

Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades

Luciana Velloso*

Introdução

A partir dos anos de 1990, as questões educacionais tomaram dimensões complexas, posto que se vivia um momento de construção de uma nova ordem social marcada pela aceleração das mudanças sociais, tecnológicas e culturais e de uma nova concepção de Estado e de relações entre o global e o local. Pensando, então, na produção de textos, que encaminham as novas políticas curriculares, se discutiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que circularam em sua versão preliminar a partir de novembro de 1995, e que estavam sendo elaborados por técnicos ligados ao Governo Federal.

No ano de 1997, o Ministério da Educação e do Desporto do Brasil (MEC) apresentou a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de 1ª a 4ª séries e, em 1998, foi apresentada a versão final dos PCNs para o ensino de 5ª a 8ª séries. O processo que resultou na versão preliminar dos Parâmetros teve início antes da posse (do primeiro mandato) do na época Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 1995. Já no final do ano de 1994, a futura equipe da Secretaria de Educação Fundamental do MEC teria promovido discussões entre estudiosos da educação brasileira e representantes de alguns países que recentemente haviam realizado reformas curriculares, sobre a idéia de estabelecer um currículo nacional para o Brasil.

A reforma curricular foi considerada essencial para o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e da sociedade, pois se alegou que a escola ainda tinha como objetivo de ensino a capacitação de alunos para a ocupação de futuros postos de trabalho nas especializações tradicionais. Os princípios que orientaram a reforma curricular do Brasil foram amplamente divulgados, na década de 1990, através da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, cujas diretrizes foram traduzidas no nosso Plano Decenal de Educação, em 1993.

Em relação aos PCNs, o que estava em questão eram, de um lado, discussões sobre os problemas relacionados à noção de um "currículo nacional", posto que, apesar da afirmação da não obrigatoriedade da adoção desses parâmetros - antecipada em seu documento introdutório -, esse parecia ser apenas um recurso

retórico pelo que se podia observar em termos dos investimentos que estavam sendo realizados na sua construção e no que ia emergindo em torno de poderes constituídos e recursos mobilizados, assim como por sua feição de guia curricular com muitas especificações e prescrições.

Por outro lado, havia também críticas em relação à forma não democrática de sua construção, que foi confiada a um grupo restrito de especialistas, deixando de lado uma grande diversidade de enfoques e perspectivas a respeito dos currículos escolares. Nesse contexto, também emergia a preocupação com o que poderia significar a adoção dos PCNs para o trabalho docente.

Deve-se destacar que os PCNs para o Ensino Fundamental foram se tornando diretrizes de alcance nacional, especialmente alicerçados naquilo que se constituiu como os conteúdos disciplinares avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É o que distinguem Souza e Oliveira¹ ao afirmarem o poder do SAEB de conformar os currículos escolares. Nesse aspecto, lembram “o significado que podem assumir os Parâmetros Curriculares Nacionais, no sentido de se constituírem nos padrões de desempenho esperados”. O que está em questão, portanto, é que as unidades escolares, envolvidas em processos de competição, irão planejar o desenvolvimento curricular por aquilo que será objeto da avaliação do sistema. Assim, ganhou força o que está proposto pelos PCNs de forma geral, e no que é objeto de análise deste trabalho, o que se refere ao ensino de História.

1. Apresentando e Contextualizando os PCNs de História para o Ensino Fundamental

Uma das preocupações que aparecem de forma bastante explícita ao longo do documento é sua preocupação com uma aprendizagem contextualizada, ou seja, há um destaque que se dá ao conceito de “contextualização”. Conforme indica Lopes² - ao pensar a produção de políticas curriculares – o conceito de contextualização foi desenvolvido pelo MEC por apropriação de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais. A contextualização, associada à interdisciplinaridade, foi sendo divulgada pelo MEC como princípio curricular central dos PCNs capaz de produzir uma verdadeira revolução no ensino.

