

ENSINO DE HISTÓRIA E PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS: ANÁLISE POR MEIO DE PROTOCOLOS

Álvaro Nonato Franco Ribeiro¹
Sônia Aparecida Siquelli²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as propostas curriculares oficiais que afetam atualmente a educação em Minas Gerais. As ideias neoliberais presentes nas Propostas Curriculares Nacionais (PCN) e no Currículo Básico Comum (CBC/MG) propõem, por meio da adoção de práticas típicas da economia de mercado, desenvolver um sistema educacional pautado na qualidade. Para o ensino de História, essas propostas determinam incluir as fontes históricas em sala de aula e priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências que preparem o estudante para o mundo do trabalho. A pesquisa, de natureza qualitativa, realizou uma análise descritiva, crítica e documental dos documentos curriculares oficiais por intermédio da construção de protocolos de análises que evidenciaram pontos convergentes e divergentes entre os PCNs e o CBC/MG.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Propostas Curriculares; Protocolos de Análise.

ABSTRACT: This article aims to analyze the official curriculum proposals currently affecting education in Minas Gerais. Neoliberal

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás. Professor de História no Ensino Fundamental da rede pública de Pouso Alegre/MG. Coordenador da linha de pesquisa Ensino de História, Idade Média e História da Educação Brasileira do Nepheb – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Professora de História da Educação Brasileira do Programa de Pós Graduação-Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-Univás, em Pouso Alegre/MG. Líder do Nepheb – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira.

ideas presented in the National Curriculum Proposals (PCNs) and the Common Basic Curriculum (CBC /MG) propose , through the adoption of practices typical of a market economy , develop an educational system founded on the quality. For the teaching of history, these proposals determine the inclusion of historical sources in the classroom, prioritize the development of skills and competencies, which prepare students for the world of work. The qualitative research conducted a descriptive analysis, review and document the official curriculum documents, by building analysis protocols, which showed similarities and the differences between PCNs and the CBC /MG.

KEYWORDS: History teaching ; Curriculum proposals ; Analysis protocols.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Currículo Básico Comum (CBC/MG) da área de História, que se tornaram uma imposição à prática pedagógica dos docentes que atuam na rede pública de ensino no estado de Minas Gerais. Para tanto, partiu-se da noção de documento-monumento, criada por Le Goff (1990). Esse pesquisador afirma que toda fonte histórica precisa ser analisada com base nos usos atribuídos a ela pelo poder. Nenhum documento é isento de intencionalidade, desprovido de uma construção peculiar à sociedade que o fabricou:

Todo documento é uma mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalham para construir uma crítica [...] do falso, devem superar esta problemática porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro [...] e falso, porque monumento é em primeiro lugar uma roupage, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, por demolir esta montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1990, p. 548).

Sendo assim, cabe ao historiador não analisar as fontes históricas que utiliza no desenvolvimento de suas pesquisas com um olhar ingênuo, que despreza todas as contradições e intenções que o texto apresenta. Faz-se necessário que esse profissional provoque uma imersão do documento nas tramas envolvidas no seu processo de criação, sendo, assim, possível compreendê-lo em sua totalidade.

Neste contexto, organizou-se a análise dos documentos curriculares oficiais em questão na forma de protocolo por meio da conexão interativa entre dois tipos de situação: a primeira focada no que converge e a segunda naquilo que diverge. Ambas as propostas, PCN de História e CBC/MG, foram avaliadas quanto aos objetivos, à caracterização da área de História, aos critérios de seleção de conteúdo, avaliação e utilização das fontes históricas.

O procedimento de análise foi construído pela materialização das categorias permitidas pelo próprio protocolo, considerando a realidade imersa desses documentos juntamente com a prática docente ao lidar com eles na proposta curricular do Ensino Fundamental. A categorização permitiu ainda cotejar o previsto nos documentos e a realidade vivenciada no ensino das próprias práticas de ensino, questão levantada neste artigo.

Pontos de convergência e divergência entre as propostas curriculares do ensino de História: análise por meio de protocolos

A construção de currículos para o campo educacional tornou-se uma preocupação para as instituições reguladoras dos sistemas de ensino no momento em que a cultura escolar se constituiu como uma atividade das massas nos Estados Unidos na primeira metade do século vinte, segundo Silva (2002), época essa da industrialização e de movimentos imigratórios, quando a escolarização das massas passou a ser uma necessidade para a construção de uma força de trabalho para aquele país, assegurando a continuidade de seu impulso econômico despertado durante a Primeira Grande Guerra (1914-1918).

