

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

**A VISÃO SOCIAL DE MUNDO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM HISTÓRIA
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ROGÉRIO CORRÊA TEIXEIRA

RIO GRANDE

2015

**MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS**

**A VISÃO SOCIAL DE MUNDO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM HISTÓRIA
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado como requisito final para aprovação na prova de Dissertação do Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação do professor Dr. JUSSEMAR WEISS GONÇALVES.

**RIO GRANDE
2015**

EPÍGRAFE

“Não existe nada mais conservador do que crítica radical sem prática.”

Pedro Demo

DEDICATÓRIA

À minha esposa Eliandra, pelo apoio incansável, e minha filha
Lívia, pelo sorriso que me mantém vivo.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento sem limites por minha esposa Eliandra e minha filha Lívia, que ficaram comigo até o fim desta empreitada, e meus pais, Vilson e Glair, que também me deram todo o suporte necessário para que eu pudesse continuar.

Ao meu professor e orientador Jussemar Gonçalves, que não me deixou desistir, e pelos conselhos que ultrapassaram os limites acadêmicos.

À Vânia Cerqueira, diretora da escola municipal Mate Amargo, pela atenção e respeito profissional ao permitir uma liberação parcial em minha carga horária de trabalho para poder finalizar esta pesquisa.

Ao casal de amigos Cleiton e Carla Barros, pelo inestimável auxílio no processo final de formatação desta pesquisa.

Ao meu Deus e ao Mestre Jesus Cristo, por terem concedido este pequeno milagre.

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em História para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (atualmente anos finais), publicados pelo Governo Federal em 1998, traçaram as diretrizes e orientações específicas para esta área de ensino, dentro do novo contexto educacional consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), refletido por sua vez pelo novo período de redemocratização constitucional iniciado em 1988 e em curso até os dias de hoje. Compreender a visão social de mundo preconizada no documento, com suas potencialidades (ou não) para o ensino de História em nosso País, através da análise dos aspectos historiográficos e educacionais que o formam, representa o objetivo central desta pesquisa, procurando – se identificar também os interesses e valores dos grupos sociais e culturais nele traduzidos. Dentro de uma perspectiva crítico-dialética, os referidos PCNs e suas implicações com as questões acima expostas só poderão ser investigadas em uma dimensão contextualizada com a sociedade brasileira contemporânea.

PALAVRAS – CHAVE: Parâmetros Curriculares Nacionais; ensino de História; visão social de mundo; sociedade brasileira contemporânea.

ABSTRACT

The National Curriculum Parameters (PCNs) in History for the third and fourth cycles of elementary school (currently final years), published by the Federal Government in 1998, outlined the guidelines and specific guidance for this educational area within the new consolidated educational context by Law of Directives and Bases of National Education 1996 (LDBEN / 96), reflected in turn by the new constitutional democracy period beginning in 1988 and going on to this day. Understanding the social worldview advocated in the document, with its potential (or not) for the teaching of history in our country, through the analysis of historiographical and educational aspects that form, is the main objective of this research, looking - also identify the interests and values of social and cultural groups translated. Within a critical-dialectical perspective, these PCNs and its implications with the above issues can only be investigated in a contextualized dimension to contemporary Brazilian society.

KEY - WORDS: National Curriculum Parameters; history teaching; social world view; contemporary Brazilian society

SUMÁRIO

Introdução.....	9
Capítulo 1	
A sociedade brasileira: o ensino de História e as políticas educacionais.....	21
Capítulo 2	
O nascimento dos PCNs e o ensino de História: a proposta da prática	51
Capítulo 3	
Aspectos historiográficos, educacionais e sociais dos PCNs	85
Capítulo 4	
Os PCNs e o professor de História.....	108
Conclusão.....	120
Referências bibliográficas	125
Anexo	
Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - História	

INTRODUÇÃO

Qual é a finalidade social do ensino de História? Esta pergunta pode soar como um tema óbvio e saturado, mas se percebermos os enormes problemas que cercam seu desenvolvimento, não só como área cognitiva específica, mas também como parte substantiva de um sistema mais amplo de educação pública, através das dificuldades (econômicas, políticas e institucionais) claramente manifestas atualmente na sua interação com a sociedade, e neste caso a nossa sociedade brasileira, as várias, repetitivas e perfeitas respostas apresentadas para este tema, de maneira predominante na comunidade acadêmica, ainda impõem desafios, quando perceptíveis no cotidiano do ensino de História em nosso País.

Tal fato ocorre porque as respostas apresentadas revelaram-se limitadas e insuficientes para abarcarem o problema, ou outros obstáculos, sejam eles políticos, culturais, econômicos e pedagógicos, entre outros, inviabilizaram a implantação das propostas que foram criadas para este tema ao longo de sua discussão acadêmica?

Os enormes desafios educacionais, sociais e políticos que hoje vivencio no ensino de História, através de minha experiência cotidiana e da literatura disponível, como profissional desta área, envolvido com os seus inúmeros desdobramentos nesta trajetória profissional, trouxe a convicção pessoal de que esta pergunta precisa ser novamente respondida, ou melhor, deve ser colocada novamente, tomando como ponto de partida as diversas opções colocadas anteriormente em confronto com as atuais e emergentes implicações que esta área do saber vem apresentando na sociedade brasileira.

Não tenho a pretensão de abarcar esta enorme problemática sem utilizar também um ponto de partida, pois meu desejo é de que esta pesquisa seja somente mais uma contribuição para esta discussão, com o objetivo essencial de levantar novos ângulos, alavancados pelas angústias e batalhas diárias que movem, e ao mesmo tempo desaceleram a realidade do ensino de História em nosso País. Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais em História – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, serão o meu ponto de partida.

Este documento faz parte de todo o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançado em 1997 pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) do Governo brasileiro, com o objetivo de orientar os princípios e práticas curriculares e pedagógicas da educação nacional a partir de então. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos pela sua sigla (PCNs), estão divididos por nível de ensino (fundamental – primeiro e segundo ciclos; fundamental – terceiro e quarto ciclos; médio) e também por áreas equivalentes à estes níveis. Portanto, com relação à História, são três documentos: Geografia e História – primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (as duas áreas vem juntas nesta subdivisão); História – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e História – ensino médio. Quando elaborados, os PCNs em História para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental eram referentes às séries finais desta modalidade, ou seja, voltados para as 5^o às 8^o séries. Atualmente, com a implantação da Lei 11.274, de 2006, que alterou o ensino fundamental para uma duração de 9 anos, este documento passa a fazer referência automaticamente para os 6^o aos 9^o anos do ensino fundamental. Portanto, no decorrer da pesquisa, quando eu falar em PCNs em História para os terceiro e quarto ciclos ou PCNs em História para os anos finais do ensino fundamental, estarei mencionando o mesmo documento, na tentativa de atualizar gradualmente a definição empregada.

Escolhi os Parâmetros Curriculares Nacionais em História – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, como o documento básico para encaminhar esta pesquisa por ser este referente à minha principal área de atuação no ensino de História. Atualmente, sou professor de História da rede pública de ensino na cidade do Rio Grande, neste estado, com uma carga horária de 40 horas semanais, subdividida em 20 horas para o ensino fundamental na rede municipal e 20 horas para o ensino médio na rede estadual.

Na rede municipal, leciono pelo turno da manhã na escola chamada Mate Amargo, localizada às margens da rodovia RS-734, ao lado de um centro de tradições gaúchas que leva o mesmo nome, onde atendo turmas de 6^o e 7^o anos do ensino fundamental. É uma escola de porte médio, atualmente com 309 alunos e alunas, pertencente ao bairro chamado Vila Maria, vizinho da Universidade Federal do Rio Grande. Na rede estadual, leciono pelo turno da noite na escola de ensino fundamental e médio chamada Bibiano de Almeida, localizada no centro da cidade, próxima da rua comercial conhecida como 24 de Maio, atuando no ensino médio -

modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Esta é uma escola de porte grande, com aproximadamente 1148 alunos e alunas, e em 2014 completou cem anos de existência.

Em minha caminhada profissional, o ensino fundamental é o campo de grandes desafios, dificuldades e angústias em minha ação como educador e professor em História, sendo portanto a escolha dos PCNs em História para os anos finais do ensino fundamental a busca para direcionar minhas reflexões e encaminhar algumas alternativas e contribuições para a problemática desta área de ensino em nossa sociedade. Sou também professor para jovens e adultos no ensino médio, no turno da noite, onde trabalho com jovens em defasagem escolar, educandos com necessidades especiais e de aprendizagem, donas de casa e idosos e, principalmente, alunos e alunas trabalhadores, evidenciando uma realidade socioeducacional totalmente diferente do ensino fundamental em que atuo, fato este que mereceria uma outra pesquisa.

Meus grandes combates estão na atividade educacional do ensino fundamental, onde trabalho nos anos finais com crianças em uma faixa etária média que varia entre os 11 e os 14 anos. Além desta identificação pessoal, existe também um componente social e intelectual que considero muito relevante para a seleção destes PCNs, pois são nos anos finais do ensino fundamental que está concentrada a grande quantidade de educandos na escola pública que terá um contato direto com o ensino de História enquanto campo específico do conhecimento e do currículo, uma vez que esta especificidade cognitiva não acontece sempre nos anos iniciais e seu espaço curricular ainda é muito reduzido no ensino médio.

São estes conflitos e batalhas no ensino fundamental que me fazem pensar e repensar todos os dias minha prática profissional e educacional e, conseqüentemente, o significado do ensino de História em nossa sociedade, estando estes dois aspectos em uma reciprocidade permanente. A análise e reflexão sobre o ensino de História com base sobre os PCNs escolhidos será o eixo desta pesquisa. Será a tentativa de compreensão do significado político-cultural deste documento, com as implicações que ele teve (ou não teve) e as potencialidades possíveis para a sociedade brasileira.

A criação dos PCNS em 1997 pelo Governo Brasileiro foi uma tentativa de resposta, naquela conjuntura, para os problemas da educação brasileira em todos os seus níveis e áreas, incluindo-se especificamente a História. Partirei das

propostas apresentadas pelos PCNs para os anos finais em História para o ensino fundamental para refletir sobre seus desdobramentos na sociedade brasileira contemporânea. Evidentemente, esta análise não pode prescindir de uma contextualização histórica e social deste documento, pois partindo de uma ***perspectiva crítico-dialética***, os PCNs em questão não podem ser vistos como um documento puro, com valores filosóficos e educacionais independentes e elaborado por uma equipe social e profissional igualmente independente.

Pelo contrário, os PCNs são um produto social, e sendo um texto oficial-governamental como este, as intervenções sociais são ainda mais diretas e determinantes em comparação a outros produtos culturais informais. Em essência, os PCNs manifestam como um material cultural que dialeticamente dialoga com os conflitos da sociedade que o gestou, podendo realizar transformações recíprocas e impermanentes entre os dois. Implica em desmembrar os PCNs como produto cultural dentro de um amplo mapa social para resgatar sua especificidade e posterior reciprocidade na interação com as demais especificidades (social, política, econômica, cultural e educacional), para que possa ser apreendido o vasto movimento que o condiciona, e respectivamente, seu significado neste processo. Henri Lefebvre (2013) assim explica

Marx foi o primeiro a adotar e empregar de modo coerente o método dialético. Metodicamente, estudando uma realidade objetiva determinada, ele analisou os aspectos e os elementos contraditórios dessa realidade (tomando em consideração, conseqüentemente, todas as noções contraditórias que eram propagadas, mas nas quais não se sabia o que havia de verdadeiro). Após ter distinguido os aspectos ou os elementos contraditórios, sem negligenciar seus liames, sem esquecer que se tratava de uma única realidade, ele a refaz em sua unidade, isto é, no conjunto de seu movimento (p. 30).

Quando criados, os PCNs inauguraram um arcabouço curricular dos diversos interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos sociais que estavam em conflito na conjuntura de sua elaboração. A equipe de educadores e representantes que o codificou certamente estava condicionada pelos grupos que desejavam voz no documento ou também influenciados pelos grupos social e politicamente dominantes que conseguiram silenciar outras vozes. Os PCNs foram fruto de interações e conflitos sociais que articularam-se politicamente e reproduziram em princípios educacionais suas aspirações materiais e suas concepções culturais. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2011) em seu trabalho sobre as diferentes teorias do currículo, este documento nunca será somente um

instrumento administrativo e burocrático, mas uma representação ou sistematização de interesses políticos, sociais e vinculados a padrões de identidade cultural, perseguindo não exatamente a realidade, mas uma projeção da realidade, e com isso, selecionando o que deve e o que não deve ser ensinado, em suma, instaurando relações de poder (p. 11-17). Portanto, nesta dissertação, convencido da materialidade social que molda um **currículo**, como no caso destes PCNs, endosso a concepção advogada por Michael Apple (2008a)

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (p. 59).

No decorrer desta pesquisa, tentarei verificar se o seu processo de construção foi democrático ou não, se a sua estruturação teve a predominância de elementos técnico-pedagógicos sobre fatores políticos ou se estes estão manifestados mais claramente, e principalmente, se é possível identificar quais são os grupos sociais representados no documento e aqueles que foram ignorados. Mas um fato inicial é certo: de uma maneira ou outra, com mais ou menos conflitos, um documento estruturalmente oficial-governamental como os PCNs foram reflexo da sociedade brasileira.

O objetivo primordial desta pesquisa está em investigar os desdobramentos entre os PCNs em História para os anos finais do ensino fundamental e o ensino de História na sociedade brasileira contemporânea. Sociedade contemporânea esta, estabilizada com a redemocratização institucional do País a partir do nascimento da nova Constituição da República em 1988, e que no plano educacional, foi efetivada com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Lei 9394/96 - LDBEN) e, finalmente, no âmbito central desta investigação, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. O Brasil constitucional consolidado neste momento segue seu curso até hoje, sendo seu primeiro presidente eleito Fernando Collor de Mello, que teve o mandato concluído por Itamar Franco, passando pelos mandatos de oito anos, respectivamente, de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, até chegar atualmente à presidenta Dilma Rousseff, também em seu segundo mandato, a partir de 2015.

Evidentemente, esta conjuntura política deverá ser analisada em conjunto com a sua conjuntura econômica, ou seja, imersa no fenômeno mundial da globalização que cristalizou-se no início dos anos 90 com o fim da Guerra Fria, derrubando as fronteiras comerciais entre as nações e criando os chamados blocos econômicos, estabelecendo uma nova lógica na atual fase de desenvolvimento do capitalismo mundial que ficou conhecida como neoliberalismo, ou seja, um conjunto de valores econômicos e sociais que procuram legitimar esta nova fase, marcada basicamente pela ampla e intensa concorrência mundial, sob a hegemonia de grandes empresas multinacionais. O Brasil mergulhou neste fenômeno, aderindo às novas regras do mercado mundial e entrando no bloco econômico do MERCOSUL (Mercado do Cone Sul). Neste quadro conjuntural, a nova Constituição lançou as bases para a regulamentação das novas práticas econômicas e comerciais orientadas pela globalização, demonstrando a integração político-econômica consolidada neste período, deixando, por consequência, seus desdobramentos sociais e culturais.

