



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ARTHUR HENRIQUE LUX LOBO

**CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO
PARANÁ (1990) E PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 3º E 4º CICLOS
(1998):
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR
DE HISTÓRIA PÓS-REGIME MILITAR**

Londrina
2017

ARTHUR HENRIQUE LUX LOBO

**CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO
PARANÁ (1990) E PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 3º E 4º CICLOS
(1998):
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR
DE HISTÓRIA PÓS-REGIME MILITAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em História
Social da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof^a. Dra. Márcia Elisa Teté
Ramos

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Lobo, Arthur Henrique Lux.

Currículo básico para a escola pública do paraná (1990) e parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental 3º e 4º ciclos (1998) : mudanças e permanências no currículo escolar de história pós-regime militar / Arthur Henrique Lux Lobo. - Londrina, 2017.

133 f. : il.

Orientador: Márcia Elisa Teté Ramos.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Currículo de história - Tese. 2. Ensino de História no Brasil - Tese. 3. Código disciplinar - Tese. I. Ramos, Márcia Elisa Teté. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

ARTHUR HENRIQUE LUX LOBO

**CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ
(1990) E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL 3º E 4º CICLOS (1998):
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR DE
HISTÓRIA PÓS-REGIME MILITAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em História
Social da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA DE EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Elisa Teté
Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Jean Carlos Moreno
Universidade Estadual do Norte do Paraná –
UNOPAR

Prof. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Londrina, 01 de Dezembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Ao procurar pelas primeiras palavras para compor destes agradecimentos, confesso que hesitei. Não pela ausência de motivos e direções que este espaço poderia tomar, mas pela perspectiva de não ser injusto com as inúmeras contribuições, inúmeros incentivos e inúmeras orientações que recebi, tanto no aspecto humano quanto acadêmico, de pessoas tão especiais. Pessoas que contribuíram tão significativamente em minha vida e trajetória que reflito, tão verdadeiramente, acerca da reflexão do Rio de Heráclito: um homem nunca pode banhar-se num mesmo rio duas vezes, visto que as águas do rio já são outras, tais como o homem não é mais o mesmo. As pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta etapa e desse sonho são igualmente significantes a reflexão de Heráclito, pois, em suas proporções, auxiliaram-me a tornar-me e enxergar-me como outro. Um outro que, espero, tenha, acima de tudo, se transformado em alguém mais humano, que reconhece que nada se é ou tem sozinho. A todas essas pessoas, portanto, meu muito obrigado!

Agradeço, sobretudo, a Deus pelas oportunidades, pela manutenção da fé, pela superação das dificuldades pelas vitórias ao longo deste percurso.

Meus sinceros agradecimentos a minha amada e maravilhosa esposa, que manifesta e cultiva imensurável crença em mim, tornando-me mais forte nos momentos de angústia e fraqueza e sendo meus olhos, quando não consigo enxergar.

A minha mãe, minha avó, meu padrasto, meus irmãos e a todos os meus familiares que me apoiaram direta ou indiretamente na realização deste sonho.

Minha (eterna) gratidão para a minha querida orientadora Prof^a Márcia Teté, que dotada de espírito de empatia, generosidade e (muita) paciência foi capaz de me orientar e contribuir para as singelas contribuições desta pesquisa.

Aos Professores Jean Moreno e Ronaldo Alves, que foram fundamentais com suas contribuições para a qualificação deste projeto e para meu crescimento acadêmico.

A todos que sempre acreditaram em mim e me ajudaram em mais essa conquista, manifesto meus mais gratos sentimentos.

“Nada é permanente, exceto a mudança”.
Heráclito

LOBO, Arthur Henrique Lux. **Currículo básico para a escola pública do paraná (1990) e parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental 3º e 4º ciclos (1998):** mudanças e permanências no currículo escolar de história pós-regime militar. 2017. 134f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa analisa currículos de história formulados após o regime militar brasileiro, procurando perceber mudanças e permanências. A partir das concepções de GOODSON(1991; 1995; 2008; 2013) sobre currículo como campo de disputa e negociação, bem como das concepções sobre a cultura escolar como lugar em que o currículo é praticado (texto invisível), por vezes de forma diferente do que prescrito (texto visível), assim dimensionando as disciplinas escolares, são esboçadas algumas discussões acerca das prescrições curriculares visualizadas no cenário brasileiro, em específico no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de História para o 3º e 4º Ciclos (1998). Como é o contexto brasileiro que é estudo, recorre-se a autores importantes para a temática (ABUD 1993, 2011; SCHMIDT, 2005, 2009, 2012; BITTENCOURT, 1998, 2003, 2008, entre outros). Utiliza-se a metodologia de revisão bibliográfica e de análise textual das fontes, inferindo-as a partir de elementos internos e externos possíveis de serem relacionados à composição escrita dos currículos selecionados. Estrutura-se, portanto, o presente trabalho na epistemologia histórica aplicada ao campo educacional e curricular. Destaca-se, portanto, o texto curricular, embora se entenda que o código disciplinar envolve tanto o texto invisível como o texto visível (CUESTA FERNANDEZ, 1997). Como texto visível, enfatiza-se a problemática de sua fundamentação teórica, metodologia, proposta de avaliação, bibliografias utilizadas, organização de conteúdos e eixos estruturantes (poder, cultura e trabalho). As inferências apontam para a presença de rupturas e permanências na estrutura do código disciplinar da História no Brasil. No Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990), mudam-se: a concepção de herói na história; a história escrita pelos “vencedores”; o destaque às injustiças, lutas e movimentos sociais. Permanecem, por exemplo: a história eurocêntrica e quadripartite; uma visão economicista. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais mudam-se: proposta de uso escolar da fonte histórica; concepção mais elaborada/complexa da temporalidade; abordagem baseada na História Cultural; debate sobre multiculturalismo. Permanecem: certa despolitização; multiculturalismo ainda conservador; ênfase nos conceitos de segunda ordem em detrimento dos conceitos de primeira ordem; destaque à História Cultural e apagamento da História Social. Contudo, tais currículos correspondem às discussões sobre o ensino e aprendizagem histórica a favor de uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Currículo de história. Ensino de História no Brasil. Código disciplinar.

LOBO, Arthur Henrique Lux. **Basic curriculum for the public school of paraná (1990) and national curricular parameters of elementary education 3rd and 4th cycles (1998):** changes and permanences in the school curriculum of military post-regime history. 2017. 134p. Masters Dissertation – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

This research analyzes the Brazilian Scholar History Curriculum, after the Military Regime, trying to perceive changes and permanencies. Based on Goodson's perceptions (1991; 1995; 2008; 2013) about the curriculum as a dispute and negotiation field, as well the scholar culture's conceptions where the curriculum is practiced (invisible text), sometimes in a different way that were supposed (visible text), understanding the scholar disciplines, some discussions are made about the curricular prescriptions on Brazilian's scenario, specific in the Basic Curriculum for the Public School of Paraná (1990) and National Curricular Parameters of Elementary Education 3rd and 4th Cycles (1998). As we're on the Brazilian context, many important authors are visited (ABUD, 1993, 2011; SCHMIDT, 2005, 2009, 2012; BITTENCOURT, 1998, 2003, 2008, among others). Using the bibliographic review methodology and textual analysis of the sources we infer internal and external elements related to the written compose of selected curriculums. Therefore, the curricular text is highlighted, although it is understood that the disciplinary code involves both the invisible text and the verifiable text (CUESTA FERNANDEZ, 1997). As a visible text, it is emphasized the problematic of its theoretical foundation, methodology, evaluation proposal, bibliographies used, content organization and structuring axes (power, culture and work). The inferences point to the presence of ruptures and permanences in the structure of the disciplinary code of History in Brazil. In the Basic Curriculum for the Public School of Paraná (1990), they change: the conception of hero in history; the story written by the "winners"; highlighting injustices, struggles and social movements. Remains, for example, the Eurocentric and quadripartite history's; an economic view. In the National Curricular Parameters they change: proposal of scholastic use of the historical source; more elaborate / complex conception of temporality; based on Cultural History; debate on multiculturalism. Remains: a certain depoliticization; multiculturalism still conservative; emphasis on second order concepts to the detriment of others concepts; highlighting Cultural History and erasing Social History. However, such curricular correspond to discussions on historical teaching and learning in favor of a democratic society.

Key words: Curriculum. History Teaching in Brazil. Disciplinary code.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores de História
CFE	Conselho Federal de Educação
EMC	Educação Moral e Cívica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONFIGURAÇÕES CURRICULARES E DISCIPLINARES DE HISTÓRIA AO LONGO DO TEMPO	31
1.1 DISCIPLINA ESCOLAR E CURRÍCULO: COMPOSIÇÕES DA HISTÓRIA ENSINADA	32
1.2 UMA HISTÓRIA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	39
1.2.1 O Código Disciplinar Fundador: História Pátria a partir do Eurocentrismo	40
1.2.2 Cultura Escolar e “Pedagogização” na História	45
1.3 EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE O REGIME MILITAR DO BRASIL	52
2 A ABERTURA POLÍTICA, AS NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES E A HISTÓRIA NO CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ (1990)	65
2.1 ABERTURA POLÍTICA E NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES	66
2.1.1 Currículo Paranaense de História	71
2.1.2 Pressupostos Teóricos	73
2.1.3 Metodologia	78
2.1.4 Organização dos Conteúdos	78
2.1.5 Poder	82
2.1.6 Trabalho	83
2.1.7 Cultura	85
2.1.8 Avaliação	86
2.1.9 Referências	88
2.1.10 Mudanças e Permanências	90
3 GLOBALIZAÇÃO, PEDAGOGIAS ATIVAS E A HISTÓRIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1998)	94
3.1 PLANO NACIONAL E NOVA PROPOSTA CURRICULAR	94
3.2 ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO DOCUMENTO	97

3.2.1	Pressupostos Teóricos	99
3.2.2	Proposta Metodológica	103
3.2.3	Organização dos conteúdos	108
3.2.4	Avaliação	112
3.2.5	Referências	114
3.2.6	Mudanças e Permanências	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS		121
REFERÊNCIAS		128

INTRODUÇÃO

(Re)Pensar: essa tem sido uma das principais ações mobilizadoras de historiadores, professores e pesquisadores atualmente ligados ao ensino de História. Particularmente falando da realidade brasileira, nas últimas décadas florescem reflexões desafiadoras. Seja no campo epistêmico da Educação ou da História, os questionamentos pertinentes ao ensino de História têm sido intensificados. As discussões atuais acerca da Base Nacional Comum Curricular de História (BNCC), travadas em 2016 e 2017, por exemplo, são articuladas tanto por membros representantes da esfera pública quanto por pesquisadores e referem-se à crítica aos saberes considerados ensináveis neste currículo. Um acúmulo de pesquisa na área de ensino de aproximadamente trinta anos culminou na primeira versão da BNCC, porém, a segunda, e principalmente a terceira versão da mesma, ao invés de procurar preencher as lacunas da primeira versão, preferiu percorrer outra direção, mais ligada à história de vertente tradicional. Quando dizemos “tradição” estamos nos referindo ao que considera o teórico do currículo, Ivor Goodson, que seria o fato de que algumas disciplinas escolares, apesar das tentativas de inovação, tendem à permanência. Para este autor, as tradições permanecem por corresponder aos interesses de grupos sociais poderosos (GOODSON, 2008, p.14).

Mesmo nas discussões travadas em torno da BNCC, por vezes, alguns pesquisadores disseram que esta “retornava” às antigas problemáticas – geralmente, quanto à história e/ou Estudos Sociais então prescrita pelos órgãos públicos reguladores da educação no período do Regime Militar brasileiro – que já se pensavam superadas (PINTO JUNIOR; BUENO; GUIMARÃES, 2016). Não é o objeto da presente pesquisa a crise do código disciplinar/curricular da História na atualidade brasileira, porém, as problemáticas de nossa época instigam a pensar o passado, a discutir outro momento de impasse que pode ser considerado como crise. Na pesquisa histórica, presente e passado se interligam na questão: como chegamos onde estamos hoje?

Mediante o (re)pensar constante, bem como das polêmicas que circulam a produção do currículo, esta pesquisa se desenvolve como mais uma busca de compreensão sobre o currículo de História. No caso, sobre a reformulação curricular da década de 1990, ou melhor dizendo, sobre a reestruturação do código curricular

da disciplina escolar da História neste período¹. Para isso, utiliza estudos sobre o currículo, considerando que este é componente fundamental para a História das disciplinas escolares, que por sua vez, integra a “cultura escolar”, que adiante nos atemos.

Partindo da categoria de análise das “disciplinas escolares” existentes no espaço educacional e da simples constatação de um espaço destinado a História como disciplina escolar, já devidamente sustentada e contemplada no cotidiano de milhares de estudantes do Brasil nos é coerente dizer: as disciplinas escolares são capazes de regular valores para manter determinados padrões e privilégios dentro de determinada sociedade ou ao mesmo tempo ser crítica e transformadora, compreendendo uma grande diferença entre os resultados reais obtidos em sua prática (CHERVEL, 1990; BITTENCOURT, 2008). E destas capacidades relacionadas às disciplinas escolares compreendemos um campo mais amplo e profundo: elas se configuram dentro de um campo de legitimação, negociação e senso de pertencimento atrelado a determinados grupos. Nesta disputa, a questão do currículo assume papel importante, pois é o lugar em que os conteúdos considerados ensináveis são postos. Goodson, partindo de Bourdieu, afirma que o currículo escolar traz componentes de transformação e permanências, enfrentamentos e compromissos, em que pesam os propósitos pedagógicos e utilitários, os laços com a disciplina acadêmica e conflitos relativos a *status*, recursos e território (1995, p. 35). Historicamente, uma disciplina escolar, incluindo a legislação curricular que a sustenta, vai se consolidando como um “campo”, ou seja, um espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações, mas também um espaço onde práticas legitimadoras se realizam.

No sentido de compreender a História ensinada nas escolas do Brasil encontramos diferentes pesquisas que retratam e contribuem para a visualização de determinados balanços e sentidos pautados na configuração e na efetivação da História como disciplina escolar, abarcando por um lado o espaço interno da cultura escolar, e de outro, o espaço externo (noosfera), em um todo orgânico. Importantes trabalhos como os de Abud (1993), Nadai (1993), Selva Guimarães Fonseca (2003) e Thaís Nívia Fonseca (2006), por exemplo, se engajam em observar as noções, as transformações e a compreender a formação da disciplina escolar da história

¹ Falaremos adiante sobre a questão do “código disciplinar”.

durante a história do Brasil pós-independência, período importante para a formação da História como disciplina escolar por ser considerado na sua “origem” no Brasil.

Quando a História surge como disciplina autônoma nos regulamentos do Colégio D. Pedro II no ano de 1838, vivencia-se um contexto histórico de pensar e transmitir a História nacional, focada nos grandes heróis, nas batalhas e na grandeza do povo brasileiro. Nesse contexto do século XIX, a disciplina de História nas escolas brasileiras vai ser instaurada com um determinado objetivo, sendo valorizado o ensino da história dos grandes heróis, das datas e nomes marcantes da história nacional (GASPARELLO, 2004, 2009; SCHMIDT, 2012). Entretanto, nesse momento inicial não existem discussões acerca das especificidades das disciplinas escolares. Até o fim do século XIX a expressão disciplina escolar e o termo disciplina não representam mais do que uma parte da educação dos alunos que contribui para a manutenção da ordem e a repressão de condutas prejudiciais (CHERVEL, 1990, p. 178).

Em síntese, o objetivo geral desta pesquisa é delimitar as composições da História escolar do Brasil e compreender a reconstrução curricular da História no Brasil na década de 1990, conforme o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* – publicado em 1990 – e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos (de 5ª à 8ª séries) – concluídos em 1998. Inserindo-nos no estudo sobre tais currículos, e adotando a categoria das disciplinas escolares, utilizaremos a metodologia de revisão bibliográfica e de análise textual das fontes, inferindo-as a partir de elementos internos e externos possíveis de serem relacionados à composição escrita dos currículos selecionados. Estruturamo-nos, portanto, na epistemologia histórica aplicada ao campo educacional e curricular.

Em meados dos anos 90 do século passado notamos o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de História sob o foco do campo das disciplinas escolares². Embora pesquisas relacionadas às reflexões acerca do ensinar História datem de tempos anteriores, o campo de análise das disciplinas escolares se estrutura nesse momento, ampliando o espaço das pesquisas acerca da História ensinada. Havia, anteriormente a década de 1990, uma corrente teórica de pesquisa que considerava que os conteúdos do ensino eram impostos à escola pelas ciências de referência existentes fora dela, ligando os conteúdos ensinados nas escolas à

² Trataremos sobre este campo um pouco adiante, ao destacarmos os estudos de Chervel (1990).

mera interpretação, simplificação e vulgarização desses conhecimentos para um público escolar mais jovem. Esse esquema, conhecido como transposição didática, rejeitava qualquer autonomia às disciplinas, tratando-as como nada mais do que combinações de saberes e métodos pedagógicos. A compreensão de que as disciplinas escolares eram transmissoras de saberes externos se ligava a ideia de que a escola, por excelência, era lugar das rotinas, do conservadorismo e da inércia (CHERVEL, 1990).

Em relação à investigação das disciplinas escolares podemos ampliar nossas reflexões em um campo teórico que se distancia da ideia da transposição didática. Chervel, em artigo traduzido no Brasil em 1990, apontou uma problemática que se distinguia da interpretação externalista sob a qual se configurava a ideia de transposição – segundo determinada interpretação imputada a Ch³evallard. Longe de tentar ligar a escola ou o sistema escolar às categorias externas, Chervel aponta a necessidade de iniciar dentro da própria escola uma investigação específica. Uma investigação que não deve negar a existência de uma tradição, do consolidado, de uma cultura preexistente, mas que deve reconhecer aquilo que muda, que transgride, que compõe uma cultura própria dentro do ambiente escolar.

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na

³ A posição de Chevallard sobre a “transposição didática” sofre apropriações diferentes no contexto brasileiro. Para Ana Maria Monteiro, por exemplo, devemos considerar que o saber escolar resulta de uma elaboração complexa que é produzida não apenas pela mediação do professor, pois depende de uma série de etapas, materiais e instituições para que o saber de referência se torne um saber ensinável. Segundo esta autora, Chevallard entende que o saber acadêmico é fundamental para se pensar em como torná-lo ensinável, não que eles sejam separados entre superior e inferior, mas são saberes diferentes devido ao público do qual se destinam (MONTEIRO, 2003).

sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184).

As disciplinas escolares, dentro da perspectiva de Chervel (1990), propiciam possibilidades particulares de análise, ao passo que apontam para um sistema escolar capaz de não somente contribuir com a formação dos indivíduos, mas também por alterar e (re)significar a(s) cultura(s) vigente(s) em uma sociedade.

A concepção de cultura(s) escolar(es) pode compreender significações concorrentes ou divergentes, mas como categoria de análise nos permite(m) compreender o caráter específico das disciplinas escolares e da escola em determinado momento, por possibilitar a visualização das mudanças não meramente conformistas ou conformadoras, mas também as subversivas e transgressoras, que são resultantes das apropriações docentes e discentes dentro do espaço escolar (FARIA FILHO et al, 2004; VIDAL, 2004). É dentro dessas particularidades do campo escolar, ou melhor, das relações cotidianas entre professores, alunos e todo um aparato cultural que coexistem, que se moldam vários atores sociais.

Para Márcia Elisa Teté Ramos, o referencial de Chevallard (1991) não pode ser reduzido à problemática da “transposição didática” como vulgarização do saber acadêmico, sendo importante retomar sua ideia de noosfera. A formação e desenvolvimento de uma disciplina escolar envolve tanto o ambiente estritamente escolar, ou seja, as representações e as práticas dos sujeitos escolares na sua atuação “dentro” do espaço escolar, como os materiais desenvolvidos “fora” desta cultura para nela intervir. São lugares que se complementam, são interdependentes e configuram um movimento recursivo e tensional. Este espaço da produção de materiais com o objetivo de intervir na cultura escolar, a noosfera:

Nessa dimensão, professores, pedagogos, acadêmicos, autores de livros didáticos, legisladores, políticos, jornalistas, ou qualquer outro agente envolvido em questões da educação escolar, estabelecem as discussões, as negociações, os acordos, os enfrentamentos de ideias e as propostas em relação ao sistema educacional. Mais do que tomar o sistema educacional como tema, procura-se selecionar o quê e como determinados componentes do saber científico devem ser transformados em saber escolar e por isso, nestes “lugares” materializa-se o currículo em sua significação reelaborada, para além do texto curricular oficial: nos livros didáticos, nas revistas pedagógicas (como a Nova Escola), nos programas televisivos (como os do Canal Futura) etc. (RAMOS, 2015, p. 27-28)

Esta organicidade entre o que ocorre no espaço externo e interno da disciplina escolar, desenvolve-se por “blocos” temporais. Dividir a história em etapas ou fases pode ser visto como problemático, mas aqui recorreremos à esta classificação em forma de periodização para melhor entender a noção de código disciplinar. A periodização do ensino de História no Brasil pós-independência até os dias atuais foi uma das preocupações de Schmidt (2012). Em seu trabalho intitulado “História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização”, a pesquisadora apresenta determinada proposta cronológica para construção da História como disciplina escolar no Brasil, alertando para a necessidade da continuidade de maiores pesquisas em relação à micro e macro manifestações do código disciplinar da História no Brasil. De acordo com sua proposta, o ensino de História nas escolas brasileiras caminhou por quatro momentos específicos: a construção do código disciplinar da História (1838-1931); a consolidação do código disciplinar da História (1931-1971); crise do código disciplinar da História (1971-1984) e reconstrução do código disciplinar da História (1984-????)⁴.

Para Ana Cláudia Urban, as contribuições de Chervel são pertinentes no sentido de pensar a história das disciplinas escolares, em particular, a disciplina de história, porém, outros autores colaboram para pensá-las. Raimundo Cuesta Fernandez seria um deles, o mesmo autor utilizado por Maria Auxiliadora Schmidt para pensar a periodização da disciplina escolar da história. Segundo Urban, as considerações apontadas por Cuesta Fernandez, servem para “compreendemos a História como uma disciplina escolar que foi historicamente se constituindo e, ao mesmo tempo, delimitando o seu espaço sob as influências e formas de pensar o ensino e a aprendizagem em diferentes épocas” (URBAN, 2014, p. 190).

Para Cuesta Fernandez, o código disciplinar seria uma “tradição social”, ou seja: “se configura historicamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 8). Cada época, desde o momento em que a disciplina da história se torna matéria de estudo nas academias e nas escolas, no século XIX, traz um discurso legitimador sobre seu valor, seus conteúdos e rotinas, sobre como deve

⁴ Embora a autora tenha refeito muitas de suas concepções no decurso do tempo, esta periodização permanece em seus escritos.

ser a prática do professor: “el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar” (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 9). Em síntese, discursos, regulamentações (a noosfera de Chevallard), incidem nas práticas dos sujeitos escolares no cotidiano (CUESTA FERNANDEZ, 1997). Contudo, o conceito de código disciplinar abrange várias esferas ligadas ao ensino e aprendizagem, sendo que o currículo é apenas uma destas esferas. Neste trabalho, embora se tenha como parâmetro esta concepção, destaca-se uma parte importante do código disciplinas, ou seja, o currículo prescrito, o texto visível.

Mas dentre essas periodizações, algo nos salta aos olhos: a crise e a reconstrução do código disciplinar. Diagnosticar uma crise pressupõe um estado anterior, mesmo que estereotipado, de estabilidade. A reconstrução, por sua vez, também pode pressupor um marco zero, um (re)início, uma mudança inovadora e transformadora capaz de apontar novos rumos. A compreensão de uma crise pode se referir a uma “alternativa radical: a crise ou anuncia um início, ou uma perda definitiva dos critérios do bem e do mal, do justo e do injusto, do real e do possível; ela abre um abismo” (LEFORT, 1996, p. 28). Dessa forma nos convém refletir: teria caminhado a História ensinada nas escolas do Brasil, considerando suas referências, seu currículo e seu código curricular, a uma qual reconstrução pós-Regime Militar⁵?

Schmidt (2012, p. 86-88) aponta que a reconstrução do código disciplinar da História ocorre devido ao término do período da Ditadura Militar no Brasil e ao movimento intenso de crítica aos Estudos Sociais, onde diversos professores reivindicaram a volta do ensino específico de História à escola básica. Diversas propostas curriculares discutidas nessa intensiva de críticas em nível de cada Estado, assim como os *Parâmetros Curriculares de História* – encaminhados pelo Ministério da Educação aos educadores em 1998 – seguido também, no ano 2000, pelos PCN’s do Ensino Médio –, seriam marcos definidores dessa reconstrução, que pressupunha ainda que os supostos fracassos escolares eram indicadores da

⁵Fazemos a utilização, ao longo desta pesquisa, dos termos “Ditadura Militar” e “Regime Militar” apenas como seleções de uma historiografia brasileira que se utiliza desta nomenclatura. Vale o destaque de que não entraremos em méritos teóricos de outros termos – como a exemplo de “Ditadura Civil-Militar” – que são utilizados em outras pesquisas. Para nós, valem-se os termos escolhidos apenas como desígnios do período da história brasileira que envolve os anos de 1964-1985.

necessidade da adoção de uma nova concepção de ensino de aprendizagem que propiciasse uma maior interação dos alunos com a realidade (SCHMIDT, 2012).

Ao iniciarmos um diálogo com as pesquisas e debates mais recentes acerca do ensino de História é coerente nos atentarmos a mais uma das especificidades do campo investigativo da cultura escolar. Se considerarmos a disciplina escolar da História como um campo específico, inserido dentro de uma cultura escolar própria que permite um código curricular flexível carregado tanto de aspectos tradicionais quanto inovadores, é por que consideramos que o espaço escolar possui uma cultura e um campo de atuação muito particular, mas não desarticulado de outros campos. Julia (2001), por exemplo, destaca as normas, as rotinas, as condutas que se produzem e enraízam no ambiente escolar em correspondência aos diferentes contextos históricos. Contudo, tais práticas são engendradas por agentes escolares que podem ou não fazer uso das normas estabelecidas.

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 10-11).

Argumenta Rosa Fátima de Souza que Julia parece considerar mais o peso das tradições especificamente escolares, mas Chervel enfatiza a inovação como característica da cultura escolar. Para o último, esse ambiente recheado de relações sociais pode ser capaz de promover afastamentos em relação a determinadas culturas dominantes pois (re)criam uma cultura particular (SOUZA, 2005, p. 75). Poderíamos convergir as duas reflexões: a cultura escolar como espaço de mudanças e permanências, de originalidade e tradições, de especificidade, sem no entanto, afastar-se da realidade que a produz.

Segundo Circe Bittencourt, o estudo das disciplinas escolares conforme a noção de cultura escolar, supera abordagens que entendiam a escola como espaço limitado às ações do Estado. Embora o Estado seja regulador da educação pública,

a cultura escolar é constituída muito mais pelos agentes escolares diretos, em especial, alunos e professores (BITTENCOURT, 2003, p. 13). Da mesma forma que não se pode compreender a escola como reprodução de saberes impostos pelo Estado através do livro didático, do currículo ou qualquer legislação, também não se pode “omitir as determinações e as relações externas” à escola (BITTENCOURT, 2003, p. 14). Fato é que as reformulações educacionais por meio do currículo contam com o Estado como órgão regulador. Tanto no período do Regime Militar, como no chamado período de redemocratização, o Estado tem grande atuação. Contudo, não há currículo, mesmo que este seja “imposto”, que não se aproprie das discussões que circulam no âmbito acadêmico/escolar, político, midiático. São reformas a nível global, pautadas em uma determinada orientação econômica, segundo a qual deve-se adequar a educação às exigências do novo mundo do trabalho (MALANCHEN, 2016). O currículo é uma “tecnologia de governo no campo educacional e esteve (e ainda está) no centro das políticas internacionais para educação” (SOUZA, 2005, p. 77). Apesar de as questões econômicas e políticas mais amplas configurarem uma discussão fundamental para entender as reestruturações curriculares advindas do Estado, esta pesquisa segue outra opção: a de tratar do currículo de história considerando a cultura escolar, segundo a caracterização do termo “currículo” de Forquin: “uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes se organizam nos cursos” (FORQUIN, 1993, p. 15). Porém, não há como negar que o currículo remete às normas prescritivas, ou seja, ao controle, à finalidade de conformação das práticas que envolvem os conteúdos ensináveis. O currículo seria um “dispositivo, um artefato pedagógico capaz de colocar uma ordem comum na educação escolarizada” (SOUZA, 2005, p. 81) e se quer averiguar qual seria esta ordem em currículos configurados na década de 1990. Falar de um Estado como o (todo) poder de confeccionar um currículo é diferente de dizer que grupos externos à escola procuram enquadrá-la, conformá-la, em acordo com a interferência na organização das disciplinas escolares via currículo escolar. Enfim, a noosfera, o espaço que engloba agentes “externos” que procuram interferir na escola, compõem-se de sujeitos para além daqueles envolvidos diretamente com a regulação estatal da educação. Na disputa em relação ao currículo, grupos minoritários, nos últimos 15-20 anos vem reivindicando espaço curricular, basta lembrar que em 2003, a Lei

10.639 alterou a LDB (lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira. No ano de 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Se diferentes normas, regulamentos e conhecimentos parecem permear e ainda almejar regular o espaço escolar, mesmo em meio às permanências, o código disciplinar da História deve creditar e analisar – como expectativa sobre seu valor educativo - o próprio currículo escolar

O currículo escolar é apresentado por Moreira e Candau (2008) como concernente:

- (a) aos conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) às experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) aos planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) aos objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) aos processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Neste movimento, o currículo assume função importante por representar os saberes considerados válidos para serem ensinados. Tais saberes, são disputados e negociados por grupos sociais distintos e o “resultado” desta disputa seria o currículo. Porém, se partimos da noção de “cultura escolar”, o currículo passa a ser analisado sob novas bases conceituais e assim “paralelamente ao desenvolvimento das pesquisas sobre disciplinas escolares, é importante destacar, [que] ocorria uma série de estudos sobre currículos” (BITTENCOURT, 2003, p. 18).

Para Rosa Fátima de Souza, a noção de cultura escolar “aproxima-se, intersecciona e abrange, de muitas maneiras, os sentidos implicados no termo currículo que constitui, ao mesmo tempo, um conceito operacional para se referir à seleção e transmissão dos conteúdos”, bem como “isto ocorre em contextos práticos” (SOUZA, 2005, p. 76).

Assim, para se empreender pesquisas sobre o currículo, utiliza-se o historiador inglês Ivor Goodson, entre outros, que “procuram estabelecer articulações entre a história do currículo e a das disciplinas ou ‘matérias escolares’ ” (BITTENCOURT, 2003, p. 19). De um lado temos o currículo formal, prescrito, (preativo, segundo Goodson) e de outro o currículo real, (interativo, para Goodson)

“vivido nas salas de aula por professores, alunos e demais participantes da comunidade escolar” (BITTENCOURT, 2003, p. 19). Desta forma, enquanto a legislação curricular seria o lugar em que se registram as disputas em torno do conhecimento escolar, o currículo praticado seria onde se mobiliza o currículo na prática. Ambos podem ser estudados no âmbito da cultura escolar. Contudo, a opção desta pesquisa é em sublinhar o currículo prescrito como aquele que, reestruturado, busca reestruturar as disciplinas escolares. Retomando Cuesta Fernandez, partimos da noção de que os manuais, as legislações em torno da educação, os currículos são "textos visíveis do código disciplinar" (FERNANDEZ CUESTA, 1998), e, por isso mesmo damos atenção a este material neste estudo. Não é objetivo tratar dos “textos invisíveis”, ou o “currículo prático” (conforme a concepção de Goodson), quais sejam: as práticas dos professores, a vivência do que o “texto visível” sugere.

As disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, e Estudos Sociais, que no caso nos diz mais respeito, compreendem uma reformulação curricular significativa, em um momento em que o sistema educacional era visto como “em crise” (BITTENCOURT, 2003, p. 16-17).

