

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL Nº 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontínuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE HISTÓRIA – INHIS

ARTUR NOGUEIRA SANTOS E COSTA

Ensino de História, Currículo e Escola Pública:
conjunturas, organização, concepções e definições
sobre a educação e o conhecimento histórico no ensino fundamental
(1990-2010)

Uberlândia – MG
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU

INSTITUTO DE HISTÓRIA – INHIS

ARTUR NOGUEIRA SANTOS E COSTA

Ensino de História, Currículo e Escola Pública:
conjunturas, organização, concepções e definições
sobre a educação e o conhecimento histórico no ensino fundamental
(1990-2010)

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em História, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Bacharelado e Licenciatura em História, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Regina Ilka Vieira Vasconcelos.

Uberlândia – MG
2014

Artur Nogueira Santos e Costa, 1992.

Ensino de História, Currículo e Escola Pública: conjunturas, organização, concepções e definições sobre a educação e o conhecimento histórico (1990-2010). 2014
79 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Ilka Vieira Vasconcelos

Monografia (Bacharelado e Licenciatura) – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Graduação em História.

Inclui Bibliografia.

Palavras – Chave: História Social e Escola Pública; Ensino de História e Currículo; LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Uberlândia, 13 de Agosto de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Marta Emisia Jacinto Barbosa

Prof^ª. Ma. Letícia Siabra da Silva

Prof^ª. Dr^ª. Regina Ilka Vieira Vasconcelos (orientadora)

Agradecimentos

Concluir um curso de graduação permite perceber, entre outras coisas, que o exercício acadêmico não é nunca uma cruzada solitária. Ao contrário, só é possível fazê-lo porque contamos com a presença, o apoio, a ajuda e a companhia de diferentes pessoas. Para mim, agradecer é, ao mesmo tempo, reconhecer a marca de todos aqueles que passaram pela minha trajetória de formação enquanto historiador. Assim sendo, agradeço:

À professora Regina Ilka Vieira Vasconcelos, não só pela relação respeitosa e consistente de orientação, mas pelo exemplo de profissional comprometido, responsável e competente; pelos inúmeros gestos de amizade e generosidade demonstrados ao longo desses anos, aos quais talvez eu nunca consiga retribuir; pela confiança a mim devotada, ao compartilhar de projetos e planos, inclusive para o futuro; e por ter me apresentado a riqueza da História Social, enquanto opção teórica e política.

À professora Marta Emisia Jacinto Barbosa, por suas significativas contribuições para a concretização deste trabalho; pelas diversas vezes em que suas palavras foram vitais para que eu conseguisse enxergar a realidade com mais clareza e enfrentar as agruras do mundo acadêmico; pela amizade desenvolvida ao longo de uma quase que cotidiana convivência, sempre bem-humorada; pela orientação de monitoria na disciplina de Estágio Supervisionado I; e por ter aceitado fazer parte da banca de defesa da monografia.

À professora Letícia Siabra, pela amizade, pelo exemplo, pela paciência e pela gentileza sempre devotados a mim; e por ter se prontificado a compor a banca.

Aos meus amigos do curso de graduação em História – Bruno, Cássia, Cristiane, Elidiane, Fabiano, Geane, Marcela, Mariane, Murillo, Ordalha, Priscylla, Saulo, Taísa, Vanessa – por terem compartilhado comigo os melhores momentos de todos esses anos. A presença constante de cada um de vocês foi fundamental para a realização deste trabalho. Obrigado por terem tornado nossos dias mais alegres e divertidos.

À professora Maria Clara Tomaz Machado, pela orientação de monitoria nas disciplinas de Projeto Integrado de Práticas Educativas I e História Medieval; pelo exemplo de comprometimento com seu ofício; por sempre inspirar autenticidade e espontaneidade e pelo seu coração generoso e justo.

À professora Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro, pela orientação de monitoria na disciplina de Projeto Integrado de Práticas Educativas III; por ter sempre demonstrado gentileza em nossos encontros; pelas constantes palavras fraternas de incentivo; e por ser sempre solícita a contribuir.

Ao João Batista e à Cristina, secretários da coordenação dos cursos de graduação em História, pelas diversas vezes em que não mediram esforços em auxiliar nas questões burocráticas; e pela educação e presteza com que sempre me receberam.

À Luciana, secretária do Instituto de História, por sempre se mostrar disposta a ajudar; e pela atenção, educação e tranquilidade com que sempre me tratou.

A todos os meus familiares que, de algum modo, contribuíram para minha formação.

Ao CNPq, pela bolsa de Iniciação Científica durante dois anos, o que me possibilitou realizar a pesquisa.

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima de seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta da barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.

Walter Benjamin, *Sobre o conceito da história*, p. 244-245

É sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia este equilíbrio está seriamente prejudicado. Se eu tiver corrigido esse desequilíbrio um pouco, fazendo-nos lembrar que as universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar mas também para aprender, terei então conseguido meu objetivo.

E. P. Thompson, *Os Românticos*, p. 46

Resumo

Este trabalho está estruturado a partir do eixo escola pública e ensino de história. Para organizar a investigação, a grande questão que orientou a pesquisa foi: o que se expressou em termos de definições para a escola pública no Brasil, ao longo dos anos de 1990? Desta pergunta mais ampla, desdobram-se indagações internas: onde o ensino de história se colocou ali? O que se tornava possível surpreender nesse processo, que aparentemente não estava tão claro, mas que permitia valorizar a escola pública e avançar na direção dela? Tomando como embasamento os pressupostos da História Social, busquei articular uma reflexão crítica acerca de documentos relativos à organização da escola pública no Brasil, em suas correlações com o ensino de história. Para tanto, elegi a década de 1990 como momento fértil para a investigação, uma vez que acomodou rica atividade de elaboração de Leis, Diretrizes e Parâmetros destinados à orientação da educação. Procurei discutir propostas curriculares para a área de história, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e os *Conteúdos Básicos Curriculares* de Minas Gerais. Analisei, como evidências concretas do cotidiano escolar, Projetos Político-Pedagógicos e Planos Anuais de Curso para a disciplina de História, ambos de escolas estaduais de Uberlândia-MG.

Palavras-chave: Palavras – Chave: História Social e Escola Pública; Ensino de História e Currículo; LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Lista de siglas

ANPUH – Associação Nacional dos Professores de História

BID – Banco Mundial

CBC – Conteúdos Básicos Curriculares

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Ensino Fundamental

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIAIC – Programa Institucional de Apoio à Iniciação Científica

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1	Pensar a educação, a escola pública e o ensino de história: definições, diretrizes, lutas, caminhos.....	17
	1.1) “Educação para Todos”: apontamentos sobre a conjuntura dos anos de 1990.....	17
	1.2) Sobre a escola pública no Brasil: tramas, definições, diretrizes e bases (década de 1990).....	23
	1.3) Ensino de História e Diretrizes Curriculares: questões em movimento.....	29
Capítulo 2	Ensino de História e documentos curriculares: definições sobre o conhecimento histórico no ensino fundamental.....	35
	2.1) Parâmetros e conteúdos para o ensino de história: conjunturas de produção e concepções políticas de documentos curriculares.....	35
	2.2) Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História: organização, propostas e conteúdos.....	43
	2.3) Sobre a proposta curricular de História em Minas Gerais: reflexões em torno de fundamentos, objetivos e conteúdos.....	49
Capítulo 3	Escola Pública e Ensino de História (Uberlândia-MG – 2000-2010): desafios para o historiador.....	57
	3.1) Sobre Projetos Político-Pedagógicos de escolas estaduais de Uberlândia (2000-2010): questões.....	59
	3.2) Planos Anuais de Curso para a disciplina de História: o que dizem sobre a prática?.....	64
Considerações Finais	70
Fontes	73
Bibliografia	75

Introdução

Não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta, como professores de História ou formadores de profissionais de História temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria necessário antes de mais nada romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão. Isto significa, para mim, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de “sujeitos da História”. Se queremos avançar nesta perspectiva temos de nos considerar como “produtores” nesta sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas.

Déa Ribeiro Fenelon, *A formação do historiador e a realidade do ensino*, p. 7

Este é um trabalho historiográfico sobre escola pública e ensino de história!

Para introduzi-lo, considero pertinente retomar os elementos que, em minha formação, foram de vital importância para a construção da problemática de pesquisa que desenvolverei aqui.

Desde que ingressei no curso de graduação em História, meu interesse esteve voltado para as temáticas que se relacionavam à educação. Inicialmente, ainda de maneira muito dispersa, os debates que diziam respeito a este tema inquietavam-me e faziam-me pensar no que eles significavam, para que direções apontavam e, especialmente, sobre a insatisfação que muitos de nós demonstrávamos ao falar da escola pública e do ensino de história no Brasil.

Depois de cursar, especialmente, a disciplina de Projeto Integrado de Práticas Educativas II¹, encetei meu contato com algumas das reflexões que nortearam essa minha escolha. Nesta disciplina, em trabalho sobre espaços de história e memória na cidade, elegi uma escola pública como objeto para aquele meu primeiro esforço de investigação.

A partir de então, passei a indagar se seria plausível desenvolver pesquisa sobre essa temática e, com base nessa experiência, procurei a docente da disciplina, professora Regina Ilka Vieira Vasconcelos, a fim de ponderar acerca da possibilidade de propor um projeto de Iniciação Científica, o que ocorreu. No 4º período de meu curso de graduação (2º semestre de 2011), o projeto foi aprovado para ser desenvolvido dentro do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIAIC – da Universidade Federal de Uberlândia.

¹ A referida disciplina foi cursada no 2º semestre de 2010, no 2º período do curso de Graduação em História, ministrada pela professora Regina Ilka Vieira Vasconcelos.

Num primeiro momento, com uma proposta muito ampla, tinha por objetivo discutir “ensino de história”. No entanto, para o delineamento do que se efetivaria enquanto plano de trabalho a ser desenvolvido, acordamos em recortar o tema e estabelecer, como eixo, “ensino de história e currículo” e situar a dimensão empírica da pesquisa em escolas públicas estaduais de Uberlândia-MG de ensino fundamental, no período de 2000 a 2010. Desde então, venho prosseguindo com este objetivo, desde o 4º período do curso de graduação, até o 9º², com redefinição do movimento de investigação nos planos de trabalho propostos para os dois anos seguintes nos quais avancei com a pesquisa, mas sempre mantendo a problemática do ensino de história, do currículo e da escola pública.³ Considerei pertinente articular esta dimensão que já vinha desenvolvendo à redação de meu trabalho de conclusão de curso.

Deste percurso, destaco alguns elementos que constituem pontos nodais para minha formação enquanto historiador e para o modo como compreendo a história, a escola, o ensino de história, o currículo e a investigação sobre eles.

Saliento, primeiramente, a contribuição do artigo *A formação do profissional de história e a realidade do ensino*⁴, da professora Déa Ribeiro Fenelon, uma das referências mais importantes desta minha trajetória, porque sempre sugere pensar, inquieta, gera desconforto em relação a lugares cômodos que por vezes ocupamos.

Escrito ainda no início dos anos de 1980, em razão de conferência pronunciada no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em João Pessoa, em julho de 1981, se insere numa outra conjuntura política. Naquele momento, quando o país passava pelos anos finais do regime militar e pelo processo de redemocratização, empreendia-se uma luta que se relacionava ao combate aos ranços dos Estudos Sociais, implementados pela ditadura, e à retomada das especificidades da História, enquanto disciplina.

A partir da reflexão sobre sua experiência enquanto professora, Fenelon pontuava questões que, ainda hoje, desafiam nossa atuação. Sua preocupação, de maneira ampla, era com a formação do profissional de história. Indagava, assim, quais as concepções de história

² Nos dois anos seguintes, o projeto foi aprovado para ser desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – da Universidade Federal de Uberlândia, com financiamento do CNPq.

³ Sobre o primeiro e o segundo anos de pesquisa, ver, respectivamente: COSTA, Artur Nogueira Santos e; VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Ensino de História e Currículo: relações entre diretrizes, parâmetros, conteúdos e conhecimento histórico na sala de aula de escolas públicas do ensino fundamental. Uberlândia-MG. (2000-2010) *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 119-142, jan./jun. 2013. _____. Ensino de História e Currículo: desafios para o historiador. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2013, Natal. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento e Diálogo Social*. Natal, 2013. p. 1 - 11.

⁴ FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*. São Paulo. n. 2, ago. 1982, p. 7-19.

construía-se na pesquisa e no ensino, na própria academia, e como elas se estendiam à escola básica. Nesse sentido, acentuava a necessidade de considerar “o que queremos com a história” e que lugar atribuímos ao seu ensino, na escola.

Mais do que isso, o texto ajudou-me a construir uma sensibilidade para apreender a escola, no sentido de valorizá-la enquanto lugar de produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, é sempre uma referência para, ao encontrar relatos que expressam dificuldades e problemas em relação à sala de aula e aos alunos, lembrar que, mesmo com muitos desafios, são com escolas e alunos concretos que temos que lidar, uma vez que estes não existem em tipos ideais. Colocava, ainda, o fato de que a ciência, o conhecimento e sua operação de construção ocupam dimensões políticas, e não apenas intelectuais, porque pressupõem escolhas, recortes, opções e são fruto de trabalho humano.

Desse modo, suas provocações permanecem atuais e encontram pertinência quando colocadas à realidade da escola e do ensino de história. Não temos cessado em insistir no quanto se faz indispensável reabrir essas questões para problematizar nossa prática, nossa atuação na escola pública. Requer pensar, ainda hoje: como compreendemos a escola pública? que objetivos pretendemos alcançar, ao propor ensinar história? quem consideramos como sujeitos ativos no processo de produção do conhecimento? e, mais do que isso, o que é que se tem concretizado em termos de experiências de aprendizagem daquilo que propomos enquanto conteúdos indispensáveis em história?

Dessa maneira, situando minha compreensão no movimento da História Social e assumindo que a tarefa de “transformar evidências e registros da vida de sujeitos históricos em fontes é uma operação do historiador, envolvendo diferentes formas de indagar o social a partir de escolhas teóricas e metodológicas”⁵, procurei constituir um caminho de investigação que abarcasse essa problemática.

Ao escolher, como foco, a relação entre escola e ensino de história, entendendo que este último não existe dissociado daquela, o estudo do currículo se apresentou como importante baliza, uma vez que impelia perscrutar a concretude das experiências que o constituíam. Isto porque, para mim, indagá-lo não era apenas analisar, como letra morta, programas curriculares elaborados pelo poder público, mas perceber a dinâmica social que ali se

⁵ CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Aun. Introdução. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 20.

evidenciava, na prática de elaborá-lo, implementá-lo, contestá-lo ou subvertê-lo, sempre por sujeitos concretos.

Ressalto a relevância dos estudos de Miguel Gonzáles Arroyo para minha compreensão sobre o campo do currículo, uma vez que o autor ajuda a pensar o tema com base em pressupostos coerentes com os princípios da História Social, ao indagar o lugar da experiência nos currículos e ao compreender a escola pública como campo de disputas políticas, constituído por múltiplos sujeitos, mas também como lugar de exercício da democracia e da autonomia de criação intelectual.⁶

Em meio a esse processo, urgia, ainda, junto com a escolha do tema, investir na problematização com base na qual a pesquisa tomaria corpo. Tenho aprendido, com as autoras de *A pesquisa em história*, que o exercício de problematizar não é apenas eleger uma pergunta a ser respondida. Mais do que isso, é um movimento contínuo que, no decorrer da própria pesquisa, precisa articular o tema, as fontes, a periodização e as experiências sociais das quais se fala, demandando rever posições, conceitos e noções.⁷ Estava colocado, assim, o principal desafio: como encaminhar uma problematização, nesses termos? Ou, como diria Thompson, que perguntas seriam as mais adequadas para compor essa relação de diálogo?⁸

Alguns autores da História Social foram de vital importância para tornar mais claro o campo de possibilidades que se abriam, diante da necessidade de problematizar aquele tema. Raymond Williams, ao discutir sobre linguagem, derivada de “Língua”, sustenta que ela é instituída pela realidade, ao mesmo tempo em que a institui.⁹ No mesmo encaixo, Marcos Silva defende que as fontes históricas, dos mais variados tipos, são compostas por linguagens originadas de diferentes experiências históricas.¹⁰ Igualmente importante foi a noção de “experiência”, ensejada por E. P. Thompson, ao propor que esta é gerada na vida material, experimentada em sociedade e contraposta a “qualquer definição estreita de determinação”.¹¹ Tratava-se de, junto com a escolha das fontes, indagar que vestígios dessa realidade elas

⁶ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. _____. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

⁷ VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

⁸ THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Jahar Editores, 1981. p. 48-49.

⁹ WILLIAMS, Raymond. Língua. In: _____. *Marxismo e Literatura*. São Paulo: Zahar, 1979. p. 27-49.

¹⁰ SILVA, Marcos A. da. O trabalho da linguagem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH-Marco Zero, v. 6, n. 1, p. 45-61, set. 1985/fev. 1986.

¹¹ THOMPSON, E. P. O termo ausente: experiência. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. op. cit. p. 180-201.

apresentavam, que experiências concretas, forjadas socialmente, era possível visualizar ali. Ensejava perguntar o circuito social daquelas linguagens distintas, suas historicidades.

Para o ensino de história, vale ressaltar, com Thompson, que

a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.¹²

De tal modo, o que se encaminhou como problemática, tendo esses pressupostos da História Social como alicerce teórico, foi o esforço de compreender a teia de historicidades, tensões e conjunturas que forjaram, na década de 1990, o que se operou em termos de educação e escola pública no Brasil e as inserções do ensino de história nesse mesmo movimento. Para organizar a investigação, a grande questão que orientou a pesquisa foi: o que se expressou em termos de definições para a escola pública no Brasil, ao longo dos anos de 1990? Que escolhas foram feitas? Que caminhos foram apontados? Deste universo mais amplo, desdobram-se indagações internas: onde o ensino de história se colocou ali? O que se tornava possível surpreender nesse processo, que aparentemente não estava tão claro mas que permitia valorizar a escola pública e avançar na direção dela? Para tanto, a partir das dimensões da experiência, propunha considerar esse processo como articulado por sujeitos sociais concretos, exercendo a prática de legislar, de pensar caminhos e de propor alternativas, baseadas em suas escolhas teóricas e políticas, e a concretude das relações sociais vivenciadas na escola, por seus atores reais, ocupando seus lugares: alunos, professores, especialistas. Procurei, ainda, cuidar para não seccionar o tema do processo histórico mais amplo em que ele se insere. Assim sendo, busquei estabelecer conexões entre as conjunturas e os materiais.

Em relação ao tempo, indico dois momentos singulares, delimitados pelas próprias fontes: a década de 1990, em geral, na qual se destaca uma série de experiências ligadas à construção de leis, diretrizes e parâmetros para a educação, e estes constituem a base documental para pesquisa acerca daquele momento, e os anos 2000, assinalados por uma amplitude de documentos produzidos no âmbito de escolas, como vestígios de concretização das práticas que aqueles primeiros materiais pretendiam orientar; conforme sinalizado nos capítulos.

¹² THOMPSON, E. P. Educação e Experiência. In: _____. *Os Românticos: A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 13.