Entre estes desdobramentos sociais e culturais, surge a nova realidade educacional brasileira, institucionalizada pela Lei 9394/96 (LDBEN/96), na qual o ensino de História passará a ter uma nova significação. Significação que tentarei desvendar nesta pesquisa, sob a inspiração dos PCNs em questão.

Será impossível destrinchar as inúmeras conexões possíveis entre os referidos PCNs e o ensino de História na sociedade brasileira atual. Por isto, irei focar questões específicas que considero indispensáveis para uma serena, mas sempre inconclusa compreensão desta relação:

- Quais são as tendências educacionais e historiográficas manifestas no documento, e como procuram articular-se com a sociedade e educação brasileiras?
- Como decorrência da questão anterior, qual visão social de mundo está implícita nos valores defendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais em História para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental?

É inegável que os PCNs, enquanto produto social e cultural, refletirão e projetarão um modelo de sociedade, ou defendendo a atual, ou preconizando uma nova. Que modelo de sociedade será esta? Esta dúvida está dentro do segundo questionamento, em que será necessário traduzir qual visão social de mundo os PCNs deste estudo estarão promovendo. Para Michael Löwy (2011), **visões sociais de mundo** são

(...) todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas. As visões sociais de mundo poderiam ser de dois tipos: visões ideológicas, quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; visões sociais utópicas, quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente (p. 13-14).

A colocação de Michael Löwy rompe com a leitura mecânica sobre a ideologia, entendida simplesmente como concepção cultural imposta pela classe dominante sobre toda a sociedade em determinado período. Para o autor, em uma dada conjuntura histórica, existem várias concepções culturais, sempre ligadas e plasmadas às várias classes e grupos sociais que a materializam, simbolizando a multiplicidade e confrontos de suas ambições cotidianas, e indo mais além, ressalta que existem, dialeticamente, visões de mundo que procuram conservar a sociedade estabelecida e outras que buscam a sua transformação. Neste jogo de forças, quais são os contornos da visão social dos PCNs em História para os anos finais do ensino fundamental?

Para chegar a estes aspectos, será necessário rastrear a trajetória social e política que desembocou na construção do texto, para depois, finalmente, tentar traduzir a dimensão cultural que ele reproduz desta trajetória e as suas repercussões concretas na sociedade brasileira. A pesquisa terá, então, três partes básicas, partindo da contextualização social que gestou o documento, centralizando sua materialização cultural e sua relação direta com a sociedade brasileira, mas sem perder de vista a interpenetração permanente que haverá entre sociedade, documento e cotidiano para a compreensão desta problemática, pois os PCNs analisados não serão vistos como um objeto em si, mas como um produto social. Na tentativa de uma leitura dialética, parto da conjuntura social em que os PCNs foram forjados, sua materialidade como catalisador desta conjuntura, para depois reinterpretá-los no retorno à esta conjuntura, através de seus confrontos com o cotidiano atual.

Tenho a convicção de que um trabalho acadêmico irá adquirir pouco significado para o mundo em que vivemos se não estiver ancorado em suas próprias experiências cotidianas, alimentado e revitalizado por elas. Como Jussemar Gonçalves (2001:21) observa, na constituição da escola pública em nosso País, várias temporalidades misturam-se e penetram-se umas sob as outras, havendo a sobrevivência de relações sociais, políticas e culturais oriundas do mundo

escravista, escondidas nas estruturas de um suposto Brasil moderno e republicano, e acabam arquitetando uma educação pública extremamente excludente e elitista, com aparências inversas, ou seja, democrática e popular. É somente quando conseguimos captar e expor estes dolorosos anacronismos que dilaceram diariamente a escola pública há séculos, e ainda vivos, mesmo disfarçadamente, uma pesquisa sobre os problemas sociais que cercam a educação brasileira, como esta, aumenta as chances de ganhar relevância e intensidade, ciente das limitações vivenciais e dos enfoques particulares e subjetivos dos quais não conseguirei escapar. Afinal, esta dissertação esbarrará em minhas fronteiras históricas, culturais e subjetivamente existenciais. Ao desencadear esta escrita, estarei rastreando minha própria História de vida enquanto um campo tortuoso de influências históricas e culturais que condicionaram minha individualidade, “inventariando”, para usar uma concepção de Gramsci (GONÇALVES: 2001), minha subjetividade através das palavras e aspirações desta dissertação.

Para um claro dimensionamento desta pesquisa, é imprescindível também uma compreensão de educação pública. Para tal, recorro à própria definição oficial do conceito, manifesto na Lei 9.394/96 (LDBEN), conceituada como Educação Nacional. No seu artigo 8º, a Educação Nacional é entendida como o conjunto de todos os sistemas de ensino que englobam o Governo Federal, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração. Portanto, a educação nacional brasileira é composta por vários sistemas de ensino, portadores de autonomia, mas com a obrigação de atuarem integradamente para formarem um grande sistema geral e coeso (BRASIL: 1996).

Este artigo não menciona claramente as escolas privadas ou instituições de ensino com administração mista, mas como qualquer instituição educacional pertencerá ou será regulamentada por algum sistema de ensino, então automaticamente pertencerá também à grande estrutura da educação nacional. Dentro deste amplo panorama, sem dúvida, o que a Lei entende por educação nacional aparece confundida com a própria educação pública, uma vez em que todas as instituições de ensino, tanto escolas mantidas pelo Poder Público ou escolas privadas ou mistas, estarão direta ou indiretamente vinculadas a um sistema público de normatização da educação. Além disso, ao longo deste trabalho, a educação pública será apreendida dentro dos limites do ensino básico, pois o ensino superior remete a uma outra realidade educacional bastante distinta, com sua

própria singularidade, e as investigações aqui propostas sobre as possíveis articulações entre o ensino de História e os PCNs em questão, são referentes aos anos finais do ensino fundamental, para os quais o documento foi criado, dentro da enorme abrangência que este nível escolar representa para a população estudantil de crianças e jovens brasileiros, e principalmente através do primeiro contato desta com a História enquanto área epistemológica e curricular específica.

Minha pesquisa acompanhará este entendimento, pois todos os tipos de escolas e sistemas de ensino, além de estarem legalmente e administrativamente interligados, estão sobretudo interligados socialmente, partilhando de uma mesma realidade social, com suas diferenças, contradições, conflitos e interações, articulando também uma mesma realidade educacional como reflexo desta realidade social. Consequentemente, a educação pública neste trabalho será visto como o amplo reflexo educacional da sociedade em questão, em que o ensino de História e as suas possíveis articulações com os PCNs serão apenas o corte desta pesquisa.

A organização desta dissertação está dividida em três capítulos que sustentarão este trabalho:

- Capítulo 1 - A sociedade brasileira - o ensino de História e as políticas educacionais: será desenhado o contexto social, com destaque para as influências econômicas e políticas que gestaram os PCNs, ou seja, a atual conjuntura brasileira iniciada com o processo de redemocratização do País a partir da implantação da Constituição da República de 1988. Neste capítulo, procurarei desvelar as implicações econômicas e políticas, com os respectivos grupos sociais envolvidos, que irão direcionar a construção do PCN em questão. Trata-se de tentar identificar estes grupos com seus interesses específicos e contraditórios, alicerçando os PCNs como potencial arena destas contradições;

- Capítulo 2 - O nascimento dos PCNs e o ensino de História - a proposta da prática: coloca os referidos PCNs no centro da discussão, pretende investigá-los especificamente, expondo seus princípios e concepções básicas e desmembrando analiticamente suas subdivisões;

- Capítulo 3 - Aspectos historiográficos, educacionais e sociais dos PCNs: urge necessária a identificação e distinção dos aspectos historiográficos e educacionais do documento, para posteriormente serem percebidos como pilares que desembocam em seus aspectos sociais, plasmando uma visão geral e integrada de mundo.

Caminhando para a conclusão deste trabalho, procurarei levantar as potencialidades possíveis que as mediações entre os PCNs e o professor de História podem desencadear para que o ensino de História contribua para o desenvolvimento da sociedade brasileira, agindo como um instrumento na luta pela cidadania e justiça social. Como etapa final desta pesquisa, tentarei avaliar algumas possibilidades políticas e educacionais do documento, no seu retorno à sociedade brasileira.

Esta dissertação, em todo o seu processo de elaboração e sistematização, foi movida pela angustiante necessidade de compreender o papel que a educação pública, e no limite desta pesquisa, o ensino de História, vem cumprindo na sociedade brasileira. Ou pior, descobrir quais são os fatores que prejudicam a educação pública neste País, tornando-a uma instituição precarizada que, ao menos para a grande maioria da população, não parece promover crescimento intelectual e cognitivo de seus educandos e educandas e nem promove desenvolvimento social. Descobrir as implicações que fazem com que a educação pública exerça uma função política, não pela transformação da sociedade, mas exatamente pela sua conservação, incorporando uma omissão sistêmica que reproduza e mantenha um determinado modelo de sociedade, servindo aos interesses materiais e políticos dos grupos sociais que usufruem desta. O ensino de História, uma área do conhecimento que nos últimos dois séculos passou a interpretar a Humanidade, em sua ramificação escolar e pedagógica também tornou-se conivente e participativa com este sistema de reprodução cultural e política na educação pública? E os PCNs, não passam de uma mera derivação instrumental deste modelo de sociedade, através de seus organismos governamentais, ou podem potencialmente demonstrar avanços e resistências, no bojo das lutas sociais, em contradição com este modelo?

Partindo da convicção de que as relações entre os PCNs analisados e o ensino de História no Brasil não podem ser traduzidas fora do espectro dos interesses, significações, valores e conflitos da sociedade que o cerca, minha escrita estará ancorada em autores que pensam sobre a dinâmica destas contradições no processo das transformações sociais, ou seja, na esteira do Materialismo Histórico. Estabelecerei um diálogo com Henri Lefebvre, Antonio Gramsci e Eric Hobsbawn, que sobressaem nesta tradição teórica, recorrendo inclusive a importantes nomes brasileiros como Paulo Freire, Michael Löwy e José de Souza Martins, que fornecerão a base teórica que sustentará meu trabalho.

Em linhas gerais, consultei uma vasta galeria de autores, entre historiadores, sociólogos, pedagogos, filósofos, cientistas políticos e especialistas em educação, que serão apresentados no percurso desta dissertação. Estes pensadores me auxiliarão em etapas da escrita que podem ser divididas em quatro grandes momentos: configuração da conjuntura nacional em que os PCNs foram forjados, incluindo seus desdobramentos para as políticas públicas e educacionais; as características internas dos Parâmetros escolhidos nesta análise, em que seus afluentes historiográficos e educacionais irão desembocar em sua visão social de mundo; na conclusão, com o levantamento das potencialidades educativas e políticas dos PCNs no seu confronto com o ensino de História na sociedade brasileira, sendo o professor de História seu mediador final.

Não será tarefa fácil desmembrar este documento dentro de uma perspectiva dialética, pois suas partes integrantes são, a priori, indissociáveis. Mas, seguindo a tática sugerida na citação acima por Henri Lefebvre (2013:30), tais partes devem ser temporariamente desmembradas para que suas especificidades ganhem visibilidade epistemológica e seus valores políticos e culturais que estejam submersos venham à superfície. Afinal, minha busca reflexiva está em denunciá-los, ultrapassando a formatação meramente institucional e “técnico-pedagógica” que o texto procure representar, para depois reintegrá-los na sua concepção global e unitária de sociedade. Implica, então, em desmembrar seus elementos curriculares (a subdivisão interna e hierárquica dos ciclos, eixos temáticos, tópicos e itens que sistematizam os conteúdos do documento) no capítulo 2, seus elementos historiográficos e educacionais no capítulo 3, para depois finalmente reestruturá-los na totalidade do projeto de sociedade que ele promove.

Traçar esta pesquisa nas potencialidades da abordagem dialética significa assumir as incertezas e contradições das quais ninguém escapa, uma vez que toda e qualquer realidade material e social não pode ser absolutamente apreendida e compreendida, arrastada por uma cadeia infinita e impermanente de fenômenos que nos levam sempre para novas e surpreendentes conclusões. Em sua aguçada percepção, Antonio Gramsci (LÖWY: 2011) lembra que a perspectiva crítico-dialética, que ele preferia chamar de Filosofia da práxis, tem o enorme poder de transformar-se a si mesma, modificando-se, revisitando-se, e até mesmo, superando-se. Tradutora da própria realidade da qual alimenta-se, e revitalizada pela prática subjetiva e social que a sistematiza, a perspectiva crítico-dialética não

pode perder a chama de “oxigenação” constante do Materialismo Histórico, do qual é a sua base, impedindo-o de que este torne-se uma religião (na dimensão dogmática da palavra) ou qualquer doutrina filosófica com verdades hermeticamente supremas e inquestionáveis.

Tentarei manter-me vigilante nesta concepção durante toda minha pesquisa, procurando apresentar alternativas de investigação ao invés de “verdades”, mergulhado também no confronto dialético que minha própria subjetividade trava com o objeto de análise, nesta inegável necessidade de reencontrar-me intelectualmente, profissionalmente, politicamente e pessoalmente. Minha autobiografia confessa.

CAPÍTULO 1

A SOCIEDADE BRASILEIRA: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

É imprescindível uma compreensão desta problemática se o ensino de História for visto somente como uma disciplina epistemologicamente específica dentro dos currículos, mantendo uma comunicação com outras áreas do saber, e sequencialmente com os setores cada vez mais amplos da sociedade, em um processo, que neste caso, agiria do “simples para o complexo”. O que ocorre é exatamente o contrário, pois a trajetória do ensino de História na educação pública brasileira foi marcada por determinações estruturais operacionalizadas pelo Estado sobre objetivos gerais para o sistema educacional, que por sua vez, transferiu atribuições específicas para o ensino de História, isto é, em um processo de “cima para baixo”. A História ensinada terá um papel político e cultural definido dentro do ajuste estrutural configurado pela educação pública brasileira, condicionada pelas várias demandas políticas e sociais ao longo da História da nação brasileira. Nasceram as políticas educacionais, que são desdobramentos de arranjos estruturais mais amplos, realizados pelo Estado, denominadas **políticas públicas**. Para Eneida Shiroma, Maria Célia de Moraes e Olinda Evangelista (2011)

O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto -, administra – as, suprimindo – as no plano formal, mantendo – as no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca – se acima dela, estranhado – se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam – se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem – se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (p. 8).

As políticas públicas, então, simbolizam, dialeticamente, o caldeirão de interesses, contradições e conflitos que movem uma determinada sociedade e agem como instrumentos de influência cultural no plano formal, e contenção, no plano real, destas contradições. As **políticas educacionais**, por sua vez, refletem as demandas específicas das políticas públicas em seu campo de atuação social, carregando as mesmas contradições estruturais, mas adequando-as em confronto com as imposições próprias do mundo educativo. Nesta esteira, Eneida Shiroma, Maria Célia de Moraes e Olinda Evangelista (2011) prosseguem

Política educacional têm, no entanto, essa compreensão de realidade e de política como referência. Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições suprarreferidas. Não por mera casualidade. Ao longo da História, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta – se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida (p. 9).