Os estudos sobre o currículo são importantes para perceber como uma disciplina escolar se consolida e quais saberes são considerados válidos para serem ensinados em determinada época. Goodson se preocupa com o movimento de inovação-permanência que ocorre nos momentos de reformas educacional-curriculares e infere que não só os reformadores, mas alguns historiadores do currículo, expressam a “crença mística” de poder romper completamente com o passado, o que seria admitir a possibilidade de transformação radical sem o cuidado de reconhecer o peso das continuidades no movimento histórico (GOODSON, 1995, p. 09-10). Assim, o autor reconhece a característica marcantemente estrutural dos códigos disciplinares, os quais são difíceis de serem rompidos.

Seguindo ainda os referenciais de Goodson também nos convêm não somente por tomar o currículo oficial como base, mesmo que se parta do pressuposto de que não seja aplicado em sala de aula como preceituado, mas pelo motivo do autor atentar para o movimento de tradição-inovação curricular (seja na legislação, seja na prática) o que se coaduna com nosso objetivo de pesquisa, que é o de ver o que os currículos elaborados após o Regime Militar, em específico na década de 1990, propõem, como prescrições, ao ensino de História.

Para nós, o momento da criação da disciplina Estudos Sociais, em substituição à disciplina da História, configura-se como uma importante mudança curricular, assim como também considera Maria Auxiliadora Schmidt. Como dissemos, no período posterior a Ditadura Militar, ocorrem movimentos para superação desta configuração na esfera curricular da História escolar, promovendo-se a produção dos currículos em cada estado da federação. Assim, destacaremos o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*, publicados em 1990, e os *Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º Ciclos)* de 1998. No currículo oficial paranaense de 1990, percebem-se as tendências marxistas (na historiografia) e histórico-crítica (na pedagogia) como dominantes.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos (de 5ª à 8ª séries), implantados em 1998, são apontados como um dos itens mais importantes das reformas educacionais do Brasil⁶. Para além disso, a implantação dos PCN's também é considerada como um marco crucial na reconstrução curricular da História no Brasil (SCHMIDT, 2011). Mas, efetivamente, notam-se reformas/aberturas propostas nos currículos da década de 90 do século passado, em especial, o currículo do Paraná ou dos PCN's, perceptíveis renovações no código curricular da História? Quais reformas pertinentes ao ensino de História o currículo do Paraná (1990) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) engendraram em seus textos? Superamos realmente um processo de crise/ruptura em relação aos discursos curriculares engendrados no processo de redemocratização/globalização, ou que observamos é um determinado código disciplinar contínuo? O reconhecimento de que o código curricular da História está sempre em crise, mas também de superação – por transformar-se conforme as mudanças do social – é o primeiro passo para iniciarmos adentrarmos novas reflexões e investigações.

Compreender quais aspectos configuraram a reconstrução do curricular da História no contexto brasileiro pós-1984; analisar as propostas do *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* em que se assenta suas propostas para o ensino e o aprendizado da História; investigar pontos de convergência, divergência abertura e/ou diálogo em relação aos debates

⁶ É importante destacar a publicação, em 2000, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, embora também faça prescrições à disciplina de História, não se configura enquanto objeto de estudo nesta pesquisa.

que ocorriam na época; são questões que essencialmente serão levadas em consideração no decorrer da pesquisa.

Portanto, embora seja importante reconhecer que o currículo prescrito pode ser praticado de forma reelaborada em sala de aula, para esta pesquisa interessamos os currículos prescritos; a forma como abordam o ensino e aprendizagem histórica; se rompem com o modelo curricular precedente, e se rompem, como o fazem. Por isso, nos inserimos, por intermédio da análise dos currículos pós-Ditadura Militar, destacando um currículo estadual, do Paraná, e um currículo nacional, os PCN's, na história das disciplinas escolares, destacando a História. Tais discussões demonstram uma preocupação com o ensino e o aprendizado histórico hoje, com o currículo de História que atualmente se apresenta, assim como sugerimos logo no início desta introdução.

Do latim, *curriculum*, significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Segundo Goodson (1995, p. 07), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Para Tomaz Tadeu da Silva, assim como para Goodson, “currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder”. É também o que o próprio termo diz: “trajetória, viagem, percurso”, mas da mesma forma é “autobiografia, curriculum vitae”, pois no currículo “se forja nossa identidade”: “O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. (SILVA, 1999, p. 150).

Datam do século XVI, os registros históricos de quando, e em que circunstância, aparece, pela primeira vez, a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais. O currículo esteve ligado à ideia de "ordem como estrutura" e "ordem como sequência", em função de determinada eficiência social. Assim, na Universidade de Leiden (1582), os registros constam que "tendo completado o *curriculum* de seus estudos" o certificado era concedido ao aluno. Na Universidade de *Glasgow* (1633) e na *Grammar School de Glasgow* (1643), o *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas (HAMILTON, 1992).

A obra “Didática Magna” de Comenius no século XVII também já mostrava a preocupação em organizar os saberes ensináveis e a forma de ensiná-los. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999) as teorizações sobre currículo são, no entanto, relativamente recentes e podem ser situadas no início do século XX. Nos Estados Unidos, é reconhecido o papel que desempenhou Franklin Bobbit, ao elaborar o

primeiro tratado de currículo “The curriculum” (1918) e, posteriormente o “How make the curriculum” (1924).

Segundo Apple (1982, p. 106), Bobbit entende que o currículo deve ser estruturado em acordo com a nova necessidade econômica de especialização, cujo fundamento é a Administração Científica. A segunda revolução industrial corresponde ao advento de novas fontes de energia (eletricidade e petróleo), da revolução dos transportes, da indústria automobilística, da aviação e das telecomunicações. Um novo tipo de mão-de-obra qualificada é exigido e os construtores da nova indústria são responsáveis pela sua formação. A expansão e o crescimento da economia, que marcam o início do século XX, têm como base a produção padronizada e em série para o consumo de massa. O taylorismo e o fordismo emergem como duas vertentes interligadas da organização científica do trabalho. Este modo de organizar o trabalho é transposto para pensar a organização racional do currículo. Podemos dizer que o modo tradicional de entender o currículo parte do objetivo em se formar perfil humano do trabalhador.

De lá para cá, diversas teorias sobre o currículo foram elaboradas, mas podemos adotar a divisão simplificada de Silva (1999): 1) modelo tradicional de currículo; 2) modelo crítico e 3) modelo pós-crítico. Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “Documentos de Identidade: Uma introdução aos estudos do currículo” explica cada uma destas variantes curriculares. Argumenta Silva, que após este currículo “taylorista”, tradicional, algumas perspectivas curriculares trazem a crítica à sua intencionalidade de formar o trabalhador. Algumas vertentes teórico-críticas do currículo como a “nova sociologia da educação” cujo expoente seria o inglês Michael Young, passam a denunciar os currículos como lugar em que se busca promover aceitação, adaptação e ajuste. Outros expoentes da educação fazem quase o mesmo tipo de crítica, desde Paulo Freire a Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet nos anos 70 do século passado (SILVA, 1999). Silva acrescenta a importância de Michael Apple quando infere que existe o “currículo explícito” que são as normas, valores e dispositivos ideológicos “oficiais”, como existe o “currículo oculto”, aquele reproduzido em sala de aula. Neste momento a ênfase ainda é sobre a escola como lugar em que se reproduz interesses das classes dominantes, mas Apple já menciona que esta “reprodução” não é tranquila, não é garantida no espaço escolar.

Henry Giroux, para Tomaz Tadeu da Silva, representa a ideia de currículo como política cultural, iniciando a teoria do currículo pós-crítica. Utilizando-se de conceitos provindos da Escola de Frankfurt, Giroux também critica o currículo como dispositivo das perspectivas dominantes e baseado em Gramsci, defende os professores como “intelectuais orgânicos” e/ou transformadores. Contudo, a escola não é mais ressaltada como lugar de reprodução, mas sim de possibilidades quanto à resistência em relação aos interesses de grupos dominantes. Paulo Freire também é visto por Silva (1999) como teórico da escola como possibilidade ao pensar que esta pode dar condições para que o sujeito construa seus próprios significados. No entanto, não cabe enquadrar Freire na linha pós-crítica, na medida em que segue uma orientação marxista, distanciando-se das concepções pós-estruturalistas ao enfatizar a conscientização e a emancipação humana. Isto nos mostra a dificuldade em classificar as vertentes curriculares.

Nos dias atuais, por exemplo, os teóricos do currículo mais utilizados para as pesquisas são Ivor Goodson e José Gimeno Sacristán, que estão entre as teorias críticas e pós-críticas. Também no Brasil, dizem Lopes e Macedo, as teorias do currículo recentes são marcadas pelo “hibridismo” (LOPES; MACEDO, 2002). De 1920 a 1980 o currículo no Brasil era uma mera transferência instrumental de teorizações americanas com referencial tradicional. Paulo Freire inaugura um pensamento curricular diferente ao propor um currículo baseado na problematização da realidade pelo aluno para que este possa nela intervir (pedagogia do oprimido). Demerval Saviani pode ser também considerado um pensador sobre o currículo, considerando tanto a classificação curricular que empreende através das vertentes pedagógicas – o que pode ser visto em seu livro “Escola e Democracia” publicado em 1983⁷ –, como a fundamentação do currículo que propõe – pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos. Saviani transfere a concepção gramsciniana para a realidade escolar brasileira, no sentido de resgatar a essencialidade da escola e reorganizar seu ensino, de modo que o educando tenha acesso ao conhecimento científico, obtendo uma a visão de mundo mais articulada (RAMOS, 2015, p. 110). Em síntese este currículo abarca a noção de que o aluno

⁷Saviani separa as tendências pedagógicas em: *tradicional*, *pedagogia nova* e *tecnicista*. Foram nomeadas de *crítico-reprodutivistas* as teorias desenvolvidas por Althusser (teoria da escola como aparelho ideológico do Estado), por Bourdieu e Passeron, (teoria do sistema de ensino como violência simbólica) e por C. Baudelot e R. Establet (teoria da escola dualista). Por fim, considera sua própria posição pedagógica como “progressista”.

deve ter acesso ao “o conhecimento histórico acumulado pela humanidade como material de formação do ‘sujeito histórico’, capaz de questionar a realidade para nela intervir”. (RAMOS, 2015, p. 38). Contudo, Saviani não é o “fundador” desta pedagogia no Brasil, sendo José Carlos Libâneo aquele que defendeu inicialmente a ideia de que o povo deve ter acesso a todo conteúdo científico acumulado pela humanidade, como “arsenal” na luta pela emancipação.

Na história, este currículo pensado por Libâneo e Saviani como “todo” o conteúdo é chamado de “conteudismo”, sendo que se considera ideal que haja o maior conjunto de conceitos substantivos possíveis. Reportando ao currículo escolar da História, esta “quantidade” de currículo não implica em mudanças significativas, ou seja, permanece a visão eurocêntrica, linear, cronológica dos conteúdos históricos. Já Paulo Freire, vem sendo retomado na última década quanto à reflexão sobre o ensino de história, em uma aproximação com os escritos de Jörn Rüsen, principalmente no que diz respeito ao conceito de formação humana baseada nas relações entre criticidade, *práxis* e humanismo (OLIVEIRA, 2012). Embora Paulo Freire e Demerval Saviani sejam as vezes postos como próximos ao terem o marxismo como referência, configuram duas formas de entenderem a educação que, no caso do ensino de história, implicam em diferenças significativas. Segundo Orso e Tonidandel, enquanto Paulo Freire defende uma “pedagogia libertadora”: “com a finalidade de alfabetizar, adquirir consciência social e lutar contra a pobreza, pela libertação” Saviani tecia críticas à esta pedagogia libertadora, por secundar a importância da transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados” (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 147).

ênfatisava a função política e social da escola, do trabalho permanente com os conhecimentos sistematizados, de modo que possibilitasse às classes populares as condições intelectuais para se inserirem e participarem efetivamente das lutas sociais e defenderem seus interesses individuais e de classe (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 147).

Lembramos que estes autores, Paulo Freire, Libâneo e Saviani, não elaboraram currículos, mas serviram como base para construção de currículos. No caso do currículo paranaense de 1990, como veremos, destaca-se o papel de Saviani, citado dez vezes nas 209 páginas do currículo total.

Atualmente, vários brasileiros se destacam na explicação, problematização e análise sobre o currículo, entre eles: Tomaz Tadeu da Silva, que em 1990 em seus primeiros trabalhos, tende à utilização de referenciais marxistas (Bourdieu, Marx, Thompson, Raymond Willians) e posteriormente passa para referenciais pós-modernos (Foucault, Derrida, Deluze, Guattari e Lacan); Alfredo Veiga-Neto, importante pensador sobre o currículo sob referenciais pós-estruturalistas; Nilda Alves, que insere a categoria de “cotidiano” na reflexão sobre “currículo em rede” com articulação entre várias esferas (formação de professores, formação acadêmica, ação governamental, prática pedagógica e prática política) usando como fundamentação Michel de Certeau, Morin e Lefèbvre; Antonio Flávio Barbosa Moreira, que na década de 90 do século passado, utilizava-se de Apple, Giroux e Young, voltando-se paulatinamente para autores como Goodson, Ball e Popkewitz (LOPES, MACEDO, 2002); Sobre currículo escolar especificamente de história, por exemplo: Kátia Abud, que vem ao longo de sua carreira trabalhando com a história do currículo no Brasil com referenciais como Apple, Popkewitz, Bourdieu e mais recentemente com Rüsen e Isabel Barca. Abud em texto datado de 2011, “A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular” na revista “Educar em Revista”, tratou a permanência de conteúdos da História do Brasil nos programas escolares, considerando desde as primeiras formulações curriculares da disciplina nos programas do Colégio Pedro II até as propostas curriculares surgidas no final do século XX. Este texto de Kátia Abud nos foi útil na medida em que o conceito de código curricular formulado por Raimundo Cuesta Fernández; Circe Maria Bittencourt assim como Kátia Abud, participou de várias reformulações curriculares. Bittencourt estudou o currículo de história a partir de variado referencial, de Apple a Michel de Certeau⁸; Maria do Carmo Martins e Cláudia Ricci tratam do currículo organizado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) na transição da década de 80 para 90 como resposta às demandas da redemocratização e utilizando-se principalmente de Goodson como referência; Selva Guimarães Fonseca tem ampla publicação de artigos e livros que tratam da questão do currículo de história, referenciando-se em autores de diferentes vertentes como Apple, Morin, Veiga-Neto e Goodson. Maria Auxiliadora Schmidt, que para falar de currículo,

⁸ Mais adiante falaremos mais sobre Circe Bittencourt, pelo fato de ter liderado a equipe que produziu os Parâmetros Curriculares Nacionais de História.

utiliza-se de autores como Goodson, Raymond Willians, Gimeno Sacristán e Cuesta Fernandez.

Em nível mais regional, nos programas de pós-graduação em História Social e também em Educação, na Universidade Estadual de Londrina, se tem explorado a investigação no campo do currículo, com referenciais teórico-metodológicos semelhantes ao que nos propomos.

Em 2009, orientada por Magda Tuma no mestrado de Educação, Denise Martins Américo de Souza defende a dissertação: “Parâmetros curriculares de história: do discurso oficial sobre a explicação histórica às elaborações de professores das séries iniciais”. A autora enfatiza os chamados PCN’s, mas das séries iniciais, entrevistando professoras sobre os pressupostos que sustentam este currículo. Utilizando referenciais como Ricoeur, Rüsen, Barca, Bloch e Braudel a autora analisa a temporalidade histórica dos PCN’s de História na concepção das professoras e percebe o distanciamento dos professores com o documento curricular prescritivo. Para Denise Martins Américo de Souza, as explicações históricas elaboradas pelas professoras seguem os modelos de consciência tradicional e exemplar, desta forma, diferente da consciência crítica e genética que supõe serem objetivos dos PCN’s.

Em 2016, orientado por Marlene Cainelli no mestrado em Educação, José Antonio Gonçalves Caetano defende a dissertação intitulada “O que dizem os professores sobre a disciplina de história: Os Cadernos Didáticos no programa *São Paulo Faz Escola* (2009 – 2015)”. O autor trabalha também no campo da cultura escolar, das disciplinas escolares, porém utiliza como metodologia a Análise de Conteúdo de Bardin para analisar o currículo prescrito e as narrativas dos professores. O autor confronta o currículo prescrito - o documento curricular oficial do Estado de São Paulo e os Cadernos do Professor e do Aluno – com as narrativas dos professores. O autor questiona o currículo prescrito do Estado de São Paulo como sendo conservador e tradicional, enquanto que os professores dele se apropriam entendendo que “facilitam” o trabalho didático-pedagógico, embora não seja, ideais. Este trabalho é interessante ao que propomos, pois Caetano, por intermédio de Goodson, também entende que existe uma “tradição inventada” na elaboração do currículo escrito/prescrito. Goodson, por sua vez, usa a expressão “tradição da invenção” posta por Hobsbawm para mostrar que:

A questão, no entanto, é que o currículo escrito, sob qualquer forma – cursos de estudo, manuais, roteiros ou resumos – é um exemplo perfeito sobre invenção de tradição. Mas, como acontece com toda tradição, não é algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo. Obviamente, se os especialistas em currículo ignoram completamente a história e a construção social do currículo, mais fáceis se tornam esta mistificação e reprodução de currículo ‘tradicional’, tanto na forma como no conteúdo (GOODSON, 1995, p. 78)

Da mesma forma que no presente trabalho, Caetano utiliza Cuesta Fernandez para compreender melhor a questão da “tradição” dos currículos, mas procura englobar tanto o currículo prescrito, o texto visível, como discurso legitimador de certa noção sobre o que se deve ensinar em história, como as ações dominantes no ambiente escolar travadas pelos sujeitos, em especial, os professores, concluindo que a “tradição” se desenvolve nos dois lados.

Destacando o currículo prescrito, em Diego Fávaro Soares, em 2014, orientado por Márcia Elisa Teté Ramos no mestrado em História Social, considera no trabalho “A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana - PR: sujeitos, marketing político e currículo prescrito”, os pressupostos curriculares para implementação da Escola de Tempo Integral (ETI). O trabalho desenvolveu-se através de uma pesquisa e análise de fontes orais com os sujeitos envolvidos na idealização e implementação da ETI em Apucarana, Paraná, e fontes documentais jornais do período em que se engendra o projeto da ETI (2001-2012), leis e o projeto curricular da proposta. O autor entende, através de Goodson, que em meio à tradição, à permanência de rotinas, códigos, ideias no campo do currículo de história, algumas reformulações ocorrem indicando possibilidade de um ensino de história para além do currículo prescrito. O autor vê a ETI ou o currículo para ela pensado como um *marketing* político, ou seja, a ETI é usada para fins eleitorais. Por isso mesmo, apesar de haver “potencialidades” efetivas de renovação curricular, prevalece ainda no discurso, no currículo e na prática, a concepção assistencialista da ETI. Em outras palavras, a concepção de formação humana integral tomada de Gramsci é desprezada em prol de disciplinas que visam muito mais “ocupar o tempo dos estudantes” para que estes saiam das ruas e reduza o índice de violência. Enfim, acaba prevalecendo também um currículo tradicional, apesar da roupagem inovadora.

Orientada por Maria de Fátima da Cunha, Rosemeire dos Santos defende em 2015 a dissertação no programa de História Social, “Nós temos uma lei e agora: A lei 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares - Londrina (2008-2010)”, onde busca apresentar uma discussão a respeito da implementação e efetivação da Lei 10639/03 no município de Londrina. Utilizando os documentos oficiais produzidos pelos professores: Planejamentos, Livros de Registros de Sala de Aula, Projeto Político Pedagógico, bem como a Coleção Projeto Araribá (sexto a nono ano) de história e questionários respondidos pelos professores, Rosemeire dos Santos como os conteúdos sobre história e cultura da África e afro-brasileira aparecem nesse conjunto de documentos. Para verificar se a Lei tem sido aplicada e de que forma, a autora compara este tipo de documento com a referida Lei e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004.

André Luiz da Silva Cazula, orientado por Ana Heloísa Molina, defende no programa de História Social em 2016 o trabalho intitulado “Diretrizes curriculares estaduais de história no Paraná e orientação temporal: perspectivas e práticas de professores da rede estadual de ensino: Jacarezinho-PR 2015”. Destaca as Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná - DCE, de 2008, considerando as concepções teórico-metodológicas pautadas nas obras de Jörn Rüsen, que abordam a questão da orientação temporal e da função didática da História, buscando compreender como estas são praticadas. O autor usa como referência a Michel De Certeau, bem como discute os saberes docentes a partir de Maurice Tardif. Conclui que as práticas dos docentes como apropriação das Diretrizes não podem ser vistas como tradicionais ou como inovadoras e temáticas, mas como ecléticas e híbridas.

Percebemos em todos os trabalhos acima referidos, a preocupação com o currículo prescrito ou com o currículo praticado, ou ainda com estas duas dimensões do currículo. São trabalhos que tratam da contemporaneidade ou da História do Tempo Presente e terminam por questionar mudanças e permanências. No nosso caso, como o foco também se direciona para a questão das mudanças e permanências ao considerar o código disciplinar, optamos em “retomar” o passado da disciplina escolar da História para que possamos estabelecer o que se renova ou não. O destaque, novamente, vai para a necessidade de retomada da(s)

configuração(ões) do ensino de História no Brasil, que norteiam a categoria dos códigos disciplinares, os quais são objetos de nossa pesquisa.

Ao longo de nosso primeiro capítulo destacaremos as discussões teóricas que fomentam pesquisas em relação às disciplinas escolares e a análise dos currículos prescritos, além de destacar reflexões e cruzamentos da historiografia brasileira acerca do ensino de História, disciplinar e curricular, relacionados com a proposta de periodização de Schmidt.

Em sequência, nosso segundo capítulo dará uma maior atenção para o contexto educacional brasileiro que originou a elaboração dos currículos em níveis estaduais pós-Ditadura Militar, buscando refletir sobre elementos que apontem as características e indícios visíveis acerca da(s) mudança(s) e/ou permanência(s) curriculares em nossa primeira fonte, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990)*.

Em nosso terceiro momento analisaremos as principais outra fonte de nossa pesquisa, os *Parâmetros Nacionais Curriculares de História* (de 5ª a 8ª série), com o intuito de perceber as mudanças e/ou permanências propostas para o ensino de História no decorrer da década de 1990.

Como dissemos, na orientação de Ivor Goodson e Cuesta Fernandez, nossas fontes são os currículos prescritos, no caso, pós-Regime Militar, os quais configuram contraposições, convergências e divergências. A análise destes currículos implica no reconhecimento de que estes integram a caracterização de uma disciplina escolar. Deste modo, a análise direciona-se na problematização do texto curricular, sob o foco de alguns questionamentos, tais quais metodologias são por eles propostas? Quais são os fundamentos teóricos? Qual tipo de cognição histórica propõem? Quais autores se utilizam? Quais correntes historiográficas os compõem? Quais correntes pedagógicas lhes são pertinentes? Quais são os seus autores – e que formação apresentam? Apontam divergências ou convergências entre si?

Com as discussões deste trabalho esperamos contribuir, de alguma forma, para os debates acerca do pensar e do ensinar História, fomentando discussões iniciais para trabalhos futuros.

CAPÍTULO I

CONFIGURAÇÕES CURRICULARES E DISCIPLINARES DE HISTÓRIA AO LONGO DO TEMPO

A historiografia brasileira, sobretudo desenvolvida durante os séculos XX e XXI, é capaz de nos apontar alguns caminhos que são essenciais para a compreensão da História escolar como campo de pesquisa. É a partir dessas pesquisas que verificamos certas periodizações, as quais nos permitem dialogar com as transformações políticas, educacionais e curriculares que permeiam o campo das disciplinas escolares.

O presente capítulo pretende apontar um panorama capaz de tematizar o recorte escolhido, visto que alguns elementos do ensino de História pós-Regime Militar só podem ser compreendidos ao entendermos como a disciplina escolar de História se constitui no Brasil. Dessa forma, este capítulo dialoga brevemente com orientações teóricas acerca do campo das disciplinas escolares e do currículo, porém capaz de apontar as transformações históricas e os usos político-educacionais aplicados ao ensino escolar brasileiro que, relacionados à História, são mais perceptíveis a partir da primeira metade do século XIX.

A integração e a criação de uma disciplina voltada aos conteúdos históricos no ensino da educação básica no Brasil no século XIX não foi um processo espontâneo. Um planejamento eficaz e sistematizado estava subentendido nas iniciativas de um país recém-independente que buscava meios de firmar as suas raízes nacionais e, ao mesmo tempo, mostrar ao povo brasileiro o que era de fato o seu país e o valor de sua história. É por meio da inserção da história como disciplina escolar que notamos uma configuração mais específica de um currículo⁹ de História para a educação básica.

Aqui, procura-se delimitar as características de um currículo, mas devemos lembrar Goodson, para quem o currículo é um território disputado, negociado. Como tal, qualquer currículo é sempre híbrido, ou seja, não traz uma corrente pedagógica e nem uma abordagem historiográfica única.

⁹ Faz-se aqui o uso do termo currículo de forma genérica, referindo-se ao conjunto básico de propostas e expectativas acerca de um determinado conhecimento científico sistematizado para aplicação no ambiente e na prática escolar. Uma definição histórica mais precisa será trabalhada com maior profundidade na sequência.

1.1 DISCIPLINA ESCOLAR E CURRÍCULO: COMPOSIÇÕES DA HISTÓRIA ENSINADA

Apesar de o ensino e aprendizado histórico consistirem em ponto de discussão nos últimos anos, novos olhares têm sido lançados em favor de uma história que contemple as especificidades de cada disciplina escolar, levando em consideração o seu campo de atuação, sua função social, seus agentes internos e externos, além das disparidades regionais. Dentro desta nova estrutura de análise,

Dos conteúdos do ensino, tais como são dados nos programas, o interesse então evoluiu sensivelmente para uma visão mais global do problema, associando-se as ordens do legislador ou das autoridades ministeriais ou hierárquicas à realidade concreta do ensino nos estabelecimentos, e, algumas vezes, até mesmo às produções escritas dos alunos (CHERVEL, 1990, p. 177).

O estabelecimento de uma noção educacional de “disciplina” traz alguns problemas para as articulações dos historiadores pois, por vezes, trata-se de um conceito muito vago ou, pelo contrário, muito restrito. As definições que a ela são dadas concordam, ao menos, com a necessidade de superar os usos ultrapassados do termo, os quais são apresentados como sinônimos de matérias ou conteúdos de ensino, definindo, sem mais, a disciplina como tudo aquilo que se ensina. Até o fim do século XIX, a saber, o termo disciplina (em nível escolar) não representa mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão de condutas consideradas como prejudiciais e a parte da educação dos alunos que contribui para a manutenção da ordem vigente. É no findar da Primeira Guerra Mundial que o termo disciplina começa a desvincular das características que o marcavam. Essa expressão torna-se uma classificação de matérias de ensino, sem referenciar-se à questão da formação do espírito¹⁰. Nessa nova concepção, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades, como campos próprios da classe escolar, independentes – até certa medida – da realidade cultural que lhe é exterior (CHERVEL, 1990, p. 178-180).

Ainda que uma noção mais ou menos articulada sobre as disciplinas escolares tenha se configurado a partir da segunda década do século XX, este campo de pesquisa deparou-se, até o final do século, com mais limitações do que alternativas. Não negando a importância dos resultados alcançados, é notória a

¹⁰ O sentido aqui expresso se caracteriza pela noção de “formação espiritual” desenvolvida pelo exercício intelectual, a qual era encontrada em diversos modelos educacionais europeus dos séculos XVIII e XIX.

inferiorização que as disciplinas escolares recebiam por parte dos pesquisadores em relação as suas ciências de referência.

De maneira generalizada, com certa fundamentação nos pensamentos de, por exemplo, Chevallard¹¹, alguns teóricos entendiam que todos os conteúdos de ensino eram impostos à escola pela sociedade que a cercava e pela cultura sob a qual estava imersa. Na opinião comum, a escola ensinava as ciências que, por sua vez, validavam suas comprovações e conhecimentos em outro ambiente. A expectativa educativa direcionada à pedagogia consistia na ligação das disciplinas escolares às suas ciências específicas, compreendendo que todos os desvios perceptíveis entre uma e outra faziam parte do processo de simplificação, de vulgarização do conhecimento científico para a compreensão de um público escolar mais jovem. A função dos pedagogos, assim, era a de encontrar métodos e maneiras que permitissem que os alunos assimilassem melhor e mais rapidamente certo conhecimento advindo das ciências de referência. O problema maior é que esta concepção, largamente aceita por pedagogos e historiadores, não forneciam espaço para o reconhecimento das disciplinas escolares como espaços autônomos (CHERVEL, 1990, p. 181). Nesse modelo de pesquisa as disciplinas “não são mais do que combinações de saberes e de métodos pedagógicos” (CHERVEL, 1990, p. 181).

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir (CHERVEL, 1990, p. 182).

Essa forma de compreender a disciplina escolar como total resultante de uma ciência de referência é destacada na concepção – muito aceita por pesquisadores do século XX – conhecida como transposição didática. Nessa ótica a escola é um local de recepção e reprodução do conhecimento científico externo, sendo o professor um mero reproduzidor/validador desse conhecimento dentro do ambiente escolar. A transposição didática, nessa escala, validava ainda mais a compreensão

¹¹ Para maior complexidade ver: CHEVALLARD, Yves. Sobre a Teoria da Transposição Didática: Algumas Considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, 2014.

de que as disciplinas escolares consistiam na reprodução sistemática de conhecimentos oriundos de um saber científico, sob o qual as disciplinas se validavam (BITTENCOURT, 2003, 2008). Nesta perspectiva, subentendia-se que os sujeitos escolares, professores e alunos, eram passivos diante de saberes, poderes, normas advindas externamente à escola. Os agentes escolares não eram considerados como protagonistas da construção do conhecimento escolar.

Entretanto, a noção supracitada de disciplina escolar e a sua conseqüente marca na percepção do sistema escolar dificultavam olhares diferenciados por parte dos historiadores. Chervel (1990, p. 183) observa que a recusa de se reconhecer a realidade específica das disciplinas de ensino não permitia, por parte dos historiadores, outro tratamento: a escola ensinava um certo número de matérias (disciplinas) – de acordo com determinadas políticas educacionais e orientações pedagógicas – em uma relação de natureza não problemática.

Mais perceptivelmente o campo das disciplinas escolares se tornou objeto de investigação entre os anos de 1970 e 1980, num momento onde grande parte da Europa e do mundo pararam para (re)pensar o papel e as especificidades da escola sob um olhar mais internalizado (BITTENCOURT, 2003). Uma das justificativas para esse novo olhar se evidenciou no momento de crise educacional que, devido ao que se chama de massificação do ensino – que na verdade é o maior acesso popular à educação -, passou a requerer novas definições para a finalidade escolar. Finalidade que até então era específica – uma escola criada pela e para a elite – e que passava a necessitar de um novo direcionamento, visto o novo público que adentrava a educação básica. A busca pela compreensão desse novo tempo da escola possibilitou sua organização em uma dimensão histórica (BITTENCOURT, 2003, p. 8-38).

Mas nossa efetiva problemática se direciona a partir do momento em que renunciamos os conteúdos de ensino escolar como simples vulgarizações ou adaptações de suas ciências de referência, amparados nos contributos de Chervel. Este tipo de renúncia nos aponta ao menos três caminhos a percorrer, juntamente com três problemas distintos: a gênese do espaço escolar; a função das disciplinas escolares; e o funcionamento prático dessas disciplinas neste ambiente específico. Sobre a gênese, cabe-nos a reflexão sobre como a escola começa a agir para produzir e validar suas disciplinas. Sobre a função das disciplinas o questionamento pode ser marcado pela finalidade, o porquê de sua iniciativa, as expectativas dos

poderes¹² que as instituem. Já em relação ao funcionamento prático o interesse está em compreender como se dá o seu funcionamento interno, como elas alcançam a formação desejada ou, até mesmo, qual a eficácia real e quais os seus resultados efetivos (CHERVEL, 1990, 184). Nossa perspectiva, assim, se distingue:

Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p. 184).

