de especialistas provenientes de diferentes pontos do país dedicou-se ao exame das propostas curriculares de 21 Estados da Federação, do Distrito Federal e dos municípios do Rio de Janeiro, de Belo Horizonte e de São Paulo, elaborados durante um período de dez anos, compreendidos entre 1985 e 1995. Conferir: Elba Siqueira de Sá Barretto (org.), *Os Currículos do ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*, Campinas, SP, Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998. Para a área de História foi convidada a historiadora e docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Circe Maria Fernandes Bittencourt. Esta docente foi posteriormente convidada a compor a equipe técnica que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais a pedido do MEC.

[26] O processo de construção dos PCNs foi apoiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (projeto BRA 95/014), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE.

[27] Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Introdução, Brasília, DF, MEC/SEF,1997, p. 17.

[28] Conforme: MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: conhecimentos Históricos e Geográficos (versão preliminar), mimeo, ago. 1996.

[29] Aléxia Pádua Franco, "O ensino de História e a formação do cidadão: experiências múltiplas e contraditórias", *in: História & Perspectivas*, Uberlândia, MG, UFU, 18/19, jan./dez. 1998, p. 164.

[30] Conforme: MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia, Brasília, DF, MEC/SEF, 1997, vol. 05.

[31] PCN – Introdução, 1997, p. 35.

[32] Idem, p. 34.

[33] Idem. Conferir: Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais, Brasília, DF, MEC/SEF, 1998.

[34] Idem, p. 34-5.

[35] Idem, p. 36.

[36] Os "quatro níveis de concretização" apresentados pelos PCNs estão de acordo com a organização da educação determinada pela LDB de 1996 (Conferir: artigo 8° ao artigo 18). Neste sentido, nos últimos anos, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, tem disponibilizado ao sistema de ensino, impresso e em disquetes, material do programa "Parâmetros em Ação" com o objetivo de intensificar a implantação dos PCNs nos Estados e municípios brasilei-

ros. De acordo com o texto de apresentação do programa presente no site do Ministério, "esse material propõe atividades a serem realizadas em um contexto de formação continuada de profissionais de educação, vindo contribuir para o debate e para a reflexão sobre o papel da escola e do professor, criar espaços de aprendizagem coletiva, identificar as idéias nucleares presentes nos Parâmetros, Proposta e Referenciais Curriculares, potencializar o uso de materiais produzidos pelo Ministério da Educação e incentivar o uso da TV Escola como suporte para ação de formação de professores". Em suma, implicitamente, o objetivo do programa é "treinar" ou "programar" os professores a trabalharem de maneira "correta" com os documentos produzidos pelo MEC. (Conferir: http:/www.mec.gov.br/sef). Crítica a esta concepção curricular presente nos PCNs pode ser encontrada em Celia M. M. de Azevedo, "Parecer sobre Parâmetros Curriculares Nacionais" (Secretaria do Ensino Fundamental – SEF, Ministério da Educação e do Desporto – MEC), out./nov. 1996, p. 07.

[37] PCN – Introdução, 1997, p. 37.

[38] Idem.

[39] Idem, p. 38.

[40] Kátia Abud, *in:* Circe Maria F. Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*, 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1998, p. 40.

[41] Conferir: Moacyr Gadotti, *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, São Paulo, Ática, 1992.

[42] PCN – Introdução, 1997, p. 42-3.

[43] Idem, p. 53.

[44] Apesar de valorizar a importância da "comunidade", os autores dos PCNs não apresentam uma definição clara e precisa do que venha ser esta e qual o seu papel no coletivo pedagógico. Celia de Azevedo insistiu nesta crítica no seu parecer sobre a proposta dos PCNs ("Parecer sobre Parâmetros Curriculares Nacionais", 1996, p. 11-5). A análise dos pareceres apresentados ao MEC sobre os PCNs constituem rica fonte para perceber as diferentes leituras e interpretações elaboradas pelos profissionais de diversas área da educação.

[45] Idem, p. 52.

[46] Crítica semelhante pode ser encontrada no parecer enviado por Célia de Azevedo ao MEC quando questionado sobre a coerência da fundamentação teórica dos PCNs.

[47] LDB de 1996, artigo 3°, inciso III.

[48] Conferir: Michel de Certeau, *A Cultura no Plural*, Campinas, SP, Papirus, 1995.

[49] Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993, pp. 141-42.

[50] PCN – Introdução, 1997, p. 109.

[51] Idem, p. 70.

[52] Idem, p. 59-60.

[53] Idem, p. 73.

[54] Idem, p. 73-9.

[55] Nesse sentido, concordamos com as críticas de Celia de Azevedo no sua análise sobre os conteúdos dos PCNs (Conferir: "Parecer sobre Parâmetros Curriculares Nacionais", 1996, p. 20).

[56] PCN – Introdução , 1997, p. 58).