Por consequência, as políticas públicas e educacionais não são projetos monolíticos, mas transmutam-se em um mosaico sociopoliticamente difuso e disperso que deverá encontrar um engessamento legal-institucional, ao menos limitadamente, para encaminhar e controlar os conflitos internos. Para Carlos Machado (2013)

As políticas educacionais emanadas dos governos como materialização do Estado tendem a agir em conformidade aos interesses, valores, normas e perspectivas paradigmáticas das classes dominantes. Portanto, para estudar as políticas educacionais se deve buscar o ‘Estado em ação’ (AZEVEDO, 2005), pois através da análise das políticas em desenvolvimento, podem – se identificar utopias, projetos de sociedade e relações com as classes, grupos e setores sociais da sociedade concreta em que a educação e a política se desenvolvem (p. 33).

O leque de interesses contraditórios dos diversos grupos sociais envolvidos nesta disputa determinará a matiz final destas políticas. Refletirão, ao mesmo tempo, a diversidade e a unidade da sociedade que a gestou. Apesar de atender ao objetivo hegemônico de contenção e dominação social em seu espaço de atuação, as políticas educacionais são sempre dinâmicas e impermanentes, como observa Carlos Roberto Machado (2013)

(...) as leis e as diretrizes não são neutras e, muito menos, os seus conteúdos são a expressão de ‘visões únicas’ daqueles que governam ou dominam a sociedade.(...) Portanto, cabe destacar que as mesmas são sínteses de momentos conjunturais específicos, relacionados a disputas de projeto em conflito no interior da sociedade e, sendo assim, é aí que as resoluções de tais enfrentamentos se materializam (p. 51).

O ensino de História é um fragmento deste enorme arranjo estrutural que articula sociedade, Estado, políticas públicas e políticas educacionais, cumprindo atribuições específicas e integradas com o conjunto do sistema educacional, ora conservando, ora modificando estas atribuições ao longo das alterações conjunturais que estas políticas irão apresentar, mas cumprindo também, sempre, uma finalidade essencial, que exigirá um rastreamento.

BREVE PANORAMA DO ENSINO DE HISTÓRIA

O surgimento da disciplina de História como área específica na educação brasileira é inaugurado com a sua entrada no currículo do colégio Pedro II, em 1838, estabelecendo, desde já, o papel que deveria cumprir na contribuição para a construção de uma identidade nacional. Dentro da ampla estrutura da educação pública brasileira, este papel adquiriu a prerrogativa especial que o ensino de História deveria executar nas relações desta estrutura com a sociedade brasileira. Para Circe Bittencourt (2011)

sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma 'história nacional' e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma 'identidade nacional'. Esse objetivo sempre permeou o ensino de História para os alunos de 'primeiras letras' e ainda está presente na organização curricular do século XXI. Métodos e conteúdos foram sendo organizados e reelaborados a fim de atingir esse objetivo maior (p. 60).

Com a inauguração do ensino de História como área curricular no nascente sistema educacional do Império brasileiro, ou mais ainda, no nascente projeto de nação brasileira, sua área de saber foi gradualmente sendo estendida para toda, ainda precária e incipiente, rede pública, chegando, no decorrer da década de 70 do século XX, ao ensino primário, sinalizando para o seu acesso pedagógico, e conseqüentemente cultural, à grande parte da população brasileira, principalmente crianças e jovens.

A partir de então, era necessária a construção de uma História gloriosa, com grandes acontecimentos e heróis que permitiram a fundação de um País soberano, que trilhou seus caminhos de batalhas somente para preservar sua paz. Um povo naturalmente pacífico, sem conflitos internos, que só ergue suas armas em legítima

defesa. Como dizem as belas palavras do Hino Nacional Brasileiro “Paz no futuro e glória no passado” (BRASIL: 2006).

Foi nesta projeção identitária arquitetada pelo Estado brasileiro em que surgem, por exemplo, “conceitos nacionais” como a brandura e pureza dos indígenas brasileiros que semearam alegremente os primeiros alicerces culturais desta nação, ou a ação extraordinária de heróis ou mártires como Tiradentes, cujo sacrifício indescritível assemelhou sua imagem ao próprio Jesus Cristo, durante a fase de consolidação do modelo republicano no País, a partir da proclamação em 1889.

Mais impressionante é o fato de que esta aspiração identitária sobreviveu até, praticamente, os dias atuais, conforme Circe Bittencourt (2011). É importante não esquecermos que esta aspiração influenciou não somente o Brasil contemporâneo, mas praticamente todos os sistemas educacionais do Ocidente, com o claro objetivo de legitimar a autoridade dos governos contemporâneos sobre as contradições e crises que marcariam as sociedades capitalistas do século XX. Eric Hobsbawm (2013) confirma este fenômeno, alertando

É a distorção sistemática da história para fins irracionais. Por que, para voltar a uma questão que levantei anteriormente, todos os regimes fazem seus jovens estudarem alguma história na escola? Não para compreenderem sua sociedade e como ela muda, mas para aprová-la, orgulhar-se dela, serem ou tornarem-se bons cidadãos dos EUA, da Espanha, de Honduras ou do Iraque (p. 59).

Seguindo uma tendência do mundo contemporâneo, o Estado brasileiro, desde sua institucionalização com a independência até chegar ao atual Estado democrático de 1988, procurou utilizar o ensino de História como um instrumento para afirmar a unidade nacional e ignorar a existência de diferenças e desigualdades em seu tecido social, ou quando muito, tratá-las como eventos isolados ou peculiares que nem mereciam “atenção” histórica.

As lutas sociais e políticas, como a inconfidência de Tiradentes ou as grandes vitórias militares lideradas por Duque de Caxias, quando reverenciadas por esta perspectiva didático-cultural, estão sempre voltadas para um inimigo externo, ou seja, algo ou alguém que está “fora” e não “dentro” do País.

E daí em diante, a História enquanto disciplina escolar passou por idas e vindas, conforme o levantamento feito por Maria Sucupira Stamatto (2009), ora em conjunto com a Geografia, ora recuperando sua especificidade com o nome de “História Universal”, ou, em alguns momentos, dividida entre História do Brasil e

História Geral, repetindo este ciclo durante a Era Vargas (1930 -1945) até os anos 50 afora. Em 1931, com as reformas do ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, surge a disciplina chamada “História da Civilização”, para ser aplicada no ensino médio (é deste período um significativo avanço para a História como disciplina científica com a criação dos primeiros cursos em nível superior), voltando a repartir-se novamente em 1939 com a criação da História do Brasil, juntamente com a História da Civilização, e finalmente a instauração do sistema quadripartite (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) nos currículos nacionais, no bojo da reforma do ministro Gustavo Capanema (que dividiu o ensino fundamental entre primário e ginasial), entre 1942 e 1946, com a seguinte organização no ensino ginasial: 1º série – História Antiga e Medieval; 2º série – História Moderna e Contemporânea; 3º e 4º séries – História do Brasil. E ainda, em 1951, implantou-se a História da América para a 2º série ginasial.

Com o Regime Militar, entre 1964 e 1985, e a reforma educacional promovida pela Lei 5.692/71, os cursos primário e ginasial foram integrados a um ensino fundamental com duração de oito anos (chamado 1º grau), com alterações substantivas para o ensino de História, que teve sua carga horária diminuída para dar espaço às disciplinas de Moral e Cívica (1º grau) e OSPB (Organização Social e Política Brasileira, no chamado 2º grau, equivalente ao ensino médio), com a seguinte organização: 1º à 4º séries do 1º grau – Estudos Sociais (História e Geografia retornam a uma única área curricular); 5º e 6º séries do 1º grau – História do Brasil; 7º e 8º séries do 1º grau – História Geral (mantendo o sistema quadripartite, com ênfase para História Antiga e Medieval na 7º e História Moderna e Contemporânea na 8º série); e 2º grau – História Geral (geralmente oferecida somente no primeiro ano, intercalando com Geografia no ano seguinte, com um recorte para História Moderna e Contemporânea). E o grande retrocesso para a disciplina neste período foi a extinção dos cursos específicos de História, em nível superior, com a substituição dos cursos de Estudos Sociais - licenciatura curta (com duração de dois anos, integrando História e Geografia), para a formação de professores (STAMATTO: 2009).

É evidente que as várias e inconstantes modificações curriculares operadas para o ensino de História na educação pública brasileira, atendiam somente à necessidades e expectativas técnico-administrativas para resolverem problemas localizados que o sistema educacional nacional enfrentava em cada período, ou

acabavam sendo meras consequências funcionais de alterações mais urgentes que batiam o referido sistema mais amplamente, tendo, sem dúvida, alcance superficial ou inexistente para a qualidade educacional e cognitiva do ensino de História. O que é interessante notar, é que estas modificações seguiam uma preocupação quantitativa, isto é, em torno dos níveis de abrangência ou aprofundamento que os conteúdos historiográficos deveriam ter nas grades curriculares. E este processo cíclico, ora diminuindo, ora ampliando o volume dos conteúdos e de seu espaço na carga horária das escolas, demonstra uma enorme indecisão e falta de direcionamento do Estado brasileiro quanto à importância do ensino de História na educação pública. Neste breve levantamento, o dado que considere mais curioso, por exemplo, remete à ordem sequencial que a História Geral e a História do Brasil deveria ter no currículo do ensino fundamental: se na Reforma Capanema, a História Geral deveria ser ensinada nos dois primeiros anos do curso ginásial e a História do Brasil nos dois últimos, a posição é simplesmente invertida no Regime Militar, priorizando a História do Brasil nas 5^o e 6^o séries do novo 1^o grau, e a História Geral nas 7^o e 8^o séries.

Este exemplo de mudança, que acaba tendo um alcance limitado para a dimensão cognitiva e epistemológica da área, revela apenas interesses e concepções políticas conjunturais, pois no projeto que visava o recrudescimento da identidade e unidade nacionais do Regime Militar, o ensino de História do Brasil para as crianças seria muito mais prioritário do que a História Geral.

Esta preocupação em construir e consolidar uma identidade nacional através do ensino de História acaba recebendo uma conotação muito maior nos períodos de autoritarismo político, principalmente em um País marcado pela frequência destes. Portanto, em períodos como o Estado Novo (1937-1945) e o Regime Militar (1964-1985), o ensino de História terá um papel ainda mais impositivo na construção identitária da nação. E, de maneira geral, é interessante notar que, apesar das incoerências promovidas pelos diversos governos e suas leis educacionais com relação à área, o Estado brasileiro sempre esteve preocupado em mantê-la nos currículos de educação básica, procurando sempre transmitir alguma História para as crianças e jovens brasileiros.

Em linhas gerais, antes de entrarmos na análise da sociedade brasileira contemporânea, construída com a reconstitucionalização de 1988, é possível uma conclusão parcial. A organização curricular do ensino de História, na sequência das

diversas leis educacionais que o influenciaram, foi marcada mais por alterações quantitativas e “conteudistas”, que privilegiam a memorização, do que por motivações reflexivas e críticas que buscassem apreender a História como ciência de análise e compreensão da Humanidade.

Retomando a reflexão de Hobsbawn (2013), a História nas escolas foi, predominantemente, utilizada como instrumento para a “contemplação” dos acontecimentos históricos, e não para sua compreensão, servindo, essencialmente, como um templo de adoração patriótica. E tal fenômeno repetiu-se no Brasil, na decisiva constatação de Circe Bittencourt (2011)

O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as ‘ invenções de tradições’, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus, conforme analisa o historiador inglês Eric Hobsbawn. No caso do Brasil, as ‘tradições inventadas’ deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveria emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as ‘tradições nacionais’ e despertar o patriotismo (p. 64-65).

É evidente que este projeto nacionalista passou por várias significações, configurações e reelaborações ao longo dos vários períodos políticos deste Brasil independente, sobrevivendo até o século XXI, estando fora dos limites desta pesquisa esmiuçar os vários desdobramentos que este projeto desencadeou cronologicamente, mas investigar as determinações ou heranças que ele irá deixar para o ensino de História na sociedade brasileira e como os PCNs analisados irão articular com estas circunstâncias seculares arraigadas na trajetória educacional da disciplina.

Mas, tomando como ponto de partida tal contexto histórico e educacional da disciplina, um fato é inegável. A construção deste ideário nacionalista na sociedade brasileira teve como meta fundamental, velada ou não, a despeito das várias transformações e inconstâncias sociais sofridas pelo País nos últimos séculos, usar o projeto de identidade/unidade nacional para mascarar suas desigualdades e contradições internas, envolvendo suas classes e grupos sociais, criando uma falsa imagem de uma nação coesa internamente, que só conseguirá construir a justiça social através do trabalho conjunto, a solidariedade, e “esquecendo” as divergências sociais (HOBBSAWN: 2013; LEFEBVRE: 2013). Ainda hoje, em pleno século XXI, assiste-se na grande mídia nacional as nossas lideranças políticas invocando a “compreensão” e “paciência” do povo brasileiro com as medidas econômicas e sociais, que embora prejudiciais para a maioria da população, seriam

“indispensáveis” para o progresso do País enquanto coletividade. Progresso, que para esta coletividade, não chega nunca.

A REDEMOCRATIZAÇÃO E SUAS TRANSFORMAÇÕES

Em 1985, as eleições indiretas realizadas pelo Congresso Nacional para o primeiro presidente civil da República após 20 anos de generais-presidentes, marca o fim do Regime Militar e o início de um processo de transição institucional que desembocou no nascimento de um novo período político chamado Nova República, inaugurado com a promulgação da Constituição de 1988, trazendo de volta ao País a democracia representativa, com destaque para o retorno da pluralidade de partidos políticos e as eleições diretas para presidente da República, realizadas em 1989.

Evidentemente, as modificações sociais e políticas ocorridas a partir de então não foram consequência do processo de reconstitucionalização do País. A relação foi inversa, pois o fim do Regime Militar e de outras ditaduras da América Latina significou um esgotamento deste sistema político, que havia cumprido sua função estrutural em deter o avanço do movimento socialista da América Latina nos anos 60, na conjuntura histórica de intensa Guerra Fria no mundo inteiro. Este esgotamento político foi acelerado pelo próprio quadro de estagnação econômica no País, onde a inflação e concentração de renda gigantescas demonstraram o sufocamento dos governos militares na sua capacidade de articulação com as necessidades de autorregulação do sistema capitalista naquele momento histórico de desenvolvimento econômico, interna e externamente. As repercussões sociais foram inevitáveis, pois vários segmentos sindicais e de camadas intermediárias da sociedade começaram a realizar protestos e saírem para as ruas no início dos anos 80 contra a estagnação econômica e a opressão política. O Regime Militar foi obrigado a realizar concessões políticas e sociais graduais que desembocaram no fim do período em 1985 e sua consumação definitiva com a reconstitucionalização em 1988 (FAUSTO: 2012).