Essa situação, porém, mostrou a necessidade de se estabelecer os conteúdos que deveriam ser ensinados em cada um dos anos do ensino, a fim de se criar um sistema nacional de educação que também atendesse, segundo Sacristán (1998), às aspirações dos grupos políticos dominantes, interessados em perpassar sua ideologia às crianças e em dotá-las das características necessárias para a sua inserção no mercado de trabalho, assegurando, assim, o desenvolvimento econômico.

Ao trazer essa discussão para o âmbito do ensino de História, percebe-se que a construção curricular esteve atrelada ao desenvolvimento dessa disciplina escolar. Presente nas escolas brasileiras desde o século XIX, a disciplina já era tratada nas escolas de pequenas letras, onde os alunos aprendiam as habilidades básicas de ler, escrever e contar. A História era utilizada como um elemento de leitura, por meio do qual os alunos tinham contato com personagens, fatos e documentos que lhes incutissem a paixão pela pátria e seus governantes, afirma Bittencourt (2009).

Foi nos tempos do Império brasileiro, ainda no século XIX, que se iniciou a construção de um projeto curricular de História em que se privilegiava essencialmente a formação moral e cívica, o que continuaria como eixo principal após a instauração do regime republicano, acrescentando-se, ainda, o ideal nacionalista.

Para aqueles que defendiam o acesso à educação para todos os elementos da sociedade brasileira no período pós-abolição, foi conferido à História o papel de transmitir a noção de que todos partilhavam das mesmas tradições e possuíam um passado comum. O ensino de História assumiu, portanto, um caráter unificador da população brasileira, acredita Bittencourt (2009). Ainda nesse momento, elencaram-se os heróis nacionais, sendo Tiradentes o maior exemplo, assim como os festejos de dimensão nacional, como o 7 de Setembro.

Nos anos 1950, o currículo de História passou a contemplar a autonomia intelectual do educando, assim como os interesses desenvolvimentistas de um país que se industrializava. A vivência no período da “experiência democrática” (FERREIRA E DELGADO, 2008, p.9), que engloba os anos 1946 a 1964, entre

duas ditaduras, mostrava a necessidade de preparar o cidadão para a vida política. Essa mudança de concepção se operou também pelo crescente número de docentes formados pelas Faculdades de Filosofia, que passaram a defender os “métodos ativos”, como afirma Bittencourt (2009), para se ensinar História.

Esses métodos consistiam em buscar as múltiplas maneiras de se trabalhar com a história no espaço da sala de aula. Para tanto, valiam-se de variados materiais didáticos (filmes, documentos, textos) e técnicas de ensino, como os trabalhos em grupo.

No entanto, essas formas variadas de ensinar foram consideradas pelo regime militar, implantado em 1964, como perigosas. Afinal, levavam o estudante a ter contato com diferentes visões sobre um mesmo tema, ou seja, incentivavam a criticidade. Portanto, com a consolidação do projeto educacional instaurado com o golpe de 1964, esses métodos foram suprimidos.

Os governos militares implementaram mudanças significativas na concepção da disciplina e na sua composição curricular. No 1º grau, a História e a Geografia se fundiram em um único conteúdo denominado Estudos Sociais. Dois eram os grandes objetivos das mudanças. Primeiramente, objetivava-se reduzir o número de docentes. Cabe ressaltar que estes tiveram sua formação esvaziada com a abertura dos cursos de licenciatura curta, que os capacitariam para trabalhar com variadas disciplinas de forma superficial, segundo Guimarães (2003).

Em segundo lugar, esperava-se tornar os estudos sobre a sociedade algo mais sintético, desprovido de conflitos ou visões contraditórias. O ensino voltou a seu modelo dogmático, caracterizado exclusivamente pela memorização, de acordo com Bittencourt (2009). Novas disciplinas passaram a compor o currículo, como a Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica, o que atendeu aos objetivos formativos dos governos militares. Essas disciplinas formariam os alunos como cidadãos passivos diante do regime ditatorial instaurado no país, tornando-os portadores de um sentimento ufano com relação à pátria. Desse modo, as aulas dedicadas à História resgataram o elenco de “heróis nacionais”, assim como as celebrações cívicas de comemoração obrigatória.

Durante esse período, o ensino da História continuou a existir no 2º grau, mas com carga horária reduzida e caracterizado por possuir um conteúdo erudito ainda ligado ao contexto da educação elitista, que durante tanto tempo predominou no país. O método de estudo tinha como foco a memorização, em que o aluno deveria decorar fatos, personagens e datas, reproduzindo-os durante a avaliação. Eliminou-se, portanto, o caráter político da disciplina, tornando-a apenas mais um meio de despertar a paixão nacionalista.