Faz-se necessário, portanto, apresentar o que constitui o chão histórico daquele período, os anos de 1990, para buscar a historicidade do processo. Trata-se de um momento peculiar na história do Brasil. A Ditadura Civil-Militar acabara de ser oficialmente encerrada, mas deixava ainda seus resquícios. Recentemente, a Constituição Federal que vigora até hoje fora forjada, em 1988, como mecanismo de assegurar a prática da democracia e de estabelecer direitos e deveres para os cidadãos, inclusive ligados à educação. Ao mesmo tempo, os sucessivos governos presidenciais de José Sarney, Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, os quais deveriam se dedicar a consolidar o Estado democrático, foram marcados por profundas contradições, tais como “a experiência de sofrer impactos cotidianos de uma política de arrocho salarial, dos efeitos do desemprego; o enfrentamento de uma política do combate à inflação [...]”¹³, entre outros. O último presidente, aliás, alimentou a lógica do neoliberalismo, com a privatização de uma série de empresas antes estatais, com uma política econômica extremamente dura para as camadas populares etc. Nesses mesmos anos, desde a década de 1980 até a de 1990, víamos despontar uma série de movimentos sociais que questionavam certas políticas públicas e reivindicavam mais atenção a determinados elementos: o Movimento Negro, o Movimento dos Sem Terra, entre outros. Destaco que foi sobretudo nesse período que a legislação investigada aqui tomou corpo. Ela assimila, assim, um esforço de viabilização da democracia, mas, ao mesmo tempo, as contradições daquela sociedade, como as citadas acima.

No primeiro capítulo, discuto a operação de seleção de direções, diretrizes e propostas para a educação e para a escola pública, em suas relações com a conjuntura mais ampla dos anos de 1990; e possíveis desdobramentos desses caminhos para o ensino de história. Para tanto, trabalho com a *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos*, de 1990, com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (ou LDB), de 1996, com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (ou DCN), de 1998, e com o *Plano Nacional de Educação* para o decênio 2001-2010.

No segundo capítulo, problematizo duas propostas curriculares para a história (ensino fundamental): os *Parâmetros Curriculares Nacionais* da área (ou PCN), de 1998 e de abrangência nacional, e os *Conteúdos Básicos Curriculares* (ou CBC), de 2005, relativos ao Estado de Minas Gerais. Aqui, discuto concepções de história defendidas por esses materiais e explicitadas, ou não, pelas sugestões teórico-metodológicas por eles apresentadas. Tomo

¹³ FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo? *História e Perspectivas*. Uberlândia. v. 6, p. 5, jan./jun. 1992.

como tarefa pensá-los como resultado de produção humana, por tanto elaborados por sujeitos reais. Retomo minha experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado, do curso de graduação em História, como dimensão empírica que contribui para a problematização desses documentos.

O terceiro capítulo é destinado à discussão de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas estaduais de Uberlândia e de Planos Anuais de Curso da área de História, elaborados por professores de escolas estaduais de Uberlândia. Neste momento, meu objetivo é abrir uma linha de questões que inquietam a pensar sobre a escola e sobre as práticas de ensino de história, tomando esses materiais como pistas para indagar a dimensão concreta desse debate, não para diagnosticar um fracasso escolar, mas para sinalizar o desafio que se coloca a nós, historiadores, de pensar a escola e o ensino.

Capítulo 1

Pensar a educação, a escola pública e o ensino de história: definições, diretrizes, lutas, caminhos

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, p. 98

1.1) “Educação para Todos”: apontamentos sobre a conjuntura dos anos de 1990

Desde as lições ensejadas pelos pioneiros da *Escola dos Annales*¹⁴, não é novidade dizer que a historiografia contemporânea concorda em afirmar que o historiador, quando se lança em investigações acerca dos mais distintos objetos e tempos, procura respostas às inquietações colocadas pelo presente, num esforço de explicá-lo ou compreendê-lo.

Nesse sentido, ao acompanhar os diversos questionamentos e debates acerca da escola pública e da educação, no Brasil dos dias de hoje, procurava identificar elementos que fornecessem pistas de como, historicamente, elas se constituíram. Em outras palavras, tratava-se de perceber que ambas possuem historicidade e, portanto, estavam inseridas em redes complexas e amplas. Foram forjadas em um contexto, “um campo de possibilidades historicamente determinadas¹⁵”. Meu objetivo, nesse primeiro momento, é recuperar alguns pontos que considero como nodais para entender esse movimento.

Destarte, há uma série de documentos normativos que objetivam orientar a organização da educação, de modo mais abrangente, no Brasil. Os que estão em vigor, até então, foram, em sua maioria, produzidos ao longo da década de 1990 e, por isso, dedico necessária atenção à conjuntura daquele momento, porque considero que ela é de fundamental relevância para

¹⁴ Cf.: BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

¹⁵ GINZBURG, Carlo. Provas e Possibilidades à margem de “Il ritorno de Martin Guerre”, de Natalie Davies. In: _____. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertand Brasil, 1989. p. 183.

alcançar o que se desenvolveu em termos de educação nos anos seguintes. Ressalto, todavia, que não é um processo mecânico. Não se trata de considerar que o que temos, atualmente, é apenas um produto das escolhas feitas naquele outro período. É preciso perceber que, por se tratar de um processo histórico, existem ali contradições, rupturas, assim como continuidades. Dessa maneira, é preciso nuançar o tempo para perceber que ele não é linear, ao contrário, se faz na e pela experiência¹⁶.

A década de 1990, em termos gerais, foi marcada por uma rica atividade de reflexão e elaboração acerca de objetivos, parâmetros, orientações e diretrizes para a educação básica. No Brasil, especialmente, essa tarefa resultou na produção da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*¹⁷, de 1996 e que ainda está em vigor, e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN)*¹⁸, de 1998, que foram substituídas recentemente, em 2011, por novas diretrizes. A primeira, respeitada a Constituição Federal, é, em termos de legislação, o que temos de mais abrangente para a educação e se constitui por um conjunto de títulos que se estruturam em torno do que é a educação, quais seus princípios e fins, sua organização em níveis e modalidades e como seus recursos devem ser pensados. Em segundo lugar, há as citadas diretrizes, de caráter mais específico, embora de alcance nacional, com enfoque no ensino fundamental. Produzido no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), o documento é composto por um parecer, que retoma a fundamentação teórica e política da proposta e esboça os princípios estruturadores de sua outra parte, a resolução, que institui as definições adotadas.

Nos dois documentos citados, é possível encontrar, no cerne das propostas, uma preocupação em explicitar o compromisso do Estado com a universalização da educação e a garantia de acesso a ela para todos os cidadãos. Na LDB, em seu Artigo 4º, é colocado que o Estado tem um dever para com a educação escolar pública e que, para efetivá-lo, deverá assegurar que todos tenham condições de chegar até ela e concluí-la, mesmo aqueles que não

¹⁶ THOMPSON, E. P. O termo ausente: experiência. op. cit., p. 180-201.

¹⁷ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 4/1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998. _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2/1998. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

o fizeram na idade mais adequada¹⁹. Da mesma maneira, nas *Diretrizes* encontra-se a afirmação de que a

nação brasileira através de suas instituições, e no âmbito de seus entes federativos vem assumindo, vigorosamente, responsabilidades crescentes para que a Educação Básica, demanda primeira das sociedades democráticas, seja prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.²⁰

Ao identificar esse elemento central no que compõe a baliza das escolhas para o rumo da educação, fui direcionado para uma outra dimensão, localizada ainda na conjuntura dos anos de 1990. Mais do que uma afirmação meramente formal, visualizava ali a constituição de uma política pública e, como salienta a socióloga Celina Souza, tal fato não se dá ao acaso. Para chegar à agenda pública, uma questão precisa ser resultado de demandas da sociedade, de impasses enfrentados, que fazem com que ela, nessa direção, vá tomando a pauta²¹. Num outro modo, trata-se de algo concreto, desenvolvido por experiências humanas em movimento, portanto históricas.

Tentando rastrear, assim como venho aprendendo com o historiador Carlo Ginzburg, os “sinais, indícios²²” de como esse processo se operou, cheguei à *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*²³. Ela é resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, em que os representantes das diferentes nações ali reunidas discutiam, a partir dos dados referentes à situação de seus países, os rumos que queriam projetar para a educação básica. A Conferência contou com cerca de 1500 participantes, derivados de 150 países. Foi financiada, basicamente, por quatro organismos: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID).²⁴

¹⁹ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, op. cit., p. 10.

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 4/1998. op. cit., p. 1.

²¹ SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, n. 16, v. 8, p. 20-45, jul./dez. 2006.

²² GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 177.

²³ UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Unesco. Jomtien, Tailândia. 1990.

²⁴ Para mais informações, cf.: GADOTTI, Moacir. Os compromissos de Jomtien: Estado e sociedade civil. In: I Seminário Nacional sobre Educação para Todos. Brasília, 10-11 jun. 1999. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Os_compromissos_2000.pdf> Acesso em 19/07/2014.

O documento é composto por uma introdução e por um conjunto de 10 artigos, em que são traçadas as metas e apresentados os procedimentos com o intuito de alcançar aquilo que foi definido: a educação para todos. Os artigos estão divididos em três eixos principais:

1) Objetivos (Artigo 1): destacam que, em termo gerais, o que elegem como ponto central é satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a partir das peculiaridades culturais e políticas de cada país, numa preocupação mais abrangente em relação aos elementos envolvidos nesse processo: desde os conteúdos até a formação humana.

2) Visão abrangente e compromisso renovado (Artigos 2, 3, 4, 5 e 6): neste eixo, há uma leitura do panorama histórico da realidade da educação naquele momento, com apresentação do que se propõe efetivamente enquanto caminhos para a transformar essa realidade. Indicam a concentração de esforços para expandir recursos e estruturas escolares; universalização do acesso à educação e equidade em relação às oportunidades; atenção no processo de aprendizagem, inclusive no que diz respeito ao significado e utilidade do que se propõe ensinar, aos meios e adequações necessários para tanto.

3) Os requisitos necessários (Artigos 8, 9 e 10): estes Artigos referem-se ao que era, de fato, necessário para concretizar a educação para todos. Situam a proposta de estabelecer uma política contextualizada de apoio, em que a mobilização de recursos fosse um dos tópicos e, como responsabilidade de todos, colocam o fortalecimento da solidariedade internacional, na direção de auxílio mútuo na resolução de problemas, inclusive econômicos, no que diz respeito à educação para todos.

Após retomar os princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos, promulgada 40 anos antes da conferência, em que era afirmado que todos tinham o direito inalienável à educação, foi diagnosticada a seguinte realidade:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.²⁵

²⁵ UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. op. cit. p. 1.

Desse modo, para além de uma proposição abstrata, o acordo em consolidar o direito à educação se fez em virtude de uma demanda concreta, real: a de que, mesmo com os avanços conquistados por muitas nações, o acesso à educação básica e sua conclusão ainda precisavam ser tomados como objeto de discussão, uma vez que existia um número absolutamente significativo de pessoas das mais diferentes nacionalidades que não obtiveram tal nível de escolarização. Assim, tendo o Brasil feito parte do grupo de países que concordou em levar à execução o plano, era necessário esboçar, em termos legais, os dispositivos que dariam viabilidade a esta meta.

E, dentre outras coisas, a LDB foi pensada, nesse contexto, para fornecer elementos capazes de nortear o percurso de aplicação do que fora acordado. Entretanto, ressalto que o processo que resultou na versão promulgada em 1996 não foi homogêneo. Ao contrário. Para desenvolver o exercício de perscrutar a natureza histórica da lei²⁶, faz-se necessário identificar os embates que se deram em torno da construção do que ela objetivava regulamentar e, de tal maneira, entender que ali se encontravam sujeitos sociais das mais diferentes inserções, exercendo a prática de legislar. A lei não surge de um corpo abstrato, ela é resultado de um projeto político, encampado por pessoas concretas, que se faz vencedor, diante das demais propostas que, por ventura, também existiam.

Quando digo que o processo não foi homogêneo, busco esclarecer que, acompanhando as reflexões de alguns autores, a maioria da área da Educação, sobre a dinâmica que tomava corpo naquele momento, fica evidente que existiam, ali, minimamente, duas posições muito claras. Nesse sentido, considero pertinente acompanhar a argumentação da professora Iria Brzezinski²⁷, quando, em artigo sobre a tramitação e os desdobramentos da LDB, recupera a conjuntura específica de produção da lei e identifica que

o cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988.²⁸

A autora considera que, dos setores envolvidos na elaboração da LDB, havia um que representava os interesses do âmbito privado e outro que se colocava na defesa da escola

²⁶ VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. op. cit.

²⁷ BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.185-206, jul./out. 2010.

²⁸ Id. *ibid.* p. 190.

pública, para todos. Esse último, para ela, vinha se posicionado em diversas instâncias, sobretudo com a atuação no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Ressalto que projetos políticos para a educação são, ao mesmo tempo, projetos de sociedade, denunciam o modo como seus defensores apreendem o mundo e o que pretendem para ele. E Brzezinski vai mais a fundo: coloca que o que obtivemos em 1996, com a LDB, foi uma vitória escancarada dos grupos privados e, portanto, um documento que não representou muitas conquistas e não projetou transformações. Embora a reflexão da professora forneça dados substanciais para minha compreensão do movimento histórico que decorria naquele período, sinalizo que, nesse ponto, discordo do modo como ela compreende a situação. Quando nos propomos a discorrer sobre aquela conjuntura, é necessário reconhecer que, embora a lei aprovada tenha aspectos que deixam a desejar, encampou avanços significativos para a educação no Brasil. Mais adiante, retomarei esse ponto.

A LDB é composta por nove títulos. Discute desde o que considera como educação até o modo como os recursos destinados a ela devem ser geridos. Na transversal dos títulos, perpassam questões relacionadas ao que elencam como princípios e finalidades da educação nacional, em suas correlações com o que se assegura enquanto direitos e deveres ali encontrados. Há, ainda, a discussão acerca dos diferentes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e médio, educação profissional, de jovens e adultos, ensino superior e educação especial. São apresentadas as características, as atribuições e os direitos dos profissionais da educação. O documento é assinado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e seu Ministro da Educação, Paulo Renato Souza.

Ainda sobre a Declaração Mundial de Educação para Todos, trago um mote que é pertinente na direção do que coloquei antes. Com base nas transformações pelas quais o mundo vinha passando, sobretudo a partir dos anos de 1980, tais como as conquistas dos movimentos sociais, os avanços científicos, certas melhorias na qualidade de vida, a maioria delas ligadas à capacidade de comunicação, afirma-se que

essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações e pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável.²⁹

²⁹ UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. op. cit., p. 1.

Embora, como alerta Walter Benjamin³⁰, desconfiar do que é tomado como progresso e suas implicações, do que é que avança e em que rumo, seja uma tarefa do historiador, quando pretende esmiuçar o que as fontes lhe oferecem, vejo que, de toda forma, havia ali, no âmbito da construção do compromisso com a educação para todos, assumido por esses países, um ensejo em acumular esforços para fazer com que ela, resguardadas as dificuldades, chegasse ao estatuto de experiências reais, concretizadas. Há muito o que se conseguir, ainda nos dias de hoje, para a efetivação do intento, mas precisa existir a utopia para alimentar nossa busca incessante daquilo que tomamos como um ideal.

1.2) Sobre a escola pública no Brasil: tramas, definições, diretrizes e bases (década de 1990)

Quando recuperei parte da argumentação da professora Iria Brzezinski sobre a tramitação da LDB, propus retomar pontos que, em minha leitura, se apresentaram como conquistas para a escola pública no Brasil. Para isso, esclareço que meu olhar em relação à legislação é no sentido de entendê-la como prática, e não apenas como um agrupamento de elementos meramente técnicos. Ao contrário, ela não é letra morta, está em movimento, em processo constante de apropriação e reapropriação, porque experimentada e vivida por sujeitos os quais, por serem históricos, são ativos ao operarem a concretização do que qualquer legislação propõe.

Mais do que isso, a LDB, por exemplo, apesar de ter sido promulgada no ano de 1996, sofreu diferentes alterações em virtude das novas demandas da sociedade. Ao analisar a última edição (8ª), de 2013, é visível a série de títulos, capítulos, artigos e incisos que foram modificados ou acrescentados, para atender às novas necessidades que iam sendo colocadas na pauta de discussão.

As conquistas paulatinamente obtidas se apresentam como incorporação de pontos que, de um modo ou de outro, podem fornecer subsídios à construção da escola pública. Como exemplo, é possível citar o Artigo 5º da LDB, que afirma que

o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de

³⁰ BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-252.

classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.³¹

Na esteira dessa determinação, nota-se que o Estado é responsabilizado por garantir a educação básica para todos. Numa sociedade em que as desigualdades sociais eram latentes, e ainda são, isso é um ganho. Não quero dizer, contudo, que devemos nos satisfazer apenas com essa sinalização. É necessário ponderar, igualmente, sobre que tipo de educação queremos e quais os mecanismos passíveis de serem utilizados para consegui-la.

Aliás, cabe ressaltar que estas ponderações acerca da relação entre a educação e o combate às desigualdades sociais já estavam presente na Declaração Mundial de Educação para Todos, como fica evidente no trecho a seguir, referente a

um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.³²

Uma maneira de tornar executável este objetivo de a educação transformar a realidade social é colocá-la sob a responsabilidade do poder público, da união, no sentido de gerir recursos e organizar iniciativas para viabilizar a medida. É o que encontramos no citado artigo da LDB. “Colocar sob a responsabilidade da união” não significa ignorar as especificidades de cada região do país. É, sim, uma alternativa para assegurar o lugar da diferença em meio à unidade.

É, nesse sentido, nas palavras de Dermeval Saviani, a organização de um Sistema Nacional de Educação, que, para o autor, trata-se da articulação entre objetivos, meios e fins a serem atingidos pelo projeto educacional em âmbito nacional. Para ele, “sistema não é unidade da identidade, uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade”³³. E, mais do que isso, o autor completa que é uma estratégia,

³¹ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, op. cit., p. 11.

³² UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. op. cit., p. 3.

³³ SAVIANI, Dermeval. *Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 771, jul./set. 2010.

dentre outras possíveis, para articular, em torno de um objetivo comum, os elementos dispersos, respeitando sua multiplicidade e fazendo dela ponto de partida.³⁴

Ainda sobre essa discussão, encontramos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (1998), um documento de abrangência nacional, elaborado no seio do Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, subordinado ao Ministério da Educação. É constituído por duas partes: o Parecer, em que são explicitados os princípios políticos e filosóficos da proposta, com historicização do momento em que ela se faz e recuperação dos antecedentes dessas Diretrizes; e a Resolução, que retoma e fixa a discussão envergada no Parecer e dá a ela o caráter legal e, de fato, com fundamentação no Parecer, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Essas diretrizes trazem um importante apontamento. Quando, em seu texto introdutório, retomam as características sociais, políticas e históricas do país, argumentam que é necessário observar

a flexibilidade na aplicação de seus princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, está presente no corpo da lei, pressupondo, no entanto, intensa e profunda ação dos sistemas em nível Federal, Estadual e Municipal para que, de forma solidária e integrada possam executar uma política educacional coerente com a demanda e os direitos de alunos e professores.³⁵

De acordo com o que colocava Saviani, é um ponto interessante para observar como as diferentes dimensões relativas à educação, no Brasil, iam se compondo num processo complexo, multifacetado. Trata-se de um desafio conseguir assegurar a qualidade da educação e os princípios associados a ela, diante de um panorama por vezes confuso. O que significa flexibilidade? Até que momento ela se sustenta? Como organizar um “sistema educacional nacional” flexível?

As *Diretrizes* reconhecem que o princípio de flexibilidade na experimentação do que elas e a LDB, em conjunto, regulamentavam não pode ser reduzido

a um instrumento de ocultação da precariedade ainda existente em muitos segmentos dos sistemas educacionais. Assim flexibilidade e descentralização de ações devem ser sinônimos de responsabilidades compartilhadas em todos os níveis.³⁶

É um dispositivo que depende da seriedade e do compromisso daqueles que vão se apropriar dele. É preciso que os gestores escolares, na relação com suas comunidades, e nas

³⁴ Id. *ibid.*

³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 4/1998. *op. cit.*, p. 2.