Na nova conjuntura da Nova República, surgem novos grupos sociais com o intenso processo de urbanização do País nos últimos vinte anos, o retorno de várias

forças políticas que só estavam sufocadas durante todo o período do Regime e o surgimento de uma organização no seio do movimento sindical e socialista, o Partido dos Trabalhadores (PT), fundado em 1980. O País passa a ser caracterizado por uma nova e enorme diversidade social, com a emergência de novos grupos profissionais, culturais, políticos e até religiosos. O surgimento destes grupos já pode ser sentido no final dos anos 70, conforme atesta Margareth Rago (1999).

(...) novos grupos sociais, étnicos e sexuais passaram a participar da vida pública, trazendo suas questões e reivindicações e, ao mesmo tempo, ampliando as formas culturais e estéticas de consumo. As mulheres, principalmente, entraram agressivamente no mercado, participando dos cursos nas universidades, nas escolas e em outras instituições, enquanto o movimento feminista levou grande número às praças públicas, exigindo novos direitos sociais e sexuais; os negros colocaram suas demandas na agenda pública, enquanto o movimento operário se reorganizava nos grandes centros industriais e propunha a criação de um importante partido político de massas; os jovens, entre os quais muitos estudantes, passaram a compor um contingente político expressivo (p. 74).

Mais do que nunca, os conflitos sociais no Brasil não poderão mais ser compreendidos diretamente dentro de uma ótica binária burguesia-proletariado, mas através de um panorama mais amplo e instável, em que as lutas entre estes novos grupos orbitarão e se confundirão nas disputas por uma fatia cada vez maior de poder econômico e espaço político, dentro da lógica da propriedade privada dos meios de produção e reprodução material, base do sistema capitalista. A redemocratização institucional deu voz e visibilidade a estes novos grupos, e a profunda inserção do Brasil à concorrência mundial representada pela globalização, na medida em que dinamizou as relações de mercado, consumo e existência material, também deu maior liberdade prática e simbólica a muitos destes grupos. Nasce uma nova realidade social no Brasil, caracterizada pela diversidade e pluralidade, principalmente nos grandes centros urbanos. O jovem Estado democrático brasileiro terá que, paulatinamente, contemplar e integrar as reivindicações e necessidades destes grupos emergentes, e a educação pública será um dos principais espaços sociais em que estas reivindicações irão entrar em choques e interpenetrações.

As novas demandas destes grupos estarão envolvidas pela ampla conjuntura econômica mundial da globalização, que começa sua cristalização no início dos anos 90, e na qual o Brasil irá mergulhar profundamente e sem hesitação. Para Ricardo Antunes (2005)

A década de 1990 começou sob o signo apologético do fim da história (grifo do autor). A estonteante derrocada do Leste europeu, quando captada de maneira epidérmica, parecia corroborar o vaticínio. Afinal, o século que se iniciou com as transformações de 1917 presenciou, nas impossibilidades e deformações que se sucederam, o desenlace de 1989, com o fim de toda uma empreitada de milhões de indivíduos. As vozes da ordem, então, apareceram com mais ousadia. Entoavam a vitória da sociabilidade do dinheiro e do mercado. Tudo global e mundializado (p. 65).

O Brasil passa a estabelecer sólidas amarras com a nova ordem econômica mundial, abrindo seu mercado para o capital internacional, jogando também suas grandes empresas à superconcorrência global, desencadeando a avassaladora onda de privatizações de empresas estatais a partir do Governo Collor (1990-1992) e tomando posse dos novos mecanismos produtivos e organizacionais disponibilizados pela alta tecnologia em curso. Estas transformações no campo econômico-tecnológico contribuirão também para a diversificação social do País, dando origem a novas formas de trabalhador. Como aponta Ricardo Antunes (2005)

Podemos sinteticamente destacar a diminuição do operariado manual, fabril, típico do fordismo; a expansão das inúmeras formas de subproletarização do trabalho, decorrentes da expansão do trabalho precário, parcial, temporário, 'terceirizado', etc... Houve também um aumento expressivo do trabalho feminino no interior da classe trabalhadora; deu – se uma enorme expansão dos assalariados médios, especialmente no setor de serviços, e presença – se a exclusão dos jovens recém – formados nos países capitalistas centrais e a sua inclusão precoce no mercado de trabalho nos países subordinados. A classe trabalhadora fragmentou – se, heterogeneizou – se e complexificou – se ainda mais (p. 72).

A abertura ilimitada do mercado nacional às regras e possibilidades da concorrência mundial trarão sólidas consequências para o comportamento cultural e a vida material da sociedade brasileira. Estas regras, inicialmente econômicas, e que gradualmente implicarão também em normas de comportamento sociocultural, serão legitimadas pelo discurso político-cultural que ficou conhecido como neoliberalismo. Em sua esteira, as relações sociais e culturais ficam limitadas às relações de mercado, possibilitando a mercantilização de quase tudo. Na extensão cultural promovida pela globalização, valores éticos, hábitos, produção de discursos e práticas comunicacionais, entre outros infinitos fenômenos culturais, adquirem feições, em geral, assustadoramente superficiais, efêmeras e descartáveis, reduzidas a imediatas aspirações materiais, que por sua vez, costumam ser saciadas pelas ofertas e alternativas do mercado. Como resultado final deste processo de mercantilização da vida material e social, emerge a vulgarização dos seres humanos, enquanto subjetividades e seres coletivos, movidos quase que exclusivamente pela saciação material imediata, e fazendo disto a sua concepção

de vida. O neoliberalismo, de maneira avassaladora, como nunca antes visto em outros momentos históricos, estende visceralmente as relações de mercado para todos os níveis da vida sociocultural, praticamente sem disfarces discursivos. A explosão de consumo verificada no Brasil nas últimas décadas, reforçada em uma relação recíproca com a mídia nacional (sem dúvida, a grande porta-voz do ideário neoliberal), legitima a inserção do País a este comportamento sociocultural mundial. Os reflexos diretos, sentidos na educação nacional, estão em sua própria mercantilização, como será visto mais adiante.

A VELHA HERANÇA

Mas, se de um lado, houve uma diversificação social na vida do País e uma suposta modernização material e econômica com a inserção à globalização, sobreviveram em nossa sociedade práticas sociais e políticas que ainda nos remetem ao período colonial, sendo herdeiros deste período. Para José de Souza Martins (2011)

(...) o clientelismo político não desapareceu. Ao contrário, em muitas regiões do país ele se revigorou, embora mudando de forma, praticado por uma nova geração de políticos de fachada moderna. De outro lado porque, na verdade, ele não se reduzia nem se reduz a uma modalidade de relacionamento entre políticos ricos e eleitores pobres. Minha concepção é a de que o oligarquismo brasileiro se apoia em algo mais amplo do que esse relacionamento – ele se apoia na instituição da representação política como uma espécie de gargalo na relação entre a sociedade e o Estado. Não só os pobres, mas todos os que, de algum modo, dependem do Estado, são induzidos a uma relação de troca de favores com os políticos (p. 83).

Portanto, no Brasil, sobrevive o clientelismo, com as suas várias ramificações como patrimonialismo, nepotismo, assistencialismo, e, finalmente, a famigerada corrupção. Como o próprio autor sublinhou, este fenômeno apresenta nuances diferentes nas várias regiões do País, certamente manifestado de maneira mais velada nos centros urbanos do que nas zonas rurais, mas continua sendo um fenômeno tão forte, capaz até mesmo de reconfigurar-se historicamente.

Em consequência, a partir dos anos 80 nasce um Brasil bizarramente moderno, caracterizado pela formação institucional de um elegante Estado democrático (no momento de sua criação, foi considerada uma das constituições

mais avançadas do mundo conforme vários setores da mídia mundial), do ponto de vista político, e com sólidos mecanismos e conexões de inserção ao dinâmico e moderno capitalismo mundial, do ponto de vista econômico, mas guardando em suas mais profundas entranhas vícios políticos e sociais que ainda mantiveram uma sociedade decrepita que vem arrastando-se desde o período colonial, em plena aurora do século XXI. Para Jussemar Gonçalves(2001)

Constitui-se no Brasil, um amálgama composto por práticas patrimonialistas e burguesas, conformando um sistema público-estatal onde a efetividade da lei se estende muito irregularmente sobre o território e as relações funcionais – inclusive as relações de classes, étnicas e de gênero, que ele supostamente regula. Apesar da matriz moderna, observada nas eleições, na presença de um Congresso (instituição que supostamente é a fonte da legalidade) de legisladores nacionais e estaduais, de governadores, prefeitos e partidos, na base de funcionamento do público estão fenômenos como o personalismo, o nepotismo e o clientelismo (p. 217).

Essencialmente, a consolidação de um Brasil contraditório, extremamente moderno em suas relações econômicas internas e internacionais, e extremamente arcaico em suas relações sociais e políticas. Emerge um Estado brasileiro catalizador deformado de todas estas demandas, agindo irregularmente sob o peso de todos estes condicionamentos, apresentando posturas e medidas que variam conforme as pessoas, classes e grupos sociais que exigirão sua intervenção estrutural. Para José de Souza Martins (2011)

Desde o século XIX, suas elites oligárquicas vestem a máscara do liberalismo e das concepções políticas modernas sem abrir mão de seus compromissos com a tradição e o latifúndio antiempresarial, entorpecedor do progresso, e sem abrir mão de suas teias de clientelismo político que nos mantém muito aquém da política e até da civilização.(...) O latifúndio se foi, já não é o mesmo do longo período da história pré – moderna do Brasil. No entanto, ficou o seu legado, a armadura das instituições, até a rebeldia social desmentida todos os dias por um conformismo preguiçoso, uma desmemória antipolítica, uma espera messiânica, um milenarismo retrógrado, um apreço reacionário pelas aparências (p. 7-8).

Estas questões demonstram, que apesar das mudanças políticas, como a reconstitucionalização do País em 1988, e mudanças econômicas, como a sua inserção à globalização (corroborada pelo neoliberalismo), o Brasil continua mantendo sólidas raízes na base de sua histórica formação econômico-social. É imprescindível a compreensão desta estrutura que caracteriza o Brasil, para que seja feita uma clara contextualização sobre as implicações entre o ensino de História e os PCNs analisados na conjuntura que se segue. Para Henri Lefebvre (2013), entende – se por **formação econômico-social**

(...) o processo concreto que se desenrola sobre a base de um certo desenvolvimento prévio das forças produtivas. O estudo de cada formação

econômico-social revela a ação eficaz – política, administrativa, jurídica e ideológica – dos indivíduos de maior destaque inseridos nas condições e liames de seu tempo e de seu lugar, isto é, do modo de produção em que vivem e da classe a que pertencem (p.72-73).

No caso brasileiro, suas transformações econômicas sempre mantiveram o País na órbita do desenvolvimento mundial do capitalismo, moldando suas instituições políticas, jurídicas e culturais conforme suas demandas históricas. Mas no conjunto de sua formação econômico-social, sobreviveram práticas sociais e culturais, interconectadas politicamente e profundamente arcaicas, que tentam integrar-se caoticamente com as demais mudanças sistêmicas que insistem em carregar o Brasil para o século XXI, ao menos economicamente. Advém daí uma formação econômico-social caracterizada por esta singularidade contraditória e anacrônica.

Na sociedade brasileira que será moldada a partir dos anos 80 com a reconstitucionalização, existe exatamente o surgimento de novos aspectos institucionais como o Estado constitucional de 1988 e a entrada sistemática do País ao mercado globalizado, concretizado com a sua participação no bloco econômico do MERCOSUL (Mercado do Cone Sul), confirmando sua integração ao novo momento de desenvolvimento histórico da fase capitalista, mas esconde em sua base um processo muito mais amplo, dinâmico e estrutural, que articula suas características históricas seculares em conformidade com as exigências cíclicas desta fase, desde a sua formação colonial, realizando permanências e reconfigurações constantes, procurando sempre conservar-se no tempo, mas inevitavelmente despertando os elementos que a colocam em contradição interna, mantendo, ao mesmo tempo, sua solidez e a sua possibilidade de superação.

Na realidade, no Brasil ocorre um fenômeno histórico-estrutural que vários autores chamam de modernização conservadora (GONÇALVES: 2001; MARTINS: 2011), ou seja, o Estado brasileiro realiza mudanças institucionais no País, sob a direção de seus grupos economicamente dominantes, procurando a adaptação às transformações mundiais, mas com o objetivo de adaptar ou esconder suas mais arraigadas práticas de poder político e dominação social. As transformações supostamente modernas, geralmente são superficiais, aparentes e limitadas, mantendo a sua base formativa.

Como era de esperar-se, esta formação contraditória e distorcida que manifestada na sociedade brasileira, leva suas contradições também para a educação pública. Para Jussemar Gonçalves (2001)

A escola pública assumiu a missão conservadora de fazer da ordem o princípio regulador do progresso e do passado, o tempo, o regulador do possível e do futuro. O ensino público não acolheu o povo, o pobre, o popular, para transformá-lo em cidadão – função burguesa da escola – mas para torná-lo subordinado, passivo, disciplinado, sabedor de seu lugar na sociedade. A escola pública exclui não apenas por uma questão de incompetência intelectual, mas porque a exclusão é parte de sua constituição (p. 281).

A escola pública receberá toda a carga de mazelas sociais promovida por esta estrutura de poder que acarreta enorme desigualdade social, marginalizando a grande maioria da população brasileira, através da perpetuação histórica de um precário sistema de educação pública, de um lado, e sua utilização cultural, por outro lado, como instrumento de legitimação, ainda que capenga, exatamente deste modelo de sociedade. A escola pública, como será vista mais adiante nesta pesquisa, consolida-se nos anos 90, essencialmente com o mesmo quadro de dificuldades e limitações. Houve um sensível aumento de investimentos em educação pelo Estado brasileiro a partir da redemocratização de 1988, mas estes foram realizados sempre em velocidade retardada, dirigidos principalmente em sua dimensão quantitativa, como compra de equipamentos, serviços de reforma predial, envio de pilhas intermináveis de livros didáticos, entre outros.

No entanto, a educação brasileira continua com problemas essenciais como péssimos índices na qualidade de ensino, instalações físicas depauperadas (principalmente em estados do Nordeste) e a permanente desvalorização salarial dos professores, que atualmente necessitam, na sua grande maioria, de vários empregos para manterem um padrão material de vida.

Esta escola chega à conjuntura atual, apesar de todas as mudanças pedagógicas, quantitativas e administrativas verificadas nas últimas décadas, com os mesmos problemas essenciais existentes em séculos anteriores, simplesmente porque ela reflete a histórica desigualdade que existe na base de sua formação econômico-social.

É interessante perceber que, apesar das várias mudanças políticas, institucionais, econômicas e educacionais ocorridas no Brasil nos últimos séculos, ainda persistem no seio da escola pública características profundamente arraigadas. Mas o ensino de História, como área curricular específica, sofreu avanços ou

alterações, entrando na década de 90 com uma proposta renovada e um leque de novas possibilidades práticas, rompendo com a tradicional História patriótica? A resposta para esta questão envolve as novas políticas públicas e educacionais assumidas pelo novo Estado constitucional de 1988; as limitações e alternativas verdadeiras manifestadas pela escola pública atual; a capacidade de comunicação do ensino de História com os avanços historiográficos da História acadêmica; as inovações do material didático disponível (os livros didáticos de História); as características do atual professor brasileiro de História (o que envolve inúmeros fatores como comportamento, influências culturais, formação acadêmica, orientação política, identificação social, entre outros) e o papel estratégico que os PCNs podem exercer na articulação entre o ensino de História e estes amplos fatores.