Em 1985 ocorre o fim da ditadura e a retomada do processo democrático no Brasil. O novo contexto mundial, marcado pela agonia do sistema socialista que culminaria no fim da Guerra Fria e na ascensão do capitalismo, levou nosso país a pensar um novo currículo para a sua educação, adaptado ao mundo neoliberal.

Os estudos históricos se separaram dos geográficos nas séries do 1º grau³, constituindo-se novamente como disciplinas autônomas. Nas últimas séries, foi devolvido à História o papel de formadora do pensamento crítico do cidadão. Também nesse processo, ocorreu o fim dos cursos de licenciatura curta e estabeleceu-se um processo mais criterioso de avaliação dos livros didáticos.

Os ideais neoliberais⁴ afetaram a prática dos professores de todas as áreas do conhecimento. Consequências como a competitividade, o alcance de metas e a meritocracia passaram a fazer parte do cotidiano de toda a comunidade escolar, e para o professor de História não seria diferente.

³ 1º grau: terminação usada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 para o que hoje conhecemos como Ensino Fundamental, de acordo com a LDB 9394/96.

⁴ “Neoliberalismo foi a resposta das elites econômicas e políticas à crise dupla que emergiu nos anos 1970. Primeiro, o capitalismo americano enfrentou uma crise de acumulação, isto é, a diminuição das taxas de lucro obtidas após a Segunda Guerra Mundial. Segundo, os movimentos sociais dos anos 1960 ameaçaram os detentores do poder. Empresários e políticos criaram então um consenso político, no fim dos anos 1970 (...), centrado na privatização de muitos serviços públicos, na retirada do Estado de muitas áreas da previdência social e na desregulamentação da indústria” (KARNAL, PRUDY, FERNANDES E MORAIS, 2007, p. 258).

No estado de Minas Gerais, na década de noventa, essa disciplina, como todas as outras, passou a ter como referência os PCNs e o CBC. Ambos os documentos foram construídos com a finalidade de contribuir para desenvolver nos estudantes determinadas habilidades e competências para sua inserção no mundo do trabalho capitalista. No entanto, para Guimarães (2003), esses documentos tendem a desprezar a dinâmica própria em que se inserem as escolas de Educação Básica.

Segundo o PCN (1996), os conteúdos determinados devem ser trabalhados no decorrer do Ensino Fundamental II, tendo por base um processo de seleção operado pelo docente. Estabelece ainda um sistema de dois ciclos, o terceiro e o quarto, que atuam em complemento com aqueles já tratados na primeira etapa do Ensino Fundamental. Os eixos temáticos que organizam os conteúdos dessa disciplina são os seguintes:

- Terceiro ciclo: História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho;
- Quarto ciclo: História das Representações e das Relações de Poder.

Foram determinados também os objetivos para cada um desses ciclos, ou seja, aquilo que os estudantes devem dominar para seguir para a próxima etapa. Em consonância com esse aspecto são determinados, por fim, como esses objetivos devem estar presentes na avaliação do professor.

Embora em alguns aspectos os PCNs sejam generalizantes, em outros podem ser considerados bem diretos da prática docente, principalmente no que diz respeito à avaliação. Percebe-se que o professor assume para si uma grande tarefa no quadro geral dessa proposta.

Ele pode adotar uma postura que tende à reprodução dos saberes construídos historicamente e que são salientados no PCN como aqueles ideais a serem tratados em sala de aula, ou pode utilizar as brechas existentes no documento – como muitas outras visões que foram sufocadas no processo da construção historiográfica – para levar à formação do pensamento crítico de fato e não à formação de um pensamento dirigido pelas determinações governamentais:

[...] ensinar e aprender História requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural (GUIMARÃES, 2003, p. 37-38).

O CBC, como proposta curricular do governo de Minas Gerais, é, por sua vez, bem mais específico. Embora saliente o papel do professor como o principal agente de seleção dos conteúdos, não se restringe a apontar de forma geral como fazem os PCNs, mas determina de modo bem específico o que e como ensinar, o que significa realizar a seleção de conteúdos, função que deveria ser do professor.

Assim, a prática dos professores, muitas vezes, é conduzida pelas propostas curriculares implementadas pelo Estado, não apenas pelos documentos curriculares, como também pelas avaliações externas, aplicadas no decorrer do ano letivo pelos sistemas de ensino, em Minas Gerais, conhecidas como Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

Essas avaliações externas acabam por definir na prática docente atitudes que incluam temas de estudos que atendam aos conteúdos cobrados nesse tipo de avaliação, a fim de garantir a seus alunos a oportunidade de serem bem-sucedidos e de elevar a média da nota da instituição de ensino, afirma Freitas (2012). Essa realidade desencadeia uma competição entre os professores, que pressionam seus alunos para garantir o sucesso nas provas e, com isso, a nota passa a ser critério de seleção dos melhores alunos no momento da matrícula. Essas são apenas algumas das consequências da adoção dessa política neoliberal no campo educacional, abordada a partir da década de noventa.