³⁶ Id. *ibid.*

demandas enfrentadas junto ao Ministério da Educação, atente-se para o fato de que a escola está inserida em uma rede, em um sistema, não é um corpo isolado.

As professoras Alicia Bonamino e Sílvia Martínez colocam que, desde os anos de 1980, professores, pedagogos e diretores descontentes com os resquícios da Ditadura Militar procuravam se contrapor à rigidez da administração escolar imposta e reclamavam mais autonomia.³⁷ Destaco, todavia, que definir o princípio da flexibilidade como uma diretriz para a educação pública não é sinônimo de oportunizar gestão democrática e autonomia da escola.

Ainda na discussão das definições sobre a educação e sobre a escola pública, no decorrer dos anos de 1990, a LDB colocava, em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, a necessidade de investimentos para garantir escolarização àqueles que não a tiveram na idade adequada, como já mencionado. Basta recuperar o Título III para identificar esse movimento.³⁸ No entanto, como lembram as autoras de *A pesquisa em história*, é necessário ousar interrogar os silêncios dos materiais com os quais lidamos, para abrir novas possibilidades de interpretação.³⁹ E, nesse mote, considerando que a concretude da legislação se faz na prática de quem a executa, lembro-me das provocações de José Marcelino de Rezende Pinto, quando, discorrendo sobre o financiamento da educação na era FHC (1995-2002), afirma que o governo dedicava absoluta intenção ao ensino fundamental e quase que virava as costas à educação de jovens e adultos.⁴⁰ Quero, com isso, dizer que, ao mesmo tempo em que reconhecemos a legitimidade do que a legislação orienta, não podemos ser ingênuos em acreditar que ela toma corpo sem passar por embates que envolvem interesses políticos dos mais diversos. Há quem se interessa em subverter, em burlar ou mesmo negar o que ali está colocado, demonstrando certas contradições entre o que a legislação regula e o que é, de fato, projetado.

Ainda nas palavras do autor:

No que se refere ao financiamento da educação, podemos dizer que a política para o setor nos anos FHC teve como pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior “participação” da sociedade.⁴¹

³⁷ BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Sílvia Alicia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 8, p. 368-385, set. 2002.

³⁸ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, op. cit., p. 10-11.

³⁹ VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. op. cit., p. 25-27.

⁴⁰ PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço da era FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 124-125, set. 2002.

⁴¹ Id. *ibid.* p. 124.

Recordo-me, com isso, de Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*. Mesmo que numa outra conjuntura e em outro tempo histórico (início da década de 1970), Freire traz um alerta que pode dialogar com esse processo: a necessária postura crítica em não acreditar que as classes dominantes demonstrariam preocupação em tornar possível uma educação libertadora, capaz de denunciar e combater as desigualdades.⁴²

Tal referência se fez em virtude de que ela sugere pensar sobre a complexidade e as contradições que forjaram a composição do sistema educacional naquele momento. Se, de um lado, FHC e aqueles que compunham sua rede administrativa, imersos na lógica neoliberal, assumiram o compromisso da “educação para todos”, de outro, há que se atentar para as incongruências apresentadas no percurso: a gerência dos recursos, os objetivos elencados para a educação e as perspectivas adotadas denunciam um movimento que deixa dúvidas quanto à sua capacidade de proporcionar, de fato, “educação para todos”, de acordo com o que havia sido acordado. José Marcelino Pinto ressalta, também, que FHC e seu então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, contaram com “generoso, além de pouco crítico, espaço na mídia⁴³”, seja impressa ou televisiva, um dos fatores que fizeram com que eles conseguissem sucesso em relação à aprovação de medidas relacionadas à área da educação.⁴⁴

No que tange às definições para a escola pública no Brasil, considero relevante destacar, também, da LDB, o Artigo 87, e seu primeiro parágrafo:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. A união, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.⁴⁵

No intento de viabilizar o acordo feito no início dos anos de 1990, o artigo acima funciona como um elemento que coloca ao governo o desafio de criar um conjunto de metas,

⁴² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

⁴³ PINTO, José Marcelino de Rezende. op. cit., p. 109.

⁴⁴ Embora este trabalho não traga evidências da imprensa para compor o corpo de materiais, vale problematizar como esta é eficaz em encampar discursos políticos e projetar conjunturas, ao naturalizar e homogeneizar processos por vezes complexos e contraditórios e exercer influência na sociedade civil. Ver: CRUZ, Heloisa de Faria. PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto História*, São Paulo, n. 35, p. 255-272, dez. 2007. BARBOSA, Marta Emisia Jacinto. Sobre história: imprensa e memória. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 262-272.

⁴⁵ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, op. cit., p. 44.

a compor o chamado Plano Nacional de Educação (PNE), para percorrer o caminho necessário a fim de atingir o objetivo central: a educação para todos.

Após sua tramitação no Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação foi aprovado em 2000, quando entrou em vigor. Assim como os demais documentos apresentados, compõe-se por uma introdução teórica, pela definição de objetivos, metas e caminhos. Em seu histórico, retoma a Declaração Mundial de Educação para Todos e diz estar em sintonia com ela. Isto é um indício de que, assim como nos outros casos, este material está inserido em uma rede mais ampla de possibilidades ou, como disse Ginzburg⁴⁶, em um contexto.

Do referido plano, resalto algumas partes que considero pertinentes à discussão que venho encaminhando aqui. Em seus objetivos gerais, a preocupação é a de elevar o nível de escolaridade da população, ao mesmo tempo em que apresenta a necessidade de melhorar a qualidade do ensino; tomando como base o pressuposto de que este é um instrumento para reduzir as desigualdades e tendo como princípio a gestão democrática do ensino público.⁴⁷

Especialmente no que diz respeito ao ensino fundamental, considera como tarefa a ser posta em pauta a necessária correção das distorções de acesso e permanência a este nível escolar, sobretudo quando comparada às realidades de outros países da América Latina. A medida ali indicada seria ampliar a duração do EF para nove anos, o que só se institucionalizou mais de dez anos depois, com a criação de novas diretrizes para o ensino fundamental. No mais, suas proposições concentram-se em manter sintonia com a Declaração Mundial de Educação para todos, com a LDB e com as DCN de 1998.⁴⁸

Sobre o financiamento a ser provido, considera que a realidade concreta deve ser o ponto de partida para o gerenciamento e disponibilização de recursos e explicita a pretensão de elevar os gastos públicos com a educação. José Marcelino Pinto, contudo, aponta a necessidade de desconfiar dos investimentos do governo, naquele momento, na educação, ao afirmar que FHC esteve convicto de que os recursos existentes eram suficientes para cumprir com os compromissos assumidos. O autor lembra, também, que, não apenas a quantidade de

⁴⁶ GINZBURG, Carlo. Provas e Possibilidades à margem de “Il ritorno de Martin Guerre”, de Natalie Davies. op. cit., p. 183.

⁴⁷ BRASIL. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010*. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2000.

⁴⁸ Id. *ibid.*

recursos, mas o modo como eles são distribuídos, o modelo de gerenciá-los e as instâncias que conseguem alcançar são igualmente relevantes para entender a dinâmica que ele critica.⁴⁹

Ao observar esta dinâmica, é necessário o cuidado de perceber as contradições existentes entre os diversos sujeitos envolvidos no processo – Presidente da República, Ministro da Educação, Conselheiros do CNE, professores universitários e da educação básica, entre outros –, ao passo que é válido indagar as realidades sobre as quais cada um deles fala e, principalmente, que realidades eles propõem construir. É um exercício complexo desvelar as diferentes propostas, posições e defesas que alimentam a trama que constitui a rede educacional no Brasil.

Para Alicia Bonamino e Sílvia Martínez, é mister ter em mente que há uma lógica que orientou a política educacional naquele momento: “excessiva centralização das decisões no governo federal e escasso envolvimento das outras instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica.”⁵⁰

Nesse sentido, a escola pública esteve na pauta do debate durante aquele período compreendido entre os anos de 1990. Foi objeto de múltiplas discussões e gerou movimentação na sociedade. Há que se reconhecer que, mesmo com as agruras do período, encontramos ali marcos que significaram avanços na direção de consolidar o projeto de educação para todos. O debate abrigou tramas e disputas internas relacionadas a concepções e projetos distintos. O que desponta enquanto evidência é que ali se constituía, como eixo para a escola, a criação de uma linha a ser seguida, através de diretrizes curriculares, de normas etc. A esteira, já definida nas DCN, foi a de a escola e a educação funcionarem como preparadoras para o tripé: cidadania, trabalho e formação humana.

1.3) Ensino de História e Diretrizes Curriculares: questões em movimento

Ao longo dos últimos três anos, quando desenvolvi pesquisa de iniciação científica, analisei boa parte desse conjunto de materiais que compõem orientações para a elaboração de currículos, com especial atenção àqueles referentes ao ensino fundamental. Nesse processo, construí um caminho, a partir das leituras bibliográficas e da orientação, que foi o de procurar, nesses documentos, não apenas o que eles apresentavam de contraditório ou de ineficaz, mas

⁴⁹ PINTO, José Marcelino de Rezende. op. cit.

⁵⁰ BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Sílvia Alicia. op. cit., p. 373.

possíveis ganchos com o ensino de história que dessem abertura à fuga da história tradicional e que permitissem uma atuação mais aberta. Indico, aqui, o que observo, nesse sentido, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (1998) e na LDB.

Um primeiro apontamento diz respeito ao Artigo 1º da LDB, inserido no primeiro título (Da Educação), em que é abordada a extensão do processo:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.⁵¹

Ao considerar que a educação toma corpo em diferentes dimensões da inserção do educando, compreendo que se trata de dizer que, na escola, espaço em que esse movimento é oficializado, lidamos com a multiplicidade, em vários sentidos. Em se tratando do ensino de história, especificamente, o que se pode dizer dessa afirmação? É, em certa medida, reconhecer a historicidade dos alunos que compõem a sala e, mais, ter clareza de que essa historicidade alimenta o desenvolvimento das práticas pedagógicas que forem propostas.

Acompanhando as reflexões de Miguel Gonzáles Arroyo, vemos que é um processo mais profundo. Arroyo indaga: “Qual a relação entre experiência social e conhecimento?”⁵² Destaco que, em minha leitura, essas dimensões indicadas pela LDB são exemplos de experiência. Entretanto, o autor prossegue em sua argumentação, dizendo que se trata de uma disputa no território do currículo, ou seja, as experiências procuram se afirmar enquanto componentes do que se estrutura enquanto estratégias para a construção do conhecimento. Para o autor, há uma polarização entre conhecimento e experiência que “passou a operar como um padrão de hierarquização de saberes e, sobretudo, de experiências e de coletivos sociais e profissionais.”⁵³ Nessa perspectiva de hierarquização, que por vezes pretende ignorar as experiências sociais, ignora-se, ao mesmo tempo, “o que há de mais determinante do conhecimento”⁵⁴, uma vez que elas se configuram como dimensões que dão significado ao modo como se opera a vida de cada estudante, já que todos eles se inserem em uma dada realidade histórica.

Ainda com base no que propõe esse artigo da LDB, é necessário considerar um segundo ponto. Ao tratar de convivência humana, trabalho, ensino, pesquisa, movimentos sociais, sociedade civil e manifestações culturais, como já dito, estamos tratando de dimensões da

⁵¹ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, op. cit., p. 9.

⁵² ARROYO, Miguel Gonzáles. *As experiências sociais disputam a vez no conhecimento*. op. cit., p. 115.

⁵³ Id. *ibid.*, p. 116.

⁵⁴ Id. *ibid.*, p. 117.

experiência social, que, no caso, interferem no cotidiano da sala de aula. Ademais, com referência em Raymond Williams, desponta a relevância de considerar, também, que estamos diante de movimentos históricos em incessante processo de constituição e não de categorias analíticas fechadas. Enquanto experiências humanas / movimentos históricos, elas tornam mais complexa a prática do professor historiador, porque lança a ele o desafio cotidiano de se refazer e de sensibilizar seu olhar para lidar com a pluralidade de caminhos que se abrem, seja na construção de planos de curso, na operação de seleção de conteúdos que possam ser mais significativos ou na escolha de metodologias de ensino.⁵⁵

Nesse mesmo encaixo, as DCN para o ensino fundamental de 1998 consideram que

ao valorizar a experiência extra-escolar dos alunos e propor a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a LDB é consequente com os arts. 205 e 206 da Constituição Federal, que baseiam o fim maior da educação no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁵⁶

Considerando a argumentação feita acima, a pergunta que creio que precisa ser recolocada é: por que, com o respaldo da lei, com as claras indicações de que conhecimento e experiência social não devem ser separados, os currículos e as práticas ainda não conseguiram reconhecer e incorporar esse movimento em sua organização?

Há uma série de fatores que aí se interpõem: a dificuldade de lidar com a complexidade do sentido que requer essa associação, a ênfase exagerada no puro conteudismo, a vigilância acirrada de supervisores escolares para garantir o cumprimento de programas curriculares baseados nesse mesmo conteudismo, dentre outros. No entanto, como temos acompanhado, para fazer avançar o processo de construção da autonomia de pensamento de nossos alunos, de sua formação mais ampla e da própria valorização da escola pública enquanto espaço plural, faz-se necessário tomar coragem para enfrentar esse emaranhado de possíveis dificuldades e assumir o papel de sujeito ativo no delineamento do que reclamamos para nossa sociedade.

Outro ponto abordado pela DCN e intrínseco ao ensino de história – e que, de certa maneira, retoma a questão da experiência – se apresenta na parte destinada às orientações para o currículo. Para elucidá-lo, faz-se necessário explicitar o modo como o documento

⁵⁵ WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. THOMPSON, E. P. O termo ausente: experiência. op. cit. CABRINI, Conceição. et al. *O ensino de história: revisão urgente*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

⁵⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 4/1998. op. cit., p. 1-2.

sugere a organização das disciplinas na matriz curricular: orienta a divisão em duas partes, a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada. A chamada Base Nacional Comum

refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada.⁵⁷

No que tange à chamada parte diversificada, norteia:

Parte Diversificada: envolve os conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se, portanto, na Proposta Pedagógica de cada Escola, conforme o art. 26.⁵⁸

Quando reivindicamos para o ensino de história mais liberdade ao selecionar caminhos metodológicos, nos voltamos para a necessidade, acima debatida, de retomar as especificidades da comunidade escolar na qual trabalhamos. O que traz à tona as experiências sociais. Embora sabido que a “parte diversificada” seja, do ponto de vista legal, um dispositivo para inserir, no currículo, “conteúdos complementares” pertinentes à realidade local, e que a história pertence à “base nacional comum”, uma provocação vem sendo colocada desde a implementação dessas diretrizes e de sua execução, ao longo dos anos seguintes, e precisa ainda ser recolocada: como articular essas duas dimensões do currículo e, mais do que isso, como tornar esses conteúdos ditos “complementares”, encaixados aqui e ali, em conteúdos principais, para torná-los significativos no processo de ensino aprendizagem?

A questão possui pertinência por que desafia a nossa organização escolar. Assim sendo, Arroyo traz interessantes inquietações: por se tratar de uma temática relativa à organização do currículo, trata-se, igualmente, de refletir sobre o sentido desses conteúdos e “a lógica em que estão estruturados”⁵⁹. Ou, em outras palavras, requer considerar como esse ordenamento, essas concepções e esses sentidos adotados afetam no que pretendemos desenvolver, “como condicionam nosso trabalho.”⁶⁰ Com essa separação entre “base nacional comum” e “parte diversificada”, muitas das vezes as práticas que se referem a esta última são tidas como menos importantes, como secundárias ou, mesmo, nem sequer aparecem. Embora não seja essa a

⁵⁷ As disciplinas que compõem a Base Nacional Comum são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Religiosa e Educação Física. Id. *ibid.*, p. 6.

⁵⁸ Id. *ibid.*, p. 6.

⁵⁹ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo*. op. cit., p. 21.

⁶⁰ Id. *ibid.*, p. 18.

proposta, ocorre de elas aparecerem dicotomizadas, seccionadas, o que empobrece a construção do conhecimento.

Outra baliza que articula ensino de história e *Diretrizes* é que, no cerne das preocupações desta última, no que denominam de reconhecimento de identidades pessoais, há a preocupação em reverter um possível quadro de discriminação no que se refere às questões de gênero (masculino e feminino, conforme citam as diretrizes!), variedade étnica, diferenças regionais, socioeconômicas e culturais e etc.⁶¹ E a articulação se dá em virtude de que o professor de história, ao se remeter às diferentes temporalidades, tem condições de colocar em xeque essas “identidades”, procurando suas historicidades e auxiliando na compreensão de que elas não são naturais, mas fruto de construções forjadas historicamente.⁶² Numa aula sobre Grécia Antiga, por exemplo, há a deixa de humanizar o debate e indagar: os conceitos de homem e mulher, naquela situação, são os mesmos com os quais lidamos, hoje? (Lembremos que eles são movediços, como bem alertou Williams) Ou, numa outra situação, estudando “História do Brasil”, porque não trazer à baila o modo como, no processo de colonização e, depois, no Império, essas identidades relativas ao que é ser branco ou negro, com desvalorização desta última, foram construídas de acordo com interesses muito localizados? Em relação às diferenças socioeconômicas, da mesma forma, porque não discutir como a exploração foi sendo legitimada por processos complexos, sutis?

No mesmo intuito de problematizar a prática de ensino de história a partir do que propõem esses documentos, cabe atentar para o seguinte trecho da LDB:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
 I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
 II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
 III – orientação para o trabalho;
 IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas formais.⁶³

Se fizermos um esforço para, no ensino de história, tomar essa recomendação como uma demanda em aberto, chegamos, mais uma vez, ao ponto de questionar nossa própria historicidade, num exercício melindroso: quais são os valores fundamentais ao interesse

⁶¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 4/1998. op. cit., p. 5.

⁶² Os debates sobre “identidade” têm sido empreendidos em diferentes instâncias e áreas. Há estudos que questionam sua aplicabilidade nos dias atuais, afirmando que elas estão fragmentadas. Para conferir maiores informações, ver: HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós Modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

⁶³ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, op. cit., p. 21.

social? Concordamos com eles? Quem é cidadão e quais seus direitos e deveres ali colocados? Como se constrói a ordem democrática? Ao pensar a história como processo, e nela identificarmos as atuações e lutas de distintos grupos sociais, podemos indagar sobre porque a sociedade “tomou um determinado rumo e não outro”, adotando, como ponto de partida, “as injunções que permitiram a concretização de uma possibilidade e não de outras.”⁶⁴ É, dessa forma, para além de cuidar para a manutenção da “ordem democrática”, pensá-la como resultado – que não é mecânico – de um conjunto de ações empreendidas ao longo do tempo, e nos posicionarmos frente a ela. Para que “trabalho” devemos orientar? Trata-se de uma formação para o capital? Essa série de questões envolve o cotidiano das aulas de história, mas também depende dos posicionamentos dos agentes que o cercam, o constroem ou o questionam. Aqui, uso o “nós” em virtude de acreditar que é um exercício que precisa ser feito por professores e alunos, em conjunto.

