

Ensino de História: *análise de documentos orientadores da prática pedagógica*

Bruno Henrique de Santana

Universidade Estadual de Maringá, UEM¹ 

Silvia Pereira Gonzaga de Moraes

Universidade Estadual de Maringá, UEM² 

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo investigar como o ensino de História está situado nos documentos oficiais, a fim de compreender as orientações teórico-metodológicas para a prática pedagógica desta disciplina na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa documental, em que as fontes de análise foram: o Currículo Básico do Paraná (1990) e as Diretrizes Curriculares do Paraná: História (2008). Nesse movimento analítico, foi obtido como resultado que o primeiro documento é oriundo de um processo de democratização do país posterior às imposições da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), logo o documento fomenta pressupostos da cidadania e dos movimentos sociais, que tentam buscar uma prática educativa emancipatória. Por outro lado, nas Diretrizes, notou-se uma concepção pedagógica voltada para a lógica do capital e o ensino de História enquanto uma disciplina de um cunho pulverizado e subjetivista.

Palavras-chave: Disciplina de História; Documentos oficiais; Prática Pedagógica; Ensino de História; Currículo

History Teaching: analysis of guidance documents of pedagogical practice

Abstract: *The present work aims to investigate how the History teaching is situated in the official documents, in order to comprehend the theoretical-methodological guidelines for the pedagogical practice of this discipline in Basic Education. This is a documentary research, in which the sources of analysis were: the Basic Curriculum of Paraná (1990) and the Curriculum Guidelines of Paraná: History (2008). In this analytical movement, it was obtained as a result that the first document comes from a process of democratization of the country after the impositions of the Civil-Military Dictatorship (1964-1985), so the document promotes assumptions of citizenship and social movements, which try to seek an emancipatory educational practice. On the other hand, in the Guidelines, there was a pedagogical concept focused on the logic of capital and the teaching of History as a discipline with a pulverized and subjectivist nature.*

Keywords: *History Discipline; Official Documents; Pedagogical Practice; History Teaching;*

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM),  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3182-5158>, e-mail: brunohenri07@gmail.com.

² Professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Diversidade e Inclusão, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPGECID/UFRB) e Professora permanente do Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, USP. Líder do Grupo de Pesquisa e Ensino "Trabalho Educativo e Escolarização" (GENTEE-UEM), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe-USP),  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0937-5581>, e-mail: spgmoraes@uem.br.

Enseñanza de Historia:

análisis de documentos orientadores de la práctica pedagógica

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo investigar cómo la enseñanza de Historia está situada en los documentos oficiales, a fin de comprender las orientaciones teórico-metodológicas para la práctica pedagógica de esta asignatura en la Educación Básica. Se trata de una investigación documental, en que las fuentes de análisis fueron: el Currículo Básico del Paraná (1990) y las Directrices Curriculares del Paraná: Historia (2008). En ese movimiento analítico, se obtuvo como resultado que el primer documento es oriundo de un proceso de democratización del país posterior a las imposiciones de la Dictadura Civil-Militar (1964-1985), luego el documento fomenta presupuestos de la ciudadanía y de los movimientos sociales, que intentan buscar una práctica educativa emancipadora. Sin embargo, en las Directrices, se observó una concepción pedagógica volcada para la lógica del capital y la enseñanza de Historia como una asignatura de cuño pulverizado y subjetivista.

Palabras-clave: Asignatura de Historia; Documentos oficiales; Práctica Pedagógica; Enseñanza de Historia; Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Muitas questões são levantadas por professores no processo de planejamento das suas aulas, tais como: qual conteúdo se deve ensinar aos estudantes; qual o núcleo da disciplina, qual a forma mais adequada, entre outras. Tais indagações precisam ser pensadas no contexto social que a escola está inserida, em nosso caso, na sociedade capitalista como o espaço das contradições e disputas, onde se materializa a forma e o conteúdo para a formação dos sujeitos. Isso posto, entendemos que as disciplinas escolares que fazem parte do currículo podem ser desenvolvidas em dois sentidos: mover a lógica e o entendimento dos fenômenos dentro de uma totalidade ou relativizá-los a partir de uma perspectiva de alienação perante o mundo.

Notamos que essas disputas se concretizam na elaboração e fixação de currículos através de políticas educacionais que estão atreladas ao movimento e produção da realidade material e cultural, próprio do período de expansão do capitalismo. Diante disso, objetivamos com esse trabalho investigar como o ensino de História está situado nos documentos oficiais, a fim de compreender as orientações teórico-metodológicas para a prática pedagógica desta disciplina na Educação Básica. Para isso, faz-se necessário compreender a concepção e os direcionamentos para o ensino da disciplina de História.