Em síntese, os estudos quanto às disciplinas escolares, ao romperem com a ideia de que estas são produzidas somente “para saber” determinados conteúdos, colocam em foco uma problemática: como prática social, quais sentidos uma disciplina escolar efetua? Quem produz, para quem e com qual finalidade se organiza uma disciplina escolar?

Uma disciplina escolar integra a cultura escolar o que pressupõe determinado funcionamento interno da escola. Porém, mesmo que no interior da escola haja uma cultura em construção que pode ser entendida como “particular”, “pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam estes espaços, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 32).

Com as pesquisas relacionadas às disciplinas escolares vão surgir debates que, com efeito, as relacionam com os currículos. Principalmente debruçadas sobre os currículos prescritos, apresentam-se diversas contribuições sobre as permanências e rupturas curriculares acerca das diversas disciplinas escolares (BITTENCOURT, 2003).

Uma interpretação formal e inicial do currículo escolar o compreende como: relativo aos conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; aos planos pedagógicos

¹² A reflexão aqui introduzida parte do reconhecimento de um corpo complexo (formado pela comunidade escolar, pelas políticas públicas, pelos currículos e manuais didáticos, entre outros) que permeia as estruturas e a organização do ambiente escolar, tais como buscam regular a composição das disciplinas nele inseridos.

elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; aos objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e aos processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2008).

De fato, essa preocupação relacionada à investigação e análise do currículo determina significativa parte de nossa pesquisa, visto que esses documentos¹³ buscam legitimar certas configurações e expectativas nas disciplinas escolares, que em nosso caso, versará sobre a História ensinada nas escolas brasileiras em determinado recorte temporal. É significativa as formas como os currículos, assim como outras propostas educacionais, estão intimamente ligados com a mudança e com a (re)configuração das disciplinas escolares, que efetivamente se legitimam como um campo onde o ensino e a aprendizagem se desenvolvem.

O reconhecimento de um campo específico para as disciplinas escolares resulta, com efeito, no reconhecimento da existência de um determinado código que permeia a História ensinada na educação básica das escolas brasileiras. Essa percepção deve verificar a existência de uma tradição social que se configura historicamente e que é composta de um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída a História dentro do ambiente escolar, buscando regular, assim, a ordem prática de seu ensino. Não apenas isso, um código disciplinar compreende o que é prescrito como valor educativo da História, os conteúdos a serem ensinados, os modelos ou padrões da prática docente, o que é tido como conhecimento histórico e o que realmente ocorre e se ensina no ambiente escolar. Dessa forma tanto as prescrições quanto as ações dos sujeitos institucionalizados (os professores) e dos “receptores” sociais (os alunos) formam e apontam relações específicas em cada época (FERNANDEZ CUESTA, 1997, p. 08-09). Se diferentes normas, regulamentos e conhecimentos permeiam e almejam regular o espaço escolar, devemos pensar sobre o código disciplinar da História creditando e analisando – como expectativa sobre seu valor educativo – os currículos escolares. E para adentrar nesse campo nos tornam necessárias algumas observações, considerando que: “nem as teorias do currículo nem as políticas curriculares podem ignorar a cultura escolar, o modo pelo qual se configuram as práticas no interior das instituições educativas marcadas pela apropriação peculiar

¹³ A aplicação do termo *documentos* se relaciona com o conjunto de registros que, de alguma forma, foram propostos e/ou aplicados para legitimar conhecimentos válidos para ensino escolar.

que os sujeitos fazem das normas e as prescrições estabelecidas” (SOUZA, 2005, p. 81).

As disciplinas que se configuram no sistema educacional produzem ou tornam-se produtos de sua legitimação e tradição. A originalidade das práticas das quais nos falamos Chevel, são encontradas no currículo praticado, enquanto que o currículo prescrito zela pela tradição. Essa tradição e essa sustentação dentro do ambiente escolar se consolidam por meio da atração e regulamentação de diversos grupos externos, os quais estabelecem certas demandas e expectativas. Por isso, quando pensamos em currículo escolar como ponto fulcral de determinada disciplina escolar, consideramos a questão da cultura escolar, ou seja, a abordagem cultural é importante¹⁴ (CHERVEL, 1990, p. 184). Porém, quando levamos em conta que grupos externos à escola procuram interferir nesta cultura escolar por intermédio da reestruturação curricular, uma abordagem voltada para “o papel histórico dos grupos sociais na definição conflitual” do que deve ser ensinado ou não, pauta-se em uma abordagem social (SOUZA, 2005, p. 83).

Esse reconhecimento é primordial, pois como categoricamente aponta Goodson (2013, p. 14) “a tradição das disciplinas escolares [...] está geralmente em harmonia com grupos de poder externos”. A percepção de algumas dessas harmonias, ou melhor, ligações perceptíveis de grupos e/ou mecanismos externos ao ambiente escolar, permeadas aos currículos e ao ensino de História no Brasil se dará nos próximos passos de nossa pesquisa. Coadunando a isso, compreendemos o currículo como um documento histórico que transcende seu caráter teórico e prático. O currículo aponta a(s) identidade(s) e a(s) expectativa(s) sobre determinada(s) disciplina(s). O currículo da História ensinada é capaz de apontar a(s) expectativa(s) de sua disciplina e de sua função escolar.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2013, p. 150).

Os estudos do currículo são importantes ferramentas na compreensão de como uma disciplina escolar se consolida e quais saberes são considerados válidos

¹⁴ A ideia de poder externo não está apenas atrelada a concepção de poder econômico, já que outros grupos, como os negros, indígenas e mulheres, também negociam com o campo do currículo.

para serem ensinados em determinadas épocas. Uma diferenciação básica apontada por Goodson (1991) é evidente entre o currículo escrito e o currículo ativo. O primeiro é identificado como prescrito e legitimado por ser oficial, enquanto o segundo é entendido como prática ou (re)criação em sala de aula. Ainda na acepção goodsoniana, compreende-se que é o currículo escrito que está sujeito a negociações, (re)elaborações ou até mesmo resistência dos diversos agentes escolares, pois as práticas transcendem as prescrições (GOODSON, 1991, p. 08). Assim, para elaborar uma compreensão histórica do currículo, para compreender como acontecem as práticas curriculares, para perceber se as práticas transgridem ou obedecem ou, até mesmo, se são capazes de (re)inventar o currículo oficial, temos que efetivar o currículo escrito enquanto parâmetro de análise. “El curriculum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización” (GOODSON, 1991, p. 10). Também outro teórico do currículo, Gimeno San cristán, entende que o currículo prescrito é capaz de nos fornecer um “núcleo de significação” em relação à cultura escolar:

[...] no discurso sobre a educação denomina e estabelece uma realidade, existente e importante nos sistemas educacionais; um conceito que, ainda que sem dúvida não englobe toda realidade da educação, tem se convertido em um dos núcleos de significação mais densos e extensos para que seja compreendido no contexto social e cultural e para que possamos entender as diversas formas pelas quais ele tem se institucionalizado. (SACRISTÁN, 2013, 09)

O currículo, para Gimeno San cristán, é um mecanismo de controle, ou melhor, uma tentativa de controlar o que deve ser ensinado: “Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de forma variável” (SACRISTÁN, 2013, 18). Deste modo, a originalidade das práticas escolares tem sua interface na legitimação das disciplinas escolares através do currículo em que grupos economicamente mais potentes conseguem de certa forma fazer valer mais seus interesses. Em um movimento tensional e recursivo, tais intenções educativas são postas em conflito com a forma que os sujeitos escolares delas se apropriam, ou em outras palavras, tradição e inovação conflitam, tendendo mais para um polo do que para o outro, dependendo do contexto histórico.

Goodson ainda se preocupa com o movimento de inovação-permanência que ocorre nos momentos de reformas educacionais/curriculares e infere que não só os reformadores, mas também alguns historiadores do currículo, expressem uma crença extrema no rompimento com o passado, admitindo, assim, a possibilidade de transformação radical sem o cuidado de reconhecer o peso das continuidades dos movimentos históricos (GOODSON, 1995, p. 09-10). Assim, com efeito, reconhecemos também a dificuldade de rompimento existente nos códigos disciplinares.

Seguindo os referenciais de Goodson também nos convêm não somente por tomar o currículo oficial como base, mesmo que se parta do pressuposto de que ele não seja aplicado em sala de aula como preceituado, mas pelo motivo do autor atentar para o movimento de tradição-inovação curricular (seja na legislação, seja na prática) o que se coaduna com nossa reflexão e objetivo principal de pesquisa, que é o de investigar se os currículos elaborados após o Regime Militar brasileiro fazem mudar ou permanecer determinado código disciplinar/curricular.

Portanto, embora seja importante reconhecer que o currículo prescrito pode ser praticado de forma reelaborada em sala de aula, para esta pesquisa interessamos os currículos prescritos, como abordam o ensino e a aprendizagem histórica, se rompem com o modelo curricular precedente, e se rompem, como o fazem. Por isso, nos inserimos, por intermédio da análise dos currículos pós-Ditadura, na história das disciplinas escolares pelo viés do currículo, destacando a História. Tais discussões demonstram uma preocupação com o ensino e o aprendizado histórico hoje, com o currículo de história que atualmente se apresenta. Embora estejamos pesquisando currículos de outra época, estes são capazes de oferecer condições para (re)pensarmos o currículo o atual¹⁵. Em última instância, o interesse é por um ensino e aprendizado histórico de qualidade, o que envolve a pesquisa em relação com a prática.

1.2 UMA HISTÓRIA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

As reflexões finais que se desencadeiam dessa pesquisa partem de uma análise periodizada acerca de perceptíveis transformações e (re)configurações que a disciplina escolar de História descreve no Brasil. Trabalhando sob quatro períodos

¹⁵ É importante salientar a existência de discussões acerca do currículo da “Base Nacional Comum Curricular”, o qual, atualmente, se apresenta como o currículo nacional de História.

de destaque na historiografia nacional, traçaremos um perfil acerca das transformações do código disciplina da História, compreendendo sua constituição desde a primeira metade do século XIX, até sua suposta crise em 1971¹⁶, com a implementação dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras.

1.2.1 O Código Disciplinar Fundador: História Pátria a partir do Eurocentrismo

Em razão do foro de cientificidade que o discurso historiográfico adquire na Europa do século XIX, a História alcança um posto considerável dentro das universidades. Guimarães (1988, p. 05) ressalta que é neste momento que os historiadores adquirem estatuto de pesquisadores, tornando-se iguais aos seus outros tantos pares no mundo da produção científica. Anteriormente a este período a História ensinada nas escolas não correspondia, necessariamente, à História do campo científico, sendo considerável parte desse ensino confundida com a história sagrada, ou seja, a história bíblica, que tinha influência significativa das igrejas cristãs (FONSECA, 2006, p. 21). É mais precisamente no século XIX, portanto, que aflora uma diferenciação clara do papel deste campo do conhecimento, seja no escolar – a formar-se – ou no acadêmico – que se consolida.

No palco europeu, onde desde o início do século este desenvolvimento é observável, percebe-se claramente que o pensar a história articula-se num quadro mais amplo, no qual a discussão da questão nacional ocupa uma posição de destaque. Assim, a tarefa de disciplinarização da história guarda íntimas relações com os temas que permeiam o debate em torno do nacional (GUIMARÃES, 1988, p. 05).

Segundo Elza Nadai, a escrita da História e seu ensino no momento em que o conhecimento histórico se institucionaliza, servem ao propósito de garantir a criação de uma identidade comum, a identidade nacional. Lembrando que o interesse de formação desta identidade equivale às demandas dos Estados-Nações em processo de construção (NADAI, 1993, p. 24). O ensino de História se baseia na pedagogia do cidadão, ou seja, há que se mostrar ao aluno que existe um passado comum, com seus heróis e datas cívicas, uma História que visa o progresso. Esta concepção de identidade nacional regulou tanto o campo científico como o campo educacional e

¹⁶ Mesmo com uma grande diversidade de periodizações de destaque na historiografia nacional, optamos por dialogar com a proposta de periodização de Maria Auxiliadora SCHMIDT (2012)

trouxe referências e influências para o cenário brasileiro. Contudo, inicialmente, a história pátria é “relegada aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas” (NADAI, 1985, 146). Conta-se a história da Europa, considerada o berço da civilização.

Schmidt (2012, p. 78) considera que a concepção disciplinar de uma História escolar para a realidade brasileira é fundada e institucionalizada por meio do Regulamento do Colégio D. Pedro II, em 1838, o qual passa, a partir desse momento, a inserir a História como conteúdo curricular. A autora valida que neste regulamento existem os matizes que delineiam o que pode ser considerado como o elemento fundador do código curricular da História ensinada nas escolas do Brasil.

Tendências e iniciativas mais sistematizadas acerca do ensino de História são anexadas à disciplina e ao ambiente escolar, realçando, neste ponto, as perspectivas europeias – sobretudo nacionalistas –, as quais colaboram e legitimam a validade deste conhecimento dentro do sistema de escolarização. Neste código disciplinar/curricular fundador

[...] estão algumas experiências particularizadas de ensino, apresenta de certos conteúdos de História em algumas séries da escola e a produção de manuais didáticos destinados a alunos. Da mesma, pode ser considerada a existência de uma forte influência das concepções europeias da história (SCHMIDT, 2012, p. 78).

Inicialmente torna-se compreensível observar que “[...] a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário” (NADAI, 1993, p. 146). Nesta perspectiva, o negro africano e as populações indígenas não são entendidas nas suas especificidades. Antes, são vistas como colaboradoras da obra civilizatória. Partindo desta noção, cria-se a História de uma nação “organicamente articulada”, harmoniosa, sem diferenças de classes, sem conflitos ou contradições” (NADAI, 1993, p. 25).

É visível forte presença de tendências e perspectivas europeias na fundação e na configuração do código curricular brasileiro de História. Cabe-nos, a seguir, refletir sobre o(s) possível(eis) porquê(s) da utilização destas concepções pátrias em solo brasileiro. Para encontrar uma resposta mais satisfatória devemos nos situar noutro contexto.

É no processo de consolidação do Estado Nacional brasileiro que nasce um projeto mais ou menos articulado acerca do ensino de História para a educação básica. É também neste ponto que se torna necessário mostrar ao povo brasileiro as origens, a grandeza e principalmente a identidade de sua nação. Assim, com efeito, no ano de 1838 ocorre a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), juntamente com a sistematização oficial da história do país. A execução deste empreendimento é capaz de nos comprovar

[...] profundas relações com a proposta ideológica em curso. Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a “Nação brasileira”, capaz de garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das “nações”, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

Neste contexto, temos que ter em vista que a História a ser ensinada está diretamente relacionada à História especializada:

A História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a História acadêmica. No mesmo ano que foi criado o Colégio D. Pedro II foi criado o Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade a nação brasileira. (ABUD, 1998, 30)

A consolidação de uma identidade “aceitável” se mostrava proporcionalmente complexa, visto a existência de grandes diferenças étnicas dentro do cenário brasileiro, assim como dificuldades reais no processo de gerenciamento de um perfil necessário à “nação brasileira”. O agravante histórico de uma sociedade marcada pelo trabalho escravo e pela existência de diversas populações indígenas era, por exemplo, reflexo de um quadro heterogêneo que dificultava o alcance rápido de objetivo. A sistematização da escrita da história do Brasil pelo IHGB vai se configurar, portanto, dentro de uma abordagem específica. Dentro dessa perspectiva é possível notar a criação de uma fisionomia de nação brasileira homogeneizada, esboçada para o interior das elites brasileiras, as quais poderiam e/ou seriam responsáveis pela difusão desse pensamento no restante da sociedade (GUIMARÃES, 1988, p. 6). Articulando-se com a historiografia nacional, o IHGB também passa a inferir-se nos conteúdos ensinados nas escolas, no que tange a

História pátria. A tentativa de retratar a identidade brasileira dialogava com a busca da formação identitária, onde o cidadão se reconheceria como pertencente a sua nação, diferente do “outro”, reconhecendo-se enquanto um “cidadão brasileiro”.

[...] Se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa ocupou, nas suas origens, não só no estado de São Paulo, mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantado pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira (NADAI, 1993, p. 149).

Reconhecemos, portanto, que a configuração inicial do código curricular da História (e dos conteúdos a serem ensinados) no Brasil sofreu influências de uma articulada historiografia brasileira do contexto do século XIX, que por sua vez lançava mão de elementos da História eurocêntrica. Para além das influências desse contexto, devemos observar que o “reconhecer-se” enquanto membro de uma nação produzia, também, determinado reconhecimento social de pertencimento e de obrigações. E nas escolas configurava-se um propósito a História: ensinar e (re)lembrar o povo sobre a sua pátria e suas obrigações cidadãs.

Essa perspectiva de ensino – articulada ao IHGB –, juntamente com o exercício docente e com a efetivação da disciplina escolar de História nas escolas brasileiras, vai proporcionar, posteriormente, um campo mais significativo ao ensino de História. Ainda assim, a relação do IHGB com os conteúdos históricos a serem ensinados no Brasil foi muito grande. Diversas diretrizes criadas pelo Instituto e propostas para o ensino de História eram seguidas por vários autores de livros voltados para os níveis secundários de escolarização. Um dos exemplos claros dessa relação foi a adoção, por diversas escolas brasileiras, de um livro didático criado por Joaquim Manuel de Macedo, sócio ativo do IHGB durante décadas. Uma das maiores motivações de Macedo na criação de seu livro foi a carência de materiais e metodologias que orientassem o trabalho dos professores de História (FONSECA, 2006, p. 49).

Joaquim Manuel de Macedo, que era professor de História do Colégio D. Pedro II, escreveu o livro “Lições de História do Brasil para uso dos alunos do

Imperial Colégio de Pedro II” em 1861 buscando, de certa forma, metodizar o ensino dos conteúdos de História. Seu livro

[...] estabeleceu a ligação entre a produção historiográfica do IHGB – deixando claras suas referências nas obras de Varnhagen – mas, sobretudo, contribuiu para a constituição da História como disciplina escolar no Brasil, definindo métodos e procedimentos para se “colher em pouco tempo importantes resultados” (FONSECA, 2006, p. 49).

No início do século XX diversos autores de livros voltados ao ensino primário e secundário apostavam na eficácia do ensino de História centrado na formação de um cidadão adaptado a ordem política e patriótica vigente. Uma primeira perspectiva da História era a de mostrar ao cidadão do Brasil como a história de seu país era bela, e como a pátria era feita, defendida e honrada pelos maiores brasileiros sendo, assim, uma nação digna de culto (FONSECA, 2006, p. 50).

Essas concepções também estavam presentes nas orientações governamentais para o ensino da História, desde o século XIX, quando já se discutia a história nacional. A discussão tornou-se mais intensa no início do século XX, quando se procurava romper com uma certa sobreposição entre a história sagrada e a história profana. Foi com esse objetivo que se introduziu, a partir da segunda década do novecentos, a disciplina escolar “Instrução Moral e Cívica”, que articulada ao ensino de História, visava reforçar os sentimentos patrióticos da população. E tal instrução para a formação do cidadão tinha direção certa (FONSECA, 2006, p. 50).

Antes do livro didático de Joaquim Manoel de Macedo, o IHGB elaborou no início dos anos 1840, um concurso para a eleição do melhor manual sobre como deveria ser escrita a História do Brasil, que modelo deveria ser seguido e quais seriam suas fontes principais. O texto ganhador do concurso foi de autoria do naturalista alemão Karl Philip Von Martius, redigido em 1843 e publicado na Revista Trimestral de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em janeiro de 1845. O título completo de seu programa era: “Como se deve escrever a História do Brasil: Dissertação oferecida ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, pelo Dr. Carlos Frederico Ph. De Martius, acompanhada de uma biblioteca brasileira ou lista de obras pertencente à história do Brasil”. O plano historiográfico de Martius teve um impacto enorme sobre as gerações de historiadores do século XIX e da primeira metade do século XX, sobretudo por ter sugerido incorporar à “História do Brasil” a mescla dos elementos das três raças: o

branco (europeu/português), o índio/nativo e o negro/africano e a influência da extensão territorial na composição da nação brasileira (SCHWARCZ, 2001).

Dentro dessa configuração disciplina da História, Fonseca (2006, p.52) conclui que o sentimento nacionalista do século XIX e inicial do XX, portanto, “batia-se pela ‘nacionalização’ dos estudos de História nas escolas e foi, pouco a pouco, conquistando maior espaço à medida que as condições se tornavam mais favoráveis a essa posição”.

O que caracteriza em síntese este código curricular, geralmente representado como ensino de história tradicional, seria segundo Elza NADAI (1993): memorização e a aula expositiva como métodos de ensino-aprendizagem; o conhecimento histórico como verdade obtida através da neutralidade e objetividade do historiador; tempo histórico associado à cronologia linear-evolutiva; história nacional que buscava identificação com a civilização europeia e o destaque dado aos eventos políticos, à ação de indivíduos extraordinários (em geral, homens, brancos e cristãos) e à contribuição, sem conflitos, de brancos, negros e indígenas na formação e progresso da nação. Desta forma se consolida um *código disciplinar fundador*: de conteúdos nacionalistas/pátrios, mas tendo a História europeia como ponto de partida (eurocentrismo); a ideia de colaboração das “raças” para a formação do povo brasileiro, mas com ênfase no homem branco (europeu) como promotor da civilização. E a articulação entre a História especializada (provida do IHBG) e a escola (através dos livros didáticos que funcionavam como currículo escolar).

1.2.2 Cultura Escolar e “Pedagogização” na História

É no desenrolar da Revolução de 1930 que movimentos em defesa da importância da educação para a formação do cidadão e para o desenvolvimento do país vão se consolidar, afirma Schmidt (2012, p. 79). Um novo panorama educacional passa ser defendido e idealizado por significativa parte dos educadores brasileiros. Esse novo modelo também vai modificar e influenciar consideravelmente as relações do ensino de História no país.

Hilsdorf (2003, p. 95) considera que a Revolução de 30 foi, do ponto de vista educacional, um momento de renovação desencadeado pelos liberais republicanos adeptos da Escola Nova, os quais passam a desenvolver uma ação político-

administrativa no novo governo no sentido de promover as ideias que defendiam, “fazendo” uma moderna nação brasileira pela mudança do ensino. Ainda nessa perspectiva, dentro dos interesses da Revolução de 30 estava a intenção de uma maior promoção da educação popular e da reforma dos níveis superior, secundário, primário e no processo de formação de professores. O ensino de História, portanto, também permeava essa renovação.

As iniciativas educacionais da Revolução de 1930 pautavam-se, de maneira geral, na difusão da escola, na formação profissional de novos mestres e em uma renovação pedagógica que alterou o ensino de História. Esse processo estimulou a difusão de elementos constitutivos de uma cultura escolar (SCHMIDT, 2012, p. 79)¹⁷.

A percepção de um campo de “conhecimentos” a serem ensinados e de “condutas” a serem transmitidas significaram uma crescente produção de materiais didáticos. Entretanto não era necessário apenas gerenciar conhecimentos aos alunos. Foi necessário renovar as práticas pedagógicas que envolviam os professores. Assim, a reforma educacional advinda da Revolução de 30 fez com que as produções voltadas aos professores se consolidassem como importantes instrumentos de orientação pedagógica e conquistassem papel ativo na formação profissional do professor (SCHMIDT, 2012, p. 79). Junto à inserção de novas práticas educacionais e possibilidade de diálogo com outras ciências, o ensino de História vai passar por um processo de “pedagogização”, segundo Schmidt. Esse processo

[...] caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e a aprendizagem da história (SCHMIDT, 2012, p. 79).

Entretanto, para esta autora, essa nova pedagogização proposta para o ensino de História vai trazer consigo algumas problemáticas. Diversas alternativas metodológicas e ações voltadas ao ensino são inseridas as práticas docentes, mas,

¹⁷ E por cultura escolar, como já dissemos, tomamos como referência a perspectiva de Dominique Julia, o qual a define como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10), bem como Chervel, para o qual “o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (CHERVEL, 1990, p. 184).

em contrapartida, são desconsideradas certas especificidades do campo epistemológico que cercam a História ciência. Não se cogitava que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia específica da própria ciência, a qual delimita, não somente as finalidades e os objetivos do ensino como também a forma de ensinar. Assim, o conhecimento histórico escolar pautou-se, de maneira geral, na imposição de aspectos psicológicos e pedagógicos (SCHMIDT, 2012, p. 80) e não na relação com a ciência de referência. Kátia Abud, da mesma forma, entende que houve este processo de pedagogização dos programas escolares que então “se curvaram aos cânones e ao predomínio das ideias da Psicologia da Educação como bases de apoio para a distribuição dos conteúdos” (ABUD, 2011, p. 169). Contudo, há que se destacar que esta falada “pedagogização” é uma crítica não à ciência pedagógica em si, mas a determinada pedagogia ou psicologia, ou ainda mais especificamente, a uma certa pedagogia piagetiana, que interpreta a cognição como resultado de etapas evolutivas e natural-biológicas. A crítica realizada até hoje sobre esta suposta “pedagogização” é em relação a uma visão reducionista que desconsidera o contexto histórico-social do aprendente. Ao invés de privilegiar a evolução progressiva, entende-se que devemos considerar os estímulos e códigos culturais, o contexto social, o ambiente circulante do aluno.

Elza Nadai entendeu que a partir das primeiras décadas do século XX, através do movimento que ficou conhecido como Escola Nova, já se criticava o ensino tradicional de história, corporificado na memorização excessiva, na passividade do aluno, na periodização política e na abordagem factual, o que rendeu a proposição dos Estudos Sociais, então introduzidos no currículo como foi o caso da reforma de Anísio Teixeira para o Distrito Federal na década de 30 (NADAI, 1992). Anísio Teixeira, integrante do movimento da Escola Nova, publicou em 1934, o “Programa de ciência para a escola elementar”, indicando uma renovação no campo da História escolar. A ideia seria substituir os conteúdos tidos como excessivamente “academicistas” ou “eruditos” por conteúdos mais pragmáticos (RAMOS, 2015, p. 94).

Porém, já em 1917, Jonathas Serrano criticava em seu livro “Methodologia da História na Escola Primária” o chamado “ensino tradicional”, então “centrado no professor, na passividade do aluno e na memorização dos conteúdos” e defende uma “aprendizagem baseada na necessidade psicológica do aluno” (SCHMIDT,

2009, p. 22). Murilo Mendes, nesta época, também criticava o ensino tradicional de história em livro que foi publicado em 1935 intitulado “A história no curso secundário”. Para ele, a História não deveria estudar apenas o passado, mas fazer uma relação com o presente do aluno. Tanto Jonathas serrano como Murilo Mendes, pensavam o ensino de História mediante certa noção da psicologia. Assim, o jovem deveria aprender “atitudes positivas” através de objetivos morais em relação à sua sociedade em prol do “dinamismo e evolucionismo da organização social e da dependência do presente em função do passado” (SCHMIDT, 2009, p. 23).

Fonseca (2006) diz que foi no contexto das reformas dos sistemas de ensino das décadas de 1930 e 1940 que a História se consolida, definitivamente, como uma disciplina escolar, ao passo que diversas políticas educacionais centralizaram o ensino de História como formador e/ou promotor da ideia de unidade nacional. E para entendermos como tamanha mudança será significativa a partir desse período, devemos fazer algumas considerações.

A primeira delas é apontarmos para o fato de que ocorre uma maior preocupação acerca dos conteúdos históricos ensinados nas escolas, reconhecendo que, a partir desse momento em diante, no Brasil “[...] não mais deixariam de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais” (FONSECA, 2006, p. 52).

Essa estruturação mais politizada não pode ser apresentada sem a verificação da especificidade de seu contexto, o qual estabeleceu significativa relação com o campo político. A Revolução de 30 colocou fim ao regime federativo que havia sido criado pela Constituição de 1891, centralizando então o poder político ao governo federal. Com a alegação de que era necessário substituir as antiquadas instituições políticas brasileiras, Getúlio Vargas utilizou-se do discurso da modernização do país para reformar todo o seu modelo econômico, jurídico e político (ABUD, 1993, p. 165).

Na visão de Schmidt (2012, p. 80), foi o contexto brasileiro pós-Revolução de 30 que permitiu a concretização e a institucionalização de importantes projetos de reformas educacionais, tendo dentre eles a reforma Francisco Campos, em 1931.

Foi, portanto, a Reforma Francisco Campos que

[...] promoveu a centralização do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e definiu programas e instruções sobre métodos de ensino. Isso retirava das escolas autonomia para a elaboração dos programas, que passavam a ser de competência exclusiva do Ministério. Essa centralização significava, na prática, a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimento de interesses regionais (FONSECA, 2006, p. 52).

Isso poderia resultar em um maior controle por parte do governo. Um controle marcado por pressões e ações políticas que poderiam notar-se implícitas ou explícitas no campo da vida escolar e nos conteúdos selecionados para o ensino dos brasileiros. Abud (1993, p. 166) reconhece ainda que neste momento a História vai carregar, dentro da escola, uma função pragmática e utilitária, servindo ao mesmo tempo para a educação política e como instrumento de familiarização às percepções que os problemas do desenvolvimento trariam ao Brasil.

A Reforma Francisco Campos também marca a consolidação da História como disciplina escolar obrigatória para todas as escolas, sendo então direcionada por diversas instruções metodológicas. Essas instruções relacionadas a História escolar eram vistas como o caminho para a construção de um modelo de ensino necessário a um cidadão mais crítico (SCHMIDT, 2012, p. 80; FONSECA, 2006, p. 52). As reformulações apontavam para

[...] uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos [...] (SCHMIDT, 2012, p. 81).

Assim como ocorre em qualquer mudança político-educacional, notamos o desagrado de uma parcela de professores e profissionais da educação com as transformações propostas pela Reforma Francisco Campos. Essa parcela de educadores compreendia que, na prática, a História do Brasil recebia significativa redução de espaço e de carga horária, ficando diluída em um bloco tido como História da Civilização. Os embates que buscavam o restabelecimento de um ensino autônomo também envolveram intelectuais e membros do IHGB (FONSECA, 2006, p. 53).

Em 1942 vai ser elaborada a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Augusto Capanema. Confirmando o seu objetivo central que era a formação moral e patriótica, um dos principais princípios desta lei estava baseado na proposta de autonomia didática para o professor. Outro fator de importante destaque foi a proposta de divisão disciplinar por meio de programas e unidades didáticas. Os programas curriculares e as orientações metodológicas propostas se pautavam na ideia de construção nacional, onde a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria no cidadão o espírito do patriotismo e a formação consciente (FONSECA, 2006; SCHMIDT, 2012).

Este modo de pensar foi corroborado em um Decreto- Lei de 1942 pelo ministro Gustavo Capanema.

As reformas curriculares que sucederam à Reforma Campos, entre as quais se destaca, pela sua amplitude, a realizada pelo Ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, em 1942, não modificaram os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginasial: a relação de “subalternidade” da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental; a permanência da linha do tempo e da sequência cronológica na organização dos conteúdos e a predominância dos conteúdos de natureza política, secundarizados pelos fatos da História Econômica (ABUD, 2011, p. 166)

Mais adiante, em 1952 Castro, em seu livro didático “Didática da História” também reforçaria esta coempção em que:

Os conteúdos de História serviriam para que esses ‘jovens imaturos’ conquistassem sua plena realização como homens e membros da sociedade. Eles deveriam aprender conteúdos de História para modificarem a sua conduta, a sua atividade, o seu pensamento e a sua afetividade (SCHMIDT, 2009, p. 24).

Em 1951 vai haver uma alteração dos programas voltados ao ensino de História no território brasileiro. O Ministério da Educação vai realizar uma redistribuição da seriação dos conteúdos de História nos cursos colegial e ginasial (FONSECA, 2006, p. 55). Ainda nessa perspectiva, a redefinição do ensino de História dar-se-á pelo Colégio D. Pedro II que, mesmo com os efeitos das reformas anteriores, era visto como referência para o sistema educacional brasileiro, tendo seus programas enviados a diversas instituições de ensino – públicas ou privadas.