A competição entre as instituições de ensino leva a uma banalização do ensino e da prática docente. Reduz-se o valor de todo um trabalho desempenhado por professores a uma nota

atribuída pelo resultado de uma avaliação, construída com base em interesses externos, não atentos à realidade das escolas, conforme afirma Saviani (2008) sobre a relação entre o Estado e as instituições de ensino. As escolas sempre tiveram como seu principal papel seguir ordens externas e nunca buscar soluções próprias para seus problemas.

A fim de compreender a carga ideológica que constitui os currículos da Educação Básica em Minas Gerais, apresentamos a seguir os protocolos de binômio, que representam uma preocupação metodológica em objetivar os dados de análise documental. Destacam-se, em seguida, os aspectos convergentes e os aspectos divergentes que se ressaltam nesse binômio, nos critérios previamente selecionados para esta pesquisa.

1- Protocolo de análise -Objetivos

	PCN e CBC	
Em que convergem	a) A história aparece ligada ao desenvolvimento da cidadania. b) A produção histórica não é feita de forma individualizada, mas coletiva, uma vez que essa ciência é um conjunto de memórias. c) Tratar a disciplina partindo da realidade do aluno. d) Formação para a criticidade e o desenvolvimento da democracia. e) Valorização do aluno como sujeito histórico. d) Desenvolver a noção de temporalidade. e) Necessidade de se desenvolver habilidades, competência e atitudes.	
Em que divergem	PCN	CBC
	Sem divergências na questão dos objetivos	Sem divergências na questão dos objetivos

O protocolo apresentado acima traz uma visão geral acerca dos objetivos que os documentos curriculares oficiais atribuem para a área de História. Os dois convergem em todos os aspectos relacionados aos objetivos, mostrando que a finalidade dada ao ensino de História pelo PCN se reproduz no CBC, uma vez que o primeiro, que busca uma abrangência nacional, contribuiu na construção do segundo, específico para o estado de Minas Gerais.

Podemos observar que o projeto de educação capitalista está presente nesses objetivos por meio de palavras ligadas à questão da cidadania, do desenvolvimento da criticidade e da formação para a vivência na experiência democrática. A educação é vista pelo capitalismo em seu processo de consolidação política e econômica como uma necessidade para que toda a população se engaje no processo político. A escola, segundo Saviani (2006), foi colocada a serviço do Estado capitalista e seu currículo estruturado para atender à democracia por ele defendida.

Segundo Bittencourt (2010), as palavras “cidadania”, “democracia” e “criticidade” são generalizantes. Falar em cidadão, democracia e crítica pode apresentar significados e possibilidades de análise distintas. Queremos formar o cidadão político ou o cidadão social? Ou devemos contemplar uma abordagem que se refira aos dois? Qual cidadão de fato objetivamos formar com a aquisição do conhecimento histórico? Para qual experiência democrática estamos preparando nossos alunos? Sob quais aspectos do cotidiano é permitido que se realize a crítica? O documento não especifica nada relacionado a esses aspectos. Apenas reproduz expressões, sem determinar o seu real papel.

A autora ainda cita o fato de que as palavras “cidadania” e “criticidade” não são objetivos recentes dentro do ensino de História. Fundamentais para uma sociedade assentada no desenvolvimento tecnológico, urbano e industrial, são citadas desde a década de 1950, período em que ganha força a industrialização em nosso país. Hoje, ainda aparecem de forma desgastada e pouco específica, utilizadas para consolidar o capitalismo em nosso país, adotando-se, obviamente, as limitações conferidas pelo próprio sistema neoliberal, cujo grande objetivo é formar o trabalhador

capaz de refletir e resolver problemas. Aqui reside a necessidade de se desenvolver competências, habilidades e atitudes.

Para Perrenoud (1999), o conceito de competências deve ser pautado por ângulos diferentes, pois engloba muitos fatores em sua composição. Seriam elas os fatores que permitem mobilizar conhecimentos retidos a fim de ser possível encontrar uma resposta criativa e inovadora para uma situação específica. A habilidade, por sua vez, corresponde a um conceito bem mais específico, relacionado à capacidade de fazer algo.