Os documentos oficiais são orientadores do processo de elaboração do currículo e da prática pedagógica. Nesse sentido, para alcançarmos o objetivo da presente pesquisa elencamos, como fonte de análise, dois documentos oficiais, a saber, o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990) e as Diretrizes Curriculares do Paraná: História (2008).

Justifica-se essa abordagem, por entendermos que documentos são resultados de um movimento processual e material da sociedade, visto que a sua elaboração perpassa por demandas sociais, econômicas e políticas. Assim, essas fontes oferecem vestígios, conflitos e projetos que nos permitem entender como a dinâmica das relações sociais adentra o espaço educacional. Conforme Evangelista (2012, p. 56-57)

Se compreendemos a empiria como “gestada” na história, como manifestação da consciência humana na história, e se a tomamos como passível de conhecimento pelo sujeito histórico podemos considerar que conhecê-la é conhecer a própria consciência do homem. Pelo seu conhecimento é possível articular outras formas de consciência. Em síntese, expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história. Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria. [...] Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa. Importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria.

A presente discussão se faz necessária, pois nos possibilita entender como se deu a produção e materialização de documentos que orientam as práticas pedagógicas e, substancialmente, entender que estes trazem ideologias, forças populares de um determinado momento histórico, cristalizando uma forma de homem e pensamento perante a sociedade. Buscamos assim, apresentar como se configura o direcionamento do ensino da disciplina de História presentes nesses documentos dentro do seu movimento.

Desse modo, organizamos este trabalho em três momentos. O primeiro concerne à disciplina de História no Currículo Básico do Paraná (1990); apresentamos alguns pressupostos da produção social e histórica atrelada à lógica de reestruturação capitalista e contraditoriamente, à conformação da Pedagogia Histórico-Crítica em busca de uma educação emancipatória. Além disso, frisamos a concepção da disciplina de História e seus aspectos teórico-metodológicos no processo de aprendizagem.

No segundo momento abarcamos as Diretrizes Curriculares do Paraná: História (2008) e discutimos como esse documento adotou as postulações da lógica capitalista,

manifestando-se nas disciplinas escolares, em especial, a de História, marcado por um ecletismo teórico e na abordagem dos fenômenos históricos.

Por fim, apontamos de maneira sintética um balanço entre os currículos e sua validação dentro do movimento histórico.

2 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ

Os últimos anos do século XX e início do XXI vêm sendo marcados por inúmeras transformações, sejam no campo econômico, sociocultural, político e educacional. Em termos históricos, vemos no âmbito educacional mudanças nas tendências pedagógicas, expressando tensões e disputas de campos científicos. É nesse preâmbulo que, enquanto professores, pensamos o quanto esses fenômenos se agregam na forma de se conceber o conhecimento e impactam o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Entendemos que a educação se configura e se reconfigura sob fortes influência do movimento da produção capitalista. Com isso, são desenvolvidos princípios que orientam a escola e seu papel em formar um determinado indivíduo que responda às exigências da sociedade.

Neste trabalho, enfatizamos a década de 1970, período no qual houve uma intensificação na acumulação do capital, ou seja, quando este movimento se torna universal. Sobre essa configuração, Batista (2011, p. 151) aponta que:

[...] a ofensiva do capital à crise de acumulação que se instalou no início da década de 1970 levou o mundo a um processo de reestruturação capitalista. Ao responder essa crise o capital tomou atitudes capazes de mudar radicalmente a história do capitalismo. Emergiu, a partir de então, um processo de reestruturação produtiva do capital, que se apoia nas inovações tecnológicas e em novos dispositivos organizacionais. (BATISTA, 2011, p. 151).

Assim, o capital se reestruturou graças ao signo do toyotismo, que visava a flexibilização das relações de trabalho e o trabalhador flexível que pudesse se adequar às condições próprias das reestruturações do capital. Esses pilares vão se diluindo e se ajustando e se globalizando nas relações de trabalho sobre novas ideias.

Ainda para Batista (2011), no processo de articulação da lógica de acumulação flexível há a exigência de um novo perfil de força de trabalho. Ou seja, se antes era exigido do trabalhador uma plena qualificação, nessa lógica agora é imprescindível que este seja munido de competências. Conseqüentemente, a formação deixa de ser desenvolvida para o mundo do trabalho, no modo que passa a focar o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalhador.