A centralidade aqui aplicada aos

[...] conteúdos específicos da História também foi incorporada pela portaria n. 1.045, de 1951, da reforma da Escola Secundária brasileiras, cujos princípios básicos para o ensino de História eram a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados (SCHMIDT, 2012, p. 81).

Mesmo com medidas e reformas educacionais, devemos avaliar uma questão crucial da década de 1950: o ensino de História pouco se afastou de concepções e práticas tradicionais, se considerada a análise dos livros didáticos utilizados na época, assim como o caderno de alunos, planos de aulas de professores, e todo esse aparato cultural da escola (FONSECA, 2006, p. 55). Ou seja: mesmo dentro de uma suposta nova ótica pedagógica, pouco se mudou acerca das expectativas e dos conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiros com as reformas implementadas em 1930.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2009), não se interferia nos conteúdos históricos, ou seja, eles continuavam com a mesma base conforme seu código disciplinar fundador de formar a consciência patriótica. O que mudava era o objetivo, então pautado na psicologia do desenvolvimento, em se construir a personalidade do aluno.

Dessa forma, uma perceptível desconexão entre a teoria e a prática é compreendida por Schmidt (2012, p. 82) no sentido que as ações tomadas fizeram parte de um conjunto de medidas constitutivas de um processo de redemocratização da sociedade brasileira seguinte a ditadura Getulista, no qual um dos principais investimentos do governo brasileiro foi voltado para a valorização, expansão e modernização da escola brasileira. Outra percepção possível diz respeito a toda uma movimentação realizada pelo Governo no sentido de regulamentar e fiscalizar a aplicação das novas leis e reformas. A criação da Diretoria do Ensino Secundário, criada pelo Ministério da Educação e Cultura em 1946, tinha como objetivo a orientação, fiscalização e aplicação das novas leis, buscando a melhoria das condições tanto materiais das escolas, quanto em relação ao ensino nelas propostos.

O grande volume de trabalho encontrado pelo Ministério da Educação e Cultura em relação a essa supervisão também contribuiu para a descentralização das atividades, sendo necessária a criação de vários órgãos – dentro da administração pública – capazes de executar o serviço. Nesse sentido destacaram-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1953) e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (1953), responsáveis pela publicação de materiais, cursos e treinamentos voltados à formação complementar dos professores durante toda a década de 50 e 60 (SCHMIDT, 2012, p. 82).

No que se refere a conteúdos voltados aos professores e ao ensino da História destaca-se a “Revista Escola Secundária”, que foi publicada originalmente entre 1957 e 1963 com 19 números. A participação efetiva de professores de História na composição de seminários e artigos veiculados nesta revista é notória. Os conteúdos contemplados nesta revista expunham a valorização de certos aspectos metodológicos do ensino, sendo clara a percepção da ênfase em itens tais como processos de ensino, métodos, motivação, estudos dirigidos e materiais didáticos (SCHMIDT, 2012, p. 83). Ou seja: mesmo dentro de uma suposta nova ótica pedagógica, pouco se mudou acerca das expectativas e dos conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiros com as reformas implementadas em 1930. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2009), não se interferia nos conteúdos históricos, ou seja, eles continuavam com a mesma base conforme seu código disciplinar fundador de formar a consciência patriótica.

Adiante, passaremos agora para reflexões acerca das concepções da História escolar sob a influência do Regime Militar brasileiro.

1.3 EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE O REGIME MILITAR DO BRASIL

O ensino de História, compreendendo o âmbito do currículo escolar, sofre importantes alterações sob o Regime Militar. Mas, de fato, o estabelecimento e as configurações deste regime de governo vão aprofundar algumas características que já estavam presentes no ensino de História de toda escola fundamental e média (FONSECA, 2006, p. 55). Embora o novo Regime estabelecesse uma reorganização da sociedade, da economia e da educação, o que se percebe é uma adaptação didática dos conteúdos e das formas de ensino anteriores, agora adaptadas ao modelo e ao foco dado pelo Governo Militar. Nesse sentido: “as diretrizes norteadoras da concepção de História permaneceram na formação de milhares de

jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos ‘brasileiros célebres’, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime” (FONSECA, 2006, p. 56).

O que se verifica, de maneira geral, é que o ensino de História pós-1964 aprofunda uma concepção referencial já existente, combinada com medidas, restrições e adaptações a atuação e formação dos professores, redefinindo os objetivos da Educação sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, na tentativa de exercer um controle ideológico capaz de eliminar quaisquer possibilidades de resistência ao regime autoritário. A já marcada “História Tradicional” se adequava aos interesses do Estado, ao passo que apresentava uma sociedade hierarquizada, cuja vida social tinha sentido e condução verticais, na qual a ordem estabelecida de cima para baixo marcava a organização dos membros sociais. Sem permitir uma interpretação social mais aguçada, assim como o desencorajamento de uma análise crítica, os indivíduos estariam privados de uma instrumentalização que questionasse a ordem do modelo imposto. A reorganização das propostas para o ensino de História teve, portanto, conotações extremamente políticas, passando a ser competência dos órgãos públicos, os quais estavam tecnicamente aparelhados pelo Estado e adequando-se a sua Doutrina (FONSECA, 2006, p. 56).

Também para Kátia Abud, as reformas curriculares que sucederam à Reforma Campos,

não modificaram os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginasial: a relação de “subalternidade” da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental; a permanência da linha do tempo e da sequência cronológica na organização dos conteúdos e a predominância dos conteúdos de natureza política, secundarizados pelos fatos da História Econômica (ABUD, 2011, p. 168)

A autora acima entende que será a Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que alterará de fato a organização curricular em todos os seus sentidos, pois “criou e eliminou disciplinas, alterou sua distribuição pelas diferentes séries e modificou a carga horária de cada uma delas” (ABUD, 2011, p. 169). As disciplinas escolares relativas às Ciências Humanas sofreram cortes, sendo que não se ensinava História na 3.^a série e não se ensinava Geografia na 4.^a série.

Pelo controle, o Regime Militar tratava ainda com mais fervor das questões relacionadas à Educação e as disciplinas a ela vinculadas. Era necessário, para os governantes na época, ter total controle ideológico para que não fosse possível existir nenhuma brecha que colocasse o regime em questionamento. Nessa perspectiva vai ser criada uma nova disciplina chamada Estudos Sociais, a qual se originou da fusão de História e Geografia, englobando ainda a Educação Moral e Cívica, demarcada por características da herança tradicional. Por meio de atividades pré-determinadas, os Estudos Sociais visaram impor uma visão harmônica na sociedade brasileira.

Segundo as determinações do próprio Conselho Federal de Educação, a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a 'convivência cooperativa' e para as suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido de 'cumprimento dos deveres básicos com a comunidade, o Estado e a Nação'. Nesta concepção, os homens não aparecem como construtores da história; ela é conduzida pelos 'grandes vultos', cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos. A preocupação deste ensino era fazer com que o aluno localizasse e interpretasse fatos sociais, não de maneira analítica e reflexiva, mas formando a História como campo do saber, diluindo-a nos Estudos Sociais, junto a conceitos genéricos de Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc. Este seria o caminho para a formação do 'cidadão', do homem ideal, que melhor serviria aos interesses do Estado (FONSECA, 2006, p. 58).

As relações aluno-professor mantêm-se marcadas pelo autoritarismo e pela concentração do saber pelo docente (FONSECA, 2006, p.58-59). Ausentavam-se do processo de ensino de aprendizagem os elementos ativos, críticos e reflexivos. As metodologias de ensino pautavam-se no direcionamento dado pelo professor, considerado transmissor do conhecimento, ditador de tarefas e atividades, enquanto o aluno como receptor e executor de suas determinações.

É no meio deste contexto histórico que a História se consolida como disciplina escolar no Brasil. Sob fortes demarcações e relações de poder exercidas pelo Estado, a História está efetivada na educação básica brasileira. Demarcações que se mostram visíveis, principalmente, nas articulações entre intelectuais que organizam a prática do magistério e a produção de diversas políticas educacionais governamentais nas décadas de 1950 e 1960 (SCHMIDT, 2012, p. 85).

Tomando a perspectiva de Schmidt (2012, p. 85), encontramos no contexto da década de 1960 o início de uma crise da História escolar, visivelmente agravada

no embate entre correntes ligadas ao *social studies*– de influência norte-americana – e de pensadores que defendiam a manutenção da História enquanto disciplina autônoma. Essencial é reconhecermos, de forma diagnóstica, o marcante processo de (re)configuração da “História disciplina” como fonte de pretensões e/ou poderes, a qual, mesmo dialogando com diversos movimentos, persistiu enraizada na história da educação e da nação brasileira.

Encontramos outros indícios de crise no código curricular da História junto à consolidação dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras. Por tratarmos de um processo transitório – de um código curricular para outro – evidenciamos as mudanças e as permanências. Essas características tendem a ser mais visíveis visto a(s) análise(s) comparativa(s) possível(eis) entre as expectativas educativas– anteriores e (re)configuradas – sobre a História. É partir dos anos de 1960 que diversas propostas vão surgir no sentido de substituir o ensino de História e Geografia pelos Estudos Sociais, que já haviam sido introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais desde 1959 (LEITE, 1969, p. 10).

Como já mencionamos, Elza Nadai (1993) entendeu que a partir das primeiras décadas do século XX, através do movimento que ficou conhecido como Escola Nova, já se criticava o ensino tradicional de história, corporificado na memorização excessiva, na passividade do aluno, na periodização política e na abordagem factual, o que rendeu a proposição dos Estudos Sociais, então introduzidos no currículo como foi o caso da reforma de Anísio Teixeira para o Distrito Federal na década de 30. Portanto, a disciplina de Estudos Sociais não seria uma “invenção” da época do Regime Militar, mas sim uma reapropriação de propostas isoladas apresentadas nos anos 30 do século passado. Iêda VIANA (2006) lembra que Anísio Teixeira, integrante do movimento da Escola Nova, publicou em 1934, o “Programa de ciência para a escola elementar”, e em 1962, “Estudos Sociais na escola primária”, mostrando o que deveria consistir a disciplina de Estudos Sociais.

A instalação do Regime Militar em 1964 acentuou características que já estavam presentes no ensino de História das escolas fundamentais e médias, já apontadas, qual seja: em especial a história pátria, a história como genealogia da Nação, com suas datas cívicas, heróis e fatos, principalmente os políticos e/ou militares. Segundo Fonseca (2006, p. 56) e Abud (2011, p. 169) as concepções ligadas ao ensino de História não vão sofrer transformações durante esse período,

permanecendo sua herança tradicional, de já longa data, como orientadora dos programas e da História ensinada. Em outras palavras, o código curricular da história pouco muda.

Enquanto instrumento de controle, a herança tradicional do ensino era vista com bons olhos pelo regime autoritário. Com a redefinição dos objetivos da educação, o novo regime promoveu um grande controle sob a perspectiva da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, buscando sempre eliminar as possibilidades de resistência ao regime. Hierarquizado, com uma sociedade conduzida de cima para baixo, o regime não permitiu espaços para a interpretação ou análise crítica, impossibilitando a instrumentalização da História pelo aluno/indivíduo (FONSECA, 2006, p. 56). Sob o Regime Militar “[...] a organização do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem àquela Doutrina” (FONSECA, 2006, p. 56).

Durante todo o período Militar é perceptível uma marcante tentativa de convencer a população acerca da legitimidade das ações governamentais, inserindo-a como parte de um grande projeto de desenvolvimento com segurança, que se destinava ao bem-estar social. As reformas educacionais também se enquadravam nessa tentativa, ao passo que vinculavam informações e ideias que caracterizavam o Regime Militar. E com a importância que a Educação configurava durante os anos de 1960, outros mecanismos eram incorporados pelo governo para controlar o setor. O esvaziamento das ciências humanas – caracterizada pelo seu teor crítico – era uma das estratégias deste controle. A instauração dos IPMs (*Inqueritos Policial Militar*) nas Universidades também permite a identificação deste controle também na esfera docente, sendo recomendados para a contenção de possíveis atitudes subversivas, detendo ou até mesmo afastando o professor de suas atribuições. Para legitimar e respaldar as ações autoritárias, o Regime se amparava em uma série de leis e decretos, os quais moldavam um aparato repressivo dentro das Universidades e das instâncias responsáveis pelo ensino. Tais respaldos e modificações resultam na proposta governamental de, como já dissemos, a criação de uma área de ensino denominada Estudos Sociais, a qual englobava as disciplinas de História, Geografia, Organização Sócia e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica no ensino de Primeiro Grau, dentro da educação básica de oito anos. Nas mudanças do Segundo Grau também é

destaque, dentro da OSPB (Organização Social e Política Brasileira), a inserção da Filosofia e da Sociologia, disciplinas que não figuravam no currículo anterior. A imposição da lei 5692/71, que definiu novas diretrizes e bases para a educação brasileira, representa muito bem as transformações pelas quais a educação, a formação docente e o ensino de História percorriam. A finalidade básica dessa nova disciplina seria a de ajustar e preparar o aluno para a convivência cooperativa e para suas responsabilidades enquanto cidadão, orientado sempre a cumprir seus deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação (FONSECA, 2008, p. 58; TRINDADE, 2014, p. 43-44).

A Educação Moral e Cívica (EMC), estruturada pelo Decreto-Lei nº 869 de 1969, como atividade didática e disciplina escolar forneceria no artigo 2º uma espécie de síntese de quais seriam as finalidades morais que deveriam reger esta e outras disciplinas como Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB):

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio da moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-política-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (SÃO PAULO, 1976, p. 135).

Na esfera formativa dos profissionais da Educação, mudanças são definidas para reorientar as perspectivas modeladas pelo governo. Cursos de aprimoramento e reciclagem foram ofertados no sentido de preparar professores para a execução das novas propostas. O processo consistia em estabelecer uma articulada organização de conhecimentos e saberes, fornecendo aos professores programa disciplinares prontos, minuciosamente selecionados e distribuídos para cada série, com ampla gama de exercícios e atividades que deveriam ser desenvolvidas. Essa

estruturação resultaria em novas propostas formativas tanto profissionais quanto mercadológicas, no sentido de adequação curricular.

Além do controle via treinamento rígido e constante do professor, havia a imposição de um currículo, determinando o que deveria ser ensinado, como se deveria ensinar e qual livro didático deveria ser usado. Foram propostos cursos de licenciatura curta, para formar rapidamente professores de Estudos Sociais (TRINDADE, 2014, p.44).

Essa adequação abriu importante espaço para as propostas de cursos de Licenciatura Curta, objetivados para formar mais rapidamente os profissionais da educação. Um espaço que fora bem utilizado por algumas Universidades privadas, as quais viram a possibilidade de expansão e de oferta formativa não apenas voltada aos Estudos Sociais, mas para outras disciplinas como Ciências e Matemática. O próprio Governo incentivava Universidades particulares na oferta da modalidade, alegando – conforme parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) – que a viabilidade deste tipo de curso se daria pela esfera privada, pelo fato de as Universidades particulares ocuparem espaços interioranos no país, os quais apresentavam as maiores demandas profissionais. Estes novos cursos estavam vinculados, em certa medida, com as intenções do Governo Militar que, até em projeções oficiais sobre a Educação, cerceavam os direitos de expressão e informação, atribuindo a professores e alunos o papel de reprodutores, propagadores e receptores de um saber já pronto, sistematizado e pré-estabelecido. Aderindo as propostas governamentais, diversas faculdades criaram tais cursos de licenciatura curta para formar a mão de obra necessária para as novas disciplinas. Sem apresentarem relação com a pesquisa das ciências de referência, muitos desses cursos também abriam mão da carga horária destinada à didática, ao ensino e a etapa de formação pedagógica. O intuito era formar profissionais pouco interessados ou irrelevantes em relação à pesquisa e ao ensino, focado em aspectos de memorização e repetição do discurso vigente. (TRINDADE, 2014).

Para Maria do Carmo Martins, a criação dos Estudos Sociais, atendendo aos objetivos de ensino e de formação profissional, seria de responsabilidade do sistema educacional, criada sob objetivos escolares e para a escola, não encontrando reconhecimento e “legitimidade científica”. Em função desse caráter, foi criticada pela comunidade acadêmica como “disciplina heteróclita”, ou seja, “uma disciplina

singular, desviada dos princípios e da arte que compunham seus objetos de estudo, mas voltada eminentemente ao ensino” (2003, p. 155).

As dificuldades encontradas pelos profissionais de História se mostravam ainda maiores, visto o caráter repressivo do Governo – devido aos valores educativos críticos, questionadores e reflexivos da ciência histórica – e a falta de materiais disponíveis e pautados nos novos discursos específicos da educação brasileira.

[...] No período ditatorial, sobretudo após 1968, o ensino de História firmou-se como instrumento de poder, de dominação, estratégia e política de Estado. Esse fato não era inédito nem algo característico do nosso país. A História enquanto disciplina formativa, pode manipular fatos, acontecimentos, histórias, dados que são variáveis importantes na correlação de forças. A História e seu ensino podem propiciar uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com a memória coletiva (FONSECA, 2012, p. 30).

O ano de 1971, sob o regime militar do general Emilio Garrastazu Médici, marca não somente a promulgação da obrigatoriedade dos Estudos Sociais para as oito séries do então Primeiro Grau, como também assinala outra readequação do currículo da História no Brasil. Suprimindo, por meio da lei 5.692/71, as aulas de História dentro dos Estudos Sociais, a disciplina isolada de História se efetiva apenas no Segundo Grau, com carga horária máxima de duas horas semanais no período de um ano. Anunciada como uma grande renovação do ensino, a lei 5.692/71 apenas consolidou toda uma série de mudanças curriculares e estratégias educacionais que já estavam sendo propostas, em níveis regionais, desde o início do Regime Militar. Mas foi a partir dela que, em nível nacional e por força de lei, se institucionaliza a experiência curricular dos Estudos Sociais em todo o território brasileiro (FONSECA, 2012; SCHMIDT, 2012).

Argumenta Márcia Elisa Teté Ramos, a partir de Circe Bittencourt, que a introdução de uma nova disciplina escolar, os Estudos Sociais, “foi justificada no discurso político-educacional também pela necessidade de mobilizar sentimentos de amor e respeito à pátria, da qual compensaria a lealdade e os sacrifícios, de modo que se criasse uma autoimagem de comunidade integrada capaz de impulsionar o progresso econômico da sociedade”. Contudo, este “pretexto também viera acompanhado de elementos da esfera didático-pedagógica, que apregoava uma configuração mais global de currículo ligada aos ‘Projetos de Ciência Integrada’

(RAMOS, 2015, p. 95):

Sendo assim, a construção do conhecimento seria vista em sua interdisciplinaridade, o que não pressupunha o entendimento sobre as correlações existentes entre os campos científicos, mas sim, o privilégio dos métodos, considerados válidos para qualquer aprendizagem e domínios da ciência. Esses métodos uma vez apreendidos, produziram uma espécie de capacidade geral, seja para a área de Ciências Naturais, seja para a área de Ciências Humanas.

Ramos entende que esta forma de entender a necessidade de substituir as disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais no 1º grau, era baseada em uma perspectiva considerada piagetiana, mas que terminava por ser reducionista se comparada com os escritos de Piaget, pois acreditada que

somente a partir de dezesseis anos o aluno estaria em estágio apropriado de desenvolvimento do pensamento formal para alcançar a compreensão dos conceitos históricos, em especial de *temporalidade*. Assim, entendia-se que como a aquisição do raciocínio hipotético-dedutivo em história apresentava-se como mais difícil de adquirir do que a dos conceitos físico-matemáticos, a introdução da história na escola deveria ser retardada ao máximo. (RAMOS, 2015, p. 96).

Um conjunto específico de leis – como o caso da lei 5.692/71 – exige a criação/atribuição de mecanismos e/ou aparatos capazes de instrumentalizá-la na prática. A fiscalização sobre professores e alunos, as novas alterações educacionais, a obrigatoriedade da disciplina de Estudos Sociais, por exemplo, são referências identificáveis destes mecanismos. Em contrapartida seu caráter textual possibilita, aos indivíduos receptores do discurso¹⁸, uma prática inovadora, produtora de sentidos individualizados e singulares que fogem as intenções de seus criadores. Essa liberdade criativa dos receptores pode ser capaz de condicionar intenções que validam ou refreiam as intencionalidades do texto e do conseqüente discurso original (CHARTIER, 1998, p. 123). Enquadrados enquanto receptores reconhecemos vários agentes, como professores, diretores, coordenadores e outros indivíduos do espaço educacional, os quais dialogam com as reformas e adaptações educacionais. Lembrando sempre das proposições do historiador do currículo Ivor Goodson próximas a de Chartier no campo da História da Leitura, de que temos o currículo

¹⁸ Entendendo aqui o texto da lei 5.692/71 em um caráter “discursivo”, o qual era manifesto por meio do gênero textual mas também capaz de ser (re)significado por um indivíduo ou grupo.

prescrito, mas também a apropriação deste currículo pelos agentes escolares (GOODSON, 1991, p. 08)

A obrigatoriedade da nova disciplina, mesmo munida de fiscalização severa, não era capaz de indicar, prescrever e/ou promover práticas totalmente equilibradas e em diálogo efetivo com sua proposta. E falamos de redes de fiscalização dotadas de instrumentos legais, os quais impunham forte repressão aos docentes em nome da Lei de Segurança Nacional. Desde 1969, por exemplo, o decreto n. 477-69 que autorizava a expulsão, sem prévias explicações, de professores e alunos das universidades. Para os professores da educação básica ainda eram exigidos atestados de antecedentes emitidos pelas Delegacias de Ordem Política e Social (DOPS), os quais autorizavam ou desautorizavam a prática docente dos indivíduos graduados em qualquer disciplina. Já em relação a História, no contexto dos anos da implementação da lei de 1971, existem resistências no campo prático das escolas e das universidades, os quais passam a questionar a supressão da autonomia advinda da implementação obrigatória dos Estudos Sociais. A sustentação de algumas discussões vinha de regulares debates ocasionados ainda no contexto democrático do início dos anos 50 e 60, quando começam a surgir propostas e iniciativas de adesão dos Estudos Sociais em algumas escolas brasileiras, os quais compreendiam que as propostas da disciplina se tratavam de inovações no trabalho dos conteúdos, e não como um mecanismo impositivo. No contexto da lei 5.692/71 docentes encontram espaço nos intervalos dos cursos de “reciclagem” para professores¹⁹ – os quais tinham como função explicitar e adequar os profissionais as novas perspectivas dos Estudos Sociais –no sentido de reforçar e criticar as imposições da nova realidade. Muitas destas críticas formuladas pelos professores, destacavam o caráter anterior da proposta dos Estudos Sociais, a qual não excluía dos professores de História e Geografia o fazer docente específico. Com o advento desta lei, os professores recebiam um saber programado, planejado e estruturado sob objetivos e conteúdos bem delimitados (TRINDADE, 2014, p. 45-48).

Olhando de forma panorâmica o ensino durante a ditadura, parece que as contradições eram poucas e facilmente solucionáveis pelos educadores. Pode até parecer que não houve resistência e sim um certo conformismo. Em que pese a aparente inércia ou conformismo por parte dos professores, a resistência em variadas formas foi uma

¹⁹ O termo “reciclagem” era utilizado na época nas políticas públicas. Seriam cursos de capacitação ou atualização de professores.

constante. Burlando planejamentos impostos pelas equipes educacionais, muitos professores continuaram dando as aulas de história e geografia e faziam as somatórias, com educação moral e cívica, transformando o conjunto das atividades em um bloco denominado área de estudos sociais (TRINDADE, 2014, p. 48).

Em acordo com Goodson (1991, p. 08) evidenciamos o quanto as práticas transcendem as prescrições ao verificarmos que esta junção de áreas blocadas nos Estudos Sociais era, por vezes, feita apenas quando da elaboração dos relatórios e avaliações finais dos alunos. Resistência significativa que “exigia dos professores muitas horas de trabalho que ao término parecia desnecessário, mas permitia que eles continuassem trabalhando os conteúdos de história e geografia” (TRINDADE, 2014, p. 48).

A Educação, durante o Regime Militar, refletiu marcas intensas da organização do Estado do Paraná. Com efeito, as mudanças políticas de um país caracterizam definições e esboçam uma orientação estrutural mais ou menos clara acerca das delimitações governamentais, em nível estadual, que dialogam com as esferas administrativas, da saúde, da segurança.

O Paraná tem sido apresentado nos estudos sobre esse período como um Estado que se orientou pela política desenvolvimentista, apostando na industrialização local, na expansão da agricultura e na modernização administrativa. A educação, nesse sentido, era vista por seu significativo papel para o desenvolvimento econômico e social da sociedade paranaense, seja através da expansão da escolarização, seja pela preparação de mão de obra qualificada (VIANA, 2012, p. 135).

A compreensão do porquê, muitas vezes, historiadores e pesquisadores encontram uma aparente aceitação das imposições do Regime Militar a significativa parte da sociedade paranaense está no fato de que houve um quadro real de desenvolvimento econômico e social, o qual contribuiu para a sustentação de certo sentimento de estabilidade. O que se revela, em geral, são comportamentos de acomodação, negociação e passividade da população, mas que não podem ser generalizados em relação a educação (VIANA, 2012, p. 135). Embora o(s) contexto(s) permeie(m) a existência dos indivíduos e agentes educacionais, o ambiente escolar é composto, tal qual compositor, de um campo específico, sob o qual diálogos, apropriações, interpretações e resistências variadas se arquitetam.

A análise da implantação dos Estudos Sociais nas Escolas de Curitiba foi objeto de pesquisa de Viana (2012). Por meio da contraposição de fontes textuais e orais a autora traça um panorama comparativo entre as prescrições legais e as práticas reais identificáveis na esfera educacional municipal. Pela força da Lei 5.692/71 e do Parecer 853/71, reconhecem-se dois projetos paralelos. O primeiro projeto seria O *Plano Curricular da Diretoria de Educação*, o qual foi estruturado estrategicamente por técnicos municipais – portanto na esfera política – e que fornecia orientações para todas as áreas científicas incorporadas nos Estudos Sociais (a exemplo da História e da Geografia). Já o segundo, identificado como “*Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*”, fora elaborado taticamente – na esfera acadêmica – por intelectuais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dos resultados do projeto da esfera política poucas mudanças são observáveis em relação ao currículo praticado anteriormente. Já o lado acadêmico é capaz de revelar informações que, embora implementadas nas escolas municipais com o aval da Diretoria de Educação, apontam deslocamentos em relação às normativas. A participação dos intelectuais acadêmicos no processo de implantação dos Estudos Sociais sustenta a possibilidade de aproveitamento de brechas no poder, as quais são exploradas no movimento de reformulação educacional para promover um projeto educativo alternativo ao proposto na versão oficial (2012, p. 137).

Pensar as políticas educacionais é refletir não apenas na sua natureza de controle e de regulação social, mas também sobre como se realiza o processo de apropriação das ordenações superiores, colocando em jogo atitudes de adesão, instaurando negociações, constituindo espaços, enquanto lugares praticados pelos usuários numa rede de lugares e relações que produzem poder e saber, e onde se constituem as representações sociais (VIANA, 2012, p. 137-138).

As inferências de Viana (2012, p.148) apontam para dualidades existentes nesta realidade específica, sendo que tanto havia professores entusiasmados com as propostas renovadoras dos Estudos Sociais, quanto professores resistentes aos encaminhamentos, os quais enfrentaram as ordenações e/ou resistiram às mudanças impondo-as críticas diversas. Enquanto muitos professores simplesmente aderiram as orientações e aos materiais específicos voltados para o ensino de Estudos Sociais, outros fizeram-lhes oposição, o que no contexto do Regime Militar e da lei 5.692/71 permite uma (re)avaliação histórica, no sentido que se mostra

capaz de fornecer subsídios para outros aprofundamentos acerca da História ensinada.

Contudo, a prática efetiva dos professores em sala de aula nesse período pode ser lida de formas diferenciadas. Se lêda VIANA (2006) detectou o aproveitamento das fissuras do sistema para procedimentos táticos dos professores, para Circe Bittencourt a interpretação de que as ações docentes seriam dissidentes, de que as disciplinas como de Estudos Sociais ou Educação Moral e Cívica seriam aproveitadas para transgredir os objetivos político-pedagógicos governamentais, não deveria ser superestimada. Para a autora seria provável a tendência de que os professores tivessem o livro didático como único material de apoio para ministrar suas aulas, então em sintonia com o currículo em vigor. Isso devido à sua formação superficial e efêmera nas licenciaturas curtas, aliada ao aumento da carga horária de trabalho em consequência do rebaixamento salarial, o qual também obstaría a possibilidade de atualização profissional (2000, p. 134). Com efeito, temos de considerar o aspecto editorial, bem como o teor e a especificidade geral dos livros didáticos, para não os tomarmos como completamente ligados e fiéis às propostas do(s) currículo(s) em vigor.

Em resumo o modelo de História ensinada, concebido na esfera dos Estudos Sociais, vai permanecer até 1984 marcado por diversas permanências no currículo da História escolar. A obrigatoriedade do ensino dos Estudos Sociais também resulta em uma série de perseguições e de movimentos de censura aos professores de História no período. Entretanto, vemos que essa relação impositiva – articulada com a inserção compulsória dos Estudos Sociais – acompanhou movimentos externos de resistência e enfrentamento – como as ações mobilizadas pela Anpuh²⁰ – assim como movimentos que se iniciaram a partir da esfera interna do ambiente escolar, promovidos pelas individualidades dos agentes educacionais por sobre a esfera cotidiana (SCHMIDT, 2012, p. 86; VIANA, 2012, p. 148).

²⁰ Para mais detalhes ler SCHMIDT, 2012 e RAMOS, 2015.

CAPÍTULO 2

A ABERTURA POLÍTICA, AS NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES E A HISTÓRIA NO CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ (1990)

Esta etapa do trabalho se propõe a abordar as prescrições e os contextos de produção do “Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná”, sob o foco da disciplina de História, no sentido de apontar as visibilidades do currículo escolar da História no Brasil.

A contextualização acerca das variações e permanências do código curricular da História realizada até aqui, procurou contribuir para reconhecermos as visibilidades expressas pelos currículos e/ou reformas educacionais ocorridas no cenário brasileiro. Nessa etapa do trabalho destacaremos as possíveis visualizações do campo curricular prescritivo expressas no *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*.

A visualização do campo curricular se torna mais significativa ao entendermos os contextos que regem e direcionam a produção e organização do documento que aqui será explorado. Por isso, para além da investigação interna dos direcionamentos expressos nos documentos, abordaremos o contexto educacional, social e político, o qual apresenta elementos significativos para a compreensão do nosso objeto que é, em essência, a prescrição textual escrita e visível que compõe uma parcela do código curricular da História da educação básica nos finais do século XX. A importância dos contextos dos sujeitos sociais que compõem ou que recebem essas prescrições está em consonância com a visão de Goodson (1995, p. 71-75), o qual os percebe como instrumentos de auxílio na observação dos indivíduos e a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da própria sociedade, exaltando as escolhas, contingências e opções que envolvem o meio social. Convêm-nos, portanto, examinar as estruturas sob as quais as mudanças curriculares exercem seu efeito (GOODSON, 2013, p. 26).

Em uma tentativa de evidenciar aproximações e distanciamentos entre os currículos tomados enquanto fontes, o que se tornará mais evidente em nossas conclusões, adotaremos os seguintes marcadores em nossa análise documental: organização estrutural do documento, sujeito histórico, poder, trabalho, proposta metodológica, temporalidade e autores. A opção pelos marcadores, ainda que em ordem não sequencial e igualitária na análise dos dois documentos, explicita

aspectos inerentes a concepção analítica da ciência histórica atrelada a metodologia comparativa da análise documental. Cientes, também, da importância dos contextos sociais e políticos, estabeleceremos determinadas conexões.