A aprendizagem situada (contextualizada) é associada, nos PCNs, à preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa e em

desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato. Com constantes referências a autores como Vygotsky, Piaget e outros vinculados ao construtivismo, a contextualização nesses momentos aproxima-se mais da valorização dos saberes prévios dos alunos. Nesse caso, contextualizar é, sobretudo, não entender o aluno como “tábula rasa”. Em certa medida, a idéia de contextualização também aparece associada à valorização do cotidiano: os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões concretas da vida dos alunos. Tal preocupação parece bem em consonância com o que já assinalava Jörn Rüssen³, ao se referir à preocupação de Karl-Ernst Jeismann, com o engajamento por parte do historiador, atento/a às relações tecidas entre saberes e práxis (no sentido de ação no mundo), entre participação social e reflexão sobre os processos temporais de seu tempo.

Para o Ensino Fundamental, os PCNs subdividem-se em 10 Volumes⁴, sendo o Volume 5, foco desta análise, o de História e Geografia. O documento estrutura-se em duas partes. Uma primeira parte que envolve: Caracterização da área de História; Aprender e Ensinar História no ensino fundamental; Objetivos gerais de História para o ensino fundamental; Conteúdos de história: critérios de seleção e organização. Já a segunda parte que trata das especificidades do Primeiro Ciclo e do Segundo Ciclo, além das respectivas Orientações Didáticas.

Já na apresentação ao professor dos PCNs em geral, o na época Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, indica que há uma forte preocupação com o auxílio no trabalho docente, embora se explicita que os Parâmetros Nacionais não se propõem a serem guias, mas referenciais para o trabalho docente, que respeitem a concepção pedagógica de cada instituição e a pluralidade cultural do país. Desse modo, colocam-se como “abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região”⁵.

A preocupação com a cidadania é bastante frisada, ainda no texto do Ministro, destinada aos docentes. Foram observadas no texto três menções ao termo, de diferentes formas (“crescerem como cidadãos”, “conquista de sua cidadania”, “o propósito do Ministério ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo, autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”). Nesse sentido, dentre os Objetivos Gerais dos PCNs para todas as disciplinas, o primeiro objetivo define a concepção de cidadania do Ministério e enfatiza a necessidade dos alunos serem capazes de

*compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito.*⁶

Os objetivos são apresentados de duas maneiras no documento. A primeira surge como objetivos gerais a serem alcançados ao final do Ensino Fundamental. Já a segunda refere-se aos objetivos específicos por série ou ciclo. Dentre os objetivos gerais espera-se que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais.

Aborda-se também o uso do diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

2. Ideias e concepções acerca dos conteúdos e das práticas de ensino/aprendizagem na disciplina História

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História é proporcionar ao professor da Educação Básica uma visão clara sobre o ensino desta disciplina, bem como seus principais objetivos. É possível verificar neste documento pedagógico o tratamento de três conceitos que estarão presentes em todos os anos de escolaridade: o fato histórico, o sujeito histórico e o tempo histórico. Importante ressaltar que, na busca por esses conhecimentos o professor estará escolhendo uma concepção de História para transmitir aos alunos o estudo produzido por pesquisadores, adaptando a seus objetivos.

No que se refere à questão do tempo histórico, podemos observar a presença dos conceitos de diferentes temporalidades, conforme fora explicitado pelo renomado historiador Fernand Braudel em seu clássico "*O mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II*". Assim como Braudel⁷ nos fala das três temporalidades (curta, média e longa duração), os PCNs também informam que, dependendo dos ritmos da duração e da velocidade com que as

mudanças ocorrem, podemos identificar três tempos: do acontecimento breve (corresponde a um momento preciso, marcado por uma data), o da conjuntura (se prolonga e pode ser apreendido durante uma vida) e o da estrutura (parece imutável, pois as mudanças são imperceptíveis na vida das pessoas).

Os PCNs distinguem maneiras distintas de serem trabalhados os conceitos históricos, dependendo das escolhas didáticas, ou seja, podem-se propiciar situações pedagógicas privilegiadas como o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas, que definirá a constituição da identidade social do alunado.