Observa-se, portanto, por que o projeto de educação capitalista valoriza tanto o desenvolvimento dessas competências e habilidades. Seu grande desejo de formar mão de obra qualificada para a inserção no processo produtivo exige que os trabalhadores estejam habilitados a encontrar soluções criativas, pautadas em habilidades e competências desenvolvidas durante o período escolar para assegurar seu fortalecimento e desenvolvimento.

Neste quadro, a História é vista como um conjunto de memórias e o aluno valorizado como sujeito histórico, dialogando, assim, com os objetivos da Nova História. Esse paradigma de produção historiográfico determina a construção de um espaço global de análise, não se restringindo aos mesmos temas com as mesmas interpretações. Tudo isso apenas é possível por meio da valorização de novos sujeitos e novas fontes e, por consequência, da construção de uma História, de fato, nova, segundo Le Goff (1998).

2- Protocolo de análise - Caracterização de área de História

	PCN e CBC	
Em que convergem	<p>a) Defendem que a disciplina está ligada ao desenvolvimento das noções de cidadania.</p> <p>b) Salientam que a construção da história se deu por intermédio de um processo de compilação de múltiplas memórias, de diferentes povos.</p> <p>c) Consideram a questão das diferentes temporalidades em um mesmo período histórico, combatendo a visão da história linear</p> <p>d) Acreditam na aproximação entre a história escolar e a história acadêmica.</p> <p>e) Apresentam a necessidade de se desenvolver a história problema, que historicize, por meio de questões pertinentes, o cotidiano do alunado.</p> <p>f) Mostram a necessidade de um ensino pautado na interdisciplinaridade .</p>	
Em que divergem	PCN	CBC
	<p>a) Pensa o aluno como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>b) As fontes históricas são vistas como meios essenciais para o desenvolvimento das temáticas históricas em sala de aula.</p> <p>c) Defende que não se aprende história exclusivamente na escola, cabendo a essa instituição o papel de organizar as memórias construídas em variados espaços.</p>	<p>a) Estudar história precisa contribuir para preparar o educando para a vivência democrática.</p> <p>b) Apresenta a questão do desenvolvimento do raciocínio histórico, que envolve as habilidades de observar fatos, formular questões, levantar hipóteses, interpretar e contextualizar.</p>

Nos aspectos convergentes dos documentos, são retomadas muitas abordagens já discutidas anteriormente quando tratamos dos objetivos. Aparece novamente a questão da cidadania, da História como um conjunto de memórias e noções ligadas

à temporalidade. No entanto, aparecem agora perspectivas relacionadas à história-problema e à interdisciplinaridade. Essas noções aproximam ainda mais a História escolar da história que vem sendo desenvolvida na academia.

Em razão da possibilidade totalizante que a História Nova traz, muitas vezes nos deparamos com questões que fogem dos domínios da história. Segundo Le Goff (1990), é por isso que os historiadores devem buscar outras ciências para respondê-las. Aqui reside a necessidade da interdisciplinaridade.

A história-problema emana da noção de que o conhecimento histórico não é fechado, consolidado, mas instável, passível de desconstruções que surgem com base na descoberta de novas fontes históricas, segundo o medievalista. As realidades históricas precisam ser questionadas, problematizadas, tornando o campo dessa ciência mais fecundo.

O CBC, especificamente, atribui outra função para o ensino de História: o desenvolvimento de um raciocínio ligado não à memorização, mas à reflexão e análise de determinados problemas sobre a perspectiva temporal. Assim, caberá ao estudante estar apto a promover a “observação, a formulação de questões, o levantamento de hipóteses, a análise e interpretação de fontes históricas, com vistas à construção do ensino de história” (CBC, 2007, p.15). A importância do desenvolvimento desse raciocínio também aparece apontada no PCN como uma habilidade essencial ao ensino da disciplina e à transformação do aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Essa valorização oferecida ao aluno é reforçada novamente no PCN, quando se afirma que se aprende história em diferentes espaços. Os estudantes chegam à sala de aula carregados de conhecimentos prévios sobre variados assuntos apreendidos por meio de filmes, livros, histórias em quadrinhos, entre outros meios. O papel da escola será a organização e sistematização desse conhecimento. Os materiais didáticos buscam contemplar, nas páginas iniciais das unidades, questões que sinalizem aos docentes os conhecimentos que seus alunos levam para dentro da sala de aula.

O papel da escola é, portanto, reduzido a uma organizadora de conteúdos que foram previamente construídos pelos alunos. Adota-se o princípio da flexibilidade para consolidar e justificar as diferenças. Os conteúdos foram diluídos e a progressão facilitada. O resultado disso é um ensino sucateado, segundo Saviani (2006), desprovido de sentido, que retira da escola e do professor a sua autoridade sobre o ensino.