Essa ideologia também se dissemina nos modelos de formação profissional, de modo a dotar de novos atributos os profissionais, inclusive da educação. Vemos como resultado desse processo de desenvolvimento de competências e habilidades as novas concepções de cidadania, de empregabilidade, de igualdade e criatividade.

No que diz respeito ao sistema educacional diante desse processo de reestruturação: [...] o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Em resposta as ofensivas da reestruturação da lógica produtiva, devemos frisar a “análise histórica não condicionada pelos revezes da virada dos anos de 1980 para os de 1990 permite constatar que, do ponto de vista da organização do campo educacional” (SAVIANI, 2013, p. 402) que a década de 1980 é uma das mais importantes no que concerne às ideias populares e aos movimentos sociais e associações de educação superior.

Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), surgidos, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas. [...] Após a Constituição de 1988, que retirou a restrição à sindicalização de funcionários públicos, a tendência dessas entidades foi transformar-se em sindicatos, filiando-se, por sua vez, a uma central nacional, via de regra, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) (SAVIANI, 2013, p. 403-404).

Vemos nas décadas de 1970 e 1980 tal contraste social, de continuidade e ruptura. Por um lado, se temos as investidas da reestruturação do capital pelo toyotismo, de outro,

temos os fomentos dos intelectuais e dos movimentos populares em busca de um modelo de sociedade democrática (já que se encaminhava uma ditadura civil-militar) e uma educação preocupada com as mazelas sociais. Assim:

É nesse contexto, de inquietação, de mobilizações de muitos indivíduos e segmentos sociais, num período de ebulição, tanto de lutas por mudanças políticas, quanto econômicas, como educacionais, que, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, também surge a “*Pedagogia Histórico-Crítica*”. Sua formulação é iniciada durante o período da ditadura militar, no final da década de 1970, mais especificamente, em 1979, pelo Professor Dermeval Saviani (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 147).

A Pedagogia Histórico-Crítica surge em um momento de inflamação social, em plena redefinição democrática do país e crise econômica que assolava a América Latina. Nesse contexto, o Paraná tem uma das suas experiências mais ousadas no campo da educação, qual seja a incorporação de elementos dessa corrente pedagógica no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990). Para Young (2014), a respeito do propósito da elaboração de um currículo:

Se uma escola, um estado ou um país inteiro está redesenhando seu currículo, os elaboradores de currículo precisarão se concentrar no propósito desse currículo: o que ele está tentando fazer ou como está tentando ajudar os professores a fazer? Minha definição de propósito de um currículo é como ele promove a progressão conceitual (YOUNG, 2014, p. 200).

A disciplina de História no Currículo Básico do Paraná (1990) rompe com o viés tradicionalista, calcado na repetição e memorização. Para Bittencourt (2000), os princípios tecnicistas, eminentes em propostas curriculares da década de 1970, sumiram na maioria das propostas de História elaboradas nos anos de 1990. A configuração dessa disciplina segundo seus objetivos, conteúdos, métodos ou atividades pedagógicas e, às vezes, incluindo critérios de avaliação (sistemizados em colunas) foi substituída por apresentações que visam articular o conhecimento histórico à prática em sala de aula. Conforme demonstramos no quadro a seguir:

<p>PRINCÍPIO 1 - Considerar o homem e a sua atividade, o trabalho, como categoria fundante para a produção material e intelectual.</p>	<p>A apreensão deste princípio pressupõe tomar a História como produto da ação de todos os homens e do conjunto da humanidade. Entende-se que a ação dos homens se concretiza através da sua produção (não só material), através dos tempos. Explicita-se, assim, o conceito de trabalho que deve ser entendido não apenas como a satisfação e a produção das necessidades humanas, mas como um processo de atividade em que o homem desenvolve a si mesmo, assumindo a condição de sujeito da História.</p>
<p>PRINCÍPIO 2 – A História é resultado da prática concreta do homem.</p>	<p>Este princípio permite nortear o estudo das sociedades no tempo e no espaço pela compreensão do que estas sociedades têm de original e de comum uma com as outras, ao mesmo tempo e em tempos diferentes. Procura-se resgatar, assim, a multilinearidade da História, isto é, o entendimento de que o estudo das sociedades não é feito linearmente, por suas causas e consequências ao longo do tempo cronológico, mas pela análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes. Por outro lado, é também este princípio que permite a visão de totalidade do fenômeno histórico, superando-se a análise factual dos grandes eventos, o determinismo dos fatores (econômicos, por exemplo) e encaminhando-se para o estudo de temas significativos, analisados em suas múltiplas relações e determinações.</p>
<p>PRINCÍPIO 3 – O conteúdo objetal.</p>	<p>Seu objeto – as sociedades no tempo – os homens, como eles fazem a História, na medida em que fazem a si próprios. Sociedades que não são harmoniosas, que vivem em ritmo de conflitos, antagonismos, de luta.</p> <p>Seus temas – a vida, no seu cotidiano. Vida material, vida imaginária da sociedade: História da sexualidade, das magias, das crenças. A busca, pelos homens, da compreensão do que são, para melhor compreenderem o que não são. É uma História problema, que antes propõem questões que oferecem soluções.</p> <p>Seus métodos – ampliados, abrangendo ou procurando abranger as conquistas da ciência, como um todo: antropologia, psicologia, demografia, economia e outras disciplinas afins.</p>