Não tenho a pretensão de abarcar todos estes fatores em sua globalidade, mas tentar, o melhor possível, detectar suas influências na relação direta entre o ensino de História e os PCNs para os anos finais do ensino fundamental. Daqui em diante, passo a deter-me na conjuntura direta em que os PCNs em História foram gestados, e posteriormente, no segundo capítulo, analisar as características internas que estruturam o documento em si, para, finalmente, avaliar suas possibilidades de apropriação social, no âmbito do ensino e do papel do professor.

OS REFLEXOS PARA A EDUCAÇÃO

O Brasil pós-redemocratização, em linhas gerais, apresenta como seguintes características: reconstitucionalização do Estado, com o retorno da pluralidade dos partidos políticos e as eleições diretas para presidente da República, diversificação social com a emergência de novos grupos culturais e novos perfis de trabalhadores e profunda inserção do País ao mercado capitalista mundial (globalização), em seus aspectos conjunturais; mas a manutenção da desigualdade social e do autoritarismo político (viabilizado pelas relações sociais clientelistas), em seus aspectos estruturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram lançados em 1997, sendo documentos com propostas pedagógico-curriculares específicas para cada área disciplinar básica no sistema educacional brasileiro. Não há dúvidas de que a

política educacional implantada pelo Estado brasileiro, principalmente a partir dos anos 90, passou a ser intensamente sintonizada com os preceitos culturais do neoliberalismo, como derivação lógica de todas as políticas públicas brasileiras que caminharam na mesma direção. No entanto, não podemos esquecer que estas políticas não foram somente fruto de “opções” feitas pelos Governos brasileiros ao neoliberalismo, mas também efeitos de pressões internacionais impostas ao País, principalmente através de instituições como o Banco Mundial, sob a condição de integração deste ao mercado planetário. Esta ingerência externa demonstra a enorme superioridade estrutural que fenômenos processualmente mundiais acabam historicamente condicionando sobre os destinos potencialmente autônomos de uma sociedade. Celina Souza (2006) observa que

A delegação para órgãos ‘independentes’ nacionais, mas também internacionais, passou a ser outro elemento importante no desenho das políticas públicas. Mas por que os políticos (governantes e parlamentares) abririam mão de seu poder? A resposta estaria na credibilidade desses ‘órgãos’ independentes devido à experiência técnica de seus membros e para que as regras não fossem, aqui também, submetidas às incertezas dos ciclos eleitorais, mantendo sua continuidade e coerência (p. 35).

Esta conjuntura mundial demonstra a fragilidade dos Governos nacionais, que para manterem a “governabilidade” de seus países ao implementar reformas e ajustes econômicos, acabam sendo obrigados a submeterem-se às regras do mercado capitalista global, garantindo que as possíveis mudanças políticas internas não possam atingí-lo. Este fato explica exatamente porque, no caso do Brasil, apesar da alternância de presidentes e partidos no Governo que, em princípio, são programaticamente antagônicos, permanece sempre a mesma política econômica e suas consequentes políticas públicas.

Princípios como abertura da economia brasileira ao mercado mundial, privatização de empresas públicas, terceirização da mão-de-obra e a (quase) total saída do Estado como fiscal do processo econômico do País, tiveram suas repercussões localizadas no campo educacional. Ou seja, iniciou uma empreitada rumo a reordenações estruturais e curriculares dos vários sistemas da educação brasileira às novas exigências do mercado globalizado, onde as instituições escolares deverão ser, direta ou indiretamente, instrumentos de formação, preparação e qualificação dos educandos para o mercado de trabalho, prioritariamente, destacando o incentivo indiscriminado ao fortalecimento e proliferação de instituições privadas de ensino (como cursos profissionalizantes

rápidos no ensino básico, multiplicação de cursos para jovens e adultos para massificação da escolaridade básica, um aumento gigantesco de cursos e escolas no ensino superior e uma ampla oferta, no ensino médio e superior, de cursos à distância). Eneida Shiroma, Maria Célia de Moraes e Olinda Evangelista (2011) não poderiam ser mais enfáticas.

A difusão desse tipo de concepção conduz à ampliação desmedida do mercado consumidor de 'bens e serviços educacionais'. Aos empresários da educação tornam-se promissoras as possibilidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores. A situação de instabilidade, incerteza, vulnerabilidade a que estão expostos com o aumento do desemprego impulsiona o mercado de venda de consultorias, de diplomas, de promessas de empregabilidade. A escola que na origem grega designava o 'lugar do ócio' é transformada em um grande 'negócio'. Inaugura-se um promissor nicho de mercado, favorecendo, na expressão de Apple, a expansão dos capitalistas do ensino (p. 100).

Em resumo, a educação também passa a ser um produto disponível no mercado, que a revelia da importância social e cultural que o conhecimento promove coletivamente, passa a servir perfeitamente às relações de produção e consumo. Decisivamente, confirmando a reflexão anterior sobre o poder do ideário neoliberal em mercantilizar praticamente todas as relações materiais e culturais nas sociedades contemporâneas, o conhecimento também torna-se uma mercadoria. Para Carlos Roberto Machado (2013), esta conjuntura socioeconômica, com seus desdobramentos educacionais e culturais aparece claramente na gestão Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), em que a administração da educação tem em sua meta uma

(...) gestão 'livre', norteada pelo 'livre mercado', na qual o gerenciamento da educação contribuisse ao 'livre' desenvolvimento das forças de mercado. Tais administrações ou gestões, inspiradas no modelo empresarial de qualidade total ou de eficácia nas gestões, na década de noventa, incluíam a participação, a criação de fundos e a melhoria quantitativa das matrículas na educação fundamental, mas sem de fato flexibilizar o controle central das políticas educacionais pelo Governo Federal (p. 27).

O que acontece, a partir de então, é uma completa massificação da educação pública, em que o Estado brasileiro persegue uma obsessão em multiplicar o número de matrículas no ensino fundamental, sem preocupação, no entanto, com a qualidade estrutural e pedagógica do ensino que será ofertado aos educandos brasileiros. Como consequência desta política, que será voltada para os resultados e não para o planejamento, nascem as turmas superlotadas nas já depauperadas escolas públicas e um desmoronamento da qualidade de ensino, que atualmente pode ser verificada através de exames nacionais como o "Prova Brasil"

(fundamental), “ENEM” (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, para o ensino superior).

E como não bastasse, a escola pública deverá aproximar-se de critérios organizacionais e técnicos que a assemelhem a uma empresa. Nesta particularidade, a proposta contraditória que se impôs à escola pública lhe garante uma deformidade indisfarçável: pois como uma instituição pública poderá dar lucros?

O CONTEXTO DOS PARÂMETROS CURRICULARES

Neste novo cenário socioeconômico, o Governo Federal, principalmente a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), irá implementar uma sólida máquina legal-administrativa no campo educacional, com o objetivo de materializar os novos princípios que deverão ser cumpridos pela educação pública nacional. Com o constante apoio de uma base governista no Congresso Nacional, que aprovou o vasto conjunto de leis e pareceres no setor educacional, posteriormente operacionalizados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) sobre todos os sistemas de educação no País, o Governo Fernando Henrique consegue integrar sua política educacional à nova estrutura de políticas públicas vigente na nova conjuntura dos anos 90, em sintonia com a sobreposição estrutural da globalização e do neoliberalismo.

Renilson Ribeiro (2004) lembra que o Governo brasileiro procurou seguir rigorosamente as deliberações tomadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, inegavelmente dirigida pelos organismos institucionais que deveriam implantar a nova ordem mundial, pois esta foi

convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BIRD). Dessa conferência, assim como da ‘ Declaração de Nova Delhi’ – assinada por nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional – resultaram em posições consensuais na luta pelo cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (p. 19).

É evidente que a universalização da educação e do ensino básico, dentro dos limites colocados por esta Conferência, teve como meta primordial a adequação das futuras gerações, principalmente dos países considerados pobres, às novas exigências do mercado e tecnologia globalizados. O Governo brasileiro, fiel a estes princípios, inicia posteriormente seu projeto educacional-institucional, inaugurado pelo Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003). Advém daí a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN/96), sendo a lei maior do novo sistema educacional brasileiro, seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997 e consolidada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em 1998.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um conjunto de livros, composto por um volume básico onde constam as orientações curriculares gerais que devem guiar a educação básica brasileira, e por volumes específicos para cada área de conhecimento e por cada nível e subnível de ensino, excetuando, curiosamente, Parâmetros específicos para o Ensino Religioso, em que entidades ligadas a esta área disciplinar apresentam propostas e lutam por sua regulamentação até hoje. Os PCNs também apresentam os chamados temas transversais, ou seja, assuntos gerais que devem ser trabalhados por todas as áreas curriculares, sob a perspectiva da interdisciplinaridade: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Na História, são três volumes: Geografia e História (primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – atuais anos iniciais); História (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – atuais anos finais) e História (ensino médio). Os PCNs em que me debruçarei nesta pesquisa, especificamente no segundo capítulo, serão: História – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL: 1998).

Não há dúvidas de que os PCNs, em princípio, foram criados para serem documentos oficiais com o objetivo de efetivarem a nova política educacional implantada pelo Estado brasileiro para cada área curricular da educação pública nacional. Neste momento, surge uma questão central nesta pesquisa, que impõe o desvelamento da nova “função” que o ensino de História deverá exercer nesta conjuntura socioeconômica e, por extensão, educacional. Os PCNs serão o dispositivo orgânico e oficial desta função, e nos capítulos posteriores, tentarei descobrir se eles conseguiram concretizar tal intento e/ou quais foram as articulações que estabeleceram com o ensino de História.

Com o fim do Governo Fernando Henrique Cardoso e o início do Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), que deixou como sucessora a presidente Dilma Rousseff, cuja gestão iniciou em 2011 e continua em curso, alguns avanços qualitativos foram observados no campo educacional, mas estruturalmente permanecem os mesmos alicerces que consolidaram as políticas públicas e educacionais a partir dos anos 90. Para Carlos Roberto Machado (2013)

Já durante o governo Lula (2002 – 2010), preponderou um discurso de contraposição à gestão e às políticas desenvolvidas por FHC, de modo que ocorreram mudanças parciais em diferentes campos (social, econômico e político, educacional) e houve ampliação quantitativa em todos os níveis e modalidades de ensino. (...) Entretanto, identifica-se como hipótese que o objetivo educacional do país, na próxima década (2012 – 2022), a qual tem no Plano Nacional de Educação em debate (julho 2013), mas também, na formação da coalizão das elites, através do movimento 'Todos Pela Educação', e nos discursos de determinados setores sociais a perspectiva de manter uma educação que reproduza as relações sociais voltadas ao mercado (p. 9-10).

Antes de entrar especificamente no surgimento dos PCNs, parto de outra conclusão parcial para o prosseguimento da discussão. No Brasil contemporâneo, o ensino de História irá encontrar uma dupla significação imposta pela nova realidade social. Pois, de um lado, deverá reafirmar seus propósitos tradicionalmente colocados pelo Estado moderno, como ressalta Carlos Roberto Machado (2013)

A relação dos sistemas educacionais com o sistema social e econômico-político capitalista se processou desde seus primeiros momentos. No Antigo regime, a educação europeia era controlada pela igreja católica e pelas visões teológicas do mundo e das coisas. No novo regime, com as revoluções burguesas, destaca-se: formação de cidadãos, língua e tradições nacionais comuns, subordinação às leis e às normas do país, o conhecimento científico como verdade. As classes sociais e o sistema, que se constituíam, necessitavam produzir novas mentalidades, relações sociais e valores para a sociedade que se instaurava após os processos revolucionários. As concepções orientadoras e a organização dos sistemas educacionais europeus se espalharam para as colônias (p. 35).

Neste quadro institucional, como já foi colocado anteriormente, o ensino de História cumpriu seu papel especial na formação nacionalista e patriótica do educando brasileiro. Por outro lado, ele deverá sofrer adequações às presentes exigências da nova ordem mundial e conseqüentes políticas públicas e educacionais do Governo brasileiro. O ensino de História, em um panorama inicial, estará em uma nova dimensão, moldada pela duplicidade de dois tempos que irão integrar a nova fase de desenvolvimento do capitalismo, simbolizada pela globalização: o Brasil do passado, inserido na dinâmica capitalista desde a colonização, mas construtor de uma forma distorcida e contraditória de Estado moderno-liberal, com seus vícios

autoritários e clientelistas, onde o ensino de História cumpriu um papel nacionalizador; e o Brasil do presente, integrado à concorrência capitalista mundial e sintonizado com a corrida tecnológica que a sustenta, que exige novas formas de reprodução material e social do trabalho e da vida para os brasileiros. O ensino de História se encontrará nesta encruzilhada, confrontado por suas demandas, ora contraditórias, ora autossustentadas, trilhada pela arquitetura histórica de um País que sobrepôs fases de desenvolvimento do Estado moderno (no plano político) e do sistema capitalista (no plano econômico) por cima das outras, gestando uma nação economicamente adaptada ao capitalismo mundial, e ao mesmo tempo, política e socialmente arcaica. Como disse, em melancólica ironia, José de Souza Martins (2011), o Brasil é uma sociedade “que a faz pós-moderna sem moderna ser (p.15).”

Com a mudança conjuntural ocorrida nos anos 80, nascendo novos horizontes culturais e educacionais ao País, a importância do ensino de História e o papel que ele deveria assumir na escola também foi rediscutido. Tal era o ambiente encontrado na comunidade educativa e historiográfica brasileira, neste período, conforme Luis Fernando Cerri (2011)

Os anos 1980 e boa parte da década de 1990 foram marcados por tentativas, dos professores e intelectuais preocupados com o ensino de História, de formulação de propostas que congregassem a nova identidade a formar junto aos alunos: nacional, mas também socialmente crítica, revisando a história dos vencedores e abrindo espaço para outras histórias, como a dos vencidos; tentando trazer o homem e a mulher comuns para a sala de aula e convencê-los do protagonismo essencial do povo nos processos históricos. Foi o tempo das propostas oficiais de cunho marxista, ou inspiradas na ‘nouvelle histoire’ (p. 107).

Como consequência natural do processo de reconstitucionalização do País, o novo ensino de História também necessitaria transformar-se em alicerce de uma nação democrática e plural, e este princípio será manifestado de maneira predominante no teor dos PCNs, como será visto no capítulo seguinte. A História ensinada para a formação nacionalista receberá seu veredicto de condenação, abrindo suas portas para uma nova identidade, agora democrática. Esta transição não ocorrerá, como derivação da própria estrutura contraditória da formação econômico-social brasileira, sem dificuldades e incongruências, e todas estas demandas estarão misturadas na redação dos Parâmetros.