A Escola Nova⁵, conforme Saviani (2006), foi quem inspirou a construção dos currículos de nosso país e contribuiu para aprimorar o ensino para as elites, uma vez que elas possuem recursos para ir além daquilo que é tratado nas escolas, ou, ainda, colocam em suas escolas recursos para o desenvolvimento pleno desse modelo educacional. Enquanto isso, nas instituições frequentadas pelas camadas populares, esses recursos são ínfimos, o que dificulta o seu completo desenvolvimento, residindo aqui a artificialidade do modelo.

Pela recusa em oferecer uma formação cultural integral a toda a população, a ordem burguesa estaria consolidada por meio do processo constante de alienação. Não é dada ao explorado a oportunidade de conhecer a sua exploração, pois o processo de alienação se dá pela recusa do Estado em oferecer uma educação não alienada. Para Saviani (2006), as camadas populares acreditam vivenciar de fato a experiência democrática, aceitam o sistema e permanecem presas a essa carga ideológica.

⁵ Escola Nova, “Escolanovismo”, ou “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi um movimento ocorrido na década de 1930 que exigiu do Estado uma escola pública, laica e gratuita, tendo sido organizado pelos intelectuais da época.

3- Protocolo de análise - Critérios de seleção de conteúdos

	PCN e CBC	
Em que convergem	a) Apresentam como maior critério para a seleção de conteúdos a realidade dos estudantes. É desse contexto que se devem extrair as problemáticas, a serem analisadas tendo por base uma perspectiva histórica.	
Em que divergem	PCN	CBC
	a) Aponta que a relevância de determinado tema varia no tempo e no espaço. b) Os conteúdos precisam também ser selecionados de acordo com um diagnóstico dos domínios conquistados pelos estudantes.	a) Os conteúdos selecionados devem ter por base o eixo integrador de todo documento curricular oficial: "História e Cidadania no Brasil".

A história da humanidade é um processo longo, que carrega consigo abordagens variadas e infinitas possibilidades de trabalho. Atualmente, a produção historiográfica tem crescido em ritmo constante, ampliando ainda mais suas temáticas. Selecionar o que será tratado em sala de aula é, portanto, essencial:

A produção historiográfica tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, ampliando e renovando temas. Existem também novas interpretações de antigos temas, além da introdução de novos objetos de estudo da história da mulher, da criança, das religiões e religiosidades, das relações homem-natureza, entre outros. A história do cotidiano, a história regional ou histórias locais têm sido apresentadas em várias publicações, e pode-se verificar a presença dessa produção tanto nas propostas curriculares quanto em obras didáticas (BITTENCOURT, 2009, p. 139).

Ambos os documentos curriculares estabelecem critérios para a seleção dos conteúdos. Enquanto o PCN o faz de modo mais

geral, o CBC é bem específico nesse processo. Ambos salientam que a seleção deve ser operada tendo por base realidade dos alunos, nas problemáticas que os afetam diariamente. Novamente, aparece aqui a necessidade de se buscar temas que tratem da questão da formação da cidadania em nosso país, atrelada à construção do Estado Nacional Brasileiro.

O PCN aponta uma série de temas que podem ser selecionados por intermédio dos eixos de cada ciclo. Não determina que o professor deva contemplar todos eles, nem a forma como eles devem ser trabalhados, conferindo maior liberdade aos docentes. Determina parâmetros gerais, limitados às temáticas dos eixos. Trata novamente da questão de se respeitar os domínios conquistados pelos alunos, o que acaba por resultar no ensino sucateado e limitado discutido no tópico anterior, como afirma Saviani (2006).

O CBC determina que os temas devam estar integrados sobre o eixo “História e Cidadania no Brasil”, em que se busca discorrer sobre a construção da cidadania e da democracia em nosso país, contemplando as lutas sociais e as memórias envolvidas nesse processo. O que podemos observar nesse fato é que o próprio documento já seleciona o que deve ser tratado, desprezando o que foi dito anteriormente sobre a importância de selecionar temas que permeiam o cotidiano dos alunos de forma mais forte do que as questões propostas no currículo.

O governo de Minas Gerais adota, ainda, meios de assegurar que os professores apliquem o currículo por ele determinado, estipulando algumas avaliações distribuídas ao longo do ano letivo, que possuem a função de verificar o desenvolvimento de sua proposta para o ensino. Em trecho do próprio CBC podemos observar esse aspecto, além das consequências do desempenho dos estudantes nesses testes na “premiação da escola e de seus servidores”:

A importância dos CBCs justifica tomá-los por base para a elaboração anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

(PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constituem a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a consternação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor (BRASIL: SEE/MG, 2007, p.2).