Remeto-me à densa reflexão de Adalberto Marson em relação ao ofício do historiador, à pesquisa e ao ensino de história. Ao discorrer sobre a dificuldade de articular teoria e prática, das difíceis condições de trabalho do professor historiador, entre outras, o autor relata que muitos se deixam abater pelo cotidiano, cedem às pressões dos aparelhos de controle ou se desencantam diante das frustrações.⁶⁵ Ao mesmo tempo, talvez – dialeticamente – concordando com o autor e discordando dele, creio ser mais válido sensibilizar nosso olhar para questionar essa aparência de desencanto e irmos mais a fundo. Cabe pensar, por exemplo: a quem interessa veicular essa imagem do fracasso escolar? E, mais, se serve como alento: nós, professores historiadores, ainda temos um papel em relação à formação de nossos alunos? Como fazemos para, dentro da lei, e com o respaldo dela, criar desconforto em nossos alunos, no sentido de levá-los a buscar mudanças, a tomarem ciência de suas histórias, ou de não ocuparem o lugar do conformismo?

Talvez seja, como Heloísa de Faria Cruz apontou já há muito tempo, uma postura otimista demais, mas, refletindo com a autora, penso que essa é uma forma de não abandonar a perspectiva de transformação, ou de “ousarmos um pouco mais”, de tentarmos ir “além das margens”.⁶⁶

⁶⁴ VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. op. cit., p. 11.

⁶⁵ MARSON, Adalberto. Reflexões em torno do procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. 6. ed. São Paulo: Marco Zero, s/d. p. 37-41.

⁶⁶ CRUZ, Heloísa de Faria. Ensino de História, da reprodução à produção de conhecimento. In: SILVA, Marcos A. da. *Repensando a História*. 6. ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, s/d.. p. 27.

Capítulo 2

Ensino de História e documentos curriculares: definições sobre o conhecimento histórico no ensino fundamental

No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado.

“Quem construiu Tebas das sete portas?” – perguntava o “leitor operário de Brecht”. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo o seu peso.

Carlo Ginzburg, *O queijo e os vermes*, p. 11

2.1) Parâmetros e conteúdos para o ensino de história: conjunturas de produção e concepções políticas de documentos curriculares

Para explicitar o exercício que orienta o segundo movimento de minha escrita, considero profícuo retomar, inicialmente, outra dimensão de minha formação como professor historiador. Trata-se da experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado relativo ao ensino fundamental. No primeiro semestre de 2012, cursei Estágio Supervisionado I, ministrado pela professora Regina Ilka Vieira Vasconcelos, em que, de acordo com a ementa da disciplina e com o Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em História, deveria ser enfocada a “observação” das aulas de história no ensino fundamental, em uma turma específica, e o cotidiano escolar. Na sequência, no segundo semestre de 2012, ingressei em Estágio Supervisionado II, com a professora Marta Emisia Jacinto Barbosa. Neste curso, o objetivo era preparar e executar a regência em História, também em uma turma de ensino fundamental, discutindo as implicações dispersadas em torno de tal intento. Agora, mais recentemente, no primeiro semestre de 2014, fui admitido como monitor da disciplina de Estágio Supervisionado I, sob orientação da professora Marta Emisia Jacinto Barbosa.

Ao longo desse percurso, acompanhei uma série de pontos que, alguns mais profundamente e outro nem tanto, foram me inquietando na direção de problematizar e compreender o que era a formação para professor historiador e como ela se articulava à escola

pública. Destaco, aliás, que todos os Estágios acima mencionados deveriam ser, obrigatoriamente, desenvolvidos em escolas públicas da cidade de Uberlândia.

Em Estágio Supervisionado I, discutíamos a trajetória do ensino de história, suas perspectivas e fundamentos e, paralelamente, como se dava a organização do currículo. Para tanto, analisávamos uma série de documentos que orientavam o modo como este deveria ser construído. Ao mesmo tempo, nas rodadas de conversa sobre as experiências que íamos acompanhando em nossas escolas, surgia um conjunto de inquietações, angústias e, também, pontos que queríamos ressaltar enquanto positivos daquilo que acompanhávamos na atuação dos professores que, nas escolas, supervisionavam nossas atividades.

Na mesma direção, quando aluno de Estágio Supervisionado II, fomos levados a refletir sobre nossa formação e sobre nossos posicionamentos historiográficos, a fim de mobilizá-los para preparar a regência. Nesse sentido, pensávamos no que, de acordo com as possibilidades abertas na escola, considerávamos importante selecionar enquanto conteúdos, metodologias e recursos didáticos a partir dos quais nossos planos de aula seriam elaborados. Tratava-se, sobremaneira, de compreender a complexidade que é forjar um plano de aula exequível e que, ao mesmo tempo, permitisse fugir do tradicionalismo reducionista da história. Retomando os relatos de meus colegas e, também, minha experiência de regência, destaco a necessária autocrítica, que serve para nos refazermos, nos recolocarmos e revermos nossa atuação. Em meu caso, por exemplo, tal como indicou a professora Marta Emisia, ao acompanhar uma das aulas por mim ministradas em uma turma de sexto ano, mesmo com o cuidado de preparar o material e a abordagem, era necessário dedicar maior atenção para a linguagem utilizada, para os conceitos, o que tornaria mais inteligível o diálogo proposto. Isto sinaliza para o fato de que nossa atuação está sempre em movimento, não é estática, rígida.

No exercício de monitoria, já com um pouco mais de maturidade, registrei, sobretudo nos momentos em que nos dedicávamos a discutir o que se passava na escola, nas aulas de história e na relação dos estagiários com os professores, os livros didáticos e os materiais curriculares, uma rede de indagações que, amarradas com minha própria experiência, foram de vital importância para a construção da problemática que delineia minha investigação.

Ao acompanhar aquele conjunto de estagiários, ávidos por compreender se o que eles presenciavam nas escolas representava, ou não, uma “inovação”, ou se a metodologia adotada pelo professor era a mais adequada, ou, ainda, se os planos de curso por eles analisados apontavam para um esforço de avançar na construção do conhecimento, para além de efetuar um diagnóstico, coloquei a mim mesmo essas questões, com o objetivo de elaborar um

caminho que permitisse compreender quais os desdobramentos que poderiam gerar essas inquietações e, o mais importante, não me deixar levar unicamente pelas indicações do senso comum, uma vez que já se tornou quase que um movimento esvaziado de sentido a repetição incômoda de que o ensino de história precisa ser revisto ou que ele não cumpre com seu papel. Precisamos colocar: e qual seria este papel? E, se ele precisa ser revisto, onde é que se encontram os pontos nodais que permitiriam esse processo?

Tomando essas indagações como ponto de partida, considero válido analisar os documentos curriculares que, na esteira daqueles trabalhados no primeiro capítulo, trazem definições para a área de história, no ensino fundamental. Trata-se de compreender como eles se fundamentam teoricamente e quais os caminhos que sugerem seguir, para problematizá-los em suas historicidades, identificar concepções e projetos políticos e, mais, percebê-los em suas redes. Ao mesmo tempo, ressalto que não proponho concebê-los como ponto de chegada. Em outras palavras, a análise não se dirige no sentido de diagnosticar se os professores cumprem, ou não, com as propostas curriculares; tendo em vista que tal caminho reduziria o potencial investigativo da pesquisa e a tornaria contraditória.

Este capítulo, com base no que ora foi apresentado, tem o objetivo de problematizar duas propostas curriculares: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e os *Conteúdos Básicos Curriculares* (CBC), ambos da área de história e destinados ao ensino fundamental. O primeiro é de abrangência nacional e foi produzido pelo Ministério da Educação, publicado em 1998. O segundo, do ano de 2005, é relativo ao estado de Minas Gerais e foi elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Nesse sentido, lembrando-me de Carlo Ginzburg, quando propõe “indagar as estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula⁶⁷”, tomo como tarefa inicial recuperar as conjunturas de produção daqueles materiais, para compreender como eles se inserem em um tempo histórico concreto.

Em relação aos PCN, cabe destacar, em primeiro lugar, que o processo que os forjou tem suas raízes naquelas mesmas condições políticas discutidas em relação à LDB e às DCN. Nasceu no seio do governo FHC, em meio àquele movimento de determinar caminhos para a organização da educação e de centralização das decisões no âmbito do governo federal.

⁶⁷ GINZBURG, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: _____. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertand Brasil, 1989. p. 178.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são compostos por vários volumes, um para cada disciplina (Português, Matemática, Geografia, História, Ciências e Educação Física) e um para o que denominam de *Temas Transversais*, destinados ao ensino fundamental. Para este trabalho, discorro apenas sobre o da área de História, cuja estrutura é dividida em duas partes. A primeira apresenta as características da área de História, seus objetivos e os critérios de seleção de conteúdos. Para tanto, retomam a trajetória de constituição da disciplina, ao longo do século XIX e XX, e os marcos historiográficos que encontram no processo. Há, também, os pressupostos teóricos que norteiam as escolhas feitas. A segunda parte é dividida em três eixos: “Terceiro Ciclo”, “Quarto Ciclo” e “Orientações e métodos didáticos”. O “Terceiro Ciclo” corresponde ao que, naquela época, chamava-se 5ª e 6ª séries do ensino fundamental (hoje, 6º e 7º anos do ensino fundamental), assim como o “Quarto Ciclo” diz respeito às 7ª e 8ª série do ensino fundamental (atualmente, 8º e 9º anos do ensino fundamental). Em ambas as partes, há uma reflexão sobre o que é o processo de aprendizagem naquele ciclo, bem como seus objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. O último eixo, “Métodos e materiais didáticos”, contém uma discussão acerca “atividades complementares” para a área, tais como uso de documentos, visita a museus etc., além de debates sobre noções de “tempo”.

Tal como apresentado no primeiro capítulo, as definições adotadas para a educação esconderam muitos dos embates e interesses divergentes, homogeneizando alguns desses documentos curriculares construídos ali.⁶⁸ Ao lado do movimento de concretização da “educação para todos”, via-se operar a consolidação de uma normatização empobrecedora das práticas pedagógicas, ao adotar as premissas do neoliberalismo como orientadoras de suas escolhas.

Discutindo as condições sociais e políticas em que o Brasil se encontrava naquele processo, década de 1990, Marcos Silva observa esse conjunto de elementos que expressam um projeto político que ali estava em curso, alimentado por uma maneira de encarar a escola, o conhecimento, seus sujeitos e a história.⁶⁹ No que concerne a esse contexto, suas contradições e em relação especificamente ao PCN de História, cabe dedicar atenção ao raciocínio do autor, em que há um teor de denúncia:

Essa lógica empresarial de despesas e rentabilidade (para quem? para o estado? para os interesses sociais dominantes, ávidos por mais empréstimos subsidiados e a fundo

⁶⁸ BRZEZINSKI, Iria. op. cit. PINTO, José Marcelino de Rezende. op. cit. SAVIANI, Dermeval. op. cit.

⁶⁹ Destaco que esses mesmos Parâmetros, operados por aquela lógica, estão, ainda hoje, em vigor e, por vezes, são evocados como álibis para tecer críticas à atuação dos professores de História.

perdidíssimo?) tem por desdobramento a política de investir em equipamentos, como computadores para prédios que, por vezes, não possuem telefone, eletricidade nem sequer água!, e tratar fatores humanos (Professores, Funcionários e Alunos) como merecedores do mínimo investimento, o que se observa especialmente nos salários sem aumentos dos dois primeiros grupos, em nome do fetiche da moeda estável – o raciocínio parece ser “estabilize-se a moeda e danem-se as pessoas”...⁷⁰

Na concepção de Silva, tratava-se de uma perspectiva que encarava a escola como uma simples instituição de reprodução de conhecimento, em que seus sujeitos não precisavam apresentar potencial criativo e questionador, uma vez que o conhecimento poderia ser repassado inclusive por “máquinas”, como os computadores ou as vídeo-aulas. É, para ele, reflexo da política econômica nacional, que tornava a lógica de mercado a diretriz principal de suas ações. Ele insiste na necessidade de esmiuçar o processo histórico para não se deixar seduzir pelas facilidades de “ensino à distância” ou através das várias tecnologias, que reduzem a interatividade humana e coadunam com o “ideal de escolas sem seres humanos que atrapalhem (quer dizer, sem professores, funcionários e alunos)”.⁷¹

Ao tomar esse material como documento de pesquisa, lembro-me das indagações daquele conjunto de estagiários que se colocavam a questionar as concepções de história de seus professores e desses documentos e, também, da ressalva de E. P. Thompson, em sua reflexão sobre a lógica histórica, quando alerta que é necessário adequar o conteúdo das interrogações ao material a ser interrogado, para desvelar o que as evidências que dali emanam têm a dizer.⁷² Assim sendo, trata-se de observar o conteúdo do referido documento sem, ao mesmo tempo, ignorar que ele está colocado naquele movimento histórico. Tentei, dessa forma, pensar em uma problemática que articulasse o que nos inquieta, agora, e, paralelamente, que leve em conta as experiências que deram corpo ao texto escrito a que me refiro.

Deste modo, na composição dos *Parâmetros*, a parte intitulada “Ao professor” – assinada por Paulo Renato Souza, Ministro da Educação – que funciona como uma espécie de apresentação, tem o seguinte parágrafo:

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de

⁷⁰ SILVA, Marcos A. da. Contra o horror pedagógico. Ensino de história, exclusão social e cidadania cultural. *História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 1, n. 23, p. 88, jul./dez. 2000.

⁷¹ Id. *ibid.*, p. 88.

⁷² THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. *op. cit.*, p. 48-49.

seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais.⁷³

O então ministro destaca, nesse trecho, que o processo que resultou na versão publicada contou com a participação de muitos educadores. No entanto, fica a dúvida: quais? Como foi, efetivamente, o processo? Se, como afirmam as autoras de *A pesquisa em história*, este tipo de material é, também, decorrente de produção humana⁷⁴, cabe perguntar: por que é que, na versão a que todos temos acesso, não aparece sequer o nome de quem foi o responsável por coordenar o trabalho? Foi um(a) professor(a) universitário(a)? Foram especialistas da área de História? Por que a ausência dos nomes?

A cobrança não é, simplesmente, para que os responsáveis fossem ali identificados em um procedimento técnico. A questão é que, como demonstra Ginzburg, o “nome” permite perscrutar a “gráfica do tecido social em que o indivíduo está inserido.”⁷⁵ Para nós, em história, teríamos outra dimensão de debate, uma vez que, a partir dos nomes, poderíamos discutir quais as possíveis concepções teórico-metodológicas dos responsáveis pela confecção do material, como elas se refletiram, ou não, ali. Daria a oportunidade de problematizar quais as experiências se efetivavam naquele processo e como elas indagavam a realidade ou, talvez, tornaria mais compreensível, embora às vezes não aceitável, as escolhas feitas em relação a conteúdos, perspectivas e abordagens historiográficas.

O texto parece querer homogeneizar o processo de sua constituição ao não explicitar os embates que certamente se deram em torno dele. Trata-se, aqui, de concordar com Marilena Chauí, pensadora que questiona o discurso do poder que fala sobre a educação? Ela pergunta: quem “está excluído do discurso educacional?” E, como resposta, afirma: “justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes.”⁷⁶ Cabe lançar a indagação para que busquemos meios de desdobrá-la em nossas investigações e em nossa atuação ou, mais, tomarmos conhecimento de nosso necessário papel ativo no que se refere a esse movimento.

Com relação ao outro documento, os *Conteúdos Básicos Curriculares*, tomo como tarefa sinalizar algumas balizas que servem para abrir perspectivas de compreensão do que ali

⁷³ BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

⁷⁴ VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. op. cit.

⁷⁵ GINZBURG, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. op. cit., p. 175.

⁷⁶ CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 5, p. 27, jan. 1980.

está proposto enquanto diretrizes para o ensino de história, sem desconsiderar a prática que o levou à concretização.

Os CBC de Minas Gerais foram produzidos em um contexto administrativo e político semelhante ao dos PCN, durante a gestão do governador Aécio Neves, do PSDB, um governo considerado conservador e diretista, que não hesitou em impingir sua marca no texto. Há um volume para cada disciplina do currículo. O da área de história, o qual analisei, é dividido em duas partes: a primeira é destinada ao ensino fundamental e, a segunda, ao ensino médio. Minha discussão é referente à parte do ensino fundamental, que é composta por uma introdução, em que são apresentados os principais eixos da proposta e as informações de cunho mais geral; depois o que é chamado de “Sentidos para o Estudo da Disciplina”, em que esboçam quais os objetivos que elencam para a área de História; têm-se, ainda, as “Diretrizes para as Quatro últimas Séries do Ensino Fundamental” e a “Proposta Curricular – Critérios de Seleção de Conteúdos”, nas quais são apresentados os elementos que, teoricamente, sustentam os caminhos adotados em termos de sugestões de conteúdos; e a “Avaliação em História”, que discute quais os melhores critérios de avaliação na disciplina. Por fim, há a lista de conteúdos divididos em eixos e as habilidades necessárias para concretizá-los. Os conteúdos obrigatórios estão dispostos em algarismos arábicos e, os complementares, em números romanos. Segundo consta no texto, a escolha dos tópicos obrigatório se deu com base em um encontro de área realizado em 2005 e a partir de indicações de professores de Escolas Referência.

Ao perceber “dados aparentemente negligenciáveis⁷⁷”, presentes, por exemplo, nos parágrafos de apresentação, aos quais raramente dedicamos atenção de leitura, é já possível identificar elementos substanciais para interpelar o documento. A carta de apresentação, assinada por Vanessa Guimarães Pinto, naquele momento Secretária Estadual de Educação, tem dois trechos aos quais quero dedicar algumas linhas.

O primeiro é:

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população.⁷⁸

⁷⁷ GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. op. cit., p. 152.

⁷⁸ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SEE, 2005. p. 9.

O fragmento apresenta aquilo que representa o cerne da proposta: fixar conhecimentos e metas, como parte central da obtenção de sucesso escolar, através do oferecimento de “serviços educacionais”. Será que, de fato, as citadas medidas são mesmo o que há de mais indispensável para a qualidade da educação? Aliás, o que consideram como educação de qualidade? Em que lógica se insere a concepção de que o Estado oferece “serviços educacionais”? E, igualmente preocupante, é: do que se fala, quando propõe que há metas a serem alcançadas pelos professores, a cada ano? Trata-se de um esforço que pretende ignorar as contradições e incongruências que compõem o sistema educacional, característico das premissas neoliberais. Assemelha-se com a lógica de mercado, que presta serviços, mas as relações humanas são reduzidas, colocadas de lado. Essas metas a serem cumpridas, estratégias de avaliação do desempenho dos professores, ligam-se diretamente ao referido sistema e o fundamentam.⁷⁹ Destaco, ainda, que a expressão “conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos” denuncia uma concepção de aprendizagem que se associa à perspectiva do “ensino instrumentalizante”, em que os alunos não participam do processo de construção do conhecimento, uma vez que este já está “pronto”, e é necessário apenas desenvolver competências e habilidades para chegar a ele.⁸⁰

Ainda sobre esse ponto:

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constituem a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera conseqüências positivas na carreira docente de todo professor.⁸¹

No mesmo encaixe do trecho anterior, este diz respeito à lógica a partir da qual a envergadura dos CBC foi constituída. Para Álvaro Hypolito, “a introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente⁸²” está diretamente associada ao modelo de gerenciamento neoliberal característico desses governos, o que, de certa forma, trata de esvaziar os sentidos políticos das operações educacionais e os problemas ficam reduzidos a dimensões técnicas e gerenciais. Ao mesmo tempo, é relevante pensar no que significa, concretamente, um “sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus

⁷⁹ HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

⁸⁰ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

⁸¹ MINAS GERAIS. op. cit., p. 9.