Quadro 1 - Princípios para a organização do ensino de História

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990).

Tais máximas “explicam a seleção dos temas ou eixos temáticos que tem em comum um aprimoramento do conceito de tempo, entendido em sua complexidade de permanências e mudanças” (BITTENCOURT, 2000, p. 154-155), de diferentes tempos vividos pelos diversos grupos sociais no presente e no passado que frisados no Currículo (1990).

Destacamos que o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) está amparado, por uma concepção da Nova História no cenário das tendências fomentadas pelos movimentos sociais, em especial, a Pedagogia Histórico-Crítica, visto que

busca, por meio dos conteúdos, oferecer as particularidades da realidade com o mundo apresentando múltiplas atividades humanas ao longo da história.

Além disso, é nítido o interesse do Currículo Básico pelas disciplinas, em especial a de História, em promover nos escolares a compreensão ampla dos fenômenos, mesmo a sua concepção amparada na Nova História e, ora tentando dialogar com a Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse contexto, a proposta de ensino da História está distante daquele viés tradicionalista, em que os professores usavam de recursos psicológicos para a memorização da cronologia de datas e eventos, tentando “romper com uma forma de ensino onde o aluno se encontre numa posição passiva de aprendizagem, num círculo vicioso de reprodução de conhecimento fechado” (PARANÁ, 1990, p. 72).

3 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ

Conforme as Diretrizes Curriculares do Paraná (2008), o conhecimento se explicita nos conteúdos das diferentes disciplinas escolares: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Essas Diretrizes destacam a importância dos conteúdos disciplinares e o papel do professor na elaboração do seu plano de ensino (PARANÁ, 2008).

A discussão em torno da renovação curricular não é um movimento recente, tendo seu clivo na década de 1980 com abrangência em estados das regiões Sudeste e Sul. Tais regiões “[...] estiveram à frente da grande mobilização que ocorreu na sociedade brasileira pela restauração do Estado de Direito, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988” (BARRETO, 2000, p. 8).

A educação em países em desenvolvimento deve adotar sistemas de ensino adaptados às suas necessidades reais e melhorar a gestão da sua economia, das transformações sociais, das questões da diversidade e pluralidade. É nessa métrica que os Parâmetros Curriculares Nacionais são inseridos no país, de modo a enfatizar o caráter de compreensão das múltiplas questões sociais - a diversidade, a equidade, as desigualdades - e tentar inseri-las no espaço

escolar. Isso ocorreu visto que na validação do seu tempo histórico os currículos escolares fomentados anteriormente não conseguiram abranger esses aspectos.

Barreto (2000) destaca que no que diz respeito ao caráter dos Parâmetros Curriculares Nacionais, essa orientação é distinta no seu trato epistemológico com as áreas do conhecimento escolar. Por sua vez, ela parte da análise dos conteúdos das disciplinas pelos seus pressupostos teórico-metodológicos, incorporando a lógica e os desafios postos pelo mundo contemporâneo, ou seja, buscando tornar os componentes curriculares mais atualizados.

A iniciativa de elaboração dos Parâmetros Nacionais procura responder às novas demandas de qualidade do ensino e ao estabelecimento de padrões de desempenho do conjunto da população brasileira que melhor correspondam às exigências de inserção do país na nova ordem mundial. Guarda referências estreitas com iniciativas semelhantes, tomadas em diversos países europeus e da América Latina com o respaldo das agências internacionais (BARRETO, 2000, p. 36).

Vemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) se caracterizam como mais uma extensão das políticas de Estado que repercutiram em outros países embasados na formação de competências que atendessem as exigências de produtividade do capitalismo. Para Frigotto e Ciavatta (2003), a educação, por meio de reformas oriundas da lógica flexível e na mundialização do capital, passa a ter outros horizontes para a organização e o ensino na escola:

A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

O Relatório projeta para o campo educacional uma centralidade na educação básica, pois agora caberia a essa etapa formar a força de trabalho, desenvolvendo as competências gerais (novas aptidões e habilidades) requisitadas pelo mercado. É necessário destacar a hegemonia do capital sobre a educação, visto que através das instituições multilaterais (como

a UNESCO e o Banco Mundial), estas empregam em todo mundo intelectuais a serviço do capital (BATISTA, 2011).

Estes indivíduos a serviço do capital estão disseminados nas esferas política, econômica e educacional, cumprindo o seu papel de disseminar crenças e concepções aos países de economia periférica. Assim, para mudar tal condição é necessário de aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser (DELORS, 1998). Materializadas nesses preceitos, essas instituições multilaterais trouxeram uma nova adaptação da teoria do capital humano para a mundialização do capital, caracterizando na educação o meio do indivíduo ter empregabilidade nesse contexto produtivo.

Nesse sentido, a educação em países em desenvolvimento “devem adotar sistemas de ensino adaptados às suas necessidades reais e melhorar a gestão da sua economia. Mas, para isso, terão de ter mais amplo acesso aos mercados internacionais” (DELORS, 1998, p. 73). O Relatório Delors ainda postula que para essa nova organização da produção material e do ensino, “tem que se formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, p. 72).

Em síntese, os Parâmetros Curriculares Nacionais representam avanços em determinados aspectos, porém apresentam conflitos no diálogo com os diferentes segmentos sociais e sua compatibilização das demandas da área, visto que é necessário problematizar o processo de constituição dos fins da educação e da seleção dos conteúdos escolares para a diversidade cultural, social e econômica do país. Nosso interesse se restringe a contextualizar esse momento de elaboração de abordagens curriculares, fundamental para entendermos que os Parâmetros Curriculares Nacionais tentaram trazer o direcionamento no que concerne ao papel autônomo do professor e de uma educação prescritiva, no movimento histórico de construção dos documentos orientadores para a elaboração de currículos, os quais interferem diretamente na prática pedagógica.

Como explicitado nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (PARANÁ, 2008), estas trazem uma crítica à apresentação da disciplina de História nos PCN.

[...] a disciplina de História foi apresentada de forma pragmática, com a função de resolver problemas imediatos e próximos ao aluno. Ressaltou-se a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania. Essa perspectiva abriu espaço para uma visão presentista da História, porque não se ocupava em contextualizar os períodos históricos estudados. Além disso, muitos conceitos referenciais da disciplina foram preteridos em nome da aquisição de competências (PARANÁ, 2008, p. 43).

No entanto, a própria diretriz curricular faz uma ressalva em relação aos aspectos positivos nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Ensino Fundamental, entretanto, apresentavam alguns aspectos positivos, quais sejam: um histórico da disciplina no Brasil; a historiografia sugerida era atualizada; e houve uma tentativa de aproximação entre o ensino e a pesquisa em História. Uma nova racionalidade não-linear pautada em novas temporalidades, novos objetos, novas perspectivas, novas metodologias presentes na discussão acadêmica foram incorporadas ao documento, tais como: tempo, memória, fontes históricas, patrimônio histórico, bem como o incentivo à pesquisa e a diversificação de metodologias de ensino, de modo que estimulou a superação do ensino de uma racionalidade linear (PARANÁ, 2008, p. 44).

Entendemos que a complexidade em se trabalhar essa perspectiva na disciplina de História dificultou uma apropriação substancial dos professores. No âmbito escolar, essa dificuldade foi “solucionada” pela adoção dos livros didáticos, que para serem aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) deveriam adequar-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PARANÁ, 2008). Aqui vemos como as redes se ajustam às necessidades do capital, visto que nesse momento de produção flexível, as práticas do capital influem nas leis educacionais e nas propostas pedagógicas.

No ensino médio guiado por um viés fragmentário, essas postulações curriculares traziam:

[...] a articulação entre os conteúdos propostos e as competências apresentadas nos PCN remetia a uma abordagem funcionalista, pragmática e presentista dos conteúdos de História. A relação entre o saber e os princípios propostos pela Unesco (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), ao lado de uma referência cognitivista e psicológica, não se conectava à historiografia proposta como base teórica da disciplina. Além disso, a contextualização proposta para o ensino de História vinculava-se, principalmente, às preocupações do mercado de trabalho (PARANÁ, 2008, p. 44).