Desse modo, a organização curricular afeta diretamente a prática docente. Até mesmo os materiais didáticos adotados nas escolas seguem essas determinações. É enviada aos professores, juntamente com exemplares dos livros didáticos a serem analisados para uma possível adoção, uma grade comparativa dos conteúdos ali tratados com aquilo que o CBC determina.

A adoção desse livro didático pode significar o sucesso da escola nas avaliações citadas no trecho do CBC transcrito acima, vinculando-se totalmente ao sistema de meritocracia da política neoliberal, segundo Freitas (2012). Diante disso, temos a oportunidade de questionar qual seria a verdadeira finalidade da educação histórica e da educação como um todo.

Se raciocinarem como querem as propostas curriculares da educação neoliberal, os professores podem pensar exclusivamente que o atual papel da educação é formar os nossos alunos para se destacarem nas avaliações externas, contribuindo para elevar a nota de sua escola e o valor do prêmio distribuído aos professores. Ou podemos pensar em uma formação histórica que leve os alunos a se tornarem sujeitos sociais capazes de analisar a sociedade em que vivem com olhos críticos e, com suas atitudes, contribuir na construção de uma nova realidade social, em que “alunos e professores cruzem ou mesmo subvertam as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida” (GUIMARÃES, 2003, p.38).

4- Protocolo de análise - Avaliação

	PCN e CBC	
Em que convergem	a) Defendem a ideia da avaliação como diagnóstico do processo de aprendizagem do aluno e do trabalho do próprio professor. b) Consideram as diferentes formas de se avaliar para contemplar as melhores habilidades dos estudantes.	
Em que divergem	PCN	CBC
	a) Apresenta critérios de avaliação específicos para cada ciclo e eixo temático. b) Evoca-se a necessidade de intervenções pedagógicas em todo o processo para sanar as eventuais dificuldades que os alunos possam apresentar.	a) Mostra que as avaliações precisam conter questões que contemplem as habilidades e atitudes que são salientadas no próprio documento.

Ambos os documentos discutem a questão da avaliação. Embora sejam concordantes no que diz respeito ao caráter diagnóstico desse processo, apresentam também algumas diferenças. Para o CBC, existem diferentes formas de avaliar e elas devem ser contempladas a fim de se aproveitar todo o potencial do aluno e aquilo que ele pode ofertar. Assim, uma boa avaliação de História deve conter:

[...] O desenvolvimento do raciocínio histórico supõe a ampliação das capacidades de leitura e interpretação de informações de diferentes fontes históricas, a identificação de fatos principais, o estabelecimento de relações entre fatores, a construção de argumentações com base em dados e interpretações históricas diversas, a elaboração de ideias-síntese, assim como aprender a lidar com diferentes dimensões da temporalidade histórica. O desenvolvimento dessas capacidades requer dos professores um trabalho cuidadoso, sistemático, muita sensibilidade às diferenças

de ritmo de aprendizagem dos seus alunos (BRASIL: SEE/MG, p.19, 2007).

O PCN determina critérios a serem avaliados para cada um dos ciclos. Podemos considerá-lo, nesse aspecto, mais específico que o CBC, uma vez que determina exatamente o que o aluno deve saber ao se encerrar uma das etapas do ensino fundamental, relacionados ao eixo em si.

5- Protocolo de análise – Fontes históricas

	PCN e CBC	
Em que convergem	<p>a) Apontam a importância das fontes históricas para o desenvolvimento do raciocínio histórico.</p> <p>b) Estão elas incluídas nos elementos essenciais para a construção de um novo ensino de história.</p> <p>c) Defendem a ideia da multiplicidade de fontes históricas que podem e devem ser apropriadas pelo ensino, mas atentam para o fato da necessidade de selecioná-las de acordo com a faixa etária dos alunos.</p>	
Em que divergem	PCN	CBC
	<p>a) Aponta a necessidade de o professor saber lidar com os documentos, ou seja, que construa um método de trabalho.</p> <p>b) Afirma a importância das fontes históricas como meios de produção do conhecimento histórico.</p>	<p>a) Mostra que as fontes históricas estão associadas ao desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes. E as associa a cada um dos conteúdos apresentados por ele para serem tratados ao longo do Ensino Fundamental II.</p>

Trabalhar com fontes históricas de diferentes tipos e se valer desses recursos para pesquisas escolares são habilidades necessárias a serem desenvolvidas na disciplina de História para os estudantes que cursam o Ensino Fundamental. Ambos os documentos curriculares convergem nesse ponto, afirmando que

a sua utilização contribui para o desenvolvimento do raciocínio histórico, uma vez que favorece a construção da relação do passado, momento em que as fontes foram construídas, com o presente, período em que irá se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Fazendo as devidas relações e valendo-se de procedimentos próprios da pesquisa histórica, os documentos serão historicizados, ou seja, inseridos em seu contexto de produção, superando, assim, o problema de tratá-los de forma acrítica. Precisamos ter em mente questões relativas à natureza da fonte, sua origem e o lugar ocupado por eles nas sociedades que os produziram. Apenas tratando as fontes históricas como documentos-monumentos é possível compreendê-las em sua totalidade e não apenas reproduzir aquilo que elas trazem de modo evidente, como evidencia Le Goff (1990).