Faz-se necessário novamente fazer o aparte já realizado no início do capítulo um: nenhum currículo traz uma vertente pedagógica ou historiográfica pura, única. Apresenta-se um conjunto de características predominantes nos dois currículos, pretendendo distanciar-se que os currículos, por serem negociados, são híbridos.

2.1 ABERTURA POLÍTICA E NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES

O processo de reconstrução da disciplina escolar de História no Brasil é articulado por significativa parcela da historiografia²¹ contemporânea que se dedica a temática da História ensinada, a partir de duas contextualizações. A primeira se refere à saída do país do período da Ditadura Militar, enquanto a segunda identifica a grande crítica envolvendo o ensino dos Estudos Sociais nas escolas. A significativa força destes movimentos críticos se relaciona com a participação dos então educadores e professores de História que foram liderados, em grande parte, pela Associação Nacional de Professores de História – a Anpuh.

No contexto do país “pós-Ditadura Militar” são identificáveis novas perspectivas que propõem a reintrodução da História como disciplina autônoma nas escolas. Só entre meados da década de 1980 e início dos anos 90, por exemplo, podem ser identificadas mais de 20 propostas curriculares – elaboradas por diferentes esferas estaduais e/ou municipais – arquitetadas com o objetivo de promover o retorno da História à educação básica (BITTENCOURT, 1998; SCHMIDT, 2012).

Reconhecemos que transformações significativas aconteceram no período pós-1984. O próprio retorno da História como disciplina autônoma nas escolas é um indicativo considerável do fim de um ciclo dos Estudos Sociais dentro das escolas brasileiras. Entretanto, apontamentos indicativos acerca da validade e das formas de resistência articuladas a partir desta imposição apontam para o diagnóstico real da(s) insuficiência(s) que as esferas legislativa e fiscalizatória não conseguem suprimir. Generalizar, em primeira instância, que os Estudos Sociais suprimiram o totalmente o ensino de História no Brasil pode ser incoerente, visto que os indivíduos

²¹ Como em: Selva Guimarães FONSECA (2003); Thais Nívia de Lima e FONSECA (2006); Kátia Abud (2011) e Maria Auxiliadora SCHMIDT (2012).

relacionados com a prática pedagógica podem se apropriar das prescrições curriculares e legais para efetivar sua(s) prática(s) em sala de aula. Contudo nos parece plausível dizer que houve inovações curriculares e pedagógicas que (re)inserem a História nas novas perspectivas educacionais posteriores ao período da Ditadura Militar no Brasil.

Outro questionamento, embora inicialmente pareça oriundo do campo etimológico e filosófico, pode ser feito acerca da noção de *reconstrução do código disciplinar da História*²² no Brasil. Conceitualmente a ideia de reconstrução está ligada a ação de “construir novamente”, reorganizar a partir do zero aquilo que foi descaracterizado, destituído ou destruído de sua forma inicial. Quando trabalhamos com o termo “construção” – palavra pela qual deriva o termo anterior – estamos nos referindo ao processo de organização de algo que passará a tomar forma a partir de uma fase inicial. Assim, a “construção” exige uma fase inicial que se difere da questão da “reconstrução”, pois está só passa a existir ao passo que houve uma destituição daquilo que anteriormente estava minimamente definido. A questão, portanto, se difere ainda mais do conceito de reforma, o qual indica uma alteração, uma nova caracterização para algo que estava definido, mas que passa por modificações (DE FIGUEIREDO, 2013).

Embora a continuidade de pesquisas em relação à prática de professores de História durante o período da Ditadura Militar e da vigência da lei 5.692/71 sejam pertinentes, nosso foco se direciona agora para a análise textual prescrita no *Currículo da Educação Básica do Paraná*, finalizado no início dos anos 1990, e depois, no próximo capítulo nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de História*, concluídos no ano de 1998.

Como já dissemos, nossas fontes são os currículos prescritos, no caso, pós-Regime Militar, que configuram uma contraposição aos Estudos Sociais. A análise destes currículos implica no reconhecimento de que estes integram a caracterização de uma disciplina escolar. Deste modo, a análise direciona-se na problematização do texto curricular:

- Quais metodologias são propostas?
- Quais são os fundamentos teóricos?
- Quais correntes historiográficas os compõem?

²² Período classificado e cunhado por SCHMIDT, 2012 em relação a periodização do ensino de História no Brasil.

- Quais correntes pedagógicas lhes são pertinentes?
- Quais são os seus autores – e que formação apresentam?
- Existem críticas implícitas ou explícitas acerca dos Estudos Sociais?

A pertinência da pesquisa incide em alguns questionamentos: efetivamente, foram a partir das reformas/aberturas propostas pelos currículos dos anos 90 do século passado, perceptíveis as evidências de alteração curricular significativa da História? Essencialmente quais reformas pertinentes ao ensino de História o Currículo do Paraná (1990) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) propuseram? Na concepção do ensino de História no Brasil superamos realmente um processo de crise/ruptura em relação às práticas e expectativas desproporcionais a nossa sociedade, ou que observamos é um determinado código contínuo? Esta etapa pós-Ditadura Militar caracteriza e reconhece uma reconstrução, uma reforma ou pode também indicar permanências em relação ao ensino de História anterior? O reconhecimento de que o código curricular da História está sempre em crise – por transformar-se conforme as mudanças do social – é o primeiro passo para iniciarmos adentrarmos nessas reflexões e investigações.

As manifestações realizadas por educadores ou grupos deles representativos – como o caso da Anpuh – refletiram em discussões e revisões acerca do ensino da História a partir do fim do Regime Militar. Com grande participação dos Estados da região sul e sudeste, as propostas de reestruturação curricular emergiram de discussões que foram realizadas em escolas, secretarias, universidades e associações de profissionais, expressas tanto na esfera política quanto midiática, envolvendo intensa luta pelo reconhecimento profissional dos educadores (RAMOS, 2015, p. 109).

O processo de redemocratização pelo qual passou o país desde meados da década de 1980 também alinhava as novas propostas pedagógicas do país, assim como mereceu destaque na própria introdução do currículo paranaense básico, o qual destacava “o grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses”, bem como “as preocupações com a democratização da educação” (PARANÁ, 1990, p. 14). O efervescer das discussões acerca da redefinição do ensino contribuíram para a (re)configuração curricular paranaense, a qual estava inserida em uma visão macro educacional que entendia o movimento de reestruturação dos conteúdos das áreas do conhecimento como fundamentais ao processo de mudança na forma de aquisição da linguagem escrita – que era parte já

sistematizada no Ciclo Básico de Alfabetização (1989) paranaense. Especificamente em relação à composição do currículo de História,

[...] as medidas tomadas durante o regime militar que, acreditavam, teriam descaracterizado o ensino de história e desvalorizado o professor desta disciplina e também a de geografia. As polemicas sobre o ensino de história nesse período não se restringiram aos historiadores e professores de história, também cooptando pedagogos, psicólogos, agentes do Estado, políticos, jornalistas, etc (RAMOS, 2015, p. 93).

O contexto de transição da década de 1980 para a década de 1990 também aponta para outras mudanças relacionadas aos aspectos político e econômico que, também repercutiram em transformações no âmbito educacional. Uma dessas mudanças no período foram as discussões intensas para a elaboração da nova Constituição brasileira, promulgada em 1988, e a eleição direta para presidente, depois de mais de duas décadas sob o Regime Militar. Dialogando com a sociedade, o campo educacional foi caracterizado pela construção de novas propostas curriculares em Estados e municípios. Do ponto de vista internacional, a crise da União Soviética (e parte dos regimes socialistas do leste europeu), associada à queda do muro de Berlim em 1989, caracterizou o que se convencionou chamar de “Nova Ordem Mundial”, avançando políticas neoliberais – fomentando a privatização de empresas estatais e o enfraquecimento do Estado nas questões socioeconômicas -, além de contribuir para a formação de novos blocos econômicos. O desenvolvimento das áreas de comunicação e transportes também merece destaque, principalmente quando relacionado à cultura de globalização e a sua concepção neoliberal, as quais caracterizaram uma concepção de sociedade pós-industrial, onde o conhecimento se tornou a principal força de produção econômica (SANFELICE, 2009; SANTOS; SILVA, 2013).

Orso e Tonidandel(2013) destacam alguns elementos de contextualização histórica para além da chamada redemocratização, quando na elaboração do currículo paranaense de 1990: a “teologia da libertação”, abalizada no marxismo encontrava espaço na América Latina; em 1984, após diversos conflitos, é criado o é criado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); “depois de, em 20 de dezembro de 1979, ser restaurado o multipartidarismo, também é criado o Partido dos Trabalhadores (PT), como resultado das lutas iniciadas na década de 1970, protagonizadas por sindicalistas, intelectuais de esquerda, religiosos ligados à

Comissão Pastoral da Terra (CPT) e à Teologia da Libertação” (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 146); em 1983, depois de muitos embates conta o arrocho salarial e a exploração, os trabalhadores decidem unificar determinadas entidades sindicais e criaram a Central Única dos Trabalhadores (CUT). É fácil notar por intermédio destes acontecimentos que os currículos na transição da década de 80 para a década de 90 encontraram um terreno propício para se estabelecerem como combativos, críticos, buscando serem propulsores da democracia.

No contexto educacional da década de 1980 percebe-se uma maior preocupação com a evasão e com a repetência escolar, a qual resulta no surgimento do *Ciclo Básico de Alfabetização* (CBA). No caso paranaense, o Ciclo Básico de Alfabetização, implementado no governo Álvaro Dias (1987-1990), fez parte do projeto de continuidade da “*Reorganização da Escola Pública Paranaense*”²³, objetivando uma proposta que pretendia reduzir a reprovação na 1ª série e diminuir o índice de evasão por meio da permissão de um período mínimo de dois anos na alfabetização. Já no ano de 1990 foi publicada a nova proposta curricular, chamada de *Currículo Básico para a Escolar Pública do Estado do Paraná*, também considerada como etapa da continuidade da reorganização da escola pública paranaense, iniciada com a implantação do *Ciclo Básico* (SANTOS; SILVA, 2013, p. 03).

A importante ligação do currículo paranaense com o *Ciclo Básico de Alfabetização*, bem como o pressuposto da nova sociedade que relaciona ao conhecimento a força de produção econômica, é apontada pelo próprio documento, no sentido que destaca a necessidade de reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries visto os novos encaminhamentos teóricos metodológicos propostos para a aquisição da linguagem.

O Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de 1º grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para a sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do

²³ Em FIGUEIREDO, I. M. Z. **Políticas educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “Centralidade da Educação Básica”**. Faculdade de Educação/UNICAMP. São Paulo, 2001, podem ser encontradas maiores informações acerca do projeto.

desenvolvimento das formas sociais de produção. Ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino (PARANÁ, 1990, p. 13).

De fato, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização embasado em uma nova concepção, também se objetivou a discussão e reorganização dos conteúdos escolares das demais séries.

Então, por um lado, sob a orientação de assessores, intensificaram-se as discussões em torno das questões teórico-metodológicas, tendo em vista a elaboração de materiais didáticos e, por outro, o Departamento de Ensino de 1º Grau, juntamente com as equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação, organizaram vários encontros e cursos com o objetivo de pensar e reestruturar os conteúdos das demais áreas do conhecimento. O resultado desse trabalho foi a sistematização e elaboração da versão preliminar do que viria a ser o Currículo Básico, que foi publicado em 1989, e encaminhada às escolas para discussão por parte do conjunto dos professores da Rede (ORSO, 2013, p. 149)

O currículo paranaense é apresentado de acordo com as especificidades de cada área do conhecimento, mas mantém um padrão baseado nos seguintes eixos estruturantes:

- I. Pressupostos Teóricos;
- II. Encaminhamento Metodológico;
- III. Conteúdos;
- IV. Avaliação;
- V. Notas de referência.

2.1.1 Currículo Paranaense de História

A ligação acadêmica da História no currículo paranaense também se evidencia com a participação intensa de professores universitários. As professoras Judite Maria Barboza Trindade e Maria Auxiliadora Schmidt, sob a consultoria de Antonio Simão Neto, Ivani Omura, Judite Maria Barbosa Trindade e Marionilde Dias Brepohl Magalhães, assinam o documento.

Judite Maria Barboza Trindade é doutora em História, com docência na graduação em História em instituições como UFPR. Hoje é aposentada e colaboradora na mesma instituição no programa de pós-graduação de História. Seu

interesse de pesquisa voltou-se em sua carreira profissional para a História da Infância e do Adolescente. Seu livro “O abandono de crianças ou a negação do óbvio” de 1999 é bastante conhecido. Seu último artigo, de 2011 fala de violência em relação às crianças e jovens.

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt possui doutorado em História, é docente na graduação e na pós-graduação em Educação na UFPR. Na época da elaboração do currículo paranaense, a autora já havia percorrido um longo caminho na discussão sobre currículo. Sua dissertação de mestrado intitula-se “A Ideologia Liberal no Currículo de Estudos Sociais um estudo de caso” e foi orientada por Acácia Zeneida Kuenzer na UFPR em 1985, sendo que sua monografia de especialização trata também do currículo (de Estudos Sociais).

Mesmo com ênfases em temáticas diferentes de pesquisa, no contexto das reformas da década de 90 do século passado, tanto Maria Auxiliadora Schmidt como Judite Maria Barboza Trindade eram reconhecidas como pessoas engajadas na mudança do ensino de história para uma vertente mais crítica.

Schmidt escreve desde a década de 80 sobre ensino de história. Vem mudando suas concepções durante este tempo: na década de 80, vinculava-se a uma discussão com tendência marxista ou neomarxista, tratando de temas como ideologia. Na década de 90, por um curto espaço temporal, adota o conceito de “transposição didática”, o que pode ser visto de forma mais clara no capítulo “A formação do professor de História e o cotidiano na sala de aula” do livro “O saber histórico em sala de aula”, organizado por Circe Bittencourt. Nos anos 2000 tem conhecimento do campo da Educação Histórica através de Isabel Barca e passa a trabalhar no mesmo. Atualmente orienta na Educação Histórica e coordena o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR. Contudo, Schmidt não abandona uma concepção crítica, utilizando-se ainda hoje de autores como Paulo Freire e Mészáros, somando referenciais como Jörn Rüsen.

Quanto à elaboração da legislação curricular, Schmidt participa ativamente das discussões na atualidade. As *Diretrizes Curriculares da Educação Básica História* publicadas em 2008 tem matriz rüseniana. Referencial bastante utilizado pelo grupo de pesquisa de Schmidt, lembrando que seu orientando, Marcelo Fronza integrou a equipe de elaboração das Diretrizes.

2.1.2 Pressupostos Teóricos

Quanto à especificidade da concepção de História apresentada no currículo, e os aspectos visíveis, partiremos para análises mais diretas. O ensino de história baseado na concepção pautada na história dos grandes heróis, nomes e fatos, é destacado com olhares críticos no documento:

[...] os conteúdos atualmente trabalhados caracterizam-se por pretenderem-se objetivos e imparciais, dando conta de toda a História dos homens, num imenso “tour” panorâmico pelo passado. Aquilo que se apresenta com a História da humanidade não é senão a História de alguns homens, grupos ou classes. A maioria dos homens é mero pano de fundo para a peça encenada por aqueles grandes personagens. Estes conteúdos, longe de serem a própria história, são a cristalização de uma determinada concepção de História, há muito contestada pelo desenvolvimento da ciência histórica, mas ainda – infelizmente – viva e atuante, principalmente nos meios escolares (PARANÁ, 1990, p. 81).

Há neste excerto o objetivo em romper com o código disciplinar da História ao se criticar a concepção de grandes personagens “fazendo a história” como vinha ocorrendo desde o currículo de história do século XIX.

A proposta do Currículo Paranaense também acentua, para os leitores, a noção de que os conhecimentos históricos eram selecionados de acordo com os interesses e expectativas de determinados grupos, os quais acabavam por criar “vencedores” e “vencidos” dentro do conhecimento histórico proposto. Através da explicitação das facetas selecionáveis da história, despertar-se-ia (ou, ao menos, poderia) uma maior compreensão da totalidade histórica. Trata-se, também, de evidenciar as escolhas, seja da abordagem historiográfica ou da reflexão teórica norteadora do ensino da História, para comprovar a inexistência da neutralidade, apontando que

Fica claro que trata-se de uma escolha, jamais inocente, jamais irrefletida, não neutra: parte-se de uma determinada concepção de História e de Educação, que não só norteia a seleção e escolha dos conteúdos, mas procura ordená-los e dar-lhes sentido também para a sua articulação e inter-relacionamento; articulação que não se dá somente na cronologia ou a nível geográfico, mas também a nível conceitual e metodológico (PARANÁ, 1990, p. 83).

A escolha dos conteúdos históricos – como tópicos de conhecimento –, diante da “totalidade histórica” são considerados pelas autoras como “tarefa ingrata” (PARANÁ, 1990, p. 72). Em síntese:

Entendemos que uma proposta nova para o ensino de História não pode se prender a uma concepção tradicional, onde a História é apresentada como uma sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas. É necessário também romper com uma forma de ensino onde o aluno se encontre numa posição passiva de aprendizagem, num círculo vicioso de reprodução de conhecimento fechado, enclausurado numa relação de causas e conseqüências, onde a História é tão somente o conhecimento do passado. Em nosso entendimento uma proposta nova de ensino se embasa numa concepção renovada de História. (PARANÁ, 1990, p. 72)

Podemos entender através destes dois trechos que as autoras do documento reconhecem que a produção de um currículo nunca é neutra, pois trata-se de uma “seleção cultural” que envolve posicionamentos históricos e políticos. Com esta mensagem, as autoras mostram que estavam conectadas com a teoria crítica do currículo, que como vimos na introdução, com Apple ou Giroux, questiona o interesse que move a produção do currículo, suas disputas e jogo de poderes. Entende, sobretudo, que a seleção do conteúdo curricular parte da luta em torno do significado. Também, novamente se nota a finalidade em se distanciar do código disciplinar fundador em que a História é cronológica e linear, pautada em causas e conseqüências.

A “concepção renovada da História”, proposta pelo documento, era organizada a partir de três compreensões principais:

I. Entender a História como o devir do homem (PARANÁ, 1990, p. 82) → a História é considerada como um produto somativo das ações de todos os homens e, portanto, fruto do conjunto da humanidade. Tudo aquilo que o homem produz, material ou imaterial, ao passar do tempo, também é parte concreta da produção humana. Nesse ponto também é destacado o conceito de trabalho, o qual destina certa responsabilidade aos homens. O trabalho não se manifesta apenas na produção das necessidades humanas, mas como uma atividade que contribui para que o homem desenvolva a si mesmo, condicionando-o, assim, como sujeito histórico.

No caso, o currículo paranaense nos dá pistas dos pressupostos teóricos que utilizam, quando, por exemplo, toma o trabalho como categoria de análise da história. Para Marx o trabalho é condição da existência humana, comum a todas as formas de

sociedade, mas também, uma categoria de análise que mostra como as sociedades foram construindo a divisão do trabalho, e, por conseguinte, a exploração e a alienação, que foram um quadro conceitual necessário para entender o funcionamento do capitalismo, as leis históricas (MAGDOFF, 2006, s/p).

II. A História é o produto da prática concreta do homem → Aqui é norteadada a importância do estudo das sociedades no tempo e espaço, destacando o valor da compreensão do que cada uma tem de original e de comum em relação a outras, tanto em uma mesma ou outra etapa cronológica.

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, 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 (PARANÁ, 1990, p. 82).

Novamente as autoras sublinham que o currículo perpassará uma noção de temporalidade diferenciada da tradicional, ou seja, daquela usual, cronológica e linear. Também argumentam que a História não pode ser visto através do determinismo econômico, provavelmente lembrando da ideia da História do Brasil através dos ciclos econômicos.

III. A História é um processo → nesse ponto acentua-se a compreensão da história como um movimento contínuo, dinâmico e, principalmente, plural. Assim, o currículo paranaense aponta a constante transformação ao qual a História está submetida. A procura pelo conhecimento histórico não deve pautar-se unicamente nos fatos, causas e consequências que se apresentam cronologicamente ordenados, mas no estudo das sociedades e seus múltiplos aspectos.

Assim, pretende-se recuperar a dinâmica própria de cada sociedade, numa visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata, dos sujeitos concretos que vivem e fazem a História do presente. A compreensão do processo histórico envolve, desta forma, a compreensão dos vários níveis da realidade, a recuperação da dualidade que se apresenta além da aparência dos fenômenos históricos: - a continuidade e a ruptura dos movimentos sociais, o conhecimento do passado em movimento, a partir da inserção dos sujeitos na História do presente (PARANÁ, 1990, p. 81).

Explicita-se aqui o contexto democrático, significativo após meados dos anos 1980, no qual a participação do sujeito é essencial no desenvolvimento da sociedade. Assim, ao propor a apresentação de um sujeito histórico ativo, essa faceta visível da História prescritiva – expressa no currículo – introduz cerca noção de centralidade ao sujeito histórico comum²⁴, o qual pode transformar a si mesmo e ao meio em que vive, pela participação histórica na engrenagem da democracia.

Ainda sobre teorias que permeiam o currículo, as influências da tendência pedagógica histórico-crítica se tornam explícitas. E nossas inferências permeiam as perspectivas documentais que unem professores e alunos em uma mesma realidade social, embora em posições distintas dentro do ambiente escolar. Na abordagem de Gasparin (2007, p. 03) evidencia-se o método pelo qual essa perspectiva deve/pode se estruturar: não apenas a escola, nem tão somente a sala de aula; a abordagem histórico-crítica deve compreender a realidade social de uma forma mais ampla. Somente a conscientização acerca da realidade seria capaz de estabelecer (ou evidenciar) os parâmetros pelos quais a(s) sociedade(s) se estrutura(m). E na condição do novo contexto democrático, essa necessidade estava evidenciada no currículo paranaense. Ainda para Gasparin (2007, p. 24) as práticas sociais são sempre contextualizações dos conteúdos e momentos que marcam a etapa de conscientização acerca do que ocorre na sociedade em relação ao que vai ser trabalhado em sala de aula, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido dentro do ambiente escolar já está presente na prática social, como algo constitutivo da mesma. E os contributos da História, nesta etapa específica de conscientização, devem ser expostos:

Durante o 1º Grau, professores e alunos deverão ter condições de aprofundar sua compreensão da sociedade contemporânea – posto que são pessoas de seu tempo – entendendo, que ela é assim porque tem uma História. É esta História que explica o que essa sociedade é e o que ela não é, abrindo para alunos e professores, a possibilidade de se compreenderem como sujeitos da História e agentes de transformação social (PARANÁ, 1990, 84).

²⁴ Entenda-se aqui como “sujeito histórico comum” todos os indivíduos que estabelecem relações com o espaço e com os homens ao longo do tempo, sem minimizar a sua importância ou validade histórica. O termo aqui é utilizado para elucidar a proposta de participação mais ativa dos indivíduos que não figuram entre os “grandes personagens” da história brasileira, mas que igualmente contribuem com os processos históricos. É, também, uma compreensão da “história vista de baixo”, representada por E. P. Thompson, o qual compreende a importância dos “sujeitos comuns” na história. Sujeitos que, sendo ou não lideranças políticas, religiosas ou afins, são igualmente atuantes no processo histórico.

Para Orso e Tonidandel, não podemos descontextualizar o currículo paranaense de 1990, acreditando que apenas os currículos lançavam mão da pedagogia histórico-crítica, pois:

Há praticamente um consenso no Estado do Paraná e até para além dele, de que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui no referencial pedagógico que embasa a prática pedagógica de toda a Rede Pública Estadual de Educação deste Estado. Está presente quase que na unanimidade dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas paranaenses e também no discurso dos seus docentes e de políticos (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 145)

No caso do Paraná, o governo do Estado estava condizente com o discurso educacional embasado na pedagogia histórico-crítica. Quando da elaboração do Plano de Governo para o Estado do Paraná para as eleições, José Richa (que fora eleito pelo PMDB – gestão 1983-1986), demonstrava alinhamento com os educadores que exigiam uma educação mais democrática. Assim, apresenta o documento “Diretrizes de Governo: política e educação”, em que já aparecem alguns elementos e pressupostos da pedagogia histórico-crítica que culmina em 1987, “no Governo de Álvaro Dias (1987-1990, à época também do PMDB), com as discussões envolvendo professores das escolas de todo o Estado, equipes de ensino dos Núcleos Regionais e do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Educação do Paraná, que resultou na reestruturação do currículo de pré à 8ª série e, em 1988, na implantação do Ciclo Básico de Alfabetização” (ORSO, 2013, p. 149).

O próprio documento curricular paranaense sintetiza seu pressuposto ao dizer que o objeto da História seria: “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” (PARANÁ, 1990, p. 71), ou em outras palavras, o documento reproduz a ideia central de Marx, que remete à sua concepção de “classes sociais”. Os conflitos que estão inerentemente ligados às classes sociais possivelmente é uma das ideias mais difundidas e utilizadas quando o assunto tratado está relacionado com a vida social e as diferentes relações travadas. Entre os diversos conflitos que se instaurariam no meio social, Marx definiu a luta de classes como a força motriz da história humana, o “combustível” da mudança do mundo social (BOTTOMORE, 1983, p. 223)

2.1.3 Metodologia

Os pressupostos teóricos estão diretamente relacionados ao que o currículo paranaense propõe como metodologia.

Em relação ao encaminhamento metodológico, o documento aponta para a necessidade de conscientizar o sujeito/aluno politizando-o por meio do desenvolvimento do senso crítico e da socialização da produção da ciência histórica, ultrapassando a simples esfera da reprodução do conhecimento e atingindo a compreensão das formas de como o próprio conhecimento é produzido. Essa alteração seria, na prescrição do currículo, capaz de formar um homem político com a capacidade de compreender a estrutura do mundo da produção onde se está inserido, também sendo capaz de nela interferir (PARANÁ, 1990, p. 84).

Para o documento, a função social do ensino de história seria

dar conta de superar os desafios de: desenvolver o senso crítico, rompendo com a valorização do saber enciclopédico, socializando a produção da ciência histórica, passando da reprodução do conhecimento à compreensão das formas de como este se produz, formando um homem político capaz de compreender a estrutura do mundo da produção onde ele se insere e nela interferir (PARANÁ, 1990, p. 74-75)

O passado só é objeto de estudo, segundo o documento, se conseguirmos com a aprendizagem histórica, realizar uma inserção crítica no presente. Esta noção pode ser considerada avançada em relação aos parâmetros do currículo elaborado pelos órgãos reguladores da educação pública nos governos militares. Lá, o aluno apenas é “inserido” na realidade para que se adapte. No currículo paranaense: “Se temos condições de nos referir ao nosso presente de forma menos passiva e mais crítica, teremos condições de nos relacionar criticamente com o conhecimento histórico produzido e com os conteúdos da História” (PARANÁ, 1990, p. 75). Em última instância, o objetivo seria o de dar condições para que o aluno construa, por intermédio do conhecimento histórico, capacidades que o façam problematizar o presente, agindo como cidadão de uma democracia.

2.1.4 Organização dos conteúdos

Segundo Márcia Elisa Teté Ramos, na organização dos conteúdos a serem trabalhados pela pré-escola e todas as outras etapas até a 8ª série, no currículo de história do Paraná: “estava presente a noção de que os homens, as suas representações e valores seriam condicionados pelo modo de produção de sua vida material e por um determinado desenvolvimento das forças produtivas”. Assim, currículo oficial do Paraná introduziu a questão do trabalho em todos os conteúdos, da história do aluno até a História Geral Contemporânea: “Já na 3ª série quanto à formação da sociedade brasileira, considerar-se-ia o tema ‘Grupos sociais e suas diferentes atividades’, no subtema ‘Extrativismo, Pecuária, Agricultura, Serviços, Comércio e Indústria’, os escravos como sujeitos que produzem, os instrumentos de trabalho, os locais de trabalho, as formas de propriedade, os consumos interno e externo (RAMOS, 2015, p. 138). Um ordenamento estrutural que, para Ramos, se repetia na 4ª série sob o tema “As diferentes relações de trabalho e poder na sociedade brasileira”: “Constata-se no decorrer do texto curricular a preocupação em estabelecer a reflexão sobre temas como as condições de trabalho, a participação dos trabalhadores, a legislação trabalhista e os tipos de propriedade, realçando o problema da exploração e da dominação no transcurso histórico” (RAMOS, 2015, p. 139).

Ao analisar a organização dos conteúdos posta no currículo paranaense, podemos questionar se houve de fato um rompimento com a noção de temporalidade cronológica e linear. Na 5ª série, iniciava-se os conteúdos referentes à História do Brasil, então finalizados na 6ª série. Na 7ª série, se tratava da História Antiga e História Medieval, enquanto que na 8ª série, via-se a História Moderna e a História Contemporânea. Desta forma, a História era vista ainda de forma eurocêntrica, linear, cronológica. RAMOS (2016, p. 139) compreende que “os conteúdos exibiam a história em um movimento cíclico de modo de produção (embora o conceito não seja mencionado no caso do currículo paranaense)”. A autora mostra que algumas palavras utilizadas pelo currículo paranaense, mostrariam que os conteúdos históricos escolhidos reportavam ao conceito de modo de produção, como: *formação*, ou *origem* (subtema da 6ª série: “A construção do Estado Nacional”), *contradições* (subtema da 5ª série: “Contradições do sistema colonial”; 8ª série: “Contradições do capitalismo”); e *conflitos*, *crise* ou *desintegração* (subtema da 5ª série: “Contestação e crise na colônia”; tema da 8ª série:

“Contradições e contestações ao capitalismo monopolista”) (RAMOS, 2015, p. 140).

A proposta do currículo paranaense, com conteúdos baseados na teoria marxista advinda da releitura da história social inglesa, é totalmente visível, de acordo com Cainelli e Tuma (2012). Dialogando com conceituações de Horn e Germinari²⁵, as autoras compreendem que a proposta do currículo paranaense confirmava tendências próprias daquele contexto, as quais buscavam inserir formas de poder e dominação nas relações interpessoais, afetivas e de trabalho. Pelo currículo fica subentendido que o poder está presente no próprio conjunto das relações sociais, revelado tanto na dimensão do público (Estado) quanto do privado, evidenciando que “esta perspectiva repercute na seleção dos conteúdos e não em sua supressão em abordagem metodológica que traga visibilidade à classe trabalhadora situada historicamente em relações de poder” (CAINELLI; TUMA, 2012, p. 300).

Observam-se, no documento curricular, alterações em relação ao currículo anterior²⁶, ao passo de que se detalhava a concepção de seleção de conteúdos históricos, apontando para uma nova concepção que se validava dentro do contexto democrático, no qual o “fazer História”, como já mencionamos acima, era algo possível a todos os brasileiros, e não somente a grandes personagens/figuras políticas. Ainda na proposta do documento, observam-se outras tentativas visíveis de ruptura(s) com o código curricular anterior.

A História é composta, segundo essa concepção, de “peças” recortadas segundo critérios geográficos ou cronológicos, totalmente arbitrários, que se encaixam pela narrativa. É tarefa do professor providenciar esse encaixe, tarefa esta ingrata, pois não nos é dado o menor motivo para acreditar que essas peças façam parte do mesmo jogo. Cada um dos componentes é encarado como se fosse independente dos demais, vivendo sua própria história num espaço protegido e isolado (PARANÁ, 1990, p. 81).

Mas os pressupostos teóricos não apontam para apenas uma crise proveniente de uma ruptura. Eles também são capazes de apontar certas permanências, ainda em relação aos grandes personagens. A tentativa de apresentar uma história que supere a “história dos vencedores” (grandes personagens, nomes e heróis) se

²⁵As autoras se baseiam em apontamentos específicos da obra HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. O *Ensino de História e seu Currículo: Teoria e Método*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

²⁶Consideramos aqui o aspecto de valorização dos grandes nomes e personagens dentro dos currículos anteriores do Brasil. De forma geral, era evidente o apelo aos estudos biográficos dos “grandes personagens” da história brasileira, como destacamos nos capítulos anteriores.

contrapõe a manutenção desse mesmo tipo de história ensinada. Ainda que de forma diferenciada, a permanência desse tipo de abordagem histórica se mantém:

Esclarecemos que não se trata da história dos vencidos ou da História dos vencedores, mas da História da relação entre um e outro. Sabemos que, na verdade, o que nos ficou do passado, muitas vezes, são as memórias que se tornaram universais. [...] É preciso abrir a possibilidade de outras memórias, sem contudo, substituir uma mistificação pela outra, isto é, contar o “outro lado” da História (PARANÁ, 1990, p. 81-82).