Dentre outros, esses são alguns dos fatores que marcaram a trajetória do currículo de História na rede pública estadual do Paraná até 2002. No ano seguinte, emergiram de forma coletiva discussões entre os professores da rede estadual, com o intuito de elaborar novas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de História. Nesse sentido, essas Diretrizes valorizavam a diversidade cultural e a memória paranaense, buscando contemplar demandas da esfera macro, tais como:

[...] o cumprimento da Lei n. 13.381/01, que torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, os conteúdos de História do Paraná; [...] o cumprimento da Lei n. 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; [...] o cumprimento da Lei n. 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas do Brasil (PARANÁ, 2008, p. 45).

A constituição da disciplina de História e das demandas para o ensino de História são proposições para estas Diretrizes Curriculares, visto que viabilizam reflexões sobre os contextos históricos em que os saberes foram produzidos e reverberaram na organização do currículo da disciplina (PARANÁ, 2008). Portanto, queremos nos remeter a como esse sistema sócio metabólico do capital “engole” ou se adapta a quaisquer situações para a sua mundialização. Se formos pensar nas políticas educacionais no Estado neoliberal ele reverbera nas leis para a manutenção e concepção de uma sociedade flexível. No movimento do real, essa lógica se sustenta pela forma que a educação está organizada, e em especial, na criação de diretrizes.

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Para Orso e Tonidandel (2013), as Diretrizes Curriculares do Paraná são:

[...] uma proposta completamente mistificada e descaracterizada, ou melhor, sem proposta pedagógica, com um nível de consciência passivo, senão alienado, de grande parte dos profissionais e, com um movimento sindical enfraquecido, desmobilizado, que reduziu sua luta política à luta apenas por resultados, por conquistas pontuais e imediatas, que não tem mais como perspectiva a transformação profunda da sociedade (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 154).

Fica explícito que as Diretrizes Curriculares do Paraná (2008), na área de História, em sua fundamentação teórica adotam o lema “aprender a aprender”. No documento do Paraná há ainda um conhecimento escolar voltado para a assimilação de conteúdos e formação de competências e habilidades.

A relação entre o saber e os princípios propostos pela Unesco (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), ao lado de uma referência cognitivista e psicológica, não se conectava à historiografia proposta como base teórica da disciplina. Além disso, a contextualização proposta para o ensino de História vinculava-se, principalmente, as preocupações do mercado de trabalho (PARANÁ, 2008, p. 44).

Conforme Saviani (2013), o lema “aprender a aprender”, tão fomentado na atualidade, faz alusão ao núcleo de ideias pedagógicas escolanovistas, que desloca o eixo do processo educativo, no caso, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do esforço para o interesse. Efetivou-se uma teoria pedagógica em que o objetivo não era ensinar e nem mesmo aprender, mas assimilar determinados conhecimentos.

Desse modo, o que perpassa a diretriz analisada é uma crítica interna ao neo-escolanovismo. Porém, se nos aprofundarmos nas nuances do documento, percebemos que os mesmos jargões estão ali, ainda que discursivamente diferentes; ou seja, os encaminhamentos teóricos têm a mesma base quando se refere ao desenvolvimento para os escolares. Além disso, há uma miscelânea de abordagens teóricas, há autores da nova esquerda inglesa e uma tentativa de articulação com autores da nova história-cultural, as quais serão explicitadas a seguir.

O historiador Roger Chartier procurou detectar quais as permanências e mudanças presentes nas práticas e nas **representações** culturais dos sujeitos (PARANÁ, 2008). Vê-se

que, a posição adotada e defendida no documento é a abordagem da micro-história (dos fatos, das biografias), negando o conhecimento historicamente objetivado pela longa duração, e firmando a história factual e fragmentada. Este é o procedimento teórico para o desenvolvimento do pensamento histórico dos escolares, algo que nega rupturas e continuidade dos fenômenos, em favor da representação histórica, do pulverizado/instantâneo e do quantitativismo.

O documento também continua a frisar a **autonomia** do aluno, como notamos no excerto: “assim, a partir da temática proposta pela problematização, o professor e o aluno determinam o período que define os marcos temporais que balizam seu estudo” (PARANÁ, 2008, p.62).

Consecutivamente, o documento lança algumas indagações: “como aprender História a partir dessa nova racionalidade histórica? Como fazer com que os alunos aprendam a interpretar a História, construindo suas narrativas históricas?” (PARANÁ, 2008, p. 57). Novamente, o princípio de autonomia está presente nessas indagações. Mas, o que chama atenção é o conceito de **narrativas históricas**, colocando o saber histórico como meros acontecimentos factuais e lineares, além de negar a objetividade do passado como constituição do presente.