[57] Idem, 93-105.

[58] PCN – Introdução, 1997, p. 107-8.

[59] PCN – Apresentação dos Temas Transversais e Ética, Brasília, DF, MEC/SEF, 1997, vol. 8.

[60] Idem, p. 25.

[61] PCN – História e Geografia, 1997, p. 15.

[62] Idem, p. 29.

[63] Idem, 31.

[64] Idem.

[65] Idem.

[66] Idem, p. 31-2.

[67] Idem, p. 32.

[68] Idem.

[69] Idem, p. 33.

[70] Parâmetros Curriculares Nacionais - História, Brasília, DF, MEC/SEF, 1998, p. 36.

[71] Idem, p. 37.

[72] PCN – História e Geografia, 1997, p. 35.

[73] Idem.

[74] Os autores, influenciados pelos debates historiográficos, orientam os professores de História a distinguir algumas das possíveis conceitualizações para esses três conceitos. Os professores, nessa leitura, ao apresentar esses conceitos refletirão diversas e distintas concepções de História e de como ela é estruturada e constituída.

[75] Idem, p. 37-8. Conferir as "Orientações Didáticas" apresentadas no documento para a disciplina de História.

[76] PCN – História, 1998, p. 43.

[77] Idem, p. 45.

[78] A proposta temática para área de História apresentada pelos PCNs para o ensino fundamental aproxima-se muito da apresentada pela proposta curricular paulista de História elaborada em 1992.

[79] PCN – História e Geografia, 1997, p. 51.

[80] Idem, p. 63.

[81] PCN – História, 1998, p. 55.

[82] Idem, p. 67.

[83] Christian Laville, "A guerra das narrativas? Debates e ilusões em torno do ensino de História", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Humanitas/FAPESP, vol. 19, n. 38, 1999 (http://www.scielo.br).

[84] Idem.

[85] Idem.

[86] Pedro Paulo A. Funari, "Ensino de História, Modernidade e cidadania", *in: Bolando Aula de História*, São Paulo, n. 7, setembro de 1998, p. 13.

[87] Kátia Abud, "Temporalidade e didática da História", *in: Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, Campinas, SP, Gráfica da FE-UNICAMP, 1999, p. 33. Tal crítica feita aos PCNs aproximou-se da desenvolvida por Célia de Azevedo em relação a proposta de História do Cotidiano no documento de História (Conferir: "Parecer sobre Parâmetros Curriculares Nacionais", 1996, pp. 24-5). Em relação os perigos do uso inadequado da história temática na escola, conferir: "A História – uma paixão nova" (Mesa Redonda), *in:* Jacques Le Goff *et al*, *A Nova História*, Lisboa, Edições 70, 1984, especialmente pp. 10-15.

[88] Conferir: Celia M. M. de Azevedo, "Parecer sobre Parâmetros Curriculares Nacionais", 1996, p. 25.

[89] Marcos A. Silva, "Ensino de História: exclusão social e cidadania cultural – Contra o horror pedagógico", *in:* Tatiana Lenskij & Nadir Emma Helfer (orgs.), *A Memória e o Ensino de História*, Santa Cruz do Sul, RS, EDUNISC/ANPUH/RS, 2000, p. 114.

[90] Para Ulisses Ferreira de Araújo, na apresentação do livro de Josep Maria Puig, os PCNs trouxeram conquistas no campo das reivindicações da educação, principalmente, ao propor no seu conteúdo a inserção transversal de conteúdos temáticos como ética, meio-ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo no interior dos programas das disciplinas tradicionais. Conferir: Josep Maria Puig, *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*, Apresentação de Ulisses F. de Araújo, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998, pp. 07-13. Pedro Paulo Funari, em comunicação apresentada no Simpósio da ANPUH de 2001, destacou que a temática da diversidade cultural, um dos pontos centrais dos PCNs, "está a sugerir um conteúdo um conteúdo menos normativo, menos enredado na História dos vencedores e nas interpretações que privilegiam um passado feito de arreglos entre parceiros de um sistema de compadrio e clientela, em lugar das lutas e conflitos. A diversidade cultural permite que se busque compreender gregos e romanos, mas também outros povos da Antigüidade, aristocratas e guerreiros, mas também camponeses e escravos, homens, mas também mulheres" (p. 05). Na sua análise, o autor não propôs uma defesa ou um ataque dos PCNs. Fugindo deste binômio entre "bem" e "mal", Funari procurou aproveitar as propostas (sugestões) do documento para a construção de projetos de aulas de História.

[91] Conferir: Luiz Estevam Fernandes de Oliveira, "A América em livros didáticos", Campinas, SP, IFCH-UNICAMP (Monografia de Bacharelado), 2001, pp. 50-1.

[92] Maria Stephanou, "Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar", *in: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Humanitas/FAPESP, vol. 18, n. 36, p.36.