Na leitura do documento se evidencia a preocupação com um ensino de História que desenvolva a consciência humana, algo que seria alcançado estabelecendo-se relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, relacionando o particular e o geral, construindo noções de diferenças e semelhanças e de continuidade e permanência. Assim, no ensino de História coloca-se a necessidade do uso de metodologias específicas a faixa etária e as particularidades sociais e culturais do corpo discente. Considera-se necessário que o trabalho pedagógico requer estudos de novos materiais e que a escolha metodológica represente possibilidades de orientação que relacione os acontecimentos passados a uma realidade presente.

Podemos então perceber que a proposta dos PCNs é trabalhar com eixos temáticos de acordo com as séries adotadas se propondo a propiciar ao aluno o que considera uma visão crítica e realista entre o passado e o presente. No tópico intitulado “Aprender e Ensinar História no Ensino Fundamental”, o texto inicia afirmando que o ensino e a aprendizagem de História envolvem uma “distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar”⁸. Guimarães, já demonstrava sua preocupação em pensar o quanto essa história acadêmica e a história que se produz nas escolas poderiam estar relacionadas, embora constatando a problemática da constatação de uma “enorme defasagem entre o que se produz na universidade, fruto em grande parte do avanço dos programas de pós-graduação, e seus resultados para o ensino de história realizado nos colégios”⁹.

Os PCNs afirmam que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse sentido, parece-nos muito oportuna a reflexão de Guimarães, que tece uma relação intrínseca

entre a escrita da história como parte de um ofício específico do historiador e essa escrita como parte do processo de formação pedagógica. Afinal, pensar sobre a história que está sendo ensinada não é algo que deve fazer parte unicamente de professores e professoras que trabalham cotidianamente nas escolas, mas também daqueles profissionais que atuam mais diretamente na academia. Ambos estão produzindo, pensando e fazendo história, e torna-se tarefa da ordem do dia reduzir “esses espaços de silêncio e desconfiança mútua entre escola e a universidade”¹⁰

Ainda no tópico supracitado dos PCNs, indica-se que o saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Estes diferentes conceitos, conforme dito nos Parâmetros, “refletem distintas concepções de História e de como ela é estruturada e constituída”¹¹.

Se, conforme indicou Guimarães, os conteúdos a serem inseridos nos currículos escolares envolvem uma seleção do que e de como deve ser ensinado, importante observarmos o tópico dos PCNs intitulado “Conteúdos de História: critérios de seleção e organização”¹². Neste tópico se discute justamente a impossibilidade de se ensinar uma História de todos os tempos e de todas as sociedades e os Parâmetros alegam que embora a seleção tenha sido variada, ela tem seguido certa tradição de ensino, que vai sendo rearticulada de acordo com temas relevantes de cada geração.

Recomenda-se o trabalho com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes. Levantar questões de antecipação do tema questionando os alunos o que sabem, quais suas idéias, opiniões, dúvidas e/ou hipóteses sobre o tema em debate e valorizar seus conhecimentos; propor novos questionamentos, fornecer novas informações, estimular a troca de informações, promoção de trabalhos interdisciplinares; desenvolvimento de atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos etc.).

Tais considerações recomendadas pelos PCNs nos remetem à importância do alunado ter contato com o que Fernando Sánchez Marcos¹³ denomina como “cultura histórica”. Ao propor atividades que contemplem o acesso a essa gama tão vasta de recursos e situações, os Parâmetros têm em vista uma visão mais abrangente de história, que não pode ser desvinculada de questões culturais.

Com isso, se entende que cultura é todo o modo como uma sociedade interpreta, transmite e transforma a realidade.

Agregando-se ao conceito de “cultura” o termo “histórica”, temos um conceito heurístico (cultura histórica) que faculta o entendimento do modo concreto e peculiar em que uma sociedade se relaciona com seu passado. Envolve uma dimensão cognitiva e estética, por exemplo, de patrimônios materiais e imateriais. Patrimônio envolvendo uma dimensão estética que busca resguardar uma dada imagem do passado (enquanto representação do mesmo).