Acreditamos que há uma durabilidade dos fenômenos, assim como a sua superação. Porém, mesmo que as Diretrizes Curriculares do Paraná: História (2008) apregoem que as postulações ideológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram superadas, o documento paranaense ainda apresenta uma outra faceta desses ideais. No item “fundamentos teórico-metodológicos”, por exemplo, é apresentada a contribuição das correntes historiográficas para a formação do pensamento histórico. Dessa forma, mostra as contribuições para o conhecimento histórico da perspectiva da Nova História, frisando o pensamento intelectual do historiador francês Jacques Le Goff e a noção de mentalidades.

A noção de mentalidades se referia aos modos de pensar e de se comportar dos sujeitos em determinadas épocas e locais. A mentalidade geralmente se articulava a uma temporalidade de longa duração em relação aos acontecimentos. O seu método se fundamentava em uma abordagem serial das fontes, ou seja, os historiadores problematizavam e seriavam um conjunto imenso de documentos produzidos por uma sociedade num período de longa duração. A partir desta seriação, os historiadores decifravam e analisavam as grandes estruturas sociais,

econômicas ou culturais e as suas respectivas relações e transformações, construindo, assim, grandes contextos espaço-temporais para a demarcação de seus múltiplos objetos (PARANÁ, 2008, p. 49).

Assim, o ensino da disciplina de História se fixa no conhecimento em múltiplos objetos. “Dentre esses objetos, podem ser incluídas instituições como a família, as profissões, fenômenos como a morte, os sentimentos, os imaginários, organizações sociais como vilas, cidades e regiões” (PARANÁ, 2008, p. 49). Além disso, o documento apresenta também as contribuições da Nova História Cultural, como demonstrado no trecho:

A Nova História Cultural despontou na primeira metade da década de 1980, a partir dos trabalhos reunidos pela historiadora Lynn Hunt, num livro composto de ensaios originalmente apresentados no seminário História Francesa: textos e cultura, na Universidade da Califórnia, em Berkeley, em 1987. [...] tanto a Nova História Cultural como a Nova História da década de 1970 recorrem à palavra “nova” para distinguir estas produções historiográficas das formas anteriores. Além do viés antropológico e dos trabalhos do antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1926-2006), as principais influências dessa corrente historiográfica são as contribuições do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), do sociólogo alemão Norbert Elias (1897–1990), do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) e do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). As influências dos teóricos citados e seus respectivos conceitos possibilitaram o surgimento de tendências distintas no movimento da Nova História Cultural, entre elas, as relacionadas ao historiador francês Roger Chartier (1945) e ao historiador italiano Carlo Ginzburg (1939), respectivamente. (PARANÁ, 2008, p. 51).

Sobre essa corrente historiográfica, o documento cita que a abordagem local e os conceitos de representação, prática cultural, dialogismo oferecem aos escolares e professores a vantagem do diálogo com a diversificação de documentos, imagens, canções, objetos arqueológicos, de modo a possibilitar problematizações mais complexas sobre a construção do conhecimento histórico. Podemos inferir que o intuito ao adotar essa concepção de História é o de desenvolver uma consciência histórica que leve em conta as diversas práticas culturais dos indivíduos (Paraná, 2008).

Todavia, o documento também apresenta as contribuições da Nova Esquerda Inglesa.

A Nova Esquerda Inglesa surgiu em 1956, com historiadores britânicos vinculados ao Partido Comunista Inglês que, descontentes com o regime stalinista, romperam com o partido e acabaram por influenciar fortemente a

historiografia britânica. Nesse movimento, participaram Raymond Williams (1921-1988), Eric Hobsbawm (1917), Christopher Hill (1912-2003), Perry Anderson (1938), Maurice Dobb (1900-1976) e Edward Thompson (1923-1993), entre outros. Alguns desses intelectuais fundaram a revista *New Left Review*, em 1959, para divulgar suas ideias a partir de uma releitura crítica de vários conceitos marxistas redefinindo estruturalmente o materialismo histórico-dialético. (PARANÁ, 2008, p. 53-54).

Os historiadores dessa corrente historiográfica consideram que a consciência de classe se constrói nas experiências cotidianas comuns, nas quais são levados em conta os comportamentos, valores costumes e cultura.