CHEGANDO AOS PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram gradualmente lançados entre 1997 e 1999, após várias etapas de elaboração, sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas. Em 1997 surgiram os PCNs para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (atuais anos iniciais); em 1998, os PCNs para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (atuais anos finais), e em 1999 os PCNs para o ensino médio. A conjuntura da redemocratização pós-1988 resgatou o espaço acadêmico e curricular que a História enquanto área do conhecimento havia perdido no Regime Militar, voltando a possuir cursos para formação profissional específica no ensino superior, e os PCNs, a despeito dos possíveis interesses políticos e econômicos que pressionaram o Governo Federal na época, refletem sua atenção sistemática para a identidade desta disciplina, juntamente com as demais.

Seguindo a orientação democrático-institucional que passaria a caracterizar o novo Estado brasileiro, as novas legislações educacionais foram, em princípio, organizadas através da participação de várias entidades representativas da sociedade que estariam envolvidas no tema. Este fato, citando como exemplo a própria elaboração da LDBEN/96, teve suas circunstâncias práticas ou reais questionadas pela própria sociedade brasileira na época, mas o interesse especial nesta pesquisa está em rastrear como tal processo alcançou a elaboração dos PCNs em História. Como ponto de partida, é importante colher o posicionamento do próprio Governo Federal sobre a construção do documento, subscrito por, nada mais, nada menos, pelo Ministro da Educação e Desporto do período, Paulo Renato Souza, no setor de abertura do volume aqui analisado, denominado “Ao professor”:

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 seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação (BRASIL: 1998).

Portanto, a construção plural e democrática dos PCNs em História, nas palavras do Ministro, não deixam dúvidas sobre a legitimidade do documento,

apesar das limitações e problemas de toda ordem que este poderia apresentar. A riqueza e diversidade dos profissionais e grupos envolvidos nas discussões simbolizariam o selo de qualidade política, social e educacional do documento. Porém, sobre a participação da sociedade, Manoel Pereira Neto (2009) afirma que a situação foi bem diferente, pois “Esse envolvimento, segundo Luiz Antônio Cunha (CUNHA, 1996: 60-61), foi prejudicado pela insuficiência dos prazos para que os docentes-pesquisadores emitissem suas opiniões (p.3).” De acordo com esse autor, a “pressão” atropelou a pesquisa encomendada pelo MEC à Fundação Carlos Chagas sobre as propostas curriculares oficiais. Outro aspecto destacado pelo autor é a marginalização da universidade na elaboração dos PCNs

(...) Dessa forma, entendemos que um forte obstáculo para que os PCNs contribuam de maneira efetiva para o aprimoramento da prática docente é que eles foram elaborados, discutidos e executados sem a participação dos professores, os seus executores. Sobre a ausência desse debate em torno do documento, Neves (NEVES, 2000: 75) chama a atenção para o fato de que a Associação Nacional de História (ANPUH) nunca foi solicitada a participar, enquanto entidade, de qualquer etapa de elaboração das propostas (p. 3-5).

Portanto, nasceu uma enorme divergência de percepções sobre a construção social dos PCNs entre o Governo Federal e a comunidade acadêmica. O fato de a ANPUH, entidade que congrega os profissionais em História, tanto na pesquisa como no ensino, como categoria profissional específica, não ter sido convidada para elaborar um documento pertinente à sua própria área epistemológica revela, para dizer o mínimo, uma potencial displicência do Governo Federal quanto à condução deste processo. Dentro deste antagonismo de visões, sou obrigado a tomar uma posição, e a encaminhar tendo os PCNs referidos para esta pesquisa em mãos.

Realmente, embora o ministro da Educação afirme de maneira entusiasmada a participação de vários agentes e instituições ligadas à educação e ao ensino de História na construção do programa curricular, não existe nenhum setor no texto que mencione o nome destas instituições, havendo em suas páginas um setor chamado “ficha técnica”, constando uma vasta lista com os nomes de seus partícipes (diretos e indiretos), divididos nesta classificação: coordenação (geral e temas transversais), elaboração, consultoria, assessoria, revisão e agradecimentos. Esta lista, organizada em ordem alfabética, contém um total de 124 componentes, demonstrando um grande número de colaboradores, porém estes nomes (muitos, sem dúvida, publicamente reconhecidos no mundo universitário) estão dispostos linearmente, sem qualquer indicação de suas procedências profissionais no campo

da História ou educação, na comunidade acadêmica ou sistemas de educação básica, ou das instituições que poderiam estar representando. Não é possível verificar também como aconteceu a distribuição regional destes colaboradores por estados ou por secretarias estaduais e municipais de educação, Universidades públicas (federais e estaduais) e privadas, e quais foram os critérios de representatividade dos próprios profissionais em História pelos meandros destas instituições. O ministro salienta que o debate foi tão amplo que até mesmo entidades não-governamentais participaram do processo, mas não há a menor ideia, no corpo do texto, de quais entidades seriam estas (BRASIL: 1998).

Para que a construção do documento tivesse sido minimamente democrática, acredito que todas as Universidades federais deveriam ter sido convidadas e, ao menos, todas as secretarias estaduais de educação, equilibrando representantes das áreas de História e educação, respectivamente, e sem esquecer todas as confederações e associações nacionais ligadas à educação e aos profissionais em História. Se, por ventura, isto ocorreu, o documento não demonstra. Ao contrário, nos setores de apresentação e fechamento dos referidos PCNs, não existe nenhuma explicação sobre quais foram os critérios utilizados para a escolha e representação dos colaboradores selecionados, e muito menos como ocorreu a distribuição destes participantes por estados (condição imprescindível para a elaboração democrática de qualquer programa institucional em uma República Federativa como o Brasil) e instituições (BRASIL: 1998).

A concepção democrática veiculada pelo Governo Federal na época é apoiada mais em critérios técnico-institucionais do que plenamente sociais. Em outras palavras, orientado pela tradicional social democracia, o Governo Fernando Henrique articulou uma clara hegemonia do recente Estado Democrático brasileiro sobre as demandas públicas e populares naquele momento, valendo-se de sua legitimidade institucional-jurídica para governar a sociedade verticalmente, sem sentir a necessidade e o interesse de convocá-la para participar mais diretamente das decisões políticas, através das diversas instituições civis que a representam, isolando e impondo sobre sua autoridade pré-estabelecida. Esta postura político-institucional do Governo Fernando Henrique e de seu partido, o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), reproduziu nacionalmente a nova orientação da social democracia mundial, que passou a defender o Estado como interlocutor do mercado a fim de viabilizar as reformas internas e públicas que julgaria necessárias para a

sociedade, exatamente invertendo a relação que a identificou na maior parte do século XX. Timothy J. Power (1997), que defende esta posição, argumenta, citando como exemplo as mudanças programáticas operadas pelo Partido Trabalhista na Inglaterra, nos anos 90, durante o Governo do primeiro-ministro Tony Blair, até chegar à conjuntura brasileira.

O discurso de Blair torna explícita a preocupação intrinsecamente social das reformas econômicas. Sei que alguns de vocês irão discordar dessa afirmação, porque muita gente não vê preocupação social nenhuma em qualquer reforma que possa ser tachada de 'neoliberal'. Mas, mesmo que muitos dos principais autores dessas reformas, de Blair a Fernando Henrique Cardoso, estejam 'confusos', continuam acreditando que a reforma do Estado é, em primeira instância, um passo para a realização da igualdade e da justiça social. Eles sustentam que o que importa não é o tamanho do Estado, mas a sua capacidade administrativa, a sua capacidade de intervir e realizar sem ineficiências e distorções fiscais (p. 33).

A vitória eleitoral e afirmação política do Governo Fernando Henrique consolidou, dentro dos limites e mecanismos do Estado brasileiro, a inserção completa do Brasil ao novo sistema global, com a saciação dos interesses do mercado, nacional e internacional. Para tanto, a participação da sociedade só poderia ser limitada e vigorosamente controlada pelas instâncias institucionais do Governo, neste caso, operacionalizadas pelo Ministério da Educação e Desporto. Esta orientação governamental, que vinha consolidando-se com a própria reconstitucionalização antes da gestão Fernando Henrique, teve suas influências derradeiras exatamente no processo de aprovação da LDBEN/96, quando um projeto de lei encaminhado pelo deputado federal Cid Sabóia, redigido após uma significativa participação de organismos da sociedade civil, foi atropelado por um substitutivo do senador Darcy Ribeiro, realizado de maneira unilateral por este político e que acabou determinando decisivamente a redação final da LDBEN/96 ao invés do projeto anterior. Todos sabemos então, que o embate ocorreu dentro das regras institucionais, mas seu desfecho não foi verdadeiramente democrático, amparado pela autoridade constitucional do Governo na época (OTRANTO: 1996).

Os elementos expostos para esta análise me levam a crer que o processo de elaboração dos PCNs seguiram a mesma lógica. O Ministério da Educação e Desporto utilizou sua autoridade institucional-jurídica para nomear livremente os membros que iriam participar e formar as equipes de elaboração dos PCNs. Evidentemente, ele foi apoiado em critérios técnicos e profissionais, convidando especialistas e autoridades intelectuais nas áreas de educação e História, e também

gestores públicos politicamente credenciados e instituições socialmente representativas. Mas o Ministério convidou todos os intelectuais, gestores e instituições disponíveis no Brasil para a discussão do tema? A resposta para esta pergunta não poderá ser respondida precisamente porque o Governo federal não apresentou dados objetivos ou técnicos para tal, sustentado tão somente em sua própria autoridade administrativa para “decidir” quais profissionais e instituições estariam legitimados ou não para participarem deste processo.

Portanto, abrindo pontualmente meu posicionamento, endosso as reivindicações feitas pela comunidade acadêmica sobre a ausência de uma trajetória inteiramente democrática na construção dos PCNs. Tratou - se de um processo rigorosamente monitorado pelos setores burocráticos do Ministério da Educação e Desporto, que aliás, traiu a apregoada égide social-democrata orientadora do Governo federal, que sempre preconizou a extensão da democracia política para os campos da sociedade civil, como explica didaticamente Norberto Bobbio (2003) sobre a diferença entre democracia política e democracia social.

O processo de alargamento da democracia na sociedade contemporânea não ocorre apenas através da integração da democracia representativa com a democracia direta, mas também, e sobretudo, através da extensão da democratização – entendida como instituição e exercício de procedimentos que permitem a participação dos interessados nas deliberações de um corpo coletivo – a corpos diferentes daqueles propriamente políticos. Em termos sintéticos, pode-se dizer que, se hoje se deve falar de um desenvolvimento da democracia, ele consiste não tanto, como erroneamente muitas vezes se diz, na substituição da democracia representativa pela democracia direta (substituição que é de fato, nas grandes organizações, impossível), mas na passagem da democracia na esfera política, isto é, na esfera em que o indivíduo é considerado como cidadão, para a democracia na esfera social (p. 155-156).

No caso brasileiro, além de acompanhar a guinada programática ocorrida com a social democracia internacional, que praticamente foi engolida pelo neoliberalismo, o Governo Fernando Henrique ampliou seu componente autoritário e retrógrado ao fazer alianças com partidos oligárquicos e fisiológicos, conservando os tradicionais traços clientelistas do Estado brasileiro e inventando, como tudo no Brasil, uma versão incompleta e deformada de um modelo político europeu, neste caso, a social democracia. Portanto, dentro da perspectiva de uma democracia social, os PCNs não foram conduzidos nesta esteira, sendo produtos de um governo que isolou-se institucionalmente e comandou verticalmente a sociedade brasileira durante seu período, utilizando um verniz de Estado moderno, mas articulando os velhos componentes autoritários e clientelistas que o sustentam.

OS PCNs E A SOCIEDADE BRASILEIRA

Mesmo que os PCNs em História não tenham sido claramente uma construção democrática, eles foram uma construção social, simplesmente por estarem mergulhados no emaranhado dos conflitos entre grupos e forças sociais que o condicionaram. Conforme Renilson Rosa Ribeiro (2004: 23), os Parâmetros foram confeccionados por professores universitários, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação e instituições educacionais em geral, envolvendo, sem dúvida alguma, muitos profissionais especializados e competentes. Todavia, o conteúdo historiográfico-educacional destes documentos foi politicamente monitorado pelo Ministério da Educação e Desporto, e a sua representatividade social ficou nublada ou limitada, pois foi percebida a predominância, e ainda assim restrita, de um grupo profissional composto por professores-historiadores e educadores (provavelmente pedagogos). A diversidade social que deveria estar materializada com a distribuição destes profissionais por Universidades e estados e por participantes representativos das várias entidades convidadas não ocorre de maneira transparente na sistematização dos Parâmetros em questão.

Esta evanescência social reforça a convicção de que este projeto educacional-institucional terá a forte tendência de contemplar os interesses daqueles grupos sociais e políticos que estiveram no controle da máquina governamental naquela conjuntura, além de oportunizar, evidentemente, a legitimação dos vários interesses e visões de mundo dos profissionais em História e educadores em geral que tiveram voz e voto no projeto. Como será esmiuçado no capítulo seguinte, a leitura política, educacional e historiográfica dos PCNs para os anos finais do ensino fundamental tentará traduzir quais interesses e concepções de mundo foram vigentes, bem como os grupos sociais representados por eles.

De qualquer maneira, os PCNs enquanto produto social servirão para refletir as novas atribuições que o ensino de História passará a receber neste novo modelo de redemocratização política e modernização econômica promovido no País, diante das profundas transformações sociais e culturais vivenciadas nas últimas décadas, onde a diversidade é a palavra-chave. A História ensinada, estruturada durante

décadas e até séculos para atuar como o baluarte da identidade e unidade nacionais, estará confrontada com um novo cenário, que foi mudando rapidamente às vésperas do século XXI, moldado na encruzilhada entre o Brasil oligárquico e o Brasil “pós-moderno”. Terá que reencontrar seu caminho em meio a uma forma de Estado que sempre lhe cobrou uma “função” patriótica e cívica e uma sociedade repleta de demandas culturais e políticas, arroladas pela multiplicidade de grupos sociais, políticos, culturais, étnicos e até religiosos que reclamam seu espaço e conquista de direitos neste processo, transferindo o jogo de pressões para o campo de um sistema educacional que seja mais plural do que institucional. Terá que optar entre a unidade e a diversidade, ou terá que integrar a unidade com a diversidade?

Os PCNs em História, a despeito da trajetória que percorreram até sua materialização (enquanto documento), servem como referencial para a compreensão do novo significado mediador que o ensino de História deverá (ou deveria) assumir nas articulações entre Estado, sociedade e educação pública na atual conjuntura brasileira. Em sua apresentação (BRASIL: 1998), no volume referente aos anos finais do ensino fundamental, revela a crença de que

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 prática as propostas de ensino. Estes parâmetros oferecem mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar (p. 15).