⁸² HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. op. cit., p. 1339.

servidores”, a depender do “progresso dos alunos”, medido por essas avaliações externas. Em primeiro lugar, já sabemos que essas avaliações são, via de regra, demasiadamente problemáticas, porque pretendem “medir” um conteúdo “cru”, deslocado de seu significado, retirado de seu contexto e, principalmente, não levam em conta o processo complexo que se desenvolve no cotidiano de cada sala de aula, em que há o exercício de construir o conhecimento. E, nesse sentido, progredir seria apenas dominar o conteúdo? Levam-se em conta os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno? E o sistema de premiação, é adequado? Creio que ele seja duvidoso e inadequado para o ambiente escolar, uma vez que pode desencadear um sintoma geral de frustração, desconforto e descrença para com a escola, ao não se atingir os “níveis” necessários, e, da mesma forma, pode incentivar uma competitividade desnecessária, ao invés do companheirismo e do trabalho em equipe.

Estas colocações de cunho mais geral norteiam a compreensão dessas concepções de educação e escola que são expressadas nesses materiais e foram discutidas acima. Também sugerem pensar como as especificidades do ensino de história se articulam a esse panorama, num esforço de apreensão de paradigmas, propostas e posturas do que se desdobra, nesses documentos, sobre o ensino de história.

2.2) Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História: organização, propostas e conteúdos

Retomando a proposição de Miguel Arroyo, que destaca a importância de “indagar os currículos enquanto planos e práticas pedagógicas que orientam nossas escolhas, a partir de nós mesmos⁸³”, é produtivo recuperar pontos dos PCN, articulando-os à sua inserção histórica, para discutir o que vemos ali despontar como elementos que precisam ser explicitados.

Início esse exercício a partir de uma marca característica deste documento. O parágrafo seguinte, retirado da “Apresentação” dos PCN de História, fornece subsídios para esse debate:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas. É no dia-a-dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em

⁸³ ARROYO, Miguel Gonzáles. Indagações sobre Currículo. op. cit., p. 18.

prática as propostas de ensino. Estes parâmetros oferecem mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar.⁸⁴

Aqui, almejo trazer à tona duas dimensões que visualizo neste trecho. A primeira é que, por um lado, há uma saliência que se faz relevante quando relacionada àquilo que temos reivindicado para o ensino de história: o reconhecimento das múltiplas realidades que compõem cada localidade, cada escola, e, portanto, a existência de um currículo real, alimentado por uma “história que, par eles [os alunos], tenha a ver com seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto.⁸⁵” A outra dimensão é que, se, na proposta inicial, aparece essa intenção, por que ela não se expressa no desenvolvimento do documento curricular? Por que, se reconhecem a diferença, insistem em homogeneizar o currículo? Ou, como coloca Marilena Chauí,

por que há interesse em regionalizar a educação (aparentemente, portanto, admitindo diferença)? Mas por que há interesse em articular a regionalização com as ideias generalizadoras de segurança e desenvolvimento nacionais (apagando a diferença antes afirmada)?⁸⁶

Esta contradição perpassa a elaboração de objetivos e a seleção de conteúdos que compõem os PCN de história. Cabe lembrar, igualmente, que o documento não se diz obrigatório; apenas uma orientação, um instrumento que serve como ponto de partida, o que, às vezes, gera confusão e conflito no âmbito da escola: ao mesmo tempo em que se quer abandonar os currículos prontos e dar vez a outras práticas, há a necessidade de se preocupar com as avaliações externas impostas pelo sistema educacional, que são baseadas no currículo oficial, mesmo este se colocando como aberto e flexível.

Trago, agora, para o debate, outra parte que compõe os PCN, a chamada “Caracterização da Área de História”. Neste item, é recuperado todo o processo de constituição da história em seu caráter de disciplina autônoma, apresentando o percurso da historiografia estrangeira e nacional. Traz marcos como a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Colégio Pedro II, ambos em 1838, como Elza Nadai já havia assinalado em texto sobre a trajetória da disciplina.⁸⁷ No entanto, o que é exposto ali é uma retomada absolutamente cronológica e linear do que se operou em termos de

⁸⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. op. cit., p. 15.

⁸⁵ CABRINI, Conceição. et. al. *O ensino de história: revisão urgente*. op cit. p. 21.

⁸⁶ CHAUI, Marilena de Souza. *Ideologia e educação*. op. cit., p. 29.

⁸⁷ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

historiografia durante o século, sem explicitar as contradições, os embates, as resistências e o caráter político que se fizeram presentes na forja do campo historiográfico brasileiro.

Com base no texto, tem-se a impressão de que fomos passivamente adotando as novas concepções historiográficas que apareciam, ao passo que abandonávamos as velhas, sem dissonâncias. Do tradicionalismo que visava legitimar a história nacional, de heróis, passamos para a história problema proposta pelos Annales, num avanço exorbitante, que se integrou, depois, à História Social Inglesa. A partir de 1964, com a Ditadura Militar, caímos num retrocesso ao ver a história ser reduzida aos já conhecidos Estudos Sociais. Pensar assim o caminho de formação da historiografia é colocar no vazio sua dimensão de luta, sua inserção política e a atuação dos diferentes profissionais que se posicionaram frente a cada um desses movimentos e que endossaram determinadas posturas, em detrimento de outras. É ocultar, dissimular, remover as incongruências que fazem parte do processo histórico. É, pior, desconsiderar a concretude das práticas do ensino de história, emudecê-las. Tínhamos, naquele momento, abandonado a história dos heróis e iniciado incursões pela história problema? Não é o que apontam, por exemplo, os conteúdos da proposta curricular ora analisada.

Há mais um destaque que apresento aqui, através de dois excertos:

[...] o ensino está em processo de mudanças substantivas nos objetivos, conteúdos e métodos. Parte dessas mudanças é decorrente da ansiedade em 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.⁸⁸

E, o outro: “[...] permanecem as lutas de professores/historiadores para aproximarem o ensino de História das questões, das abordagens e dos temas desenvolvidos pela pesquisa teórica e científica.⁸⁹” Embora haja, talvez, uma boa intenção no que compõe o raciocínio apresentado, no sentido de estabelecer laços entre educação básica e universidade, a concepção ali apresentada corrobora para uma hierarquização reducionista, que coloca a escola como reprodutora de um conhecimento já pronto, como ressaltava a professora Déa Fenelon, desde o início da década de 1980.⁹⁰ Mais importante do que pensar que a escola, à sua maneira, se insere no debate historiográfico, é reconhecer que ela ocupa uma dimensão de produtoras de

⁸⁸ BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. op. cit., p. 28.

⁸⁹ Id. *ibid.*, p. 30.

⁹⁰ FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. op. cit.

conhecimento. Mais importante do que lutar para que o ensino de história contemple questões, abordagens e temas da pesquisa científica, é lutar para romper com essa dicotomização, superá-la, avançar e tomar ciência de que a escola, ao invés de incorporar o que já está pronto, deve se colocar em condição ativa no que concerne ao conhecimento, porque composta por sujeitos também ativos e históricos.

Tal ponto pode ser debatido, ainda, com base no seguinte trecho: o conhecimento científico, na escola, “adquire uma relevância específica quando é recriado para fins didáticos.⁹¹” Na esteira do parágrafo anterior, a hierarquização continua a ser explicitada, e com um agravante, que torna o caso ainda mais problemático: a capacidade de criação de professores e alunos é banalizada. Estes atuam como vulgarizadores didáticos de um conhecimento científico, nobre, verdadeiro.

Tal como lembram Heloísa Cruz e Maria do Rosário Peixoto⁹², nós, historiadores, devemos nos incomodar com esse tipo de posturas, combatê-las, num movimento de rever atitudes e discutir com mais profundidade o que fundamenta essa lógica. É um caminho para superar a hierarquização.

No intento de dar sequência ao debate, cabe direcionar a análise ao que diz respeito à seleção de conteúdos e sua organicidade. Para isso, nos PCN há uma seção intitulada “Conteúdos de História: critérios de seleção e organização”, com base na qual é possível indagar algumas noções, dentre elas a que se expressa no trecho seguinte:

É consensual a impossibilidade de estudar a História de todos os tempos e sociedades. Torna-se necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados. A seleção de conteúdos na história do ensino da área tem sido variada, sendo feita geralmente segundo uma tradição já consolidada, mas permanentemente rearticulada de acordo com temas relevantes a cada momento histórico.⁹³

Se há que se concordar que, de fato, estudar toda a história da humanidade, em todos os tempos, é uma tarefa impossível, por que a insistência em periodizações, recortes e conteúdos que pretendem, mesmo que implicitamente, dar conta desta totalidade falaciosa? E, nesse sentido, selecionar conteúdos com base em uma tradição já consolidada, incorporando a eles temas relevantes, é suficiente? Ou precisamos reverter esse sentido e tomar coragem para selecionar novas organizações? Quando os conteúdos destinados ao “3º Ciclo”,

⁹¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. op. cit., p. 30.

⁹² CRUZ, Heloísa de Faria. PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. *Discutindo a memória e ensinando a história: uma experiência de educação continuada na PUC-SP*. op. cit., p. 428.

⁹³ BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. op. cit., p. 45.

correspondente ao 6º e 7º ano do ensino fundamental, são trazidos para o debate, torna-se visível essa dificuldade.

A proposta inicial é estudar “relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo.”⁹⁴ Apresenta esses conteúdos da seguinte maneira:

Os conteúdos de História do Brasil, da América e do mundo estão agrupados separadamente, a fim de permitir a especificação de acontecimentos históricos pertinentes. Aparecem em uma sequência que pretende expor a importância que as Histórias brasileira, americana, europeia e africana possuem para a compreensão das dimensões históricas da realidade social dos alunos. Isso não significa que as diferentes histórias devam ser estudadas em momentos distintos ou seguindo uma sequência de hierarquia espacial. Prevaecem os estudos das relações no tempo, as reflexões sobre as contradições sociais e sobre os processos históricos contínuos.⁹⁵

Nesse sentido, propõem romper com o raciocínio de que a história se ocupa apenas do passado numa perspectiva linear e cronológica. No entanto, quando a lista de temas/contéudos é apresentada, essa proposta acaba por ser contraditória. O que ali se torna identificável é um rol de conteúdos dos mais tradicionais, disfarçados em expressões vulgarmente retiradas de matrizes históricas distintas da concepção que eles endossam. Se, de início, partem do presente para o passado, tal esforço não se consolida. Ao propor estudar “Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira”⁹⁶, por exemplo, percorre todo o caminho que já há muito temos trilhado: primeiros homens no território brasileiro; colonização portuguesa e exploração; diferentes usos da terra, posses e propriedades etc.

Num outro eixo, “As relações de trabalho”, há alguns destaques que permitem problematizar o que ali se encontra de conteúdos. Se, de um lado, o trabalho é evocado dentro da compreensão ortodoxa do marxismo em relação aos ciclos econômicos, encontram-se, também, as saliências para sujeitos às vezes silenciados: mulheres, crianças etc.⁹⁷

Vejamos o seguinte recorte:

Relações de trabalho em diferentes momentos da História dos povos americanos:

* o trabalho entre os povos indígenas hoje; produção de alimentos e de utensílios entre populações indígenas coletoras e caçadoras em diferentes épocas; divisão de trabalho nas culturas agrícolas e urbanas;

⁹⁴ Id. *ibid.*, p. 56.

⁹⁵ Id. *ibid.*, p. 57.

⁹⁶ Id. *ibid.*, p. 57.

⁹⁷ Id. *ibid.*, p. 60-61.

- * escravidão e servidão entre os antigos povos americanos; europeus e escravidão indígena; religiosos e as missões;
- * mineração, pecuária e monocultura colonial; comerciantes e mercadores de escravos; escravidão indígena e africana na América colonial;
- * a manufatura espanhola e inglesa; a industrialização; o artesanato; trabalhadores das minas e suas lutas sociais e por melhores condições de trabalho.⁹⁸

Neste trecho, que, superficialmente, parece querer descartar a mera cronologia, não é o que acontece. Partem do presente, com os povos indígenas hoje, para traçar toda a “linha do tempo” que levou àquela situação. Não é uma perspectiva de interrogação ou sequer de comparação.

No mesmo movimento, os conteúdos destinados ao 4º Ciclo (8º e 9º anos) são assentados numa perspectiva linear, disfarçada de história temática. Ao enveredar pelo estudo da constituição do Estado brasileiro, sugere o seguinte tópico:

- administração política colonial, coroa portuguesa no Brasil, Independência política, Estado Monárquico, Estado Republicano, alianças e políticas internacionais no Império e na República, o Estado brasileiro e suas alianças políticas e econômicas regionais;⁹⁹

Aqui, o processo histórico que compõe o Estado brasileiro é tomado como linear, uniforme. Penso, em relação a essa seleção, que interrogar a historicidades dos próprios alunos, o que é um objetivo elencado pela própria proposta, e desarticular a rigidez temporal que se coloca nesse esquema seja tarefa difícil. Embora, nos parágrafos seguintes, tragam mais temas, como as lutas pela independência, as revoltas coloniais, entre outros, ainda fica a impressão de que se quer dar conta de toda a história, o que se percebe quando o foco é passado para o âmbito geral. Colocam um percurso que vai e volta no tempo, como se isso fosse abandonar a cronologia: sociedade antiga (cidades-estado gregas...), medieval (cruzadas...) moderna (reforma, Revolução Francesa...) e contemporânea (imperialismos, Segunda Guerra...), e assim por diante.

Ainda sobre os PCN, é relevante ponderar, com Marcos Silva, sobre a discussão a respeito do tempo, em relação a qual o autor sugere que os PCN acabaram por reduzir as noções de tempo e suas articulações com a ação humana a “fórmulas esvaziadas”, que provocaram a ocultação da “multiplicidade de interpretações da História que circulam socialmente, além de equipararem a tais Historiadores à ideologia mais rasteira.”¹⁰⁰ Os historiadores, aqui, são Thompson e Braudel. Este último é usado quase que para naturalizar

⁹⁸ Id. *ibid.*, p. 61.

⁹⁹ Id. *ibid.*, p. 69.

¹⁰⁰ SILVA, Marcos A. da. *Contra o horror pedagógico. Ensino de história, exclusão social e cidadania cultural.* op. cit., p. 90.

as dominações, quando inseridas nas “grandes estruturas” ou para, como, segundo Silva, fizeram com Thompson, no que se refere ao tempo da igreja e do relógio, considerá-los por si só, sem levar em conta “tradições de luta e relações sociais ali abrigadas como experiências.”¹⁰¹

Interessante notar que, mesmo que não explicitamente, os PCN de História se colocam na mesma linha da LDB e das DCN de 1998, até por terem sido criados na mesma conjuntura. O modo como desenvolve sua compreensão do processo histórico, do conhecimento e da escola se relaciona às concepções encontradas nesses outros dois materiais, como discutido. A preocupação com a formação para a cidadania, por exemplo, está posta já nas DCN e é retomada pelos PCN de acordo com as especificidades adotadas para a história. Da mesma maneira, o esforço de reconhecer a multiplicidade social, econômica e cultural que compõe a escola é pautado em todos eles, como eixo a ser perseguido na construção das práticas pedagógicas, embora nem sempre consigam expressá-lo. Como documentos de alcance nacional, enfrentam a complexidade histórica de nosso país e, portanto, nas articulações entre eles, ressaltam que não objetivo desqualificar a proposta ou apenas demonstrar suas contradições, mas explorá-la amplamente, esgarçá-la, compreendê-la.

2.3) Sobre a proposta curricular de História em Minas Gerais: reflexões em torno de fundamentos, objetivos e conteúdos

Tomando como inspiração o trecho que epigrafa este capítulo, minha análise se volta para os *Conteúdos Básicos Curriculares* (CBC) da área de História, do ensino fundamental, que é a proposta curricular do estado de Minas Gerais. Assim como Ginzburg, penso que a “pergunta” ainda se faz pertinente, quando direcionada à produção historiográfica e, principalmente, ao modo como os historiadores organizam sugestões curriculares para a escola básica. O que propõem? Conhecer as “gestas dos reis”? Ou, ao invés disso, os “pedreiros anônimos” que construíram Tebas das Sete Portas?

Para pensar o mundo complexo em que se insere a organização de documentos curriculares, explico uma dimensão que considero como uma contradição, política e historiograficamente falando. Os CBC de História (ensino fundamental) tiveram como autores três professores universitários, pós-graduados e com consistente formação, além de uma colaboradora, que se insere neste mesmo quadro.

¹⁰¹ Id. *ibid.*, p. 91.

Destes quatro professores responsáveis pelo trabalho, há duas que, especificamente, despertaram minha atenção. Além de professoras universitárias, são também autoras de diversas publicações sobre o ensino de história, em que notamos suas potencialidades críticas, suas posturas políticas engajadas com o ensino e suas reflexões sobre outras propostas curriculares, outras práticas pedagógicas, além de incursões por possíveis caminhos. Portanto, não se trata de profissionais ingênuos, inexperientes. Refiro-me às professoras Lana Mara de Castro Siman e Cláudia Sapag Ricci, ambas da Universidade Federal de Minas Gerais.¹⁰²

O que ressalto enquanto contradição é o fato de que, mesmo com toda a bagagem intelectual e a consistente formação, estes professores alimentam, nas propostas curriculares, uma perspectiva de história contra a qual eles mesmos empreendem lutas em suas pesquisas e publicações. Ou, dito de outro modo, torna-se uma inquietação compreender o motivo pelo qual o direcionamento teórico e metodológico da historiografia, ao propor romper com uma série de balizas, não consegue se expressar em termos de conteúdos, característica que retomarei adiante.

Ao indicar esse elemento, não tenho o intento de conceber esses professores como “culpados” por uma possível fragilidade da proposta contida no CBC. Mais do que isso, o tomo como uma questão que precisa ser considerada em sua complexidade. A comunidade de historiadores, alunos de graduação, pós-graduandos, professores universitários, tem se movimentado largamente no sentido de discutir o ensino de história, mas, quando ocupa os lugares autorizados a pensar propostas concretas, em que direção consegue projetar seus debates sobre o conhecimento histórico? Consegue manter a coerência com sua postura acadêmica? Nesse sentido, retomo, mais uma vez, a experiência em Estágio Supervisionado. Quando nos dedicávamos a estudar um conjunto de documentos, e aqui destaco o CBC de história, muitos de nós bradávamos veementemente nosso repúdio ao Estado, por elaborar sugestões curriculares ruins, retrógradas e desfavoráveis à boa atuação do professor historiador. Esquecíamos-nos, no entanto, de que o Estado não é um ente abstrato, descarnado, e, muitas das vezes, ao não lembrar de indagar os sujeitos concretos responsáveis por aquela tarefa, nos contentávamos com o que nos oferecia o senso comum. De tal modo, a posição confortável de quem tece críticas, mas não assume o lugar de protagonista na construção desse processo, permanecia intocada.

¹⁰² SIMAN, Lana Mara de Castro. Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz professoras. *Tempo*, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 33-48, jul. 2007. RICCI, Cláudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 68-88, 1998. _____. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de história em São Paulo*. São Paulo: Annablume, 1999.