Assim, os movimentos de permanência e ruptura se mostram contínuos, quando observados os referenciais do currículo paranaense. Ao exemplo da continuidade do aspecto histórico focado nos “grandes personagens”, é observável a tentativa de ampliação da percepção da totalidade histórica. Quando a abordagem não se mostra apenas focada na história de vencedores ou vencidos, inferimos a tentativa de superação da história tradicional que outrora se evidenciava.

O posicionamento dos alunos e dos professores enquanto sujeitos históricos ativos permeiam as composições do documento. Arelada a superação da noção da disciplina de História enquanto matéria escolar de “repetições” ou “memorizações”, o currículo paranaense prescritivamente responsabiliza o professor da disciplina de História no processo de renovação prática do ensino, classificando-o como responsável direto na conscientização acerca da função que alunos, professores e cidadãos – enquanto sujeitos históricos – possuem: compreender que todos, efetivamente e conjuntamente, fazem a História.

Contudo, o papel do professor da disciplina é fundamental. Somente conseguiremos o respeito profissional que merecemos se a disciplina que ensinamos for respeitada e valorizada e para conseguirmos isso, é preciso que a História deixe de ser “decoreba” ou “matéria fria”, simples transmissão de dados informações e, se torne um meio básico na formação de pessoas capazes de compreender que a História quem faz somos nós (PARANÁ, 2003, p. 78).

Alinhando a compreensão de sujeitos históricos ativos com a questão das múltiplas temporalidades – aspecto que será trabalhado logo adiante – o currículo também é incisivo ao destacar que

Durante o 1º grau, professores e alunos, deverão ter condições de aprofundar sua compreensão da sociedade contemporânea – posto que são pessoas de seu tempo – entendendo, que ela é assim por

que tem uma História. É esta História que explica o que essa sociedade é e o que ela não é, abrindo para os alunos e professores a possibilidade de se compreenderem como sujeitos da História e agentes de transformação social (PARANÁ, 2003, 74).

O destaque curricular acerca da temporalidade se mostra como preocupação evidente no currículo paranaense. Na composição da “nova concepção de História”, é importante manter a utilização da cronologia, dos fatos, dos acontecimentos. Indicando a permanência da composição cronológica da História, a inovação curricular se evidencia na forma de compreender a manutenção cronológica enquanto aparato sistêmico de organização, mas que ultrapassa a mera linearidade dos fatos/acontecimentos: ela pressupõe o as marcações temporais como construções sociais. A compreensão de aspectos mais abrangentes, colocada enquanto *historicidade* no documento, “[...] implica, na aquisição pelo aluno, além de conteúdos significativos, da noção de temporalidade” (PARANÁ, 2003, p.74). O currículo paranaense registra o entendimento de

[...] que a concepção de tempo não é a mesma em todas as sociedades. Esta noção é construída historicamente pelos homens e suas relações sociais. Assim, a temporalidade da sociedade capitalista não é a mesma da sociedade feudal, por exemplo. Além disto, uma determinada temporalidade produz uma correspondente cronologia. Desta forma, a cronologia imposta pela sociedade capitalista fica evidente na adoção de um determinado calendário. Esse calendário implica na divisão do tempo em semanas, meses, anos, séculos, milênios, tendo como referência a cristandade – a.C e d.C. Isto não elimina a convivência de múltiplas temporalidades nesta mesma sociedade (PARANÁ, 2003, p. 74).

Existem 3 principais eixos que sustentam a organização do currículo paranaense: Trabalho, Cultura e Poder.

2.1.5 Poder

A abordagem do currículo paranaense acerca do “poder” também é inteligível ainda que, por necessária, seja em uma abordagem mais implícita. A “*Unidade Anual*” destinada ao público da 8ª série foi marcada pelo tema “*Trabalho e Poder: da construção da modernidade à sociedade contemporânea*”. Com a premissa de “fornecer ao aluno os conteúdos básicos para a compreensão do mundo contemporâneo” e “pensar como cidadão do seu tempo” (PARANÁ, 2003, p. 78), o

documento dimensiona a necessidade de pensar as relações de poder na esfera do social. A diversidade, e a relação do indivíduo na esfera do poder, também estão sistematizadas na proposta de “Avaliação” do documento, a qual entende ser necessário compreender “as relações, isto é, as diferentes formas das relações do homem com a natureza e com os outros homens para satisfazer as suas necessidades [...]” (PARANÁ, 2003, p. 82). Essas necessidades, estabelecidas na ótica da observação do indivíduo acerca de seu tempo, expõe a compreensão da esfera do poder no mundo capitalista, expresso – em grande parte – na dinâmica das diferenças socioeconômicas. O poder, portanto, se faz presente nas relações sociais, as quais se manifestam como preocupações da abordagem histórica prescrita pelo currículo.

Para o currículo oficial de história, os alunos deveriam apreender as diferentes relações de poder, em suas formas de organização: “de trabalho, institucional, espontâneas, encontráveis na sociedade brasileira contemporânea [...]” (PARANÁ, 1990, p. 76). Mas argumenta Ramos:

Esta afirmativa sugere apontar para a concepção, inspirada nos escritos de Michael de Foucault que em síntese faz entender que o poder não emanaria somente do Estado e/ou das classes político-economicamente dominantes, mas perpassaria todo o corpo social, sob técnicas e engenhosidades que se manifestariam no cotidiano. Porém, os conteúdos históricos elencados pelo currículo oficial para serem ensinados elidem com a concepção foucaultiana, visto que o poder mostra-se como, por exemplo, “a crise da exploração servil” no feudalismo, “a expansão do capitalismo monopolista e o imperialismo” ou a “emergência dos Estados totalitários” depois da crise de 1929 (PARANÁ, 1990, p. 81). Esse modo de compreensão pode ser explicado pelo fato de que, diante da contestação em relação ao poder persecutório que ocorria no regime militar, não existia como pensar em um tipo de poder disperso, subliminar, desreferenciado, mas procurar visualizá-lo como situado/delimitado, como manifestação do Estado e/ou das políticas institucionais “dominantes”. (RAMOS, 2015, p. 138)

2.1.6 Trabalho

As inferências acerca do “trabalho”, enquanto marcador e categoria de análise, também se fazem presentes na “*Unidade Anual*”, proposta para a 8ª série, e na “Avaliação” prescritiva. Acerca do conhecimento histórico e de suas expectativas

educacionais, evidencia-se a orientação de instruir o aluno para o posicionamento e para a compreensão da realidade social e econômica brasileira. Nesse sentido, o documento aponta que, para o aluno, é fundamental compreender “que existem diferentes formas e relações de trabalho que dão origem a diferentes grupos de sociedades” (PARANÁ, 2003, p. 82). Essa visão, atrelada à sociedade capitalista e redemocratizada, pressupõe uma orientação escolar – mesmo que minimamente – orientada para a preparação de mão de obra, compreensível às demandas do mercado de trabalho.

[...] uma compreensão renovada da História toma como objeto desta ciência o “estudo das sociedades no tempo”. Tal concepção pressupõe o conhecimento de que as relações do homem com a natureza e com os outros homens necessitam ser apreendidas na sua historicidade, no seu vir a ser próprio, em determinado tempo e espaço. Implica, portanto, ir além da avaliação da memorização de fatos da História comemorativa para a avaliação de como o aluno está elaborando a sua compreensão do processo histórico (PARANÁ, 2003, p. 82).

Portanto, o Trabalho aparece como categoria explicativa da história – o que já vimos anteriormente – e como componente do currículo.

Mesmo na pré-escola, indica-se a exploração didática da questão do trabalho: “os trabalhadores anônimos, homens de todas as classes, todos que fazem a história do nosso tempo; criação e satisfação das necessidades, origem das coisas que os homens precisam (quem faz, o que faz, como faz, para que faz)” (PARANÁ, 1990, p. 78). O primeiro tema do Ciclo Básico de Alfabetização compreende que para estudar a História do Aluno, deve-se atentar para: Trabalho: remunerado, não remunerado. Acontecimentos de sua vida: passado/presente/futuro (PARANÁ, 1990, p. 78). Ao propor a questão da Escola, também se destaca o “trabalho individual e coletivo” na mesma (PARANÁ, 1990, p. 1990). Do mesmo modo, quando aponta como tema as “Formas de organizações dos diferentes grupos”, o subtema indicado é “Organizações de trabalho, institucionais, espontâneas e políticas” (PARANÁ, 1990, p. 79). No subtema Unidade diversidade das relações que constituem uma sociedade, ao tratar da sociedade rural, o currículo marca a questão do trabalho: “Trabalho rural: agricultura e pecuária, **trabalhadores rurais; legislação trabalhista;** condições de trabalho, tipos de propriedade rural; condições de vida: moradia, saúde, educação, transporte, comunicação; questão social: êxodo rural, **reforma agrária, movimento sociais, lazer, greve**” (PARANÁ, 1990, p. 79) grifo nosso.

Entendemos a partir desta organização de conteúdo acima mencionada a preocupação em lidar com a bagagem teórica usual do marxismo, então “adequada” a um momento histórico em que as lutas, os movimentos sociais, reivindicavam melhores condições de trabalho e acesso à terra.

Outras palavras que se repetem em todo o documento curricular de História, correm sob a mesma tendência. Sobre sociedade urbana: “Origem, trabalho urbano: indústria e serviços; **trabalhadores** urbanos, **legislação trabalhista**; **condições de trabalho**; tipos de propriedades; condições de vida; moradia, saúde, educação, transporte, comunicação, questão social: **greves**, movimentos migratórios, lazer” (PARANÁ, 1990, p. 79) grifo nosso.

2.1.7 Cultura

Embora o currículo do Paraná tenha uma forte tendência marxista e/ou crítica-social dos conteúdos, também mostra preocupação com temas mais voltados à Nova História. Na 3ª série, por exemplo, no tema 2 “O imaginário e o cotidiano dos diferentes grupos sociais”, subtema “Colonizadores, Índios, Africanos, Imigrantes”, propõe-se que se vejam “Vestimentas, alimentação, moradia, brincadeiras, música, dança, religiosidade. Estudo de caso. Análise do imaginário e cotidiano dos diferentes grupos no município ontem e hoje” (PARANÁ, 1990, p. 79). Na 7ª série, “o significado da arte entre os gregos” ou “Cultura popular (a festa) e a cultura erudita (a igreja)” (PARANÁ, 1990, p. 81).

Na 8ª série, sobre a transição do feudalismo para o capitalismo no subtema “modernidade europeia”, podemos ver outro exemplo: “A formação do capital mercantil. A formação dos estados nacionais e o absolutismo. O imaginário burguês: o renascimento, a reforma e a contra-reforma. Estudo de acaso: a colonização da América. Áreas e tipos de colonização” (PARANÁ, 1990, p. 81). O texto sinaliza o uso tanto de referências mais voltadas para a base econômica que sustentaria a perspectiva marxista (formação do capital) como da História Nova, mais cultural (imaginário). Nada obstante, consideramos que o parâmetro da cultura na distribuição dos conteúdos históricos no currículo ocorre em número reduzido se comparado com a o parâmetro da economia. A ênfase recai em fatores como: trabalho, exploração do trabalho, relações de trabalho, capitalismo, classe operária, trabalhadores, exploração, etc.

Outras preocupações também são evidenciadas no documento, tais como o os objetos da História, seus temas e seus métodos, que superam a perspectiva materialista. A vida pela esfera cotidiana, a parcela imaginária da(s) sociedade(s), as crenças, a sexualidade e a busca essência do que é o homem, são temas que se mostram como aprofundamentos possíveis a(s) análise(s) histórica(s). Essa proposta fomenta discussões em torno da própria ciência histórica, intensificando diálogos entre a historiografia e a história ensinada nas escolas. Sob o olhar da escola pública, foi a nova perspectiva de análise das relações sociais e políticas que implicou na mudança da abordagem historiográfica e do ensino de História.

A doção de uma abordagem cultural ocorre mais quando se reflete sobre os pressupostos teóricos do que quando se organiza os conteúdos (como já dissemos). Por isso é importante para o documento rever na História: “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” (PARANÁ, 1990, p. 73).

2.1.8 Avaliação

Na seção “Avaliação”, o documento reafirma o perfil humano que almeja formar, esclarecendo sua sustentação teórica. Por isso mesmo, optamos em seguir a divisão trazida pelo documento entre teoria, metodologia, conteúdos e avaliação.

O Trabalho é retomado como categoria explicativa do processo histórico: “existem diferentes formas e relações de trabalho que dão origem a diferentes grupos de sociedades” (PARANÁ, 1990, p. 82), mostrando a interface com a pedagogia histórico-crítica e/ou com o marxismo. Já o interesse pelo aspecto pela Cultura apresenta-se com a noção de “que os grupos e sociedades têm diferentes formas de expressar seu imaginário, cotidiano, de se organizar, e que existe unidade e diversidade entre as sociedades” (PARANÁ, 1990, p. 82).

É importante frisar que neste item “Avaliação”, embora seja premissa da corrente pedagógica histórico-crítica a demanda pela apreensão de todos os conteúdos históricos (conceitos históricos substantivos), o que se focou foi a formação humana, os chamados conceitos históricos de segunda ordem.

Os conceitos históricos substantivos são específicos da história, e estão mais vinculados às informações históricas ou conteúdos históricos, por exemplo: Revolução Francesa, Feudalismo, Renascimento, Guerra de Canudos, Revolução Industrial, etc.

Os conceitos de segunda ordem são constitutivos da cognição histórica, isto é, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da história, à natureza do conhecimento histórico, entre outros: explicação histórica, fontes e evidências, consciência histórica, inferência, imaginação histórica, interpretação, narrativa, etc. Tais conceitos também são ligados à noção temporal, como mudança, permanência, evolução e transição (LEE, 2001).

Os conceitos de segunda ordem destacados são: mudanças e permanências; semelhanças e diferenças; relação entre passado e presente e relações sociais. Quanto as mudanças e permanências e semelhanças e diferenças: “as transformações, isto é, as diferenças e semelhanças, as mudanças e permanências entre os diferentes grupos e entre as diferentes sociedades urbana e rural; colonial e industrial; teocêntricas e democráticas” (PARANÁ, 1990, p. 81). Quanto a relação entre passado e presente: “As transformações e relações deverão ser compreendidas nas suas dimensões espaciais e temporais: aqui/hoje; hoje/em outro lugar; aqui/ontem” (PARANÁ, 1990, p. 81)

O conceito de relações sociais pode ser considerado um conceito de segunda ordem neste documento, pois seria próprio da natureza do conhecimento histórico: “as relações, isto é, as diferentes formas das relações do homem com a natureza e com os outros homens para satisfazer as suas necessidades e, ao mesmo tempo, a criação de novas necessidades como um produto da história dos homens” (PARANÁ, 1990, p. 81)

Se retoma também a noção de temporalidade que circula no documento referente à História. O aluno deve ter condições de entende o tempo como descontratado dele mesmo, ou seja, o tempo histórico, coletivo, construindo em um processo, para depois pensar em sua própria temporalidade, de forma contextualizada.

Ao analisarmos a construção da noção de tempo pelo aluno é importante também observar se o conceito de tempo está sendo descentrado e entendido por ele. Isto significa observar constantemente, se o aluno está conseguindo descentrar a

percepção de tempo do seu próprio tempo biológico para os tempos sociais, saindo de si mesmo como um ponto de referência temporal para o tempo dos acontecimentos dos grupos e da sociedade. Por outro lado, significa avaliar se aluno está conseguindo entender a percepção do tempo em si mesmo para dimensões temporais cada vez mais amplas: do seu grupo, de outros grupos, de outras sociedades, da sociedade (PARANÁ, 1990, p. 82)

2.1.9 Referências

A referência do currículo paranaense quanto à historiografia transitava entre o marxismo e a História Nova. Entre outros autores, podemos destacar:

Marxismo	Nova História (Cultural)
BLANCO, A., DORIA, C.A. A revolução cubana. São Paulo: Brasiliense, 1982	BURMESTER, A.M. de O. A nova história. História: Questões e Debates, Curitiba, v.4, n.7, p.205-206, dez. de 1983
DECCA, E. S. de. O nascimento das fábricas. São Paulo: Brasiliense, 1982.	LE GOFF, J. A civilização do ocidente medieval. Lisboa: Estampa, 1984
HUBERMAN, L. História da riqueza do homem, 18. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982	PERNOUD, R. A mulher no tempo das catedrais. Lisboa: Gradiva, 1984
ANDERSON, P. Passagens da antiguidade ao feudalismo. Lisboa: Afrontamento, 1982.	SANTOS, J.R. História nova do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1965
DOBB, M. A evolução do capitalismo. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.	NORA, P. História: novas abordagens. Rio de Janeiro: F. Alves. 1976
ANNEQUIN, J. et al. Formas de exploração do trabalho e relações sociais na antigüidade clássica. Lisboa: Estampa, 1978.	RIBEIRO, R.J. A etiqueta no antigo regime. São Paulo: Brasiliense, 1987.
BRIGNOLI, H.P. História econômica da América Latina. 2. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984	DUBY, G. As três ordens ou o imaginário do feudalismo. Lisboa: Estampa, 1982

Quanto às referências do ensino de história,

CABRINI, C. et al. O ensino de História – revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986
FRANCO, M.L.P.B. O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada. São Paulo: Global, 1982
HOFLING, E. de M. O livro didático em estudos sociais. Campinas: UNICAMP, 1986.
LEITE., L.C., MARTINS, M.H., SOUZA, M.L. Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor. São Paulo: Brasiliense, 1987.
LEME, D.M.P.C. et al. O ensino de estudos sociais no primeiro grau. São Paulo: Atual, 1986.
NIDELCOFF, M.T. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Brasiliense, 1979
PINSKY, J. (org.). O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988. A PRÁTICA do ensino de história. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 10, p. 3-71, 1984. PR
SILVA, A.L. (org.). A questão indígena na sala de aula. São Paulo: Brasiliense, 1987
SILVA, M.A. (org.). Repensando a história. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

A bibliografia referente à discussão sobre o ensino de História neste momento, fundamenta-se também em uma vertente crítica, geralmente baseada no marxismo ou neomarxismo. Questiona-se o livro didático, os conteúdos considerados “tradicionais” como a edificação de heróis, as comemorações cívicas, a lacuna dos conteúdos históricos quanto às minorias, a visão eurocêntrica e linear, além de se destacar o currículo anterior, dos governos militares como antidemocráticos e/ou ideológicos.

O currículo paranaense é influenciado por outros currículos produzidos em Minas Gerais e Rio de Janeiro.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). Programa curricular de história para o 1.º e 2.º graus. Belo Horizonte, 1986.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). Proposta curricular: documento preliminar para discussão. Diário Oficial do Estado, Rio de Janeiro, p.42, 15 jun. 1988.

Saviani, como já mencionamos na introdução, é citado dez vezes no documento total (209 páginas) do currículo paraense. Porém, não é citado no currículo de História, apesar de suas proposições teóricas, como vimos, serem evidentes no mesmo.

Obra	Parte do documento
SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. Revista da ANDE, São Paulo n. 7, p. 9-13, 1984. SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar. In: BERNARDO, M.V.C. et al. Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: USP, 1989. SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. Revista da ANDE, São Paulo, n.11, p. 15-23, 1986.	Discussão sobre Ensino de 1º Grau: elementar e fundamental
SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.	Pré-escola
SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.	Geografia
SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1987. SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização na sociedade brasileira. Revista da ANDE, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 9 - 13, 1984.	Ciências
SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1987.	Educação Física
SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1987. SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização na sociedade brasileira. Revista da ANDE, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 9 - 13, 1984.	Ensino Religioso

2.1.10 Mudanças e permanências

Afinal, houve uma mudança no código curricular da História ensinada?

Por um lado, parece exitosa a concepção de temporalidades proposta, os conteúdos marcados por outra estruturação, a noção de uso escolar de fontes históricas (CAINELLI; TUMA, 2012, p. 300). Por outro lado, coadunando com nossa inferência acerca das rupturas e permanências, Cainelli e Tuma (2012, p. 300) destacam que, mesmo com mudanças consubstanciais na seleção dos conteúdos, ocorre a manutenção da periodização. Os conteúdos continuam organizados de forma eurocêntrica, linear e cronológica, em círculos concêntricos: história do aluno, da família do aluno, escola, bairro, cidade, Estado, Brasil e Geral. Entretanto, correspondem a outra premissa, pois pautam-se na ideia de modo de produção, com a origem, ascensão, crise e queda de uma sociedade.

Prevalece ainda, uma visão economicista, aquela que se propõe a superar. Podemos ver isso na composição da organização curricular. As palavras mais utilizadas, implicam em conceitos econômicos, afinados com o marxismo, como por exemplo na terceira série:

Tema	Subtema	Conteúdo
Tema 1: Grupos sociais e suas diferentes atividades	Extrativismo; Pecuária; Agricultura; Serviços; Comércio e indústria.	Quem produz: escravos, assalariados, autônomos, pequenos produtores. Como se produz: instrumentos de trabalho. Locais de trabalho. Formas de propriedade. Para que se produz: consumo interno, consumo externo, estudo de caso: análise desses aspectos no município ontem e hoje.

(PARANÁ, 1990, p. 79)

Outros exemplos poderiam ter sido dados, da pré-escola à 8ª série: produção, exploração, crise, economia, lutas sociais, greve, relações de trabalho, etc. No entanto, ocorre uma discussão inicial sobre a História Cultural, ao se introduzir nos conteúdos curriculares questões como: cultura, artes, cotidiano, etc., ainda que de forma muito tímida.

Percebemos que o documento é coerente quando insere os pressupostos teóricos, então pautados no marxismo e na pedagogia histórico-crítica, com a noção de qual perfil humano almeja formar. Contudo, quando menciona a aprendizagem histórico como prática, vemos uma discrepância entre a perspectiva de determinado aluno, protagonista de seu conhecimento e as capacidades necessárias para, de fato, empreender este “novo” ser, que pudesse problematizar a realidade para nela intervir.

O que nos leva a estas considerações é a proposta de construção do conhecimento histórico em sala de aula, que englobava a noção de uso escolar de linguagens históricas, e não de documento ou fonte histórica, o que de certo modo demonstrava que a renovação curricular não passava pela concepção de que os procedimentos metodológicos da ciência da história deveriam ser pensados para a escola. O documento ou a fonte histórica apareciam como recursos didáticos, complemento da aula do professor ou do livro didático.

Sugerimos que, de Pré à 8ª séries a produção seja trabalhada através da “problematização dos conteúdos”, utilizando para isso, a produção historiográfica e as várias “linguagens” da História, como: cinema, quadrinhos, caricaturas, imprensa, entre outras. Dessa forma, o aluno poderá chegar ao 2º Grau com as condições necessárias para discutir a produção do conhecimento histórico, que norteia do tratamento metodológico dos conteúdos neste Grau de ensino (PARANÁ, 1990, p. 85).

Se compararmos com o currículo anterior, que edificava personagens, os heróis da pátria, a concepção do documento curricular paranaense da década de 90 avança ao propor que todos fazem história. Critica a “memória consagrada” e enfatiza que existem outras memórias, até então silenciadas (PARANÁ, 1990, p. 72). Vemos nesta abordagem, uma mudança significativa se tivermos em vista o contexto histórico em que o currículo de História do Paraná foi construído. Neste sentido, este currículo tem razão ao dizer:

A proposta curricular aqui sistematizada traduz o trabalho coletivo dos profissionais comprometidos com a educação pública do Paraná. Ela apresenta, neste momento, o projeto político-pedagógico possível e expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje (PARANÁ, 1990, p. 13).

Comentam Orso e Tonidandel(2013, p. 151) quanto a este excerto:

Como se necessitasse de uma justificativa para a configuração que o Currículo assumiu, o documento diz que se trata do “projeto político-pedagógico possível” para o momento, aliás, como não poderia deixar de ser, pois, é sempre o possível dentro das condições e possibilidades de cada momento, bem como, do nível de consciência e de exigência social atingido pelos educadores quando de sua elaboração. Nesse projeto aparece a preocupação de pensar a educação e a escola não fechadas em si mesmas, mas sim articuladas à sociedade em que se encontra envolvida, tendo presente o potencial transformador que a própria educação pode realizar.

Enfim, dado o contexto, podemos considerar que mesmo ainda tendo alguns elementos que nos conduzem à ideia de que o código disciplinar não foi rompido: periodização, eurocentrismo, economicismo, ideia de linguagens históricas e não de documento histórico quando se pensa a prática escolar, etc., o currículo paranaense se distingue do anterior. Ao optar por pressupostos críticos, marxistas, histórico-

críticos, naquele momento, o currículo pode sim ser entendido como renovador. Em especial, por acreditar que existe a possibilidade de o aluno construir conhecimento e agir em sociedade. Outra inovação seria partir da História do Brasil para entender a História Geral. Embora, como dito, haja uma tendência para o eurocentrismo, o currículo paranaense, para organizar o ensino e aprendizagem histórica, parte da problematização da realidade mais próxima do aluno, algo atualmente não se confere nas Base Nacional Comum Curricular.

A pedagogia histórico crítica e a ênfase em uma abordagem marxista, podem ser vistas no contexto de produção do currículo paranaense, mas também no próprio texto do mesmo, quando entende que a organização do conteúdo deve ser dar conforme o modo de produção, quando destaca o trabalho como categoria explicativa da história, a exploração (luta de classes) como motor da história, a ideia de que a história até então teria sido escrita pelo “vencedor”.

CAPÍTULO 3

GLOBALIZAÇÃO, PEDAGOGIAS ATIVAS E A HISTÓRIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1998)

As mudanças curriculares brasileiras, as quais compreendem parte prescrita, mas também simbólica do código curricular, também resultam em outros direcionamentos dentro das perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), publicados em 1998, no caso, 3º e 4º ciclos correspondentes às séries finais do Ensino Fundamental – de 5ª as 8ª séries. Anteriormente à sua publicação, no decorrer da primeira metade da década de 1990, as discussões em torno do fenômeno educacional continuaram a se desenvolver justapostas às observações acerca do processo de globalização que ganhava forma. No que remete ao ensino de História, relacionado com a historiografia da História Nova e a pedagogia construtivista, os debates acerca do ensino de História passam a integrar várias esferas, ampliando consideravelmente as pesquisas acadêmicas sobre o ensino e aprendizado histórico, bem como encontros acadêmicos focados na história escolar (RAMOS, 2015).

Neste capítulo, empreendemos uma análise da proposta dos PCN's de História. No capítulo anterior, dividimos os itens de discussão conforme o próprio currículo da década de 1990 do Paraná. Para facilitar a explanação, adotaremos os mesmos passos, ainda que os PCN's sigam em outra divisão de itens – proposta teórica, metodológica, conteúdos, avaliação e referências. Considerando que os PCN's são currículos que deveriam ser implementados a nível nacional, são compostos de um tomo denominado Introdução, outros referentes a cada disciplina e outro denominado Temas Transversais. Na Introdução encontra-se os pressupostos de embasamento de todo o currículo. Mas para esta pesquisa, focaremos no tomo que diz respeito à História, recorrendo a outros tomos apenas quando necessário.

3.1 PLANO NACIONAL E NOVA PROPOSTA CURRICULAR

O estabelecimento de uma proposta curricular ao nível nacional brasileiro também marcava discussões precedentes à publicação dos PCN's. Chini (2011, p. 08-09) acrescenta a presença de importantes alterações curriculares por toda a

América Latina, relacionadas à participação do Banco Mundial²⁷, durante os anos 80 e 90. Durante essas décadas a Educação latino-americana passou por importantes processos de transformação, com a preocupação com a implementação de seis aspectos norteadores: novas leis para a educação; conteúdos mínimos necessários; reformas didáticas no cotidiano escolar; novas formas de governo e novas formas de gestão institucional; propostas de capacitação profissional docente e elaboração de sistemas nacionais de avaliação. Em nível internacional, o repensar da educação brasileira, estruturada por uma perspectiva neoliberal, também estava pautado na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, resultado da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada na Tailândia em 1990, chancelada pelo Banco Mundial, PNUD, UNESCO e UNICEF (CHINI, 2011, p. 08 e 09).

No Brasil, portanto, as repercussões e influências do Banco Mundial se evidenciam. E dentro do (ainda) processo de transição democrática, o Estado brasileiro estabelece disputas políticas e de objetivos acerca dos projetos de sociedade e, por consequência, da educação, estabelecendo processos de negociação e disputa.

Os encaminhamentos da política educacional no Brasil, na década de 1990, ao estarem articuladas às orientações do Banco Mundial, exigem novas atribuições ao Estado em relação à educação, que passa a ser configurada como uma prática a ser regulamentada pelo mercado, e inscrita na política de ajuste estrutural como forma de administrar a exclusão social, ou seja, conter/administrar a pobreza tão ameaçadora. Esse movimento está articulado ao discurso da preparação para o trabalho e construção da cidadania (GONÇALVES, 2014, p. 37).

De acordo com as orientações do Banco Mundial para o Brasil, o governo federal – juntamente com sua equipe – deveria elaborar políticas que assegurassem a centralização da proposta pedagógica, da formação de professores e do sistema de avaliações. Nas referências às políticas de centralização destacaram-se a necessidade de se estabelecer um currículo nacional com conteúdos básicos e o livro didático; o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação (como o

²⁷ Embora não fosse o foco deste trabalho até o momento, acrescentamos que o Banco Mundial influenciou diversas reformas/mudanças educacionais dentro do cenário latino-americano. Ao realizar investimentos e destinar recursos ao setor educacional o Banco Mundial destacava a necessidade de reduzir a pobreza e o analfabetismo. Para maiores detalhes, ver: NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a Educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel, PR. EDUNIOESTE, 1999 e TOMANSI, L. de; WARDE, M. J.; HAADAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. PUC. São Paulo: Cortez, 1998.

PROVÃO, ENEN e SAEB) e a necessidade do desenvolvimento de estratégias de formação docente alinhadas, nacionalmente, ao plano curricular efetivado. Nessa linha de políticas centralizadoras, o currículo deveria ser padronizado nas escolas, adequando o conhecimento a ótica e interesses sociais dos grupos dominantes. Uma das estratégias, desse modelo centralizador, era o estímulo à responsabilização das escolas ao rendimento dos alunos, o qual poderia indicar quem ou quais instituições foram capazes de apropriar as concepções de um currículo de nível nacional. A partir das avaliações, o governo ainda poderia encontrar parâmetros sob os quais se valeria para promover novas políticas e estratégias que melhorariam a educação (CHINI, 2011, p. 07).

Discussões em torno da proposta de uma nova educação básica também foram relacionadas ao Brasil na Conferência de Nova Déli – Índia, em 1993. Os países participantes do evento, dentre eles o Brasil, destacaram a importância e a necessidade de um projeto educativo renovado, afirmando “que a educação é o instrumento preeminente de promoção dos direitos humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural” (BARBOSA, 2000, p. 64).

No Brasil, efetivamente, a reforma curricular teve início próximo ao final de 1994, quando discussões em nível governamental, acerca da ideia de um currículo nacional para o Ensino Fundamental, começaram a ser fomentadas por estudiosos da educação brasileira e representantes de outros países que haviam realizado reformas curriculares em períodos próximos. Com a projeção do *Plano Decenal de Educação para Todos (1993)* e da *LDB 9394 de 1996*, o Estado brasileiro foi formulando uma proposta curricular – em nível fundamental - que serviria de parâmetro para as escolas no território nacional. Com o subsídio de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pelo MEC, diversos currículos em nível estadual foram estudados, a fim de compor as expectativas desse novo currículo nacional. Essa análise abordou currículos de vinte e um Estados da federação e Distrito Federal, além dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. A justificativa para tamanha abordagem estava na tentativa de articular esforços de uma proposta curricular nacional com as reformulações ocorridas, em níveis estaduais e municipais, durante a década de 80 e 90. O artigo 210 da Constituição de 1988 também agregava componentes para o desenvolvimento de um projeto curricular nacional, ao passo que manifestava o

dever do Estado em fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, buscando assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais (BARRETO, 2000, p. 02; CHINI, 2011, p. 09; SANTOS; SILVA, 2013, p. 04).