A Nova Esquerda Inglesa elegeu os sujeitos da classe trabalhadora como personagens centrais de seus estudos empíricos. Os conceitos de classe social e de luta de classes, fundamentais no pensamento materialista histórico-dialético, foram ampliados por essa corrente, visto que seus estudos expandem a explicação histórica para além do aspecto econômico. Os historiadores desta corrente adotam conceitos materialistas sob uma nova perspectiva como, por exemplo, o de luta de classes, que passou a reconhecê-la no interior de uma mesma classe e não somente entre as classes. (PARANÁ, 2008, p. 55).

Para Bittencourt (2000), as propostas curriculares dessa época:

[...] buscam uma história –problema enunciada pelos antecessores dessa linha historiográfica, a Escola dos Anais, em especial, a do historiador Lucien Fèbvre. A História social predomina nas propostas. Uma história social redimensionada, dissociada da sua relação tradicional com o econômico e, por vezes, acrescida das concepções de historiadores ingleses, especialmente E. Thompson e E. Hobsbawm, buscando ultrapassar a historiografia marxista de cunho economicista. Há também contribuições da história cultural. Esta é, entretanto, objeto de interpretações diversas, ora se considerando inserções na história das mentalidades, ora se propondo estudos do imaginário, como é o caso do Paraná e de Santa Catarina, ou ainda se fundamentando, de maneira às vezes ambígua, no cotidiano. (BITTENCOURT, 2000, p. 154).

Nesse sentido, a proposta delineada nas Diretrizes Curriculares propõe articulações teórico-metodológicas entre essas diferentes abordagens, levando em conta suas distinções e oposições, visto que este pode ser o caminho para os alunos compreenderem as experiências e os sentidos dos sujeitos históricos. Para a possível operacionalização dessa concepção de História, buscou apoio no método do pesquisador alemão Jorn Rusen por

fornecer subsídios teórico-metodológicos para essa nova forma de aprendizagem histórica (PARANÁ, 2008).

Em síntese, essas múltiplas maneiras de conceber o ensino da História se aproxima à pedagogia das competências. Para Saviani (2013), essa pedagogia se apresenta como outra face do “aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que permitam a estes se ajustarem a uma sociedade em que a satisfação das próprias necessidades de existência não está garantida a todos os indivíduos de forma igual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma análise comparativa entre o Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná (1990) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: História (2008), buscamos evidenciar que o primeiro traz uma abordagem de concepção amparada na Nova História e os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Ou seja, aqui temos a proposta da disciplina de História na concepção de se entender o mundo pelas múltiplas atividades humanas. Todavia, o Currículo Básico do Paraná foi se disseminando por dois aspectos: primeiramente, devido às sucessões de governos e as empreitadas da lógica produtiva flexível. E, em segundo lugar, pelo fato de alguns professores não terem tanta intimidade com os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, o aspecto formal do Currículo passou a ser ocultado dentro da escola.

A adoção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: História, cumpriu o seu papel na reprodução do ideário do “aprender a aprender”. Esta diretriz frisa um ensino de História que ofereça aos escolares competências para compreenderem o mundo que os rodeia, através de conteúdos particularizados, por exemplo, estudos da alimentação e vestuário dos povos. Além disso, trata-se de uma diretriz permeada pelo ecletismo teórico, visto que aceitar diversas abordagens historiográficas, com a justificativa de propiciarem um conhecimento da História de forma universal. Porém, o que se oculta é uma forma articulada de se estudar os fenômenos históricos.

REFERÊNCIAS

Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 6, n. 2, 2022
<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE>
 DOI: doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v6i2
ISSN: 2595-7880 e-ISSN: 2595-7880
e-mail: contato@gposshhe.com
Licença: Creative Commons – Atribuição não comercial 4.0 internacional



BARRETO, Elba. Siqueira. Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: _____. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras** (pp. 5-42). Campinas: Autores Associados, p. 5-42, 2000.

BATISTA, Roberto. Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. Propostas curriculares de História: continuidade e transformações. In: Circe. Maria. Fernandes. Bittencourt (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, P. 127-161, 2000.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/downloadtexto/ue000009.pdf>

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo. Marcos. Lima. Araújo; Doriedson. S. Rodrigues. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, v. 1, p. 52-71, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 82, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 21 out. 2017.

ORSO, Paulino. Jose.; TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná—1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 5, n.2, p. 144-158, 2013. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9706>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9706>. Acesso em: 18 out. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, Paraná, 1990.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de pesquisa, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>. Acesso em: 21 nov. 2017.

Recebido em: 18 de outubro de 2022

Aceito em: 19 de outubro de 2022

Publicado online em: 19 de outubro de 2022