Para prosseguir, Christian Laville faz uma ressalva que muito se relaciona à proposta de história do CBC. O autor, ao retomar a condição histórica de diversos países, sobretudo ocidentais, depois do fim da 2ª Guerra Mundial, constata que o ensino de história passou a ocupar “a função de educação para a cidadania democrática¹⁰³”. De fato, a assertiva se faz pertinente em relação ao que o CBC traz em seu bojo. No tópico intitulado “Sentidos para o Estudo da Disciplina”, retoma os PCN e, desta maneira, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dizer que o currículo de História objetiva contribuir

para construção de uma nova concepção de cidadania. Este documento propõe rupturas com uma história centrada na formação de um determinado tipo de representação de nacionalidade, assim como numa história centrada na cultura branca européia. A diversidade cultural e sua importância para o avanço da cidadania no Brasil se constitui na ideia central para a formação das identidades das novas gerações e das finalidades do ensino da História.¹⁰⁴

É preciso não apenas constatar a presença daquele objetivo, mas perguntar, ao mesmo tempo, sobre a concepção de cidadania que o orienta. Ao indicar a proposta de ruptura com a história eurocêntrica, sugere tomar a diversidade como pilar a sustentar os caminhos do ensino. Ao associar ensino de história e cidadania, é válido também lembrar de como a memória assume papel relevante para consolidar esse exercício. Maria Célia Paoli, ao discutir sobre o que compõe o direito ao passado, enquanto dimensão da cidadania, traz importantes provocações nessa direção e sustenta que, na relação entre história, memória e cidadania, “é necessário ter claro que o espaço da cidadania, que permite a produção de uma história [...], não necessita ser preenchido por um novo herói.¹⁰⁵” E, assim, no que concerne ao reconhecimento do passado e da memória enquanto lugares de lutas e embates múltiplos, é preciso sinalizar, igualmente, para um “reconhecimento que aceita os riscos da diversidade, da ambiguidade das lembranças e esquecimentos, e mesmo das deformações variadas das demandas unilaterais.¹⁰⁶”

Visualizo, no documento, isto que considero como uma boa intenção: romper com o eurocentrismo e valorizar novas possibilidades, mas, paralelamente, com base no que sugere Paoli, o efetivo lugar das muitas memórias que compõem a trama social, o que de fato

¹⁰³ LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 126., 1999.

¹⁰⁴ MINAS GERAIS, op. cit., p. 12.

¹⁰⁵ PAOLI, Maria Célia. Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento de Patrimônio Histórico. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo, DPH, 1992. p. 27.

¹⁰⁶ Id. *ibid.*, p. 27.

possibilitaria uma contribuição para a cidadania, não assume contornos concretos naquela proposta, sobretudo no que se refere aos conteúdos selecionados.

Para pensar a composição integral da proposta, na correlação entre o que ela destaca como noções que a fundamentam, os sentidos que atribui à disciplina e a operação de seleção de conteúdos, abordo elementos que se constituem enquanto pontos elementares para problematizar o ensino de história e o currículo que ali são apresentados.

Com o objetivo de adentrar essa seara, retomo a introdução daquele material, em que é apresentado seu norte: construir uma base comum de conhecimentos para os alunos, obviamente, estruturada a partir apenas de conteúdos. E é nesse sentido que se elegem tópicos obrigatórios para serem estudados, compreendidos com base “em uma das estruturas lógicas da disciplina¹⁰⁷”, que, aliás, não é explicitada ali. Que lógica seria essa?

Observe-se, do mesmo modo, o seguinte trecho: “Foi considerada, para a seleção dos tópicos, a importância a eles atribuída pelos professores das Escolas Referências, assim como as discussões realizadas no encontro de área realizado em novembro de 2005.¹⁰⁸” O que significa eleger conteúdos referenciados no que indicam as escolas tidas como referência, aquelas que, nas avaliações externas, atingiram notas altas? Miguel Arroyo fornece pistas interessantes para refletirmos sobre esse procedimento. Em sua discussão sobre currículo, o autor ressalta que este, muitas das vezes, é construído tendo como padrão os alunos considerados “mais capazes”, “melhores”, e, portanto, torna homogênea a multiplicidade de ritmos, procedimentos e sentidos da aprendizagem.¹⁰⁹ O caso acima citado se faz pela mesma lógica. As escolas “mais capazes”, portanto melhores, com mais experiências bem sucedidas, escolhem os conteúdos e estes são lançados a todas as outras. O princípio que é ignorado, nessa operação, é o de que o conteúdo precisa ter uma relação com os sujeitos que vão dar a ele concretude, a partir de suas inserções sociais e políticas. Como, então, considerar que aqueles tópicos cuja importância foi atestada pelas escolas referência seriam os mesmos a contribuir para a construção do conhecimento nas demais, se já sabemos que cada uma delas possui uma rede de historicidade diferente? A questão permanece em aberto, no sentido de refletirmos coletivamente sobre outros caminhos possíveis.

¹⁰⁷ MINAS GERAIS, op. cit., p. 11.

¹⁰⁸ Id. *ibid.*, p. 11.

¹⁰⁹ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre Currículo*. op. cit., p. 30.

Ao definir diretrizes para as quatro últimas séries do ensino fundamental, uma das que aparecem é a de buscar sintonia, no ensino de história, com as renovações historiográficas. O trecho a seguir é expressivo:

O que os historiadores das novas tendências historiográficas têm em comum é o fato de realizarem vários rompimentos com a história positivista e/ou metódica. Dentre esses se assinalam: a negação da idéia de objetividade e de transparência absolutas dos documentos. Estes, enquanto registros das ações e dos ideais dos homens no tempo, só podem servir como evidências para a construção de explicações históricas se devidamente interrogadas pelo historiador a partir de questões do presente. O conhecimento histórico deixa, assim, de ser mera duplicação do real. O conhecimento histórico, embora ancorado no real e com o objetivo de explicá-lo, torna-se uma construção intelectual resultante do diálogo entre categorias conceituais - e evidências; entre estas e a visão de mundo ao qual o historiador se filia. Assinala-se, ainda, o abandono da visão linear da história, passando-se a atentar para as relações de mudança e permanência ao longo do tempo, para a existência de múltiplas temporalidades coexistindo num mesmo tempo cronológico; a interdisciplinaridade com as demais ciências sociais, como a antropologia, a sociologia, a geografia a psicologia, entre outras.¹¹⁰

O fragmento apresenta segmentos que muito se assemelham com a história proposta pela *Escola dos Annales* e com a História Social de matriz inglesa. A indicação é romper com a história metódica, tida como meramente política, cronológica e factual, tomando os documentos como evidências que precisam ser interrogadas (tal como, aliás, diria E. P. Thompson, em sua lógica histórica!), ao que se soma a incorporação de novas noções de tempo e da história-problema, em que

o historiador [...] abandona sua pretensão de narrar tudo aquilo que se passou de importante na história da humanidade ou de uma parte da humanidade. [...] se torna consciente de que ele escolhe algumas questões, em torno das quais ele construirá o seu objeto de estudo, estabelecendo diálogo entre o presente e o passado.¹¹¹

Se, teoricamente, a proposta se fundamenta nas diferentes correntes do pensamento historiográfico que estão em voga no presente, seus conteúdos não denotam esse diálogo. Ao contrário, sinalizam para outro movimento. Para tornar mais clara a reflexão, considero pertinente tomar para análise alguns dos eixos¹¹², expressos em tópicos, que compõem a proposta para o ensino fundamental.

Eixo Temático I: Histórias de Vida, Diversidade Populacional e Migrações

¹¹⁰ MINAS GERAIS, op. cit., p. 14.

¹¹¹ Id. ibid., p. 16.

¹¹² Os eixos são expressos em tópicos sobre os quais são indicadas as habilidades necessárias, que mais parecem também conteúdos, e não habilidades, de fato. Cito, aqui, apenas os tópicos, embora minha análise leve em conta também seus desdobramentos em torno das “habilidades”. Conforme consta na proposta, os indicados em algarismos arábicos são obrigatórios e os em algarismos romanos são complementares.

Tema 1: Histórias de Vida, Diversidade Populacional (Étnica, Cultural, Regional e Social) e Migrações Locais, Regionais e Intercontinentais

Subtema 1 – Diversidade populacional e migrações em Minas Gerais e no Brasil

1. População mineira e brasileira: várias origens, várias histórias
2. Primeiros povoadores: os ameríndios e suas origens
3. Os primeiros europeus: os portugueses do Reino
4. Os povos africanos
5. Os povos indígenas: diversidade e migrações
6. Os imigrantes europeus nos séculos XIX e XX
- I. Os “outros” imigrantes nos séculos XIX e XX: árabes, judeus, orientais¹¹³

A organização desses conteúdos, conforme é possível perceber, não mantém coerência com o que antes havia sido indicado. Se o eixo se desdobra em torno de histórias de vida, estas ficam reduzidas ao primeiro tópico, que funciona como uma espécie de introdução, de reconhecimento, mas não é história propriamente dita. Depois das várias histórias, retomam o tradicionalismo cronológico e que sugere uma falsa totalização: primeiros povoadores; chegada dos portugueses; povos africanos (associados, claro, à escravidão); indígenas e suas relações com a colonização; expansão do capitalismo, com a chegada dos imigrantes. Acontece que essa história já tem sido contada há anos, repetidamente, endossando a linearidade de construção da nação brasileira, esmagando os inúmeros processos de resistência que marcaram essa trajetória e ocultando as várias histórias que, de fato, a compõem.¹¹⁴ Cabe perguntar, igualmente, sobre qual a perspectiva que leva os “outros” imigrantes (árabes, judeus, orientais) a serem relegados ao plano de temas complementares. Eles são menos importantes? É mais importante discutir a vinda dos imigrantes europeus? E, ainda, há outro ponto: “a pretensão de narrar tudo aquilo que se passou de importante”, a qual, segundo o trecho apresentado, foi abandonada, parece se fazer ali presente, mas nos moldes daquela perspectiva que já conhecemos. O que se passou de importante é sinônimo dos grandes fatos, dos grandes nomes, que compõem estruturas fixas, em que não há lugar para conhecer os “pedreiros construtores de Tebas das Seta Portas”, como nos lembrariam Bertold Brecht e Carlo Ginzburg.

Dedicar algumas linhas a tópicos específicos e suas habilidades constitui estratégia eficaz para problematizar essas noções. Escolhi dois deles, que se inserem no “Subtema 2 – Transformações econômicas, diversidade populacional e colonização portuguesa no Brasil”, mesmo eixo e tema da citação anterior. São eles:

¹¹³ MINAS GERAIS, op. cit., p. 22-23.

¹¹⁴ PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: _____. (org.) PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 10-26.

8. O “sistema colonial” e a realidade efetiva da colonização: política metropolitana versus diversificação econômica e interesses locais

8.1. Conceituar colonização

8.2. Analisar as contradições inerentes ao funcionamento do “sistema colonial” como projeto metropolitano que foi constantemente frustrado pelas especificidades e diversidade da América Portuguesa

8.3. Analisar a formação de um mercado interno na Colônia através do surgimento de vários mercados locais e a constituição de mercados regionais

8.4. Conceituar mercado interno e acumulação de capital

8.5. Identificar a existência de acumulação interna de capital no espaço colonial

8.6. Relacionar as atividades de acumulação de capital na Colônia: controle do abastecimento interno, tráfico negreiro e indígena

9. A agromanufatura do açúcar e a escravidão

9.1. Analisar e compreender o processo de implantação da agromanufatura do açúcar no Nordeste brasileiro em conexão com o tráfico de escravos e a fixação dos portugueses no território brasileiro.¹¹⁵

Nestes dois tópicos, além de, por exemplo, referências que advém do marxismo ortodoxo, como no caso da “agromanufatura do açúcar”, enquanto ciclo econômico que determina a escravidão e a fixação dos portugueses, destaco a visível contradição entre a adoção da história-problema, tal qual foi sugerido, e o modo como as habilidades foram organizadas. Vejamos a 8.2: onde está a história-problema ali, uma vez que já se sabe que o “sistema colonial” foi um projeto metropolitano, frustrado pelas especificidades e diversidades da América Portuguesa? De acordo com o que se apresenta no conteúdo a ser ministrado e na habilidade a ser construída durante o processo pedagógico, a informação, o fato e a perspectiva já estão postos, bastando constatar-los. Não é, portanto, história problema. Ao invés de assumir diretamente essa postura, por que não indagar qual a conjuntura que forjou aquelas condições e a partir de que elementos é possível chegar à conclusão de que o projeto era metropolitano? Ou, ainda, por que não interrogar qual a natureza das especificidades e da diversidade da América Portuguesa e o modo como elas se inseriam na dinâmica daquela sociedade?

Na mesma linha, a habilidade 8.3 cai no mesmo problema: já traz como um dado que o Mercado interno da colônia se tenha formado a partir de vários mercados locais e regionais. Na perspectiva de uma possível história-problema, caberia questionar qual a historicidade de formação desses mercados, a quem eles serviam, quem contribuía ou não para eles. É possível destacar, também, a 8.5, em que já se sabe da ocorrência de uma “acumulação interna de capital no espaço colonial” que restringe o processo pedagógico a uma mera identificação, por não suscitar espaço para uma problematização.

¹¹⁵ MINAS GERAIS, op. cit., p. 24.

Ressalto, aqui, a argumentação de Paulo Miceli acerca da construção do conhecimento histórico, quando reivindica que, mais do que novos fatos ou acontecimentos, seria preciso uma nova relação com os mesmos. Suas historicidades seriam ativadas pelo nosso trabalho historiográfico, em que, ao identificar “arranjos ou montagens”, cuida para que eles sejam “cuidadosamente desmontados pelo fazer histórico.”¹¹⁶ É o caso daqueles conteúdos que elenquei acima. Embora existam outras alternativas de conteúdos que possam render mais proveito na direção daquelas outras indagações – embora não suficientes – viabiliza-se uma nova relação com esses temas, que preze pelo desenvolvimento da prática questionadora de nossos alunos. Mais do que trazer certezas do tipo “o sistema colonial era um projeto metropolitano” ou “houve acumulação de capital”, a história de viés crítico propõe ao estudante a construção de uma consciência de como essas informações são construídas historicamente, chamando, portanto, a atenção para o fato de esse conhecimento ser questionável, mutável e passível de novas interpretações.

¹¹⁶ MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 34.

Capítulo 3

Escola Pública e Ensino de História (Uberlândia-MG – 2000-2010): desafios para o historiador

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

Neste capítulo, tenho o objetivo central de problematizar duas ordens de documentos referentes à escola pública e ao ensino de história, em suas correlações com aqueles discutidos nos momentos anteriores. Trata-se de um conjunto de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas estaduais de Uberlândia e de Planos Anuais de Curso da área de História para o ensino fundamental, ambos relativos ao período compreendido entre 2000 e 2010. Aqui, situei Uberlândia como universo da pesquisa empírica, uma vez que era impossível abarcar um grande número de cidades pela indisponibilidade de fontes. Ao mesmo tempo, cabe destacar que os elementos nela presentes não se diferenciam estruturalmente das demais. Mais do que buscar respostas, meu esforço se dirige no sentido de abrir um emaranhado de questões que auxiliam a pensar acerca da escola pública e do ensino de história.

O Projeto Político-Pedagógico é um documento produzido no seio de cada escola e funciona como um orientador das atividades que nela se desenvolverão. Ali, são abordadas as características históricas e socioeconômicas da instituição, bem como os princípios políticos e filosóficos que sustentam o modo como se encara a educação, o conhecimento, seus sujeitos e suas finalidades. Nesse sentido, esboça-se, também, qual a direção a que o currículo deve seguir e em que condições.

Há autores que retomam aquela conjuntura dos anos de 1990, debatida no primeiro capítulo, em que foram feitos acordos mundiais para a educação, os quais deram contornos às políticas públicas da área, no Brasil, para dizer que os Projetos Político-Pedagógicos surgiram nessa esteira: um dispositivo para normatizar a regularização da gestão da escola, ao mesmo tempo em que confere a ela autonomia para construir sua própria organicidade.¹¹⁷ A professora Sueli Menezes Ferreira, por exemplo, afirma que ele é “compreendido como o centro de definições políticas da escola, [...] resultado de decisões que envolvem a comunidade escolar como um todo.”¹¹⁸

A outra linha de materiais, os Planos Anuais de Curso da área de História, é integrada por documentos cuja produção compõe parte das atividades concernentes ao cotidiano escolar. Entre as atribuições do professor, consta a de elaborar propostas de ensino em que sejam elencados objetivos, conteúdos e estratégias didáticas, coerentes (ou não!) com as sugestões curriculares do Estado. Minha análise abarcou um expressivo quantitativo de planos referentes a séries, escolas e anos diversificados, no âmbito do ensino fundamental.

Antes de adentrar à análise específica desses dois segmentos, faz-se necessário explicitar uma dimensão relativa, de forma mais ampla, ao ofício do historiador. Trata-se das condições de acesso à documentação. Esta, como vem sendo discutido pelas múltiplas correntes historiográficas, é de vital importância para a construção do conhecimento histórico. Para nós, em História Social, isto se faz com base na “lógica histórica”, que se dá, como diz Thompson, a partir da interrogação das evidências que encontramos em distintos materiais históricos, os documentos, “dotados de existência real”, que tornam possível discutir as experiências que os forjaram.¹¹⁹

Levando em conta esta ressalva, torna-se visível que as fontes anteriormente elencadas constituem bases de pesquisa extremamente férteis, porque permitem indagar suas teias de produção, os caminhos adotados e as especificidades da prática de ensino, enquanto evidências concretas das relações sociais abrigadas pela escola. No entanto, todos eles só

¹¹⁷ Marília Fonseca lembra sobre a necessidade de não perder de vista a dimensão política dessa operação, constituída por uma redefinição de acordos que englobam interesses distintos. A autora situa o Banco Mundial como expressivo delineador de políticas públicas para a educação, ao estabelecer acordos de “financiamento para a gestão da educação fundamental”. Ver: FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 275.

¹¹⁸ FERREIRA, Sueli Menezes. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 339, jul./set. 2008.

¹¹⁹ THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. op cit., p. 48-49.

puderam ser analisados em virtude do trabalho realizado pelas professoras Regina Ilka Vieira Vasconcelos e Marta Emisia Jacinto Barbosa, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, do curso de graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia. Ter acesso aos PPPs é extremamente difícil, pois várias escolas não são abertas a fornecê-los a agentes externos a elas, por receio quanto às possíveis implicações do uso que vá ser feito deles. Do mesmo modo, os professores sentem-se constrangidos em disponibilizar seus planos de curso a terceiros, pelo mesmo motivo. Aqueles os quais analisei são oriundos de exemplares conseguidos – e arquivados, posteriormente – pela labuta das referidas professoras, com seus estagiários, na relação com escolas e professores que se mostraram, ao longo do período de 2006 a 2014, solícitos a fornecer esses registros. Esta é uma aparente contradição que se coloca ao trabalho do historiador: se, por um lado, há riqueza de registros da atividade humana, em todas as suas facetas, há que se levar em consideração as condições de acesso a elas como de igual relevância.

3.1) Sobre Projetos Político-Pedagógicos de escolas estaduais de Uberlândia (2000-2010): questões

Para iniciar essa discussão, saliento um movimento indicado por Marcos Silva, em *História: o prazer em ensino e pesquisa*. Neste livro, o autor pontua a necessária integração entre ensino e pesquisa para o acesso ao prazer da história e, mais do que isso, situa a escola, o ensino, em geral, e o ensino de história como dimensões do patrimônio histórico, porque compostos por sujeitos concretos. E, também, aborda a escola como palco de “lutas pelo acesso ao prazer da história”, em que se situa “o conjunto de experiências sociais vividas e estudadas” e reforça que estas não são mera “utopia irrealizável”.¹²⁰

Ao me dirigir ao conjunto de documentos selecionado, pergunto-me se neles há sinais dessas experiências e lutas que conformam a escola. O que dizem sobre elas? Elas são evidenciadas? Há, ali, indícios do movimento histórico mais amplo em que se insere esse processo? Há vestígios de consciência acerca da dimensão política que com ele se efetiva?