Os PCN's tinham como coordenação geral, Célia Maria Carolino Pires e Maria Tereza Perez Soares. No caso da equipe de História, Circe Maria Fernandes Bittencourt era a coordenadora. A professora Circe pode ser também, como Maria Auxiliadora Schmidt que coordenou a parte de História do currículo paranaense, outra expoente da pesquisa no ensino de história no Brasil. Embora Circe represente uma geração anterior, suas publicações em tona do ensino de história começam também na década de 80 do século passado. Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1967), pós-graduação em Metodologia e Teoria de História pela faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1969), mestrado em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1988) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1993). Atualmente é professora da pós-graduação da Faculdade de Educação - USP e da Pontifícia Universidade Católica- SP. Tem experiência na área de história das disciplinas e currículos escolares e ultimamente vem se dedicando à educação indígena e à história dos livros didáticos.

Circe Bittencourt é atuante nas reflexões sobre o ensino de história. Continua orientando na área, escrevendo artigos, livros e capítulos e, principalmente, ministrando palestras. Em seu currículo Lattes, Circe deixa claro sua participação na equipe de elaboração dos PCN's, assim como Maria Auxiliadora Schmidt.

3.2 ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO DOCUMENTO

O currículo dos Parâmetros Curriculares de História, para o Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos, é organizado a partir da seguinte composição:

- Apresentação;
- 1ª parte:
 - Caracterização da área de História;
 - Objetivos gerais de História;
 - Conteúdos de História: critérios de seleção e organização.
- 2ª parte:
 - Terceiro Ciclo;

- Quarto Ciclo;
- Orientações e métodos didáticos.
- Bibliografia.

No entanto, como já dissemos no início deste capítulo, seguiremos outra ordem de itens para análise.

Apresentado, a partir das expectativas relacionadas aos objetivos a serem alcançados pelos alunos, o currículo se sintetiza e fundamenta em (BRASIL, 1998, p. 43):

- Identificar relações sociais em seu próprio grupo de convívio, localidade, região, país, e em outros tempos e espaços;
- Situar e localizar acontecimentos históricos dentro de uma multiplicidade de tempos;
- Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento multidisciplinar;
- Compreender que histórias individuais são partes integrantes de uma história coletiva;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos espaços e tempos;
- Questionar a realidade, identificando problemas e possíveis soluções;
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e produção de texto;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios étnicos;
- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, povos e grupos, para fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1998, p. 43):

Os conteúdos, segundo o documento, expressavam três grandes intenções:

- I. Contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;
- II. Favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades;
- III. Propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da história.

3.2.1 Pressupostos Teóricos

Os PCN's de História, em seu texto de caracterização da “área abrangida pela História”, propõem

[...] diminuir distâncias entre o que é ensinado na escola fundamental e a produção universitária, isto é, entre o saber histórico escolar e as pesquisas e reflexões que acontecem no plano do conhecimento acadêmico. A tentativa de aproximação entre estas duas realidades, nas quais o saber histórico está presente, faz com que a escola se envolva a seu modo no debate historiográfico atual, incorporando parte de suas tensões e contradições (BRASIL, 1998, p. 28).

Neste excerto, já podemos verificar a noção bastante pertinente para o momento em que os PCN's foram elaborados. Pensa-se que a ciência de referência deva ser transposta para a sala de aula, para que se encurte a distância da História como ciência da escola. Anteriormente discutimos esta ideia atribuída a Chevallard e também introduzimos na discussão a contraposição de Chervel, que entende que a escola é um lugar-espço de construção do conhecimento e não de reprodução e vulgarização do conhecimento especializado. Porém, devemos contextualizar esta coempção, retomando o currículo paranaense. Baczinski (2008, p. 136) afirma que: “os professores da rede continuaram sem compreender a proposta, por não conhecerem e nem se apropriarem das bases teóricas que sustentam essa concepção pedagógica”. A proposta do currículo paranaense da década de 90: “ainda hoje continua mal compreendida e pouco conhecida, apesar de sua riqueza, potencialidade crítica e proposta democrática e transformadora”.

Para além da apropriação do professor, provavelmente para um momento histórico como o logo pós-Ditadura, a corrente marxista e/ou pedagogia histórico-crítica fizesse bastante sentido. Mas esta concepção curricular teve vida curta se pensarmos que em 1994 já contávamos com outra discussão curricular.

Inicialmente, os PCN's de História realizam um retrospecto histórico da disciplina escolar da História começando com o século XIX. Recuperar a história da disciplina serve de “retórica legitimadora”, pois as outras reformulações curriculares são vistas como deficitárias, enquanto que a atual, a dos PCN's, é considerada ideal. Neste retrospecto, os PCN's se posicionam contrários às reformas da educação do Regime Militar de forma veemente. Quanto aos currículos anteriores, do qual o currículo paranaense faz parte: “Nas décadas de 80 e 90, alguns professores

começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos” (BRASIL, 1998, p. 27).

Os PCN's, diferente do currículo paranaense que deixava subentendido sua afinidade teórica com o marxismo e com a pedagogia histórica-crítica, esclarecem seu referencial histórico e pedagógico. Quanto à esfera teórica na História, adota os preceitos da Nova História, entendendo que a História apresenta novas abordagens, problemáticas e temas

Novas abordagens iluminam as análises políticas de instituições, de líderes governamentais, de partidos, de lutas sociais e de políticas públicas. Ao mesmo tempo, novos temas sociais e culturais ganham relevância. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte. Nesse propósito, continua sendo utilizada como fonte de pesquisa a documentação escrita e institucional, enquanto são considerados também documentos de diferentes linguagens textos, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros. (BRASIL, 1998, p. 30)

Quanto à vertente pedagógica, também os PCN's são claros ao anunciar que seguem o construtivismo. Os alunos, segundo o documento, precisam ser vistos como produtores ativos de seu próprio conhecimento e de suas ações: “Em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas, valorizaram-se também as atitudes ativas dos alunos como sujeitos construtores de sua história”. (BRASIL, 1998, p. 28)

O perfil humano que se quer formar é aquele que entende a identidade na relação com a alteridade. Novamente a finalidade pedagógica é a formação da democracia:

Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p. 29)

Na caracterização do(s) sujeito(s) histórico(s) o documento aborda suas múltiplas facetas: ora são reconhecidos em trabalhos que valorizam atores individuais – como lideranças políticas, militares, religiosas, entre outras –, reconhecendo os homens anônimos que também dotam o sentido de coletividade, ora com trabalhos que destacam os sujeitos históricos coletivos que firmam identidades e/ou discordâncias coletivas (BRASIL, 1998, p. 39).

Coadunando com a caracterização da amplitude da caracterização do sujeito histórico, os PCN's de História fornecem outro endosso em relação ao reconhecimento dos diversos atores sociais dos processos históricos. Nesse processo, embora fomentado em considerações implícitas do documento, alunos devem reconhecer-se enquanto personagens ativos na História. Dessa forma, “pode-se dizer que os sujeitos históricos são indivíduos, grupos ou classes sociais participantes de acontecimentos de repercussão coletiva e/ou imersos em situações cotidianas na luta por transformações ou permanências” (BRASIL, 1998, p. 39).

Na esfera dos prescritíveis “*Conteúdos para o Terceiro Ciclo*”, os eixos temáticos “História das relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho” apontam para temas que

[...] remetem para o estudo de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo; discernimento de sujeitos históricos como agentes de transformações e/ou permanências sociais; abordagens históricas e suas aproximações e diferenças; e conceitos históricos e seus contextos (BRASIL, 1998, p. 55).

A preocupação de pensar, ensinar e refletir acerca da esfera do “poder” – e suas abrangências – também é evidente nas prescrições e orientações dos PCN's de História. Ainda que atrelada a “conteúdos”, “temas” ou “análises”, a temática do poder pode ser caracterizada, entre outros momentos, no tópico dos “*Conteúdos para o quarto ciclo*”, dentro do eixo temático “*História das representações e das relações de poder*”.

Ainda que apresentados enquanto “sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade” (BRASIL, 1998, p. 67), o currículo aponta para uma série de questões que se relacionam com a concepção/temática do poder. Questão de poder que, relacionada a grupos sociais, nações ou povos, por exemplo, sintetizam a relevância da questão dentro das prescrições curriculares. Não

esgotando as possibilidades, e nem com apenas uma única conceituação definida, o documento propõe articulações com a questão do “poder” considerando, em mesma proporção, as relações e realidades dos próprios alunos.

Por exemplo, se escolher como recorte a luta pela terra, no subtema “Nações, povos, lutas e revoluções”, é possível fazer um levantamento sobre questões locais, regionais ou nacionais, na atualidade, partindo do que os alunos sabem sobre elas. Nesse sentido, identifica-se quais são os grupos envolvidos, suas reivindicações, práticas de luta, resistências, mediadores dos conflitos etc. Para compreender estas lutas em contextos históricos maiores é preciso averiguar quando se agravaram as lutas pela terra no Brasil, quais e como estavam organizados os grupos nelas envolvidos, como foram resolvidos ou reprimidos os conflitos etc (BRASIL, 1998, p. 67).

Em específico no eixo do quarto ciclo, “que privilegia estudos sobre as relações de poder na História brasileira e de outras partes do mundo” (BRASIL, 1998, p. 67), o documento propõe a possibilidade de trabalho com alguns temas:

- processo de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro, confrontos, lutas, guerras e revoluções;
- processos de constituição dos Estados Nacionais na América, confrontos, lutas, guerras e revoluções;
- processos de constituição dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções na Europa, na África e no Oriente;
- problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História;
- processo de formação, expansão e dominação do capitalismo no mundo;
- problemáticas pertinentes à cultura contemporânea;
- diferenças, semelhanças, transformações e permanências no conceito de cidadania. (BRASIL, 1998, p. 69-74)

Chini (2011) compreende que os PCN's, de maneira geral, apontam para a formação de indivíduos que exerçam a cidadania e estejam preparados para o mercado de trabalho. Os PCN's de História do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental abordam a proposta de um ensino de História refletindo em questões do “trabalho”. Não apenas envolvendo-o dentro de diversos temas, o documento articula um eixo temático, para o terceiro ciclo, nomeado de “*História das relações sociais, da cultura e do trabalho*”. Na questão sobre como trabalhar o subtema “As relações de trabalho”,

[...] exemplos podem ser elencados: a diversidade de atividades e profissões que convivem em uma mesma sociedade e que existiram em diferentes tempos; a divisão de trabalho e a sua transformação no tempo; a divisão de tarefas no espaço doméstico; as crianças e o trabalho; o trabalho da mulher; as técnicas, as máquinas e a robotização; a relação entre sexo, idade, etnia e formação escolar na remuneração do trabalho; os tipos de remuneração do trabalho; as políticas governamentais e sindicais de salário; direitos sociais do trabalho (BRASIL, 1998, p. 57).

Neste currículo, o Trabalho não assume a posição de categoria de análise como nos currículos de 1990. Seria uma perspectiva para o futuro dos estudantes e também um tema, porém, mais descritivo do que central para o entendimento da História.

Na questão da temporalidade, a preocupação com a questão da “visão coletiva e simultânea da História” também é destacável ao verificarmos a justificativa contida nos PCN's acerca do modelo de “História Integrada”, a qual propõe uma história total que articula a História do Brasil, da América e Geral em um único processo, explicado por meio de relações de causalidade, contiguidade e de simultaneidade no tempo (BRASIL, 1998, p. 46). No item “O tempo no estudo da História” (BRASIL, 1998, p. 99-101), o documento explica mais detidamente a questão da temporalidade como central para o ensino e aprendizagem histórica, diferenciando o tempo cronológico do tempo da duração. Por fim, remete aos ritmos do tempo. Este tempo da duração, possivelmente ajusta-se à concepção de Braudel de curta, média e longa duração. Curta duração: “Os acontecimentos podem ser estudados ainda na sua singularidade temporal; explicados a partir dos limites restritos de sua relação com alguns outros acontecimentos próximos de seu tempo” (BRASIL, 1998, p. 100); Média e longa duração: “as clássicas divisões da História do Brasil, que distinguem os períodos Colonial, Imperial e República, tendo-se como referência, principalmente, o tipo de regime políticovigente em diferentes épocas” (BRASIL, 1998, p. 99).

3.2.2 Proposta Metodológica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História prescrevem uma série de orientações relativas aos procedimentos e a proposta metodológica selecionada ao ensino escolar de História. Uma das primeiras abordagens, porém, definem a impossibilidade de se trabalhar a História de todas as sociedades em todos os

momentos. O trabalhar da História em uma maneira mais complexa – mesmo com a compreensão da insuficiência do todo –, entretanto, é uma evidente preocupação.

[...] os conteúdos a serem trabalhados com os alunos não se restringem unicamente ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas. É preciso ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História (BRASIL, 1998, p. 45).

A proposta se relaciona com um trabalho mais específico, com abordagens relacionadas ao referencial da ciência histórica. Entre as propostas e procedimentos destacam-se:

- que o aluno deve aprender a coletar informações em bibliografias e fontes documentais;
- que aprendam a selecionar eventos e sujeitos históricos, estabelecendo relações entre os sujeitos e o seu tempo;
- observar e compreender as transformações e permanências, bem como as semelhanças e diferenças;
- a identificação de ritmos e durações temporais;
- reconhecimento da autoria em obras, tal como a distinção das diversas versões históricas;
- a diferenciação dos conceitos históricos e suas relações com os contextos diversos. (BRASIL, 1998, p. 45)

Os PCN's de História também apresentam, em um tópico nomeado "*Orientações e Métodos Didáticos*", instruções que fomentam suas propostas metodológicas. Refletindo, dentro da especificidade da ciência histórica, sobre quais os métodos específicos do ensinar História e quais instrumentos são facilitadores desta aprendizagem, o documento sintetiza a importância e abrangência do conhecimento histórico para a vida social.

De modo geral, os conhecimentos históricos tornam-se significativos para os estudantes, como saber escolar e social, quando contribuem para que eles reflitam sobre suas vivências e suas inserções históricas. Por essa razão é fundamental que aprendam a reconhecer costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos e nas organizações da sociedade; a identificar os comportamentos, as visões de mundo, as formas de trabalho, as formas de comunicação, as técnicas e as tecnologias em época datadas; e a reconhecer que os sentidos e significados para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos na consciência de grupos e de classes (BRASIL, 1998, p. 77).

Nessa ideia estão relacionadas particularidades específicas: o professor, enquanto mobilizador, e o aluno, enquanto ator ativo do processo de aprendizagem e de reflexão social. O ensino escolar pautado na construção coletiva pode contribuir, a partir da visualização das diferenças e das semelhanças e das continuidades e descontinuidades, com a reflexão, compreensão e participação no mundo social (BRASIL, 1998, p. 77). Com efeito, “é tarefa do professor criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais” (BRASIL, 1998, p. 77).

Considera-se, nessa linha, propostas as seguintes situações didático-metodológicas:

- considerar o que os alunos já sabem, diagnosticando e valorizando suas ideias, dúvidas e conhecimentos;
- propor novos questionamentos, estimulando a troca de informações e trabalhos interdisciplinares;
- trabalhar com diferentes fontes (livros, jornais, revistas, fotografias, etc), abordando-os de maneira crítica e confrontadora;
- promover a utilização e a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, de fontes bibliográficas, documentos, mapas, organização de informações e visitas guiadas;
- promover reflexões acerca da diversidade dos modos de vida e dos costumes dentro de uma mesma localidade/realidade social;
- refletir sobre as relações materiais e imateriais entre passado e presente;
- partir das reflexões cotidianas para contextos de abordagens mais amplas;
- distinguir diferentes medidas temporais, relacionando-as com as diferentes ideias de tempo, ritmo e periodizações;
- propor aos alunos a organização de soluções de intervenção na sua própria realidade de convívio, motivando atitudes e comportamentos diante das mais variadas situações e questões sociais.(BRASIL, 1998, p. 77-78).

Para os PCN's de História, o uso escolar do documento histórico assume posição central na proposta metodológica. Naquele momento, os expoentes da pesquisa em ensino e aprendizado histórico recomendavam a transposição didática do saber sábio para o saber escolar. Todavia, seriam os procedimentos do historiador que deveriam ser transpostos para sala de aula, na medida em que a base pedagógica era o construtivismo. Segundo Schmidt:

Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento (SCHMIDT, 1997, p. 59)

Abraçando esta concepção, os PCN's se contrapõem aos métodos considerados tradicionais de ensino, pautados na memorização e reprodução. Também os livros didáticos são questionados quanto aos seus conteúdos e exercícios propostos: "A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio foram apontados como comprometedores de qualquer avanço no campo curricular formal" (BRASIL, 1998, p. 28)

Sem esgotar as possibilidades, mas endossando a importância do tema, são indicadas fontes históricas para trabalho da questão, em relação ao Brasil e ao mundo. Utilizando gravuras de Debret e propondo a utilização de jornais do século XIX, procura-se promover, aos alunos, análises comparativas em relação as formas de trabalho/configurações de trabalho utilizadas/exercidas pelas sociedades ao longo do tempo (BRASIL, 1998, p. 87-88). Para os PCN's o uso escolar da fonte histórica é tão importante que explicam em detalhes como proceder. Tomam a prancha *O colar de ferro - castigo dos fugitivos*, de Jean Baptiste Debret. Depois de solicitadas as primeiras impressões dos alunos, a gravura deveria ser pormenorizadamente analisada:

identificar personagens, ações, vestimentas, calçados, adornos, os ferros presos aos corpos de alguns deles, os demais objetos presentes na cena e suas características, o cenário, o tipo e estilo de edificações ao fundo, o tipo de calçamento do ambiente, se há presença de vegetação, o que está em primeiro plano e ao fundo da gravura, sobre o que ela fala no seu conjunto e detalhes, onde acontece a cena, se passa a idéia de ser cotidiana ou um evento específico e raro, diferenças e semelhanças entre os personagens, suas vestimentas e ações, se os personagens e os objetos remetem para algum evento histórico conhecido, se tal cena ainda pode ser vista hoje em dia, se as pessoas ainda se vestem do mesmo modo, como é a relação entre o título da gravura e a cena tratada, o que o artista quis registrar ou comunicar, se o estilo é semelhante ao de

outro artista já conhecido. [...] o aluno pode ser solicitado a pesquisar quem é o artista, qual a sua história, em que época a gravura original foi feita, qual o lugar que retrata, quais as razões que levaram o artista a fazê-la, se os seus textos esclarecem outros aspectos da cena não observados, onde a gravura original pode ser encontrada, como foi preservada, desde quando e por qual meio tem sido divulgada, etc. (BRASIL, História, 1998, p.87).

Os PCN's aconselhavam que o professor escolhesse outros documentos para debate um debate mais elaborado, como anúncios de jornais do século XIX de venda e aluguel de escravos. Desta maneira, os PCN's procuravam fomentar a pesquisa do professor e também do aluno. Mais à frente, da página 83 à página 89, novamente se explica como usar fontes históricas em sala de aula (BRASIL, 1998).

O documento aponta para um dimensionamento que contribui para a percepção do fato de que a prática docente só acontece no exercício pleno, na problematização e na busca pelas alternativas interdisciplinares que envolvem as ações em sala de aula. Simultaneamente podem existir agentes escolares que lutam por mudanças ou manutenções nas tradições escolares. São as ações reflexivas que contribuem para que o professor busque pesquisas e experiências acadêmicas que atendam parte das expectativas sociais econômicas das famílias, dos setores da sociedade e, essencialmente, dos alunos (BRASIL, 1998, p. 29).

Nos PCN's de História, o destaque se evidencia na análise da realidade educacional brasileira e no papel do professor enquanto responsável direto pelo cumprimento dos objetivos propostos, mas também enquanto (re)significador e definidor de sua própria ação:

A constatação dessas contradições fortalece, cada vez mais, a convicção de que o saber escolar está relacionado a uma diversidade de tradições próprias da história da educação brasileira e mantém relações com poderes e valores diversificados da realidade social. Impõe a necessidade de valorizar o professor como um trabalhador intelectual ativo no espaço escolar, responsável junto com seus iguais pela clareza e definição dos objetivos e dos conteúdos para a disciplina que leciona (BRASIL, 1998, p. 29).

Em suma, a proposta teórica do documento, acima referida, se coaduna com a metodologia, ao justapor a História Nova com o Construtivismo.

A ampliação de temas de estudo e de possibilidades teórico-metodológicas tem auxiliado o pesquisador a refletir cada vez mais sobre os fatores que interferem na construção do conhecimento histórico. Os estudos da cultura e das representações alertam, por exemplo, para o fato de que, assim como as obras de arte, os artefatos, os textos e as imagens estão repletos de significações complementares e contraditórias, as obras historiográficas, do mesmo modo, possuem seu tempo, seu lugar, seus valores e suas ideologias. O tema de estudo, as fontes, as análises, as interpretações, como também o estilo e a estrutura textual, expressam a historicidade do conhecimento, a sua legitimidade científica e a sua inserção em um contexto histórico mais amplo. Assim, alguns historiadores preocupam-se com a explicitação de que também as suas escolhas fazem parte de momentos históricos específicos, de processos contínuos e descontínuos e de diálogos com outros estudiosos e com as realidades vividas e estudadas. (BRASIL, 1998, p. 31)

3.2.3 Organização dos Conteúdos

Os PCN's consideram que não há necessidade de especificar os conteúdos a serem trabalhados. Neste sentido, existe uma abertura para que o professor tenha autonomia para tratar os conteúdos da forma que achar pertinente. Contudo, devemos lembrar que os livros didáticos, que por muitas vezes tomam o lugar do currículo em sala de aula, traziam os conteúdos considerados "clássicos" para o ensino de história, ou seja, baseado no eurocentrismo, na cronologia e linearidade temporal. Argumenta Ramos, que apesar do discurso de que os PCN's não seriam obrigatórios, existe

todo o aparato de sua implementação, tanto simbólica como material. Os livros didáticos passavam a trazer estampadas em suas capas a frase "em acordo com os PCN", propagandas televisivas anunciavam que o novo currículo "educaria para a vida", enquanto que os cursos de formação e atualização do professor seriam cuidadosamente baseados em diretrizes curriculares para o nível superior, então indissociáveis dos objetivos do Ensino Fundamental assentados nos PCN. (RAMOS, 2015, p. 150)

A autora, na direção do referencial de Goodson (2001, p. 50), considera que os PCN's quando apresentam as aspirações e intenções da escolarização, ao proporem "os temas da cultura julgados como importantes de serem ensinados", terminam por instituir regras e critérios "que nutririam todo o sistema nacional de avaliação do qual o professor dificilmente poderia apartar-se" (RAMOS, 2015, p. 150)

Os PCN apresentavam os conteúdos históricos de forma abrangente, por eixos temáticos:

1º ciclo, “História local e do cotidiano”;

2º ciclo, “História das organizações populacionais”;

3º ciclo, “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”;

4º ciclo, “História das representações e relações de poder”.

Não é novidade a concepção da chamada História Temática. Selva Fonseca explicava como esta abordagem poderia ser produtiva:

a opção por eixos temáticos constitui-se uma das propostas mais renovadoras em termos de ensino da história no 1º e 2º graus, tendo sido experienciada e debatida em vários países, sobretudo na França, inserindo-se em debates da historiografia contemporânea. No Brasil, temos publicadas algumas experiências típicas, realizadas em escolas de São Paulo e Minas Gerais como iniciativa de grupos de professores ávidos por mudanças ou por projetos especiais desenvolvidos em universidades e escolas isoladas. Em termos de programa curricular o estado de São Paulo é o primeiro a propô-lo (FONSECA, 1994, p.104).

Maria Auxiliadora Schmidt (2005) considera que a História Temática proposta pelos PCN's termina por pulverizar os conteúdos históricos. Para a autora, houve no documento o objetivo de trabalhar por competências e não em, de fato, construir o conhecimento histórico²⁸.

Mesmo a coordenadora da equipe de elaboração dos PCN's e História, termina por fazer uma crítica em relação à História Temática:

esse entendimento da História organizada por temas acaba por retirar conteúdos tradicionais que não poderiam ser excluídos dos sistemas escolares, mantém a linearidade e o sentido do progresso histórico que se critica e, pretensamente, se deveria superar e ainda gera descontentamento entre os alunos, saturados de um tem único no decorrer de todo o ano escolar (BITTENCOURT, 2008, p. 125)

Ramos entende que o fato de não se constar o conteúdo, mas apenas a forma metodológica de trabalho através de fontes documentais, traz a oposição aos

²⁸ Para Ramos, no Brasil, a palavra competência assumiu nas reestruturações curriculares da década de 90 a conotação de técnica, ou seja, de aplicabilidade ou instrumentalização, o que comprometeria a noção de que o ensino e a aprendizagem histórica de qualidade seriam provenientes de uma metodologia adequada para a construção do conhecimento histórico (RAMOS, 2014, s/p).

currículos anteriores, considerados conteudistas e isto é evidenciado na escrita dos PCN's (RAMOS, 2015, p. 168). Também pudemos averiguar esta oposição, pois os PCN's dizem que os currículos anteriores desenvolviam a noção de conteúdos conforme “modos de produção com influência marxista, que enfatizava transformações econômicas e conflitos entre as classes sociais”, onde predominaria “uma abordagem estruturalista na qual a História era estudada como consequência de estágios sucessivos e evolutivos”. (BRASIL, 1998, p. 24).

Nos PCN's, existe um exemplo de como trabalhar a temática “As relações sociais e a natureza”, do 3º ciclo. Para isso, se destaca a “alimentação” que poderia ser explorada por intermédio de dados que deveriam ser retirados de documentos, como relatos de viajantes, desenhos e pinturas (BRASIL, 1998, p. 56). Menciona-se o cotidiano da alimentação em diferentes épocas históricas, como os alimentos eram obtidos e consumidos em diferentes sociedades, a identificação sobre se eram naturais ou industrializados, como eram preparados. Não há orientação no sentido de qual embasamento teórico poderia ser utilizado. Percebe-se que deveriam ser “transpostos” para a sala de aula os procedimentos utilizados pelo historiador, isto é, a fonte histórica para trabalhar o tema. Interessante perceber que o exemplo não abarca a questão da fome. Com isso queremos dizer que os PCN's se distanciam da abordagem anterior dos currículos marxistas e histórico-críticos, ao “apagarem” a problematização da realidade.

Nos PCN's, segundo Ramos, algumas palavras ou expressões bastante utilizadas no currículo histórico-crítico eram “erradicadas”. A autora, utilizando-se de Donald Macedo e Lilia Bartolomé, reafirma a noção de que palavras como “opressão”, “injustiça social”, “exploração” e “dominação” são varridas do discurso educacional, pois associadas ao jargão marxista.

Os conteúdos como conceitos históricos substantivos apenas aparecem ao final do documento quando se fala dos critérios de avaliação. Mesmo assim, são em número reduzido. Nos temas “As relações sociais, a natureza e a terra” e “As relações de trabalho” pertencentes ao terceiro ciclo são 37 pequenos tópicos ao todo (BRASIL, 1998, p. 57-62). No quarto ciclo, “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” (BRASIL, 1998, p. 69-74), são 36 tópicos. Quando dizemos “pequenos” tópicos, estamos nos reportando, por exemplo: “escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa” (BRASIL, 1998, p. 61). Por vezes os tópicos são mais complexos, como: “mitos da confraternização

étnica e cultural, mitos dos heróis nacionais, nacionalismo, construção de memórias de grupos, elite econômica nacional e poder político, mitos sobre o caráter da população brasileira” (BRASIL, 1998, p. 69).

Contudo, nestes tópicos de conteúdo, permite-se observar que o “apagamento” de alguns termos ou palavras, como visto na citação de Ramos, não procede. Apenas nestes tópicos, e de forma breve, se apresenta indícios de uma concepção mais voltada para as questões sociais: “lutas operárias, lutas sociais rurais e urbanas, lutas feministas, lutas pela reforma agrária, movimentos populares e estudantis, lutas dos povos indígenas pela preservação de seus territórios, Movimento de Consciência Negra etc. (BRASIL, 1998, p. 70-71); “lutas étnicas e religiosas na Antiguidade, lutas sociais em Atenas, lutas sociais na Roma antiga, lutas dos cristãos em Roma, lutas camponesas, religiosas, operárias e étnicas na Europa etc.” (BRASIL, 1998, p. 71) e “identificação de transformações e permanências históricas provocadas por lutas sociais e políticas, confrontos sociais de grupos, classes e nações, guerras e revoluções” (BRASIL, 1998, p. 72).

Os PCN's de história deixavam claro que os conteúdos históricos a serem selecionados pelo professor para o trabalho em sala de aula deveriam ser articulados com os Temas Transversais (BRASIL, 1998, p. 48). Não é nossa finalidade, tratar dos Temas Transversais, mas há a necessidade de tomar um dos temas considerados de “urgência social”, pois este tem a ver com a disciplina de História. Diz Ramos, que: “Para tornar “ensinável” a Pluralidade Cultural, o que era pensado como Tema Transversal, terminava por alojar-se no ensino de história” (RAMOS, 2015, p. 190). Os PCN's, assim, tratam do tema “multiculturalismo” nos Temas Transversais e apenas menciona por vezes esta temática no tomo de História, como por exemplo, seria um dos objetivos do Ensino Fundamental:

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 (BRASIL, 1998, p. 07)

O que nos parece, é que prevalece a noção culturalista de diferenças culturais, do que uma noção abalizada na concepção da História Social de classes. Os depoimentos de integrantes da equipe geral dos PCN's colhidos por María Elena Martínez indicaram que a Pluralidade Cultural não foi um tema facilmente definido

desde o início do processo de elaboração deste currículo, na medida em que precisou de 180 pareceristas, enquanto os outros temas tiveram uma média de 20 a 40 pareceristas (MARTÍNEZ, 2002, p. 132), por conta da definição do que seria a identidade brasileira (unidade), diante da pluralidade cultural (diversidade). Ramos acredita, ao tomar Peter McLAREN em sua tese, que nos PCN's temos um multiculturalismo conservador. Em outras palavras, em última instância há o objetivo construir uma cultura comum em que os grupos étnicos são reduzidos a "acréscimos" em relação à cultura dominante e/ou à categorização das diferenças como inatas, típicas, absolutas de cada grupo étnico, vivendo em colaboração: "o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia" (BRASIL, 1998, p. 57).

Contudo, embora haja a pertinência de se criticar o multiculturalismo a-crítico dos PCN's, é importante frisar que estes são ao mesmo tempo, resultados de debates que já se instauravam na sociedade, assim como propulsores de mais debates que levaram posteriormente às legislações que tornaram obrigatórias o tratamento em sala de aula da História e Cultura da África, história dos afro-brasileiros e indígenas. Neste sentido, os PCN's podem ser considerados inovadores, mesmo que inicialmente tenham inscrito no texto curricular um multiculturalismo com lacunas.