Uma formação que contemple aspectos tão abrangentes parece-nos bem de acordo com a proposta de uma *Bildung*, mencionada no texto de Guimarães (2009). *Bildung* como um conceito de origem alemã que nos remete a uma formação humanística que leve em conta um “processo de socialização e individuação”¹⁴. Em oposição a um ensino mais tecnicista, a *Bildung* diz então respeito a um conjunto de competências a serem adquiridas pelo indivíduo para que possa perceber-se como relacionado diretamente com o mundo em que vive e o contexto histórico-social que o circunscreve.

No primeiro ciclo, por exemplo, a proposta privilegia a leitura de tempos diferentes no tempo presente, e em determinado espaço e a leitura do mesmo espaço em outros tempos. Com isso, busca-se propiciar ao alunado o entendimento do que Guimarães, baseado no conceito proposto por François Hartog, denomina como a existência de diferentes “regimes de historicidade”¹⁵. Embora estejamos imersos em um regime contemporâneo de “presentismo”, podemos perceber que essa passagem do tempo é sentida/vivida diferentemente pelas sociedades ao longo da história e dependendo dos das diferentes culturas em que se inserem.

No que se refere à questão da avaliação, a proposta se refere a um processo contínuo. Neste sentido, buscam-se considerar os conhecimentos prévios, as hipóteses e os domínios dos alunos e relacioná-los com as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Ao professor coloca-se a função de identificar a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes dos estudantes, comparando o antes, o durante e o depois (em um processo contínuo). Desse modo, a avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados, e sim ter um caráter diagnóstico que possibilite ao educador avaliar o seu próprio desempenho como docente, refletindo sobre as intervenções didáticas e outras possibilidades de como atuar no processo de aprendizagem dos alunos.

Algumas considerações (diante de tantas que poderiam ser feitas...)

Saliba nos propõe pistas para repensar um ensino mais significativo para o grupo de alunos/as com os quais lidamos atualmente. Ele comenta sobre o retorno da biografia (daí a noção de guinada subjetiva) nos estudos históricos. Contudo, a dificuldade se coloca quando, diante da quantidade imensa de informações às quais docentes e discentes são interpelados cotidianamente, como transformar informação em conhecimento útil e efetivo. Saliba então afirma a necessidade de resgarmos nossa capacidade de reflexão:

*Ao professor de história nada mais resta a fazer senão aumentar, criar ou até recriar ao máximo o nosso quadro de referências. Autores, obras, perspectivas temporais – cada vez mais vamos perdendo nossa capacidade de juntar tais dados e refletir sobre eles. O que é muito grave.*¹⁶

Os PCNs apresentam preocupações que nos parecem consonantes com as questões levantadas por Rüssen¹⁷, quando nos fala da importância dessa construção de identidades associada à formas de “agir no mundo” (experiências históricas, interpretações, orientações...). Os conteúdos a serem ensinados apresentam uma forte preocupação com seus impactos na vida prática, o que irá depender em grande medida de como os/as diferentes docentes irão articular tais conteúdos com as vivências de seu alunado.

O documento dos parâmetros sobre a disciplina de História pode ser entendido como a carta de intenções governamentais sobre a disciplina para o nível fundamental de ensino, configurando um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial¹⁸

No que se refere às diferentes apropriações dos documentos que serão feitas, concordo com Lopes quando em seu estudo sobre os PCNs do Ensino Médio - que também fornece importantes subsídios para pensarmos os documentos à nível do Ensino Fundamental – afirma que:

Ainda que se considere que muitos professores nas escolas lerão o texto dos parâmetros com desinteresse ou descrédito, ou mesmo abandonarão seus volumes nas gavetas, não entendo ser possível

*pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais. Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar*¹⁹.