Para encaminhar esse debate, retomo aquela conjuntura do final da década de 1990, com a promulgação da LDB, das DNC de 1998 e dos PCN. Além dessa atividade de produção de legislação, houve, em 2000, uma nova conferência sobre Educação Para Todos. Realizada em Dakar – Senegal, esta conferência se remete àquela de Jomtien, na Tailândia, em 1990, para

¹²⁰ SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003. p. 17-18.

pontuar os compromissos ali estabelecidos, ponderar acerca do que foi efetivado e traçar novos caminhos. Concluía-se, em 2000, com base nas avaliações nacionais apresentadas, que, embora houvesse alguns ganhos, os números, em termos gerais, denunciavam o necessário investimento, ainda, em medidas para reverter o seguinte quadro da educação mundial: 113 milhões de crianças continuavam sem acesso ao ensino primário e 880 milhões de adultos eram analfabetos.¹²¹

No Brasil, desde a LDB e as DCN, já estava colocada a necessária implementação de dispositivos para dar corpo a esses procedimentos. A criação dos PPPs surge como uma alternativa para conceder à escola autonomia de elaboração de sua estrutura e de diagnóstico de sua realidade, com apresentação de propostas para solucionar o que fosse tomado como problemático. Não se trata de entender inocentemente esse processo. Há autores que apontam outras faces, por vezes ocultadas, do que compõe essa política pública, balizada pelo neoliberalismo, que concedia uma falsa autonomia e adotava um novo modelo de gerenciamento da escola.¹²² Não quero, contudo, enveredar nesta dimensão, uma vez que considero que ela aponta para um pessimismo em relação à potencialidade ativa da escola e de seus sujeitos, o qual é incoerente com o que discuto neste trabalho.

Destaco, desta feita, que, em nenhum dos planos analisados, aparece referência a este percurso. Tal situação pode sinalizar para um corpo de questão que se coloca: a produção de PPPs é entendida como uma operação meramente técnica, feita apenas para cumprir com a lei? A comunidade escolar dedicou atenção à reflexão política sobre o que significava produzi-lo? São, aqui, provocações. E provocações no sentido de que, ao reduzir a operação à dimensão técnica, abre-se mão de construir coletivamente outras propostas que não aquelas que dificultam, engessam nosso trabalho. Requer pensar sobre qual a concepção de gestão que tem sido adotada nas escolas e suas implicações.

Para além desses apontamentos, considero fecundo abordar elementos que aparecem em alguns dos PPPs analisados, uma vez que eles ensejam problematizar o que ali se pensa para a escola, para o ensino e para seus sujeitos.

Do conjunto analisado, o primeiro que elenco é o da Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco, do ano de 2004. Um trecho que chama a atenção é o seguinte:

¹²¹ UNESCO. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco/Consed. 2001. p. 8.

¹²² FERREIRA, Sueli Menezes. op. cit. MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político-pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola e nas representações sociais dos conselheiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 577-597, ago. 2003.

O conhecimento é algo produzido e transformado coletivamente. O processo de construção do conhecimento requer muita intencionalidade e deve pautar-se na socialização e democratização do saber. O conhecimento escolar é dinâmico e não uma simplificação do conhecimento científico, algo estático, acabado, evolutivo e cumulativo.¹²³

O que se torna saliente, neste fragmento, é que, na envergadura que sustenta a construção da proposta, aparece esta concepção de conhecimento, presente em boa parte dos outros PPPs, que dialoga com o que temos assumido enquanto necessário ao ensino de história. Referencio-me em Paulo Freire na compreensão de que o conhecimento é algo construído, fruto de atividade intelectual, de escolhas, recortes, e não “repassado”, “transmitido”¹²⁴. Se, de um lado, encontrar este tipo de postura é animador, cabe perguntar, ao mesmo tempo: qual foi sua real força de projeção nas práticas concretas da escola? Por que, quando tomamos por medida aqueles relatos de experiências em Estágio Supervisionado – mesmo desenvolvidas em períodos posteriores ao ano de elaboração do documento, mas ainda pertinentes a essa mesma realidade –, despontam indícios de uma flagrante contradição a esse posicionamento, em que enfatizam o tradicionalismo das práticas de ensino (o professor detém o saber e o repassa ao aluno)? Lidar com estes pontos é de extrema complexidade, porque significa um esforço duplo para não desvalorizar a escola e, paralelamente, não nos isentarmos de assumir a necessidade de debater essas questões.

Na mesma linha, destaco outro PPP, desta vez da Escola Estadual Doutor Duarte Pimentel de Ulhõa, do ano de 2008. No referido material, há uma seção destinada à apresentação da proposta curricular daquela escola:

O currículo do ensino fundamental tem como referência a Base Nacional Comum, sendo complementada pela Parte Diversificada. Os currículos devem contemplar em seu desenvolvimento as Ciências Naturais, bem como as Ciências Humanas, considerando assim o aluno em suas várias dimensões de racionalidade e historicidade. Nesta concepção, contemplando a sua complexidade, tenta-se banir das nossas práticas o ordenamento linear, sequencial e inflexível, que se traduz em predileções e controles.¹²⁵

Concordando com a concepção de conhecimento apresentada pelo PPP acima, este esboça uma relação com o que havia sido elencado pelas DNC de 1998, ao assumir que a estrutura curricular compõe-se pela Base Nacional Comum e pela Parte Diversificada. Todo este documento, aliás, é marcado pelos princípios sugeridos pelas DCN: trata-se, sobretudo, de legalizar o que ali se havia construído.

¹²³ Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco. Uberlândia-MG. 2004. p. 6.

¹²⁴ FREIRE, Paulo. op. cit., p. 95-97. _____. *Pedagogia da autonomia*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

¹²⁵ Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Doutor Duarte Pimentel de Ulhõa. Uberlândia-MG. 2008.

No entanto, ao dizer que o currículo, abarcando ciências humanas e naturais, constitui-se pela Base Nacional Comum e pela Parte Diversificada, não traz à tona o que, concretamente, forma esta última. A primeira, já se sabe, é fixada pelas DCN como um conjunto de disciplinas comuns a todas as escolas nacionais e, a outra, é o espaço reservado para que estas insiram assuntos, discussões, temas pertinentes à sua realidade sócio-histórica. Supõe abertura para uma intervenção mais direta. Por que, então, não dizer explicitamente o que é que lhe dá corpo, para afixar os princípios que, naquela escola, funcionariam como orientadores das atividades a serem desenvolvidas?

Destaco, ainda, um esforço para romper com a organização linear e inflexível do conhecimento. Miguel Arroyo ressalta que o empenho para repensar currículos precisa perpassar exatamente este caminho: rever a lógica sob a qual eles são organizados. Para o autor, insistir nesse sequenciamento linear seria “reduzir o currículo e o ensino [...] a uma concepção [...] cientificista e positivista de conhecimento e ciência.¹²⁶” Tal fato, na visão de Arroyo, anularia a dinâmica do conhecimento, de seu processo de construção, impedindo que educandos e educadores assumam seus papéis de sujeitos ativos neste processo, porque atrelado a uma ótica conservadora e tradicionalista no lidar com a escola.¹²⁷

Aquilo que este PPP aponta vem sendo um dos grandes desafios de nossa atuação, enquanto professores de história em todos os níveis: se reconhecemos a necessidade de avançar por outros caminhos, encontramos dificuldade para fazê-lo. Seguir por outras direções significa bater de frente com uma tradição que vem se refazendo no interior das escolas públicas, em geral, que é a de insistir em não dar vez a possibilidades diferentes daquelas já desgastadas, insuficientes, reducionistas. Isto que reconheço como uma “tradição” engessa muitas tentativas de crítica e de criação. Raymond Williams ressalta que a “tradição” não é neutra, mas formada por recortes, escolhas, intencionalidades, e possui uma dimensão de dominação e hegemonia, um princípio ativo que ratifica lugares históricos e culturais.¹²⁸ A quem e a que interessa mantê-la? Com a leitura de Williams, percebo a necessidade de considerar a complexidade da escola, os diferentes interesses ali colocados, as disputas, os embates. Ainda bem que podemos considerar, também como sugere o autor, que para toda hegemonia, há que existir formas de resistência, de contra-hegemonia, como sinaliza o próprio trecho do PPP.

¹²⁶ ARROYO, Miguel Gonzáles. Indagações sobre Currículo. op. cit., p. 26.

¹²⁷ Id. *ibid.*, p. 26.

¹²⁸ WILLIAMS, Raymond. Tradições, Instituições, Formações. In: _____. *Marxismo e Literatura*. op. cit., p. 118-123.

No PPP da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves (2008), a escola indica adotar

como premissa oferecer ao aluno um ensino de qualidade, fazendo uso total de seu conhecimento prévio e potencial, integrando-o ao ambiente social e intervindo de maneira eficaz para a formação de cidadãos conscientes.¹²⁹

Este fragmento dialoga com os pressupostos salientados por aqueles materiais analisados nos outros dois capítulos: a formação para a cidadania se faz presente enquanto orientadora da construção de propostas pedagógicas. Para além dessa constatação, considero válido interpelar, ao mesmo tempo: do que se fala, quando se propõe oferecer educação de qualidade? E, nessa mesma direção, o que significa fazer uso de conhecimentos prévios dos alunos? Esta posição foi assumida em vários dos outros PPPs analisados. Enfatiza-se, na maioria deles, a necessária vinculação entre experiências sociais e educação escolar. Mas com qual objetivo? Reconhecer esta necessidade é uma dimensão importante, mas não é suficiente. Ela requer, de fato, tomar corpo no cotidiano de salas de aula, num movimento que já foi antes discutido: o conteúdo, a abordagem, a metodologia precisam ter um sentido, precisam ocupar um lugar social. Aliar experiência social e educação escolar é, na verdade, reconhecer que se fala de um mesmo processo, por vezes separado ou ignorado; é compreender os alunos como sujeitos de suas histórias, portanto também sujeitos de suas aprendizagens.

Realço, ainda em relação a este documento, a reivindicação daqueles profissionais da educação por “um salário justo e respeitável, tornando possível a estes profissionais trabalhar em regime de dedicação exclusiva. Uma escola aberta aos alunos com atividades durante todo o dia e salas com o máximo de 20 alunos também são reivindicações constantes.¹³⁰” Na esteira do que vem sendo colocado em termos de problematização, parece ser positivo integrar ao documento as contradições que compõem o ambiente daquela escola e aquilo que situam como desafios a serem enfrentados. Sugere, também, outro ponto no que diz respeito à escola: as reivindicações questionam não apenas os salários, mas a organização dos tempos de trabalho e do tempo escolar, para flexibilizá-lo, abri-lo e aproveitá-lo mais dinamicamente.

Ademais, em nenhum dos PPPs analisados, aparece, efetivamente, a voz dos alunos. Embora, em muitos deles, haja referências quanto à necessidade de considerá-los integralmente, de tomá-los como ponto de partida para a elaboração de estratégias pedagógicas, isto não aparece explicitamente nos documentos construídos. Mais uma vez, Miguel Arroyo traz provocações quanto a isto. O autor indaga sobre o que os alunos têm a

¹²⁹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves. Uberlândia-MG. 2008. p. 6.

¹³⁰ Id. *ibid.*, p. 7.

dizer acerca da escola e suas trajetórias escolares, como se situam ali, o que recordam, o que questionam. Nessa perspectiva, se contrapõe a uma postura que sugere que eles nada têm a dizer. Para Arroyo, quando a palavra é dada a eles (o que parece uma atitude autoritária – dar a palavra – como se não fossem autorizados a tê-la), muito é dito, seja para desvalorizar a escola, interrogá-la, ou para reconhecer elementos positivos.¹³¹ Destarte, é fértil pensar: como um aparente mal estar apresentado pelos alunos indaga a prática escolar e seus projetos? Como as imagens que eles constroem sobre a escola são consideradas para redimensionar noções, caminhos? Por fim, diz Arroyo: “essa diversidade de vivências da escola fica ocultada quando reduzimos o percurso escolar a notas ou conceitos recebidos, aprovando ou repetindo, com sucesso ou fracasso.”¹³²

O que permanece como provocação é o fato de reconsiderarmos, ainda nos dias de hoje, o PPP como um “planejamento em longo prazo, atividade racional, consciente e sistematizada que as escolas realizam para traçar a sua identidade como organização educativa.¹³³” É, pois, necessário lutar por uma gestão democrática da escola, pautada por sua autonomia e liberdade de criação.

Por fim, saliento que os destaques aqui pontuados não contemplam toda a potencialidade dos materiais analisados. Outros caminhos poderiam ser seguidos, a partir de outras escolhas. Procurei situar pontos nodais acerca da escola e do currículo, para contribuir com a incessante reflexão relativa a este campo.

3.2) Planos Anuais de Curso para a disciplina de História: o que dizem sobre a prática?

Circe Bittencourt assim se referiu à operação de escolha de conteúdos para o ensino de história:

Atualmente, uma das maiores dificuldades dos professores de História é selecionar os conteúdos históricos apropriados para as diferentes situações escolares. A autonomia do trabalho docente inclui, entre outros aspectos, a escolha dos conteúdos históricos para as diferentes salas de aula. Trata-se de optar por manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos significativos para um público escolar proveniente de diferentes condições sociais e culturais e de adequá-los a situações de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos.¹³⁴

¹³¹ ARROYO, Miguel Gonzáles. Trajetórias escolares no olhar dos educandos. In: _____. *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 93-109.

¹³² Id. *ibid.*, p. 107.

¹³³ FONSECA, Marília. *op. cit.*, p. 275.

¹³⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos históricos: como selecionar? In: _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 137.

Ao me deparar com esta citação, senti-me inquietado com o apontamento da autora. Mais do que constatar uma dificuldade, penso ser necessário ponderar acerca do que queremos, quando reivindicamos conteúdos mais apropriados e, sobretudo, da complexidade que envolve a concretização de uma proposta de ensino. Embora não seja o que a autora afirma, apontar essa dificuldade caminha muito próximo de eleger culpados – normalmente os professores – para as situações que julgamos insatisfatórias, o que parece ignorar a rede de sujeitos, interesses e perspectivas que forjam o ambiente escolar. Não se trata de isentar os professores de sua responsabilidade, mas de avaliar o quadro de maneira mais ampla, em sua historicidade.

Ao tomar essas inquietações como elemento a ser agregado à problematização, dirigi-me à segunda ordem de documentos que propus analisar neste capítulo: os Planos Anuais de Curso da área de História para o ensino fundamental, elaborados por professores de escolas estaduais de Uberlândia. Estes são relativos a séries, anos, escolas e professores diversos.

Ao iniciar o exercício de leitura e interpretação desses materiais, debatia-me com o que ali percebia como elementos referentes ao ensino de história e procurava identificar o que se destacava como pistas das práticas as quais eles propunham efetivar. Carlo Ginzburg ajudou-me a perceber que eles faziam parte de uma realidade mais complexa, mais profunda – neste caso, a da escola pública em que nasceram, que estava inserida em conjunturas dinâmicas –, da qual era preciso perscrutar “a relação entre o fio – o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade – e os rastros.”¹³⁵

Se, dessa realidade, aparentemente eles dizem muito pouco, permitem, sobremaneira, levantar questões, conjecturar, problematizar esse elemento que é também resultado daquele contexto: o exercício de preparar um plano, com objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias.

Desse processo, algo me pareceu muito claro: não se pode generalizar as práticas de ensino de história. Os diferentes Planos de Curso analisados apontam para múltiplas intencionalidades para com o ensino de história, o que implica também concepções de História distintas, plurais. Há desde aqueles que aparentam uma cópia técnica do sumário do livro didático aos que enumeram propostas alternativas para com o ensino. Não quero hierarquizá-los ou dizer que um é melhor que o outro, mas evidenciar diferenças.

¹³⁵ GINZBURG, Carlo. Introdução. In: _____. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 7.

Nesse sentido, centrei minha investigação em elementos que considerei relevantes, ao analisar cada plano de curso: as concepções de história que dali era possível surpreender, em suas correlações com os objetivos para o estudo da disciplina; e os conteúdos e as abordagens expressos para isso. Selecionei alguns deles para discutir aqui, em sua integralidade. Não seguirei a ordem cronológica de elaboração dos planos nem a sequência de séries (6º Ano, depois 7º...), nem contemplarei todos os anos, uma vez que as mudanças de um para o outro praticamente não existem.¹³⁶

Quero discutir, em primeiro lugar, o plano de curso para o 9º Ano, Escola Estadual do Bairro Jardim das Palmeiras, 2009. Este plano divide-se em três partes: Capítulo, Objetivo Específico (para com o conteúdo) e Conteúdo. Não há referência a metodologia, abordagem ou mesmo objetivos mais gerais. Situa 15 capítulos, provavelmente para serem trabalhados durante todo o ano letivo, e alterna entre história do Brasil e história geral. A maneira como dispõe os tópicos sugere que, naquela perspectiva, o conteúdo já está pronto. Os verbos utilizados para pontuar os objetivos específicos denunciam, em sua maioria, que não há trabalho de problematização ou de questionamento daquelas concepções, a exemplo do trecho: “Extrair informações sobre a república por meio da leitura de documentos históricos”. Este objetivo corresponde ao “capítulo 1 – Brasil: Consolidação da República”. Cabe indagar: as informações já estão prontas nos documentos históricos para serem extraídas? E, além do mais, já que este é um objetivo específico, extraí-las com que finalidade? O conteúdo, aqui, aparece linearmente e cronologicamente amarrado aos marcos tradicionais da historiografia.¹³⁷

Um Plano que, ao menos em sua estrutura, destoa do anterior é o destinado ao 6º Ano, elaborado na Escola Estadual Padre Mário Florestan, no ano de 2010. O professor responsável pela sua confecção apresenta iniciativas de tentar reformular concepções e valores. Na introdução de seu Plano, sustenta que

pode-se considerar que a disciplina de história possui variadas funções sociais importantes, como: eliminar hierarquizações, preconceitos existentes, deslegitimar as desigualdades sociais, desmistificar mitos políticos, dentre variadas outras coisas.¹³⁸

¹³⁶ Destaco que, nas referências aos Planos Anuais de Curso, optei por não mencionar os nomes dos professores responsáveis pela elaboração dos mesmos, para preservar suas identidades, uma vez que os documentos não são públicos. Optei, também, por atualizar a classificação de séries para anos, naqueles planos anteriores a 2009, quando entrou em vigor esta nova organização do ensino fundamental. (Exemplo: onde dizia 7ª série, compreendi como 8º Ano.)

¹³⁷ Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 9º Ano. Escola Estadual do Bairro Jardim das Palmeiras. Uberlândia-MG. 2009.

¹³⁸ Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 6º Ano. Escola Estadual Padre Mário Florestan. Uberlândia-MG. 2010.

Ao situar a dimensão do que, para o professor, compõe o lugar político da história – sua capacidade de intervir na realidade – enfatiza a necessária articulação entre o conteúdo, as estratégias e as experiências dos alunos. Embora os conteúdos elencados permaneçam dos mais tradicionais, há evidência da tentativa de estabelecer novas relações com eles, num esforço de descristalizar os processos históricos. Ressalto, todavia, algo que serve como um alerta para pensar o ensino de história: paralelamente aos conteúdos, este plano é formado por objetivos específicos e habilidades. Contudo, ao escolhê-los, o professor coloca a si mesmo, apenas, como sujeito daquela prática. Elege objetivos para ele mesmo atingir, e não os alunos. Destaco dois deles: “Explicar que o estudo da história é como reflexão e interpretação do passado e do presente” e “Mostrar as peculiaridades de cada uma dessas sociedades como fundadoras de uma matriz sociocultural oriental.”¹³⁹ Os verbos “explicar” e “mostrar” indiciam este movimento. Embora, nos dois casos, caibam dimensões de sua explicação, o objetivo precisa ser escolhido para que o aluno o alcance. As “peculiaridades” daquelas sociedades não são passíveis de serem mostradas, não são fixas. Elas são construções feitas pelo presente acerca do passado. Assim, a operação é de, a partir da problematização do material didático, seja o livro didático, imagens, textos ou outras fontes, construir uma interpretação das relações sociais daquele período que permitam chegar à conclusão de que elas foram fundadoras de matrizes socioculturais, se este for o caso.