Os Parâmetros, então, sem dúvida alguma, reconhecem a diversidade social predominante no País e a legitimam educacionalmente. Aparentemente, o apelo nacionalista que transbordava em programas curriculares anteriores em outras fases de sua História político-institucional, não aparece intensamente na proposta de abertura do documento, mas será necessário verificar a sua presença, ao menos sutilmente, no corpo de sua elaboração, se a unidade será suplantada pela diversidade, ou se ambas estarão integradas em uma nova proposta nacional.

Decerto, embora o processo de criação dos PCNs não tenha dialogado abertamente com a sociedade brasileira, seus elaboradores estavam claramente sintonizados com as transformações econômicas e culturais que estavam em curso nacional e mundialmente na sua conjuntura específica, mergulhados que estavam, naturalmente, nas alterações de seu tempo. Este fato é relevante, pois confirma que

os Parâmetros estiveram inevitavelmente ligados ao tecido social que o plasmou, apesar dos obstáculos políticos que possam ter limitado sua construção, e afastando o risco de sua total inviabilidade e isolamento instrumental dentro do jogo de interações e conflitos que o sustentou.

Preliminarmente, como desdobramento natural da nova fase de reconstitucionalização política e diversificação sociocultural, os PCNs também emergem como alicerces pedagógicos, imbuídos com a valorosa missão de coroarem o novo “espírito democrático” do País, estendendo seus nascentes princípios para a educação pública. Seu sentido político-educacional está posto e afirmado, iluminando não somente a História ensinada, mas todas as demais áreas curriculares do ensino fundamental. Resta saber, e isto reverte-se no desfecho da pesquisa, como os PCNs em História (no caso específico dos anos finais) serão apropriados socialmente, e em última análise, no espaço educacional das aulas de História. Até aqui, procurei dimensionar os PCNs como ponto de partida, e nos capítulos seguintes, tentarei apreendê-los como ponto de chegada.

Um grande obstáculo percebido nesta pesquisa foi exatamente a evanescência das classes, grupos sociais e culturais que participaram do processo de estruturação dos PCNs, pois os fatos levam a crer que os seus membros foram escolhidos pessoalmente pelo Ministério da Educação e Desporto ou Fundação Carlos Chagas (que coordenou o processo), levando em consideração suas prerrogativas profissionais e políticas (no caso dos técnicos e gestores de secretarias de educação). Porém, no capítulo seguinte, através da análise das ideias e valores implícitos nos Parâmetros, tentarei identificar quais grupos e instituições estiveram representados indiretamente, agindo como focos de influência e condicionamento sobre seus elaboradores, deixando consolidados seus interesses e concepções culturais, com suas vitórias e derrotas na disputa por espaço político e epistemológico na confecção do documento. E, finalmente, deste amplo e confuso confronto dialético, qual visão social de mundo plasmou-se sinteticamente na materialidade de sua unidade.

Para prosseguir esta pesquisa, uma primeira conclusão torna-se inevitável: os PCNs em História para os anos finais do ensino fundamental não foram uma construção democrática. Ao menos, na concepção em que acredito, alicerçado novamente no conceito de “democracia social” de Norberto Bobbio (2007).

Uma vez conquistado o direito à participação política, o cidadão das democracias mais avançadas percebeu que a esfera política está por sua vez incluída numa esfera muito mais ampla, a esfera da sociedade em seu conjunto, e que não existe decisão política que não esteja condicionada ou inclusive determinada por aquilo que acontece na sociedade civil. Portanto, uma coisa é a democratização da direção política, o que ocorreu com a instituição dos parlamentos, outra coisa é a democratização da sociedade (p.156).

Se recorrermos à uma visão estritamente institucional do sistema democrático, então os PCNs foram um documento legítimo. Mas a participação extremamente limitada e seletiva dos profissionais em História dos vários níveis de ensino e pesquisa no País naquele momento comprovam a fragilidade política desta visão e Bobbio revela a completa inadequação desta visão para a compreensão das sociedades contemporâneas. Afinal, uma verdadeira democracia deve garantir a participação constante e diária dos cidadãos sobre as decisões da máquina política, através de todos os espaços e instituições sociais possíveis, para que a conexão entre Estado e sociedade seja indissociável. No Brasil, a hegemonia do clientelismo e o agudo processo de privatização destes espaços, levando à população ao individualismo extremo, ainda não permitiram a maturação deste comportamento político.

CAPÍTULO 2

O NASCIMENTO DOS PCNs E O ENSINO DE HISTÓRIA: A PROPOSTA DA PRÁTICA

Os Parâmetros Curriculares em História – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, equivalentes aos anos finais do ensino fundamental, constituem um volume de 109 páginas, que articulam novos princípios pedagógicos para o ensino de História, e deixando implícitos na apresentação dos conteúdos, suas concepções historiográficas. Evidentemente, na estrutura dos PCNs, seus valores educacionais e historiográficos interpenetram-se e confundem-se na maioria das vezes, mas também deixam especificidades que deverão caminhar na direção de um único projeto de sociedade, sintetizado na visão social de mundo que promove. Neste capítulo, procurarei expor as partes estruturantes que formam o documento, com seus eixos temáticos básicos e suas várias subdivisões, para que a análise posterior traduza a transparência de seus princípios curriculares, permitindo, e este é o meu desejo, uma leitura clara dos posicionamentos apresentados nesta pesquisa. Algumas reflexões iniciais serão esboçadas neste interlúdio, evitando um mero levantamento descritivo, mas já problematizando algumas questões que pretendo aprofundar no capítulo seguinte. Em outras palavras, tentarei neste momento, “dissecar” os Parâmetros.

O volume está dividido em duas grandes partes, sendo que a primeira subdivide-se em caracterização, objetivos e conteúdos. E o setor referente à caracterização desmembra-se ainda mais em: a História no ensino fundamental; o conhecimento histórico: características e importância social; aprender e ensinar História no ensino fundamental.

CARACTERIZAÇÃO: A HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Em seu inventário sobre a caminhada do ensino de História no Brasil, os Parâmetros confirmam a longa tradição que este teve na construção da identidade nacional e patriótica do brasileiro, sinalizando para a crise desta perspectiva com o fim da Segunda Guerra e da ditadura Vargas, em que os novos valores democráticos e universais retornaram de forma irreversível, obrigando um ensino de História voltado para a construção de uma cultura via Estado democrático ao invés de um Estado nacional.

Sobre esta trajetória, o documento atesta a enorme pluralidade de tendências historiográficas no Brasil, durante os anos 80 e 90, que naturalmente repercutiu nas práticas de ensino na educação básica. Em sua retrospectiva sobre a História do ensino de História no Brasil, o documento traça um diagnóstico otimista.

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação (p.29).

A partir dos PCNs, a visão social de mundo amparada no princípio da identidade nacional começa a perder terreno cada vez mais, dando lugar à pluralidade, ao reconhecimento de várias identidades ao invés de uma única, coesa e absoluta como representação de uma nação supostamente inquebrantável e sem contradições. Os Parâmetros inauguram, nos domínios das instâncias oficiais do Estado brasileiro, o reconhecimento da diversidade. Sem sombra de dúvida, seus elaboradores estão intensamente sintonizados com as transformações sociais e políticas que vêm configurando a nova sociedade brasileira desde os anos 80. Estão sintonizados, sobretudo, com as profundas inovações historiográficas do final dos anos 70, promovidas pela chamada Terceira geração da escola dos “Annales” (MATOS: 2010), que privilegia novos objetos de investigação e o resgate de sujeitos e grupos sociais que até então estiveram sempre ignorados na História oficial. Para Margareth Rago (1999), estas inovações incidem na Historiografia brasileira, em que

Progressivamente, outros sujeitos sociais foram incluídos nos estudos históricos, eliminando-se a hierarquia dos temas e as problematizações privilegiadas. Mulheres, negros, escravos, homossexuais, prisioneiros,

loucos e crianças constituíram uma ampla gama de excluídos, que reclamaram seu lugar na história social do País (p. 78).

A própria Historiografia mundial, por sua vez, mergulhou nas novas possibilidades de visibilidade dos mais diversos grupos sociais e culturais, que passaram a participar ativamente do jogo político travado nas sociedades democráticas contemporâneas, dando-lhes também voz histórica e publicidade acadêmica. Na sua leitura sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, os PCNs dos anos finais demonstram claramente que esta disciplina, nas suas articulações pedagógicas e políticas, veio paulatinamente descentralizando-se de uma percepção de unidade nacional para uma percepção de diversidade social.

O documento desenvolve sequencialmente as relações de reciprocidade entre as perspectivas culturais do ensino de História e as exigências políticas e econômicas do País em determinado período. Portanto, começa com a História Universal, quando a disciplina foi incluída nas escolas brasileiras durante o Segundo Império, recebendo a missão de localizar o Brasil como parte do grande projeto de evolução da Humanidade (que neste período, estava intensamente integrada com a História Sagrada veiculada pela Igreja Católica), lapidando o seu contorno mais especificamente nacionalista quando incorpora um saber essencialmente laico, no final do século XIX, influenciado pela consolidação, no mundo ocidental, da separação entre Igreja, Estado e ciência. Com a implantação do modelo republicano no Brasil em 1889, o ensino de História deixa completamente de atender às perspectivas culturais e religiosas da Igreja Católica, estando submetido somente aos interesses educacionais do Estado brasileiro.

Nesta exposição, o documento salienta a vitória da tese da “democracia racial” nos anos 30, que terá significações decisivas para o saber histórico escolar a partir de então, consolidada de maneira avassaladora na crença da unidade nacional inquebrantável, em que as diferenças sociais, étnicas e culturais são minorizadas e harmonizadas na direção de uma nação única e internamente pacífica. São desta fase, conforme exemplificam os Parâmetros, os mitos referentes ao espírito dócil e cooperativo dos indígenas e à rica contribuição cultural dos africanos à formação da identidade brasileira, cuja situação de escravidão é banalizada ou ignorada. E, finalmente, no pós-Segunda Guerra, começa a florescer um ensino de História, conforme as palavras do documento, com um “conteúdo mais humanístico e pacifista” (p.24), ou seja, voltado para a formação de uma cidadania brasileira

subvencionada para um projeto, não isoladamente de nacionalidade, mas de democracia moderna. Evidentemente, este projeto sofreu grandes recuos com a implantação do Regime Militar, que retrocedeu ao passado o papel nacionalista do ensino de História e ainda utilizou como instrumentos complementares as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB, que tiveram inclusive uma importância maior nestas atribuições.

Neste breve histórico sobre a História do ensino de História no Brasil, o PCN aqui analisado conclui (e estamos em 1997) sua retrospectiva reconhecendo a enorme diversidade social e cultural que caracteriza o País e as profundas contradições que sobrevivem na escola pública, na qual o ensino de História está inserido.

A escola vive hoje contradições fundamentais. Seus agentes lutam simultaneamente por mudanças e pela manutenção de tradições escolares. Mantêm articulações com esferas políticas e institucionais, incorporam expectativas provocadas por avaliações de desempenho do sistema educacional brasileiro, orientam-se por avaliações para ingresso no ensino médio ou superior, buscam contribuições de pesquisas e experiências acadêmicas e procuram atender parte das expectativas sociais e econômicas das famílias, dos alunos e dos diferentes setores da sociedade (p. 29).

Esta constatação é extremamente positiva, pois os PCNs reconhecem a complexidade da sociedade brasileira e os limites da educação pública, admitindo a existência de problemas que precisam ser confrontados e superados. Vislumbra-se um Brasil menos harmônico e mais contraditório, movido pela diversidade ao invés da unidade. O texto, neste momento, articula uma leitura social de mundo claramente traduzida pelo dinamismo político que passava a encaminhar o País com a reconstitucionalização iniciada em 1988 e pelo ideário social-democrata do Governo Fernando Henrique, que procura inclusive reconhecer os problemas sociais abertamente para justificar as limitações estruturais do Estado constitucional representativo para poder dividi-los com a sociedade civil. Os problemas existem e novos desafios são lançados ao ensino de História. Daqui para frente, os PCNs em História para os anos finais do ensino fundamental apresentarão suas soluções.

Porém, nesta retrospectiva, se os Parâmetros identificam o conjunto de contradições e desafios que cercam o ensino de História, nas suas implicações com a educação pública, eles a concluem com uma visão bastante animadora sobre os avanços da disciplina e as projeções para o professor de História, no que tange, então, à sua dimensão estritamente pedagógica. Além de mencionar a riqueza das

metodologias historiográficas e didáticas em discussão no País, como já foi comentado anteriormente, enfatiza as grandes potencialidades de seu profissional.

Impõe a necessidade de valorizar o professor como um trabalhador intelectual ativo no espaço escolar, responsável junto com seus iguais pela clareza e definição dos objetivos e dos conteúdos para a disciplina que leciona. Aponta para o fato de que a transformação da prática do docente só acontece quando, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria (p. 29).

Esta é a concepção de professor de História dos PCNs dos anos finais. Um profissional altamente intelectualizado, profundamente articulado com as inovações teóricas de sua área e capaz de agir intensamente em equipe. Mas o texto não discorre sobre os possíveis níveis de interação deste profissional qualificado com o quadro de grandes limitações e contradições existentes na escola pública, como ele mesmo menciona. O documento parte de uma visão extremamente idealizada do professor de História, e enumera as notáveis habilidades que este deve dominar dentro de uma estrutura educacional reconhecidamente precária. A partir daí, e esta será uma concepção cada vez mais extensa nas discussões educacionais e nos discursos dos vários governos existentes no País, frutifica-se o princípio da competência docente, ou seja, do papel predominante que o educador brasileiro terá que exercer para mudar os rumos da educação. Em outras palavras, o professor brasileiro passa a ser considerado o principal responsável pelas transformações necessárias na educação pública. Este sentimento está perfeitamente enraizado na própria concepção social-democrata sobre a divisão de responsabilidades entre governo e sociedade civil, e respectivamente no caso da escola, uma divisão entre sistema educacional e professor. E, lentamente, carregada muito mais para o último.