3.2.4 Avaliação

De forma semelhante aos currículos anteriores da década de 90, a sugestão de avaliação acompanha os pressupostos teóricos e metodológicos. Questiona-se as avaliações que não conseguem mensurar de fato desempenho do aluno. Para não ser considerada tradicional, o professor deve saber o momento adequado para aplicá-la: "a avaliação não deve acontecer apenas em determinados momentos do calendário escolar. A avaliação faz parte do trabalho do professor para diagnosticar quando cabe a ele problematizar, confrontar, informar, instigar questionamentos, enfim criar novas situações para que o aprendizado aconteça". (BRASIL, 1998, p. 40)

Sobretudo, a avaliação não avalia necessariamente o aluno, mas serviria ao propósito de o

professor problematizar o seu trabalho, discernindo quando e como intervir e quais as situações de ensino-aprendizagem mais significativas ao longo do ciclo. Para atender à diversidade de situações que encontra quando se coloca diante dos alunos, deve conhecer uma variedade de atividades didáticas. Nessa linha, deve aprender a registrar as situações significativas vividas no processo de ensino, procurar conhecer experiências de outros docentes e socializar as suas com outros educadores. Um importante instrumento do professor para avaliar a coerência de seu trabalho, identificar as pistas para recriá-lo, construir um acervo de experiências didáticas e socializar suas vivências de sala de aula, é a produção de relatórios escritos. Com isso, ele estimula o exercício de explicitar em uma comunicação com as outras pessoas as intenções, as reflexões e as fundamentações, as hipóteses dos alunos e as intervenções pedagógicas, recuperando, entre inúmeros aspectos, aqueles que poderiam ser modificados ou recriados em uma outra oportunidade. (BRASIL, 1998, p. 40-41)

Notamos no trecho acima o teor prescrito do documento. O professor “deve” implementar tal forma de avaliação. Embora o texto seja prescritivo, as orientações são minuciosas em relação ao currículo do Paraná tratado anteriormente. Neste sentido, pode ser contributivo para o professor. Além deste trecho, existe um item específico sobre “Critérios de Avaliação”.

Para o documento, é importante na avaliação, partir do “conhecimento prévio” do aluno, das hipóteses que eles possam levantar sobre determinado evento/fenômeno (BRASIL, 1998, p. p. 62). Na avaliação, não são os dados, datas e fatos que devem ser averiguados, mas a “apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes como conquistas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o depois. A avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados” (BRASIL, 1998, p. p. 62).

No final do terceiro ciclo, o aluno deveria: “Reconhecer relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, no presente e no passado”. O aluno deveria ser capaz de “identificar relações entre a sociedade, a cultura e a natureza hoje em dia e em outros momentos do passado e se é capaz de distinguir diferenças e semelhanças entre tais relações”. Enfim deveria saber: “Dimensionar, em diferentes temporalidades, as relações entre a sociedade, a cultura e a natureza”. (BRASIL, 1998, p. 63).E ainda: “Reconhecer diferenças e semelhanças entre relações de trabalho construídas no presente e no passado”; “Reconhecer laços de identidade e/ou diferenças entre relações de trabalho do presente e do passado” e “Reconhecer a diversidade de documentos históricos” (BRASIL, 1998, p. 62-63)

No quarto ciclo, o aluno deveria: “Dimensionar, em diferentes temporalidades, as formas de organização política nacionais e internacionais”, bem como “Reconhecer diferenças e semelhanças entre os confrontos, as lutas sociais e políticas, as guerras e as revoluções, do presente e do passado”, “Reconhecer características da cultura contemporânea atual e suas relações com a História mundial nos últimos séculos”, “Reconhecer algumas diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre idéias e práticas envolvidas na questão da cidadania, construídas e vividas no presente e no passado”; “Reconhecer a diversidade de documentos históricos” e “Organizar idéias articulando-as oralmente, por escrito e por outras formas de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 74-75)

A preocupação é com a construção de conceitos de segunda ordem, muito mais do que com os conceitos substantivos, pois procura-se “avaliar se o aluno é capaz de identificar, em perspectivas históricas, diferentes relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, discernindo características, contextos, mudanças, permanências, continuidades e descontinuidades no tempo” (BRASIL, 1998, p. 63). O conceito de segunda ordem mais frisado pelo documento é a capacidade de análise/interpretação do documento histórico.

3.2.5 Referências

Os PCN's de História também apresentam certa relação historiográfica divergente daquela vista, por exemplo, no currículo paranaense. Traços gerais do currículo inferem a influência construtivista e da História Nova, ao observarmos o realce contínuo sobre a participação efetiva do aluno na construção do processo de ensino e aprendizagem – apresentada em parágrafos anteriores –, de seus conhecimentos de referência, de sua realidade para compreensão do conteúdo histórico; assim como da análise do passado a partir da problemática do presente, do questionamento da história como verdade absoluta, do estudo do cotidiano e das mentalidades, também como a noção de temporalidade variada.

Quanto às referências embasadoras dos PCN's, como mencionamos, destacam-se a Nova História em duas vertentes, a da escola dos *Annales* e a Nova Historiografia Inglesa, que aqui dividimos em História Cultural e História Social, com alguns exemplos:

História Cultural	História Social
CERTEAU, M. A invenção do cotidiano. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.	HOBSBAWM, E. Nações e nacionalismo desde 1780. Programa, mito e realidade. Trad. Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
CHARTIER, R. A História cultural: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.	HOBSBAWM, E. e RANGER, T. A invenção da tradição. Trad. de Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
HUNT, L. A nova História cultural. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.	THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, T. T. (Org.). Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
LE GOFF, J. História e memória. Trad. Bernardo Leitão et alii. Campinas: Unicamp, 1990.	WILLIAMS, R. O campo e a cidade. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

No campo da pedagogia, também podemos ver de forma clara a adoção por uma abordagem construtivista, baseada na psicologia.

MACEDO, L. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas: profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovações Educacional, 1993.
PIAGET, J. Para onde vai a educação? Trad. Ivette Braga. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
PIAGET, J. Epistemologia genética. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
PIAGET, J. A noção de tempo na criança. Trad. Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, [19--].
VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1987.

Quanto à área do ensino de história, são poucos os livros indicados então publicados nos meados da década de 90.

BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.
FERRO, M. A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação: a História dos dominados em todo o mundo. Trad. Wladimir Araújo. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FONSECA, S. G. Caminhos da História ensinada. Campinas: Papirus, 1993.
NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História Memória, História, Historiografia - Dossiê ensino de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ ago. 1993.
NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 6, n. 11, set. 1985/ fev. 1986.

A preocupação com o uso escolar do documento histórico para a construção do conhecimento levou os PCN's a introduzirem algumas obras que tratam deste tipo de análise:

FERRO, M. Há uma visão fílmica da história? In: Uma lição de História de Fernand Braudel. Châteauevallon, Jornada Fernand Braudel, 18, 19 e 20 de outubro de 1985. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
KOSSOY, B. Análise e interpretação do documento fotográfico: novas abordagens. Anais do Seminário Perspectiva do Ensino de História. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1988.
MENESES, U. B. de. O objeto material como documento. Aula ministrada no curso Patrimônio cultural: políticas e perspectivas. São Paulo: IAB, Condephaat, 1980
MANIQUE, A. P., PROENÇA, M. C. Didática da História: patrimônio e História local. Lisboa: Texto, 1994.
SALIBA, E. T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. Lições com o cinema, n. 1. São Paulo: FDE, 1993.

Da mesma forma que o currículo o paranaense, o currículo nacional de meados da década de 90 traz uma abordagem sobre teoria do currículo. Quando apresenta a caracterização da área da História, é a compreensão do próprio currículo de História expresso pelos PCN's. O documento destaca as novas percepções que estavam sendo desenvolvidas por docentes e pesquisadores, e que levavam reflexões profundas quanto à interação entre teoria e prática dentro do espaço escolar e às relações estabelecidas entre o currículo formal – prescrito, estabelecido por especialistas e instituições – e o currículo real, que efetivamente se concretiza dentro de sala de aula (BRASIL, 1998, p. 28).

Os PCN's inserem um referencial próprio da teoria do currículo e das disciplinas escolares.

APPLE, M. Educação e poder. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, 1990.
FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, n. 5, 1993.
FREIRE, P., SHOR, I. Medo e ousadia. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
MOREIRA, A. F. B. (Org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.
MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. T. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

Embora assumam Chervel como referência, como dissemos, existe a noção de transposição didática de Chevallard.

Sobre a proposta sobre temporalidade, como já dissemos:

BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais. Trad. Rui Nazaré. 5. ed. Lisboa: Presença, 1986.

3.2.6 Mudanças e Permanências

Aqui destacamos, novamente, o fator instável, impreciso e variante dos currículos escritos. Como embasamos em nosso primeiro capítulo, são as negociações, (re)elaborações, resistências e aceitações práticas do currículo escrito que dialogam com o(s) código(s) disciplinar(es), tornando-os possíveis de rupturas, inovações ou continuidades (GOODSON, 1991, p. 08).

Um aspecto visível, acerca das rupturas do(s) código(s) curricular(es), pode ser inferido sob o foco da atuação do professor no currículo dos PCN's. Se no currículo histórico-crítico paranaense, por exemplo, valeria a compreensão de que professores e alunos estavam inclusos em uma mesma realidade social, embora em posições distintas dentro do ambiente escolar, para a fixação da nova realidade democrática – atrelada, claro, as novas concepções de ensino –, os PCN's de História propunha – e por que não responsabilizava? – importante atuação dos professores na seleção / no cumprimento de determinados objetivos, os quais compunham expectativas curriculares sobre o valor educativo da História. Nesse ponto, na escolha de conteúdos os professores deveriam considerar (BRASIL, 1998, p. 46): a importância da construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente, o passado e os espaços local, regional, nacional e mundial; a construção de articulações históricas como decorrência das

problemáticas selecionadas; o estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos.

Já as escolhas do professor deveriam estar de acordo com (BRASIL, 1998, p. 47): o diagnóstico que realiza dos domínios conquistados pelos alunos para estudarem e refletirem sobre questões históricas; aquilo que avalia como sendo importante para ser ensinado e que irá repercutir na formação histórica, social e intelectual do estudante; as problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, do seu país e do mundo.

Essa descrição objetiva acerca do papel do professor, em específico nos PCN's de História, pode nos permitir uma abordagem preliminar acerca da mudança de *status* não apenas em relação *ao que ensinar*, mas também *sobre o como ensinar*, proporcionando outra abordagem acerca do ensino de História, dentro da perspectiva dos códigos disciplinares. Não valorando o benefício ou malefício de tal inferência, destacamos que os PCN's permitiram uma maior autonomia a prática docente, ainda que o responsabilizasse/orientasse para, dentro de suas metodologias e recortes conteudistas, o alcance dos objetivos propostos. O avanço das atuais discussões acadêmicas acerca de *como os alunos aprendem História* ou sobre o desenvolvimento da linha de pesquisa em *Educação Histórica* podem não ter ligação direta com a implementação do currículo dos PCN's, mas são frutos do(s) variável(eis) código(s) disciplinar(es) que, em determinado momento – assim como inferimos nos PCN's de História – abriu(ram) espaço(s) para a centralidade do sujeito (aluno) ao (re)pensar do aprendizado histórico.

Outro ponto que deve ser sublinhado como fundamental no avanço das concepções em torno do ensino e aprendizagem histórica é o uso escolar da fonte histórica. Da década de 90 para cá, tem se intensificado este tipo de “transposição”. Para Peter Lee, a literacia histórica (a construção do conhecimento histórico) demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136). Também para Isabel Barca, aprendizagem da história implica em “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, 2006, p. 95). Seria própria desta construção do conhecimento histórico “ler fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas”, considerando suas intenções,

sua validade, bem como o cruzamento com outras fontes e mensagens (BARCA, 2004, p. 133).

OsPCN's de História também marcaram certas permanências ao código curricular. Em relação aos currículos anteriores aos PCN's, nota-se que as relações históricas de exploração e dominação do passado deveriam ser compreendidas pelos aprendizes para eles as percebessem no presente, enquanto tais situações, dentro dosPCN's, ficaram restritas unicamente ao passado. Embora alguns tópicos de conteúdo apresentados ao final do documento tenha um teor mais crítico, concordamos com Ramos, pois, comparando os currículos de história das décadas de 80/90 com os PCN's de História, pode-se notar que:

se antes as relações históricas de *exploração* e *dominação* do passado deveriam ser compreendidas pelos aprendizes para que estes as percebessem no presente, nos PCN, tais relações foram situadas no passado, sendo que o grande problema com o qual todos deparavam, certamente, era o *desemprego* (BRASIL, História, 1998, p. 37, 68); as relações sociais nos currículos histórico-críticos eram vistas como *conflituosas* e envolviam posições econômicas, políticas e culturais díspares, enquanto nos PCN utilizava-se o prefixo "inter" sugerindo *reciprocidade*, ou seja, as relações sociais tornavam-se "papéis interpessoais e intergrupais" (BRASIL, História, 1998, p. 31); as *lutas reivindicatórias* ou *movimentos sociais*, destacados na elaboração e na prescrição curricular anterior, tornavam-se, nos PCN, "resistências cotidianas" (BRASIL, História, 1998, p. 31). (RAMOS, 2015, p. 167)

A noção posta de multiculturalismo nos PCN's em substituição à noção de luta de classes, de um lado mostra certo avanço, de outro, parece despolitizar o currículo. Os conflitos sociais acabam sendo vistos apenas como um não respeito à diversidade. Logicamente, deve existir o respeito à diversidade, mas também a noção de que, geralmente, os grupos desrespeitados, integram a parte mais pobre da população. A História Cultural poderia ter sido equilibrada com a História Social para dar conta das problemáticas de uma época, que não é só referente aos meados da década de 90. No entanto, temos que contextualizar: no momento em questão, a História Cultural assumia grande espaço nos debates historiográficos, abrindo as fronteiras da História. Este é um ponto positivo, pois procura romper com a organização de conteúdos tradicional, que tem a História do Brasil como complementar à História Geral, bem como uma visão mais antropológica porque embasada na História Cultural, fomentando a discussão sobre o multiculturalismo.

A pedagogia ativa na forma do Construtivismo, apesar de apresentar problemas se considerarmos a totalidade dos PCN's, por não fomentar uma problematização mais elaborada da sociedade restringindo-se a realidade do aluno, no tomo de História, houve um maior avanço. No tomo de História, o Construtivismo significa a interpretação de fontes históricas por parte do aprendente, ou seja, propõe-se a metodologia da ciência da História em sala de aula. Desta forma, pode haver a construção do conhecimento histórico tornando o aluno protagonista de seu conhecimento, superando a posição passiva frente ao conhecimento sobre o passado e assim, possibilitando um ensino que faça sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que – aparentemente – exaustivas, as pesquisas em relação ao(s) currículo(s) são capazes de empreender novos olhares acerca daquilo que já parecia estabelecido. Silva (2013, p. 150) também é categórico ao salientar que os currículos possuem significados além daqueles a nós confinados, marcando lugar(es), espaço(s), território(s), forjando identidades e relações de poder. O breve histórico que realizamos, trazendo à tona algumas das (re)configurações do ensino de História no Brasil desde o século XIX mas, principalmente, lançando olhares acerca do *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (1990) e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de História* (3º e 4º Ciclos - 1998), subsidiaram algumas reflexões e apontamentos em relação aos textos e contextos que fomentaram as prescrições curriculares e, com efeito, as (re)configurações do ensino de História pós-Regime Militar, mais especificamente durante a década de 1990.

Ao selecionarmos marcadores enquanto categorias para a pesquisa, para concentrarmos a análise prescritiva dos documentos/fontes através do elencar de “elementos comuns” a ambos, consideramos a possibilidade de nos depararmos com aspectos de rupturas e permanências, orientadas pelas perspectivas de Goodson (1991; 1995; 2013). Esses marcadores nos proporcionaram a visualização das questões e dos objetivos que, no início da pesquisa, nos propusemos e discorreremos ao longo desta pesquisa.

No corpo do texto, optamos em seguir determinados itens para facilitar nossas considerações em torno dos referidos currículos – Pressupostos teóricos, Metodologia, Organização De Conteúdos, Referências e Avaliação. Para que nossa exposição se torne mais clara, no momento preferimos outros marcadores que representam a mensagem nuclear ou discurso-síntese dos currículos.

Assim, na intencionalidade de melhor visualização acerca dos “textos” curriculares – ou prescrições, no sentido de proposta(s) –, considera-se, resumidamente, o exposto:

Marcador	Currículo da Escola Pública do Estado do Paraná (1990)	Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998)
Organização Estrutural	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturado em cinco eixos principais: pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico, conteúdos, avaliação e notas de referência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dividido, basicamente, em 04 partes: Apresentação, 1ª parte (caracterização da área, objetivos gerais e conteúdos), 2ª parte (terceiro ciclo, quarto ciclo e orientações e métodos didáticos) e Bibliografia.
Proposta Metodológica	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão das múltiplas e selecionáveis fontes históricas aplicadas ao Ensino; • Inexistência de neutralidade na seleção de conteúdos e temas; • História renovada: rompimento com o tradicionalismo do ensino; • Compreensão de um sujeito histórico ativo; • Conceituação teórica pautada no marxismo; • Tendência pedagógica histórico-crítica; • Divisão de conteúdos específicos para os níveis/séries de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Focada nos procedimentos e nas abordagens metodológicas do ensino escolar de História; • Necessidade de trabalhar a História em maior complexidade, reconhecendo, porém, a insuficiência de se tentar trabalhar o todo; • Abordagens referenciadas na ciência histórica: instrumentalização do aluno no trabalho com fontes, com documentos, com as relações dos sujeitos e dos tempos; • Professor mobilizador; aluno como ator ativo do processo de aprendizagem e de reflexão social.
Sujeito Histórico	<ul style="list-style-type: none"> • “Fazer História” enquanto atividade possível a todos os sujeitos; • O indivíduo “comum” pode agir historicamente tal como os “grandes personagens”; • Alunos e professores são sujeitos históricos, embora em posições sociais distintas; • Responsabilização do professor na conscientização da função conjunta dos indivíduos nas mudanças históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização conceitual variável: ora reconhece os atores individuais (lideranças políticas, religiosas, militares, etc), ora reconhece os agentes anônimos que dotam o coletivo de identidade(s) e/ou discordância(s); • Alunos enquanto personagens ativos da História; • Sujeitos históricos são todos os indivíduos, grupos ou classes sociais participantes de acontecimentos de repercussão coletiva e/ou imersos em situações cotidianas de luta por transformações ou permanências.
Poder	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões acerca do “poder” na esfera social; • Compreender a(s) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões acerca do poder inseridas nos conteúdos ensinados na esfera escolar;

	<p>relação(ões) de poder(es) para compreender o mundo contemporâneo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Configuração do poder no mundo capitalista, marcador de diferenças socioeconômicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não esgota as possibilidades de trabalho com o tema, nem conceitua uma única definição; • Compreensão da configuração do(s) poder(es) na esfera social a partir das realidades individuais e/ou coletivas dos alunos.
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Significância do trabalho na compreensão da realidade social e econômica brasileira; • Discussões acerca das lutas, legislação trabalhistas, exploração do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prescreve orientações para a formação de indivíduos que exerçam a cidadania e estejam preparados para o mercado de trabalho; • Análise das diferentes profissões e atividades que coexistem em uma mesma sociedade; • Propõe a discussão acerca da divisão do trabalho na(s) sociedade(s), sobre a relação de formação escolar e remuneração e sobre os direitos sociais do trabalho, entre outros.
Temporalidade	<ul style="list-style-type: none"> • “Nova concepção de História”: manutenção da cronologia, dos fatos e dos acontecimentos, só que atrelados a compreensão desses marcadores enquanto construções sociais; • A concepção de tempo não é a mesma em todas as sociedades: portanto é uma construção social; • Compreensão da possibilidade de convivência de “múltiplas temporalidades”; • O aluno deve desenvolver, com os contributos da esfera escolar, a noção de temporalidade(s). 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação processual da História: causalidade, contiguidade e simultaneidade no tempo; • Orientava – talvez até mesmo responsabilizando – o professor na escolha de conteúdos que privilegiassem a compreensão das diversas temporalidades; • Orientação para a problematização de contextos e processos específicos, tanto de continuidades como de descontinuidades; • Dinamização das relações de permanência, semelhança e diferença entre passado e presente /local, regional e nacional.
Autores do Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Autoria de Judite Maria Barbosa Trindade e Maria Auxiliadora Schmidt; consultoria de Antonio Simão Neto, Ivani Omura e Marionilde Dias Brepohl 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoria de Circe Maria Fernandes Bittencourt; com o suporte de diversos pareceristas não nomeados.

	Magalhães.	
--	------------	--

Tabela 01: Diferenças entre concepções dos currículos (Fonte: Autor)

As convergências e divergências acima destacadas, assim como as considerações em torno das mudanças e permanências visíveis nas propostas curriculares destacadas em nosso segundo e terceiro capítulos, coadunam com as reflexões de Goodson (1995, p. 09-10), apontando para certas características estruturais dos currículos que são difíceis de serem rompidas, bem como o(s) movimento(s) de tradição/inação curricular que se evidencia nas legislações/prescrições, creditando o peso da possibilidade de continuidades no movimento histórico.

Mesmo porque o currículo é um território disputado e (re)negociado, não existe um currículo que traz uma proposta fundamentada em um referencial apenas voltado para uma só direção. Todo currículo é híbrido: o Currículo Básico do Paraná, por exemplo, ao mesmo tempo que segue uma linha pedagógica considerada histórico-crítica, traz elementos de uma abordagem cultural, quando diz que devem ser utilizadas as “línguas” culturais em sala de aula. Já os PCN’s, apesar de promover um certo apagamento de categorias críticas (luta de classes, injustiça social, etc.), o tomo de História em comparação ao tomo da Introdução, é bem mais crítico e problematizador. A inserção da temática do multiculturalismo, ainda que ainda um tanto quanto conservador, é fundamental para leis que seguiram nos anos posteriores: Lei n. 10.639/2003 que dispõe do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Lei 11.645/2008 que dispõe sobre Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Procurou-se neste trabalho delimitar esta fundamentação de cada currículo, mas é importante dizer que se dispôs um conjunto de características predominantes em ambos. Os dois currículos trazem mudanças e permanências, trazem pontos negativos e positivos. Porém, podemos dizer que superam em muito o embasamento sobre ensino e aprendizado histórico então posto no momento do regime militar brasileiro, em especial sobre a problematização da realidade, o fato de partir da História do Brasil como realidade mais próxima do aluno, a fonte histórica como material-base de construção do conhecimento histórico.

Tomando os marcadores antes descritos nos capítulos primeiro e segundo, tecemos a seguinte tabela, que procura mostrar as mudanças e permanências no

código disciplinar de cada currículo, mediante uma comparação com o código disciplinar fundador

	MUDANÇAS	PERMANÊNCIAS
<i>Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná</i> (1990)	Critica a história feita por personagens eminentes e propõe a ideia de sujeito da história ao mesmo tempo que entende que a História é feita pelo coletivo	História eurocêntrica, quadripartite
	Questiona a história escrita pelos “vencedores”	Conteúdos pautados em uma visão economicista destacando os conceitos substantivos.
	Problematiza as questões sociais, as injustiças, as lutas, os movimentos sociais	Propõe as “linguagens históricas” como recursos didáticos e não como fontes
<i>Parâmetros Curriculares Nacionais de História</i> (3º e 4º Ciclos - 1998)	Propõe uma temporalidade braudeliana	Promove certo “apagamento” nas problematizações das questões sociais
	Concebe o uso escolar de documento histórico para construção do conhecimento (conceito de segunda ordem)	Sublinha o aspecto metodológico (conceitos de segunda ordem) e pouco fala dos conteúdos históricos (conceitos substantivos)
	Parte da História Cultural, enriquecendo a discussão, a reflexão e o tratamento do ensino de história.	Por vezes, enfatiza a abordagem Cultural, em detrimento da Social, despolitizando os conflitos existentes na sociedade
	Inserir o debate sobre multiculturalismo	Tem o multiculturalismo de forma conservadora

Tabela 02: Mudanças e permanências dos currículos (Fonte: Autor)

Já em relação aos “contextos”, pautados nos subsídios alcançados por esta pesquisa, outro questionamento nos parece coerente para a possibilidade de inferências e pesquisas posteriores: com apenas oito anos de diferença entre a elaboração dos dois currículos: O que explicam tamanhas mudanças e permanências significativas? Reconhecendo a clara parcialidade de nossa pesquisa, mas buscando contribuir com reflexões que possibilitem novos olhares, fazemos alguns apontamentos.

No contexto do currículo paranaense, observam-se movimentos que (re)definem o território da História na realidade escolar, buscando definir certa autonomia que anteriormente, na sua ligação aos Estudos Sociais, havia sido suprimida. A redemocratização, que possibilitou a abertura política e consequentes discussões em torno da Educação, de maneira geral, também se mostrou como terreno fértil para as discussões em torno dos diversos currículos estaduais, em discussões que permearam os meados da década de 1980, e refletiram na composição do currículo paranaense. Nesse contexto o documento, que apontava não apenas as metodologias/justificativas mas também os conteúdos selecionados a serem ensinados, demarca uma “identidade”, que para Silva (2013) é capaz de sustentar territórios e (re)inserir o espaço de uma ciência / campo de conhecimento no espectro escolar.

O currículo de História (3º e 4º Ciclos) dos Parâmetros Curriculares Nacionais, embora linearmente próximo ao currículo paranaense, apresenta outras concepções didático-metodológicas, frutos de um intenso período de gestação da década de 1990, já sustentadas pelo retorno da democracia social e dos avanços da globalização. Sem negar os aspectos internos, prescritos em ambos os documentos, que demarcam permanências e rupturas, acrescentamos o peso dos contextos em que foram geridos ambos os documentos. As disciplinas escolares são (re)orientadas a partir da esfera pública que, em geral, se (re)organiza e fomenta (novas) prescrições pertinentes a (nova) realidade social. Assim, não apenas as prescrições curriculares das disciplinas, mas, também, a própria cultura escolar acaba por se relacionar e influir na cultura pública, em geral. Em essência, como define Moreno (2013, p. 736), valendo-se de Nunes (2000, p. 374), as ideias articuladas nas modificações produzidas ou esperadas em torno da escolarização, estão sempre relacionadas com a reforma do espírito público. Nessa relação de expectativas, valores e prescrições, o(s) currículos se fundamenta(m) enquanto influente(s) documento(s) de identidade(s) (SILVA, 2013, p. 150).

Podemos concluir que os dois currículos procuram romper com o código disciplinar fundador: memorização; edificação de determinados personagens: destaque dado às datas cívicas, personagens e fatos, etc. Nem sempre essas tentativas surtiram realmente o efeito no texto curricular ou na prática. As continuidades persistem, como pudemos ver. Entretanto, os dois currículos são repletos de possibilidades e podem nos “ensinar” como pensar uma reforma

curricular na atualidade. Pensar também se estamos de fato realizando mudanças no ensino e aprendizado histórico, ou apenas reproduzindo antigas concepções, mas com aparência de renovação.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p. 163-174.

ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**. n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARBOSA, R. de C. R. **Liberalismo e reforma educacional**: Os Parâmetros Curriculares Nacionais. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, SP, 2000.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras. História**, n. 2, p. 13-21, 2001.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação de qualidade**. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2004.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR. 2006. pp. 93-112.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de(inter) identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012.

BARRETO, E. S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: SÁ BARRETO, E. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2000.

BITTENCOURT, Circe M. F. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados/FCC, 1998. p.127-161.

BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus. A. Taborda de.; RANZI, Sirlei. M. Fischer. **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BACZINSKI, A. V. de M. **A Implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistências e contradições. Campinas: Autores Associados, 2011.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. 2 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.

CAINELLI, Marlene Rosa; TUMA, Magda Peruzin. A experiência do passado reconhecida no tempo presente: um estudo sobre o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná—História (1990). **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 287-305, 2012.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a Teoria da Transposição Didática: Algumas Considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, 2014.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHINI, Marli Aparecida de Lima. A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e no Estado do Paraná: o Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Seminário Nacional de Estado e Políticas Sociais no Brasil**, v. 5, 2011.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

DE FIGUEIREDO, Cândido. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Library of Alexandria, 1913.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. revista e atualizada. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, 1993.

GASPARELLO, Arlete M. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GASPARELLO, Arlete M. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; GONTIJO, R; MAGALHAES, M. S. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GONÇALVES, Ademir Nunes. **Tópicos avançados de gestão educacional, fundamentos da gestão escolar**: história, bases e princípios. Guarapuava: Unicentro, 2014.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. (Org.) **A cultura escolar em debate**: questões conceituais metodológicas e desafios para a escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOODSON, Ivor F. La construcción social Del currículum: Posibilidades y âmbitos de investigación de la historia del currículum. **Revista de Educación**, n. 295, p. 07-37, Madrid, 1991.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, p. 5-27, 1988.

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria e Educação**, n. 6, 1992.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, nº 1, p. 9-45, 2001.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2001.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar Especial**, Curitiba: Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

LEFORT, Claude. O imaginário da crise. In: NOVAES, Adauto(Org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.27-45.

LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da história**: no primário e no ginásio. São Paulo: Cultrix, 1969.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGDOFF, Harry. The Meaning of Work: A Marxist Perspective. **Monthly Review**. v. 58, n. 5, 2006.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; RANZI, E. M. F. (Org.) **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MARTÍNEZ, M. E. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In CANDAU, Vera Maria (Org.) **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**. v. 9, p. 9-35, out/2003.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Marco António. **Aprendizagem significativa crítica**. 2000. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 07 julho 2014.

MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de História. **Antíteses**, v. 5, n. 10, 2012.

NADAI, Elza. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 6, n. 11, set. 1985/fev. 1986

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: TEIXEIRA SOARES, Eliana Marta (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis**: a Educação Histórica e a formação de professores. 214 fls. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2012.

ORSO, Paulino José; 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**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, dez. 2013.

PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná.**

Secretaria de Estado da Educação / Superintendência de Educação / Departamento de ensino de primeiro grau. Curitiba, 1990.

PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná.**

Secretaria de Estado da Educação / Superintendência de Educação / Departamento de ensino de primeiro grau. Curitiba, 2003. Versão Eletrônica. Disponível em: <https://fasul.edu.br/portal/files/biblioteca_virtual/7/curraculobasicoparaaescolapublicadoestadodoparana.pdf> Acesso em: 10 Set 2017.

PINTO JUNIOR, Arnaldo; BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARAES, Maria de Fátima. A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história? In MOLINA; Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto (Org.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história.** Curitiba: Editora CRV, 2016

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Competências e valores na formação docente segundo um novo paradigma. **GIR Nuevo Paradigma Educativo**, 2014. Disponível em <http://h-debate.com/competencias-e-valores-na-formacao-docente-segundo-um-novo-paradigma/> Acesso em 29 de Outubro de 2017.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002):** cultura midiática, currículo e ação docente. Curitiba: Editora CRV, 2015.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. 3 ed. Campinas, SP: autores associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009.

SANTOS, André das Chagas; SILVA, João Carlos da. Ensino de História no Ensino Fundamental no Estado do Paraná (1990-2010). In: Seminário de Pesquisa do PPE, 2013, Maringá. **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013, p. 01-10.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. De volta ao passado com as lentes focadas no presente. In SIMAN, Lana Mara de castro; FONSECA, Thaís de Lima e. (Org.). **Inaugurando a História e construindo a Nação. Discursos e imagens no ensino de história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 203-230.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada. Que aprendizagem histórica é esta? In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas de Educação Histórica.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, Mai/ago. 2012.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: documentos básicos para implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1976.

SILVA, Alicia Marinai L. L. da. Orientar, Cooperar ou Cooptar? O Serviço de Orientação no Colégio Estadual do Paraná (1971-1975). In: GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei M. F. (Org.) **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012. p. 37-50.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, Rosa de Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria de; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz da. **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2005.

TRINDADE, J. M. B. A História sumiu: o Ensino de Estudos Sociais durante a Ditadura Militar. In: SCHMIDT, M. A.; ABUD, K. (Org.) **50 anos da Ditadura Militar**: capítulos sobre o Ensino de História no Brasil. Curitiba: W & A Editores, 2014. p. 41-52.

URBAN, Ana Cláudia. O código disciplinar da didática da história nos manuais destinados à formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 58, set/2014p. 188-197.

VIANA, Iêda. A prática escolar de Estudos Sociais nas escolas municipais de Curitiba (1975-1985). In: GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei M. F. (Org.) **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012. p. 135-151.

VIANA, M. G. **Orientação Educacional**. Porto: Figueirinhas, 1958.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária – Brasil e França, final do século XIX. 2004. Tese (Livre Docência) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.