Outro plano que despertou minha atenção foi o elaborado na Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa, no ano de 2007, para o 7º Ano. Este plano apresenta uma dinâmica especial em relação aos demais, da qual destaco o seguinte trecho:

O objetivo principal do planejamento é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador, conseqüentemente, mais realizador na sala de aula, na escola e na sociedade. O plano é produto deste processo de reflexão e decisão. Não deve ser feito por uma exigência burocrática; ao contrário, deve corresponder a um projeto – compromisso do professor, tendo, pois, suas marcas. A finalidade do plano é criar e organizar o trabalho.¹⁴⁰

A professora que o elaborou optou por explicitar, além dos objetivos da disciplina, também os da preparação do próprio plano. Considero que tal atitude sinaliza, para a professora, um movimento de ponderar acerca da prática da docência e encarar o compromisso do docente com sua profissão, ao assumir a responsabilidade de pensar acerca

¹³⁹ Id. *ibid.*

¹⁴⁰ Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 7º Ano. Escola Estadual do Professor José Ignácio de Sousa. Uberlândia-MG. 2007.

do que vai selecionar enquanto caminhos para a aprendizagem de seus alunos. Nessa direção, como ela mesma aponta, mais do que uma exigência burocrática, o plano é o lugar de explicitar as escolhas, as alternativas e as propostas a serem desenvolvidas, mesmo sabendo que ele não é fixo e rígido e pode ser repensando ao longo de sua execução. Ali, o professor pode exercitar sua autonomia, a partir da articulação coerente entre seus fundamentos teóricos e o que indica como elementos a compor o plano de estudos. Ressalto, aqui, o que lembra Paulo Miceli: “qualquer esforço de renovação do ensino de história exige prática corajosa. [...] É necessário ter coragem de superar e ignorar programas oficiais, burlar vigilâncias, criar e aceitar novos desafios e experiências.”¹⁴¹

Deste plano, destaco, ainda, que os conteúdos selecionados, apesar de aparentarem o sumário do livro didático, são acompanhados de objetivos e estratégias que denotam um empenho em romper com a perspectiva que os compõe. As estratégias propõem a utilização de diferentes linguagens: desenhos, cartazes, literatura, teatro. Aproveitando o ensejo, o que precisa ser colocado, todavia, é que tomar essas linguagens apenas como mecanismos para reproduzir o mesmo conteúdo, alterando apenas a forma, não traduz eficácia de alteração do sentido tradicionalmente estabelecido. A operação carece de indagar o conteúdo com base na dimensão social daquela linguagem adotada, para perceber a temporalidade que o constitui, o processo histórico mais amplo no qual se insere e os sujeitos aos quais diz respeito.

Trago para o debate, ainda, o Plano Anual para o 8º Ano, da Escola Estadual Doutor Duarte Pimentel Ulhôa (2010). Nele, os objetivos elencados pelo professor são ramificações do conteúdo. Não há, explicitamente, objetivos gerais quanto ao estudo da disciplina. De toda forma, o que nele me chamou a atenção foi a incorporação de tópicos complementares (que, para mim, poderiam perfeitamente ocupar o lugar de conteúdo principal), cuja composição permitiria desdobramentos extremamente interessantes para aquelas turmas: “Estudo da Declaração Universal dos Direitos Humanos” ou “Arte e cotidiano no mundo industrial: Charles Dickens, Victor Hugo, Émile Zola”. Estes dois, citados como exemplos, compõem o mesmo caso acima. Podem funcionar como estratégias potenciais para problematizar aquele tempo nos quais eles surgiram, suas historicidades, sujeitos e processos históricos. Além disso, o docente apresenta sua intenção de trabalhar com a articulação entre passado/presente, o que, além de muito fértil, pode ser feito utilizando desses conteúdos e obras artísticas. Contudo, o que coloco como questão é: por que não assumi-los como conteúdos principais de nossas propostas, naquele esforço lembrado por Paulo Miceli?

¹⁴¹ MICELI, Paulo. op. cit., p. 40-41.

Para concluir, quero dizer que, em linhas gerais, os planos de curso analisados sinalizam para a constatação de que a história tradicional, quadripartida, eurocêntrica e factual ainda impregna as escolhas de conteúdos para o ensino. O modo como eles são dispostos expressa essa perspectiva historiográfica, uma opção do professor, mesmo que “inconsciente”. Ao mesmo tempo, indica a necessidade de investir nessa problemática, para pensar como se dá nossa formação enquanto professores historiadores e reavaliar o que assumimos como compromisso conosco, com nossos alunos e com a sociedade. Os planos sugerem, igualmente, esforços, mesmo que ainda tímidos, de intercalar abordagens alternativas desses conteúdos tradicionais, de romper com a mera cronologia e de propor a relação presente/passado. Há um universo múltiplo de práticas.

Retomando a articulação entre esse conjunto de documentos legislativos – LDB, DCN, PCN e CBC – e aqueles produzidos no âmbito da escola – PPPs e Planos Anuais de Curso – desponta a necessidade de junção da discussão sobre ensino de história ao universo da escola pública. Avaliar processos históricos e conjunturas de produção dessa legislação, junto com seu conteúdo, oferece pistas interessantes acerca de escolhas e movimentos políticos que referendam os caminhos adotados, ao mesmo tempo em que esses materiais relativos à escola fornecem elementos substanciais para compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, de modo mais amplo, ao envolver distintas dimensões, interesses e sujeitos. Além disso, isolar o ensino de história dessa dinâmica mais geral da educação e da escola reduz as possibilidades de problematizar as inserções específicas da área na construção dessa organização escolar e de indagar caminhos prováveis. Esse é um movimento histórico inacabado, em processo de refacção, de constituição, de revisão. O que traz ao nosso trabalho mais desafios.

Considerações Finais

Nosso conhecimento não fica (esperamos) [...] aprisionado nesse passado. Ele nos ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social.

E. P. Thompson, *A miséria da teoria ou um planetário de erros*, p. 57-58

Ao longo do percurso de pesquisa que originou este trabalho, participei de eventos acadêmicos, tais como encontros nacionais e estaduais da ANPUH (Associação Nacional de História) e outros, com o objetivo de socializar o que vinha discutindo na investigação e me integrar às reflexões mais gerais que se realizavam acerca do tema.

Em alguns deles, tomei contato com afirmações e indagações que me inquietaram no sentido de insistir no que vinha propondo. Quero esboçá-las aqui, rapidamente, e usá-las como ponto de partida para este último movimento do texto.

Na apresentação de um determinado evento, ao discorrer sobre cultura e escola, enfatizava a pluralidade que, nesta última, encontramos e que, portanto, deve ser elemento a compor o currículo. Perseverava em dizer da necessidade de os historiadores atentarem seu olhar para essa dinâmica e procurarem entender que, ali, encontram-se sujeitos históricos ativos, diferentes entre si. Em razão disso, fui “alertado” por um dos participantes a tomar cuidado com o que afirmava, uma vez que a escola, para tal, não é plural. O argumento central utilizado é que, segundo o filósofo Michel Foucault,¹⁴² a escola é um espaço disciplinador, homogêneo, em que estão todos nas mesmas faixas etárias, aprendendo as mesmas coisas, dispostos do mesmo jeito.

¹⁴² Penso que a referência seja da obra *Vigiar e Punir*, do autor, especificamente a terceira parte, intitulada “Disciplina”, em que Foucault discute o processo de disciplinarização dos corpos, tomando por base três intuições: o exército, o manicômio e a escola. Para ele, nestes três lugares, há o que constitui o pilar do programa disciplinar: dispor, de forma arrumada, os corpos no espaço e no tempo, organizando atividades a serem cumpridas de acordo com horários. Conferir: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Num outro caso, também com base em Foucault, questionava-se a estrutura da escola, dizendo que esta mais se assemelhava a uma prisão, com portas fechadas, vigilância etc.

Em relação ao primeiro caso, respondi que não concordava com aquela leitura, uma vez que meu ponto de vista em relação à escola pontuava-se pela História Social, especialmente a partir da noção de experiência, que é vivida por muitos sujeitos em relações sociais.¹⁴³ De tal maneira, ao indagar sobre as experiências que se concretizam na escola, inclusive de aprendizagem, penso ser vital considerar algumas situações. Os alunos não possuem os mesmos ritmos de aprendizagem, aprendem de maneiras diferentes, portanto, não estão todos aprendendo as mesmas coisas. Nós, professores, é que, muitas vezes, tentamos ensinar de maneira única. Eles escutam, falam, escrevem, raciocinam de modos distintos. Para além disso, são de famílias múltiplas, de localidades distintas. São umbandistas, espíritas, evangélicos, católicos. São do sudeste do país, mas também do nordeste, do sul, do norte. Como dizer que este quadro é homogêneo? Ignorar a pluralidade é ignorar a história e a própria escola!

Em relação ao outro caso, coloquei-me a pensar na comparação. Para tanto, o que me saltou aos olhos foi o fato de que, embora existam as características apontadas, é necessário indagar: o que define a escola é sua estrutura ou sua função social e mesmo a prática dos sujeitos reais que a constituem?

Recuperei essa experiência para dar destaque, mais uma vez, àquilo que orientou a organização de meu texto, nos capítulos anteriores. Minhas considerações finais se encaminham nessa direção. Nesse sentido, retomo a argumentação de Dalila Oliveira para encaminhar essa última seção. Na perspectiva da autora, “a escola é espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção de justiça social. [...] Por meio da escola espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigentes.”¹⁴⁴,

É, pois, um exercício de considerar aquele panorama complexo que se apresenta, de sensibilizar nosso olhar para apreender as diferenças, e não ignorá-las, tomando-as elas mesmas como eixo para a escolha de caminhos possíveis a partir dos quais seja possível

¹⁴³ THOMPSON, E. P. O termo ausente: experiência. op. cit.

¹⁴⁴ OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Crise da Escola e Políticas Educativas*. op. cit., p. 17.

promover a justiça social. Vale lembrar que “a diversidade invade a escola por meio de seus alunos; são eles os legítimos portadores das culturas que insistem em se apresentar.”¹⁴⁵

Pondero, ainda, acerca da necessidade de considerar como uma indagação sempre em movimento: o que é uma escola justa? François Dubet alerta para o quanto esta dimensão comporta uma definição ambígua e complexa. É preciso pensar que alternativas seriam capazes de contribuir para a eliminação das desigualdades, sem ignorar a multiplicidade de sujeitos.¹⁴⁶ O autor destaca que não existe uma “solução perfeita, mas uma escolha de respostas necessariamente limitadas”, uma vez que lidamos com práticas e sujeitos concretos. Para ele, antes de tudo, não devemos cair na armadilha de procurar homogeneizar os caminhos, o que tende a “evitar os problemas em vez de evidenciá-los.”¹⁴⁷

Tomo, como desafio, perguntar: e o ensino de história, onde se insere nesse empreendimento? Penso que um bom início é considerar a sua importância no trabalho de preparar para o exercício da cidadania, mas não de uma forma esvaziada politicamente, e sim considerando o que Maria Célia Paoli¹⁴⁸ lança como nuance deste campo. O ensino de história, ao permitir aos alunos indagarem a respeito de suas historicidades, pode também ser capaz de desarticular posições conformistas e ensejar lutas por transformações. Tomando como eixo memória, história e cidadania, nessa perspectiva, sugere valorizar nossa condição de sujeitos das muitas histórias vividas por todos nós e o acesso ao passado como dimensão da cidadania enquanto direito. É um esforço de deslegitimar as desigualdades e contestá-las.

No mais, o que se destaca é que os documentos discutidos nos capítulos, alguns mais timidamente e outros de forma explícita, não se eximem deste papel. Trazem, em seu bojo, o esforço por tornar a promoção de justiça social uma das pautas da escola.

Neste trabalho, direcionei meu esforço para compreender, pontuar questões, conjecturar e esboçar alternativas no que se refere à escola e ao ensino de história. Assumi o compromisso de buscar equilíbrio entre o respeito para com esta instituição e seus sujeitos e o necessário posicionamento crítico. Por isso, minha postura é a de sempre valorizar a escola pública e, igualmente, me colocar na condição de sujeito ativo no processo de transformá-la para melhor. Para mim, segue, sempre em aberto, o desafio de pensar: que escola, que ensino de história e que sociedade queremos?

¹⁴⁵ Id. *ibid.*, p. 24.

¹⁴⁶ DUBET, François. O que é uma escola justa? *Revista Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez.2004.

¹⁴⁷ Id. *ibid.*, p. 540.

¹⁴⁸ PAOLI, Maria Célia. *op. cit.*

Fontes

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 4/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010*. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SEE, 2005.

Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Rotary. Uberlândia-MG. 2003.

Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco. Uberlândia-MG. 2004.

Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco. Uberlândia-MG. 2005.

Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual do Bairro Jardim das Palmeiras. Uberlândia-MG. 2005.

Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Doutor Duarte Pimentel de Ulhôa. Uberlândia-MG. 2008.

Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves. Uberlândia-MG. 2008.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 6º Ano. Escola Estadual Juvenília Ferreira dos Santos. Uberlândia-MG. 2007.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 8º Ano. Escola Estadual Frei Egídio Parisi. Uberlândia-MG. 2007.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 9º Ano. Escola Estadual do Parque São Jorge. Uberlândia-MG. 2008.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 9º Ano. Escola Estadual do Bairro Jardim das Palmeiras. Uberlândia-MG. 2009.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 8º Ano. Escola Estadual Segismundo Pereira. Uberlândia-MG. 2009.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 6º Ano. Escola Estadual João Rezende. Uberlândia-MG. 2009.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 8º Ano. Escola Estadual Frei Egídio Parisi. Uberlândia-MG. 2009.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 6º Ano. Escola Estadual Conjunto Habitacional Cruzeiro do Sul. Uberlândia-MG. 2009.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 8º Ano. Escola Estadual Doutor Duarte Pimentel de Ulhoa. Uberlândia-MG. 2010.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 7º Ano. Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza. Uberlândia-MG. 2007.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 9º Ano. Escola Estadual Alice Paes. Uberlândia-MG. 2010.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 8º Ano. Escola Estadual Américo Renê Giannetti. Uberlândia-MG. 2010.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 8º Ano. Escola Estadual Segismundo Pereira. Uberlândia-MG. 2010.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 9º Ano. Escola Estadual Tubal Vilela da Silva. Uberlândia-MG. 2010.

Plano Anual de Curso para a disciplina de História. 6º Ano. Escola Estadual Padre Mário Florestan. Uberlândia-MG. 2010.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Unesco. Jomtiem, Tailândia. 1990.

_____. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco/Consed. 2001.

Bibliografia

- AGUIAR, Edinalva Padre. *Currículo e Ensino de História: entre o prescrito e o vivido*. Vitória da Conquista – BA, Brasil (1993 – 2000). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- ANTONACCI, Maria Antonieta Martinez; AQUINO, Maria Aparecida de; CARVALHO, Anelise Maria Muller de e outras. Aprender quais histórias? *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 7, n. 13, p. 153-164, setembro, 1986/fevereiro, 1987.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- _____. Trajetórias escolares no olhar dos educandos. In: _____. *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 93-109.
- _____. Experiências de inovação educativa: o Currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p. 131-164.
- BARBOSA, Marta Emisia Jacinto. Sobre história: imprensa e memória. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 262-272.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-252.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos históricos: como selecionar? In: _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 136-179.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Sílvia Alicia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 8, p. 368-385, set. 2002.
- BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.185-206, jul./out. 2010.

CABRINI, Conceição et al.. *O ensino de história: revisão urgente*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.

COSTA, Artur Nogueira Santos e; VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Ensino de História e Currículo: relações entre diretrizes, parâmetros, conteúdos e conhecimento histórico na sala de aula de escolas públicas do ensino fundamental. Uberlândia-MG. (2000-2010) *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 119-142, jan./jun. 2013.

_____. Ensino de História e Currículo: desafios para o historiador. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2013, Natal. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento e Diálogo Social*. Natal, 2013. p. 1 - 11.

CRUZ, Heloísa de Faria. Ensino de História, da reprodução à produção de conhecimento. In: SILVA, Marcos. A. da. *Repensando a História*. 6. ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, s/d.. p. 25-29.

_____; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Discutindo a memória e ensinando a história: uma experiência de educação continuada na PUC-SP. *Projeto História*. São Paulo, n. 17, p. 415-428, ago. 1998.

_____. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto História*, São Paulo, n. 35, p. 255-272, dez. 2007.

_____; KHOURY, Yara Aun. Introdução. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 9-21.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Revista Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez.2004.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*. São Paulo. n. 2, ago. 1982, p. 7-19.

_____. Memórias profissionais. *Educação em Revista*, n. 47, p. 127-134, jun. 2008.

_____. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo? *História e Perspectivas*. Uberlândia. v. 6, p. 5-23, jan./jun. 1992.

_____. Cultura e História Social: Historiografia e Pesquisa. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 73-90, 1994.

FERREIRA, Sueli Menezes. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 337-358, jul./set. 2008.

FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 271-286.

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. Os compromissos de Jomtien: Estado e sociedade civil. In: I Seminário Nacional sobre Educação para Todos. Brasília, 10-11 jun. 1999. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Os_com_promissos_2000.pdf> Acesso em 19/07/2014.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Edição de Bolso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: _____. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertand Brasil, 1989. p. 169-178.
- _____. Provas e Possibilidades à margem de “Il ritorno de Martin Guerre”, de Natalie Davies. In: _____. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertand Brasil, 1989. p. 180-202.
- _____. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 143-179.
- _____. Introdução. In: _____. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 7-14.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós Modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político-pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola e nas representações sociais dos conselheiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 577-597, ago. 2003.
- MARSON, Adalberto. Reflexões em torno do procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. 6. ed. São Paulo: Marco Zero, s/d. p. 37-64.
- MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 31-42.
- MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 271-296.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

PAOLI, Maria Célia. Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento de Patrimônio Histórico. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo, DPH, 1992. p. 25-28.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Nação e ensino de história no Brasil. In: _____. *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 10-26.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço da era FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

RICCI, Cláudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 68-88, 1998.

_____. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de história em São Paulo*. São Paulo: Annablume, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010.

SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003. p. 17-18.

_____. Contra o horror pedagógico. Ensino de história, exclusão social e cidadania cultural. *História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 1, n. 23, p. 85-98, jul./dez. 2000.

_____. O trabalho da linguagem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH-Marco Zero, v. 6, n. 1, p. 45-61, set. 1985/fev. 1986.

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

SIMAN, Lana Mara de Castro. Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz professoras. *Tempo*, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 33-48, jul. 2007.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, n. 16, v. 8, p. 20-45, jul./dez. 2006.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 47-62.

_____. O termo ausente: experiência. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 180-201.

_____. Educação e Experiência. In: _____. *Os Românticos: A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Indagações sobre o lugar da escola pública na produção do conhecimento histórico. In: CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco; PATRIOTA, Rosângela. (Org.). *Escritas e narrativas históricas na contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 31-40.

_____. Pro dia nascer feliz: Questões para a escola pública no Brasil. In: SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. (Org.). *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 266-302.

VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. Língua. In: _____. *Marxismo e Literatura*. São Paulo: Zahar, 1979. p. 27-49.

_____. Tradições, Instituições, Formações. In: _____. *Marxismo e Literatura*. São Paulo: Zahar, 1979. p. 118-123.