Ainda Lopes, que, ao se apropriar da noção de recontextualização de Basil Bernstein, propõe que pensemos as traduções e apropriações de discursos diversos a partir de um processo de “recontextualização por hibridismo”²⁰. O conceito de hibridismo é creditado aos estudos de Nestor García Canclini²¹, autor que tem pensado as culturas latino-americanas a partir da tradição dos Estudos Culturais.

Para Bernstein²², a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo, da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar. Nessa recontextualização, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização.

A proposta da recontextualização parece-nos adequada quando entendemos que as políticas curriculares e definições mais globais são diferentemente negociadas localmente. Os textos oficiais não são aqui entendidos de forma tão fixa que não possibilite aos sujeitos que as ressignifiquem de acordo com seus contextos escolares específicos. Tais processos de ampliam-se e aprofundam-se, dado o caráter híbrido da cultura no atual estágio de globalização em que nos inserimos.

Em consonância com Lopes²³, podemos perceber que é notória a centralidade do currículo nas políticas educacionais no contexto de globalização atual. As reformas educacionais encontram-se intimamente atreladas, por exemplo, a mudanças nas legislações, formas de financiamento, relações entre as diferentes instâncias do poder oficial (central, estadual e municipal), na gestão das escolas, na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. No entanto, em consonância com o que analisa a autora, não compreendo que as políticas curriculares propostas para os diferentes países sejam produtoras de uma homogeneidade centrada em um poder governamental que estabelece marcos que serão postos em prática uniformemente e sem a sua recontextualização nas instâncias educativas locais.

Importante termos em vista as finalidades dos documentos, que visam em grande medida a formação para a inserção social no

mundo produtivo globalizado²⁴. Em função de tais finalidades, é de grande importância que os/as educadores/as assumam uma postura crítica em relação a tais parâmetros, utilizando-os de acordo com as demandas específicas do alunado com o qual está lidando.

Notas de Referência

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), orientada pela Professora Doutora Maria de Lourdes Rangel Tura. Contato: lucianvss@gmail.com.

¹ SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação no Brasil e quase mercado. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003, p.882.

² LOPES, A. R. C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*. v.23, n.80, 2002, pp. 386-400.

³ RÜSSEN, J. *História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB, 1980.

⁴ Neste trabalho, foram adotados para consulta os documentos publicados pela Editora DP&A, que além dos PCNs, também publicou os Temas Transversais.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. 2.ed. v.5. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

⁶ *Idem*, p. 7, grifo meu.

⁷ BRAUDEL, F. *O mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II*. 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

⁸ BRASIL, 2002, *Op. cit.* p.35.

⁹ GUIMARÃES, M S. L.. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. ROCHA, H. ; MAGALHÃES, M. ; GONTIJO, R. (orgs.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 36.

¹⁰ *Idem, Ibidem*, p.39.

¹¹ BRASIL, 2002, *Op. cit.* p.38.

¹² GUIMARÃES, M. L. S. *Op. cit.* p.43.

¹³ Fonte: http://culturahistorica.es/cultura_historica.html (Acessado em 10/05/2011).

¹⁴ GUIMARÃES, M. L. S. *Op. cit.* p.48.

¹⁵ GUIMARÃES, M. L. S. *Op. cit.* p.43.

- ¹⁶ SALIBA, E. T. Na guinada subjetiva, a memória tem futuro? In: *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. ROCHA, H. ; MAGALHÃES, M. ; GONTIJO, R. (orgs.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 60.
- ¹⁷ RÚSSEN, J. *Op.cit.* 1980.
- ¹⁸ BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996. BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.
- ¹⁹ LOPES, A. R. C. *Op. cit.* p.387.
- ²⁰ LOPES, A. R. C. *Idem*.
- ²¹ GARCÍA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- ²² BERNSTEIN, B. *Op. cit.* 1996, 1998.
- ²³ LOPES, A. R. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Mai/jun/jul/ago, n.26, 2004, p.109-118.
- ²⁴ LOPES A. R.C. *Op. cit.* 2002.