Os limites determinados pelo CBC fogem desse pressuposto. Afinal, ele determina quando e como os documentos devem ser utilizados. Ao determinar os usos que devem ser atribuídos às fontes, o currículo dirige não apenas a prática do professor como também a construção do pensamento do aluno. Este não deverá ver, no corpo do seu texto, algo além daquilo que já foi determinado pelo documento e que será cobrado nas avaliações externas.

Nesse aspecto, o PCN é bem mais geral. Ressalta o papel dos professores no momento da seleção das fontes históricas, respeitando os limites da faixa etária de seus alunos, suas habilidades de leitura e interpretação. O documento também ressalta que o professor deve atentar para as duas funções que elas possuem: a função primária, que pode ser descrita como o porquê da sua construção; e a função secundária, que deriva da transformação da fonte como recurso pedagógico, ou seja, que atende a interesses diferentes de sua função inicial. Essa relação determina limites e estabelece possibilidades. Estar consciente dela amplia seu potencial.

Talvez as determinações impostas sejam rasas para evitar a crítica de que a escola forma cidadãos e não historiadores, segundo Pereira (2008). Talvez por isso a abordagem dada seja tão superficial. Não se pode esquecer que esses cidadãos devem

ser capazes de problematizar a realidade que os circula, de se tornarem sujeitos históricos conscientes do papel social que ocupam na comunidade. Desenvolver os conceitos históricos de forma consistente é fundamental quando lidamos com esse aspecto.

Considerações finais

A realização da pesquisa que permitiu a elaboração deste artigo apontou questionamentos em torno dos aspectos que aparecem negligenciados nos currículos da Educação Básica, e que muitas vezes acabam sendo reproduzidos na fala dos professores. Segundo Bittencourt (2009), todo currículo, por mais completo que ele pretenda ser, seleciona temáticas, abordagens e atores sociais considerados imprescindíveis para os envolvidos em sua produção. Buscar aproximações entre o passado distante e o presente, dar voz a outros sujeitos, é um dos meios de superar a visão parcial conferida à História ou a qualquer outra disciplina pelas propostas curriculares tratadas neste trabalho.

Embora as ideais neoliberais tenham adentrado as escolas brasileiras e conduzido a prática dos professores, tem-se a possibilidade de buscar novas abordagens e possibilidades de análise que demonstrem aos alunos que a História é muito mais do que ciência do passado, que é, como afirma Bloch (2001), “a ciência dos homens no tempo”, construída e vivenciada por todos eles cotidianamente.

Cabe aos docentes se posicionarem politicamente e seguir os desígnios que lhes são enviados ou adotarem em sua prática a reflexão, buscando, nos pequenos espaços oferecidos pelos documentos oficiais, uma oportunidade de construir outra prática, um novo olhar, uma nova atitude política de comprometimento de formação com seus alunos, menos alienada e mais autônoma.

No entendimento desta análise, as propostas curriculares não podem ser apenas reproduzidas, mas sim problematizadas, pois entram na escola de forma “violenta”, mascarada de discursos que levam a práticas vazias de ensino. Os professores, que muitas vezes constroem suas práticas sem pensar, alienam-se e alienam também seus alunos. A situação de reprodução cria uma

sensação de facilidade e eficácia em promover a aprendizagem, e isso acaba por tornar o currículo algo obrigatório de se reproduzir, de forma totalmente desvirtuada.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). *História na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, *Currículo Básico Comum (CBC) – História*. SEE/MG, 2007.
- FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucília de Almeida Neves (ORG). *O Brasil Republicano: o tempo da ditadura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Espaços de formação do professor de História*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. Campinas: *Educação e Sociedade*, v.33, n. 119. Abril – junho de 2012.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino em História*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- KARNAL, Leandro. PURDY, Sean. FERNANDES, Luís Estevam. MORAIS, Marcus Vinícius de. *História dos Estados Unidos: Das Origens ao Século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- LE GOFF, Jacques (Org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PEREIRA, Nilton Mullet. GIACOMANI, Marcello Paniz. *Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação. Da Excelência a Regulação da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.