CARACTERIZAÇÃO: O CONHECIMENTO HISTÓRICO

Neste tópico, os PCNs em História para os anos finais desenvolvem suas considerações sobre o conhecimento histórico, quais devem ser as premissas intelectuais e cognitivas que caracterizem esta forma específica de saber em relação à sua derivação enquanto saber escolar. Para fazer um resumo e claro

levantamento de suas concepções, considere mais apropriado dividi-las em ítems básicos:

- comunicação permanente entre a História ensinada e a História científica:

Os elaboradores endossam a proximidade que existe atualmente no País entre professores e historiadores, que tentam derrubar as barreiras entre escola e Universidade, tentando levar o conhecimento historiográfico para a sala de aula, e tal conexão deve ser inevitável para a fundamentação do saber histórico escolar;

- Total conexão entre os conteúdos históricos e a realidade social dos educandos: Os problemas imediatos e cotidianos dos alunos e alunas devem ser contemplados histórico-didaticamente pela disciplina;

- Apropriação pedagógica dos novos sujeitos históricos, até então esquecidos, como trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, idosos e jovens. E ampliação histórico-didática de novas fontes de pesquisa, não restringindo-se somente às fontes tradicionais, escritas e institucionais, mas também lançando mão de novas alternativas como relatos orais, imagens, objetos sonoros, etc...;

- Apreensão das novas correntes teórico-metodológicas que atualmente dominam a pesquisa historiográfica, como aquelas que privilegiam as particularidades individuais e coletivas, as mentalidades, os sistemas simbólicos e de representação e os sistemas de construção de identidades que configuram os diversos grupos sociais, bem como a relatividade das noções de tempo e suas durações, garantido a diversidade de modelos metodológicos e conceituais;

- Legitimação de que o conhecimento histórico é portador da pluralidade e não existe um saber puro e absolutamente objetivo, mais ainda assim depositário de uma racionalidade, apesar da influência subjetiva do historiador na formação deste conhecimento;

- Defesa da comunicação interdisciplinar, para que a História busque ajuda com outras ciências humanas a fim de alargar seu horizonte explicativo e compreender profundamente os fenômenos culturais. Preconiza principalmente, um diálogo com a Antropologia para problematizar conceitos como civilização e cultura;

- Recriação e reinterpretação do material didático, reforçando novamente a utilização de várias fontes, mas identificando o contexto social em que foram produzidas e a intencionalidade dos autores que a forjaram;

- Estímulo à formação intelectual dos educandos, para que possam desenvolver sua autonomia cognitiva, e colocando esta meta como o papel essencialmente social do

ensino de História. Nesta trilha, estender a autonomia crítica para a totalidade da escola, incentivando-a repensar suas próprias práticas;

- Reconhecimento do papel que o ensino de História vem assumindo na formação da identidade nacional, mas no caminho de uma redefinição deste conceito, contemplando as diferenças regionais e as transformações culturais e econômicas que desarticularam nacional e mundialmente formações históricas tradicionalmente constituídas;

- Reconstrução cognitiva de noções históricas, para que o aluno ou aluna possa reelaborar o seu mundo social e cotidiano, compreendendo claramente a lógica de suas relações consigo mesmo e com os diversos grupos sociais e fenômenos culturais (incluindo os mecanismos de temporalidade) que a envolve;

- Identificação das diferenças, ou seja, permitir ao educando o desenvolvimento da percepção do “nós” e dos “outros”, reconhecendo e aceitando a existência de sujeitos e grupos que possuem sistemas culturais e comportamentais que serão diferentes dos seus e que devem ser preservados em suas singularidades. Neste tópico, apregoa-se o ensino de História como um importante instrumento na luta contra o preconceito e a discriminação sociais, instigando ao educando a capacidade de aceitar o “outro” ou o diferente, entender a origem histórica dos contatos e choques entre grupos e sociedades desiguais, para aceitar a singularidade dos seus próprios padrões sociais e culturais. Aqui, o ensino de História ao lado de outras ciências humanas, contribuirá para o exercício da alteridade;

- Em suma, “o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação (p.36).” O ensino de História é comprovado, por excelência, como o baluarte da cidadania, mas de uma nova cidadania, consciente de sua pluralidade e admitindo as diversidades socioculturais que preenchem o Brasil. Aliás, o documento debruça-se bastante nesta questão, insistindo sobre a necessidade de repensar profundamente o conceito de cidadania, considerando seus vários enfoques, conexões com os limites políticos e culturais impostos historicamente ao longo das sociedades e suas implicações práticas na sociedade brasileira.

Na realidade, nas várias considerações tecidas pelos PCNs dos anos finais, arrolaram concepções de ordem historiográfica e pedagógica, que na maior parte

das vezes estão integradas, mas não existe a apresentação de um conceito específico sobre conhecimento histórico que pudesse servir como fundamento teórico para estruturação de suas propostas. Em geral, as considerações expostas formam um conjunto de procedimentos ou princípios educacionais que o professor deveria adequar aos conteúdos historiográfico-curriculares, que podem ser resumidos em oito palavras-chave: diferença, semelhança, transformação, permanência, consenso, conflito, continuidade e descontinuidade.

Estas quatro dualidades não devem ser vistas dentro de uma perspectiva mecânica e maniqueísta, mas no conjunto historicamente dinâmico de suas infinitas relações e entrecruzamentos. O documento irá invocar estes conceitos várias vezes no decorrer do texto, que acabam emergindo como noções básicas que orientarão o caminho a ser perseguido pelo ensino de História, na sua perspectiva textual.

CARACTERIZAÇÃO: APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA

Neste tópico, o documento volta sua atenção para as particularidades cognitivas e culturais do aluno e aluna, abarcando a gigantesca influência que o seu cotidiano exerce no desenvolvimento de sua aprendizagem histórica.

Não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos vídeos, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo (p.38).

O papel do ensino escolar de História seria, então, reelaborar o conhecimento cotidiano trazido pelo aluno, adaptando-o sistematicamente a objetivos sociais, didáticos e pedagógicos, articulando práticas de ensino e suas representações com as produções dos próprios professores e alunos, aproveitando diversos materiais disponíveis e utilizando, evidentemente, as contribuições científicas da História acadêmica e de outras áreas.

Nesta trajetória, segue naturalmente a percepção sobre a globalidade dos sujeitos históricos, concepção alinhada com os atuais avanços historiográficos, que vão desde os tradicionais líderes políticos e militares (tão valorizados nas abordagens conservadoras), até chegar às pessoas “comuns”, estendendo esta concepção também para a subjetividade identitária dos grupos sociais.

Sobre a dimensão educativa do aluno, estes Parâmetros reservam uma atenção especial para suas percepções cognitivas sobre as durações e os ritmos temporais, salientando que estes fenômenos são construídos culturalmente e foram sistemicamente criados pelos seus estudiosos, ou seja, os historiadores, manifestando também intensidades e percepções subjetivas que mudam em todas as culturas e adquirem significações diversas conforme seu movimento histórico peculiar. Portanto, o estudante precisa aprender a captar as singularidades dos fluxos temporalmente históricos e a dimensão qualitativa de seu próprio tempo histórico, diferenciando-a do tempo físico que segue a natureza.

Para os elaboradores, são habilidades que devem ser operadas nos alunos e alunas

A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (p.40).

Em resumo, o educando encontrará na História conceitos, concepções e metodologias que lhe instrumentalizarão para exercitar ativamente sua cidadania, compreendendo os desafios e problemas da vida social através da leitura temporal de seus desencadeamentos, estando capacitado para transformá-los.

Como parte do processo de aprendizagem histórica, chegou o momento de refletir sobre a avaliação, a delicada etapa em que o educador deverá conferir os supostos níveis de crescimento cognitivo de seus alunos. Neste aspecto, o texto não poderia ser mais politicamente correto, acompanhando as discussões educacionais contemporâneas, em que a avaliação é repudiada como instrumento de discriminação e desqualificação do educando, passando a resignificar-se como um mecanismo “humanístico” de verificação da aprendizagem. A palavra de ordem na atual conjuntura educacional exige a substituição da palavra “rodar” pelas palavras “verificar”, “diagnosticar”, entre outras. No ritmo desta perspectiva, os PCNs assim definem

A avaliação faz parte do trabalho do professor para diagnosticar quando cabe a ele problematizar, confrontar, informar, instigar questionamentos, enfim criar novas situações para que o aprendizado aconteça. Assim, a avaliação não revela simplesmente as conquistas pessoais dos jovens ou do grupo de estudantes. Ela possibilita ao professor problematizar o seu trabalho, discernindo quando e como intervir e quais as situações de ensino-aprendizagem mais significativas ao longo do ciclo. Para atender à diversidade de situações que encontra quando se coloca diante dos alunos, deve conhecer uma variedade de atividades didáticas. Nessa linha, deve aprender a registrar as situações significativas vividas no processo de ensino, procurar conhecer experiências de outros docentes e socializar as suas com outros educadores (p.41).

A avaliação agiria como momento de verificação dos avanços discentes e revisão da metodologia docente, mas nunca como instrumento de “reprovação” e discriminação dos estudantes. Para finalizar esta questão, os elaboradores inclusive propõem uma forma de avaliação: os relatórios escritos. Mas este material deveria ser confeccionado pelo professor, registrando suas práticas e experiências pedagógicas, a fim de avaliar seu próprio trabalho. Curiosamente, o documento é mais minucioso com a (auto) verificação do trabalho docente do que com o rendimento escolar dos próprios alunos, quase invertendo o caminho da avaliação. Mais uma vez, a chave do êxito educacional está praticamente nas mãos da competência docente.

OBJETIVOS GERAIS

Com relação aos objetivos gerais para o ensino de História, os PCNS reservaram uma única página. Na realidade, os Parâmetros fizeram um levantamento geral de todas as questões que já haviam sido discutidas nos setores referentes à caracterização, estabelecendo um fechamento inicial de suas principais concepções historiográficas e educacionais antes de entrar nos temas essencialmente curriculares, isto é, a exposição dos conteúdos que deverão ser ministrados, com suas respectivas implicações pedagógicas, nos terceiro (6º e 7º anos) e quarto ciclos (8º e 9º anos) do ensino fundamental. Como meta central, o texto preconiza que

ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações (p.43).

Os objetivos gerais sobressaem como derivações deste eixo central, que estão resumidamente listados abaixo (p. 43):

- Identificar relações sociais em sua própria sociedade e em outros tempos e espaços;
- Compreender a multiplicidade de tempos históricos;
- Relacionar o conhecimento histórico com a interdisciplinaridade;
- Perceber a subordinação das histórias individuais às histórias coletivas;
- Reconhecer os modos de vida de grupos de diversos tempos e espaços, destacando suas relações de semelhanças, diferenças, continuidades, descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- Questionar sua realidade, identificando formas de ação político-institucionais que possam superar seus problemas;
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e produção textual, aprendendo a utilizar os diversos tipos de fontes;
- Valorizar o patrimônio sociocultural, pautado em critérios éticos;
- Defesa da cidadania e da democracia para todos os povos, tendo como base o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

Até agora, as propostas e metas dos PCNs são extremamente ousadas, dada à multiplicidade de fatores educacionais, políticos e culturais que o documento procura contemplar. Os Parâmetros promovem um ensino de História que esteja sintonizado com as contemporâneas inovações historiográficas, incorporando-se ao repertório curricular uma gama enorme de novos sujeitos históricos, invocando um profissional na área altamente preparado e metucioso que possa planejar e controlar as várias etapas de sua metodologia e ações pedagógicas, por sua vez alinhado com as novas formas educacionais de intervenção didática e avaliação, sabendo filtrar todas as demandas e representações cotidianas trazidas pelos educandos para transmutá-las pedagogicamente. O aluno ou aluna, em resposta, deve emergir como um cidadão capacitado para descobrir os problemas e desigualdades de sua sociedade, viabilizado pela leitura das temporalidades que o denunciam, pronto para aderir à luta pela consolidação da democracia, respeitando o meio ambiente, o patrimônio histórico, as diferenças culturais, as singularidades históricas, movido por um consistente senso ético.

Estarão os PCNs, então, sonhando com as potencialidades do ensino de História em formar professores e educandos politizados que possam consolidar a democracia em direção à justiça e tolerância sociais? Estarão os PCNs articulando uma visão utópica de mundo?

Espero encontrar uma leitura mais clara destas indagações no decorrer da pesquisa, tentando conectar os propósitos do documento com suas possibilidades de inserção no cotidiano e, principalmente, com os valores políticos, decisivos, que estão implícitos em suas aspirações historiográficas e educacionais, sem esquecer os grupos e classes que neles fazem sua representação.

OS CONTEÚDOS

Finalmente, chegamos aos conteúdos, o conjunto de temas ou assuntos históricos que deverão fazer parte da proposta de ensino do sistema educacional de maneira geral, e representam a essência de sua estrutura curricular, já que até aqui os Parâmetros encaminharam seus princípios educacionais e historiográficos, e implicitamente sociais e políticos, formando a matriz filosófica que orientará e justificará os temas escolhidos em sua listagem. Sobre isto, os PCNs defendem

Na escolha dos conteúdos, a preocupação central desta proposta é propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Assim, estes conteúdos procuram sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo (p. 45).

Em uma perspectiva bastante positiva, os PCNs militam por uma História ensinada que esteja em profunda conexão com o presente, ou melhor, com a vida social e cotidiana concreta, instrumentalizada como ferramenta para que o educando possa traduzir seu próprio mundo, e quem sabe, transformá-lo, conseguindo desvelar as redes de temporalidades que arquitetaram sua existência atual. Nesta abordagem, a História escolar assumiria um papel abertamente prático, convocando a si mesma como arma socialmente “útil”. Apoiada nesta ótica, urge romper com a História “livresca”, aparentemente decorativa e especulativa, destinada somente ao

cultivo intelectual, e portanto tão obsoleta quanto elitista, como durante muito tempo foi vista empiricamente pelas pessoas em geral.

Neste tópico, sobressaem claramente as crenças educacionais do documento, preocupado mais com os objetivos sociopedagógicos do ensino de História do que a sua dimensão intrinsecamente epistemológica. Caminha no sentido de uma educação transformadora e dialógica, nos liames do que conceituava-se academicamente como “Pedagogia Progressista” (LUCKESI: 2011). Sobre os alunos, o texto prossegue

(...) valorizem a diversidade cultural, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro; demonstrem suas reflexões sobre temas históricos e questões do presente; valorizem a preservação do patrimônio sociocultural; acreditem no debate e na discussão como forma de crescimento intelectual, amadurecimento psicológico e prática de estudo; demonstrem interesse na pesquisa em diferentes fontes – impressas, orais, iconográficas, eletrônicas, etc; tenham uma postura colaborativa no seu grupo – classe e na relação com o professor; demonstrem a compreensão que constroem para as relações sociais e para os valores e interesses dos grupos nelas envolvidos (p. 45).

Nas suas relações com a aprendizagem e pesquisa históricas, os alunos necessitarão exercitar o diálogo e a cooperação, afirmando sua consciência de pertencimento coletivo e confirmando a tese de uma educação democrática, reprodutora, por sua vez, da nova sociedade brasileira em gestação.

O professor surge como o grande articulador deste novo projeto educacional, destacado como formador intelectual e politizado, que deverá tomar posse dos novos embates pedagógicos.

A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo (p. 46).

Esta é uma antiga reivindicação das pedagogias progressistas, que consideram imprescindível a capacidade docente em mediar os conteúdos e o cotidiano dos estudantes, na tentativa de transmutá-los em um único fluxo cognitivo e assim ressignificarem subjetiva e socialmente estes conteúdos, cumprindo a tarefa da escola. Neste desafio, o professor de História do ensino fundamental deve, indubitavelmente, resgatar-se como intelectual, ultrapassando seus limites técnico-didáticos e seu domínio historiográfico para repensar seu próprio cotidiano e redescobrir a direção social de suas estratégias educacionais.

Os conteúdos para os terceiro (atuais 6º e 7º anos) e quarto(atuais 8º e 9º anos) ciclos do ensino fundamental estão divididos em dois grandes eixos temáticos:

- História das relações sociais, da cultura e do trabalho (terceiro ciclo);
- História das representações e das relações de poder (quarto ciclo).

Os Parâmetros selecionam estes dois eixos temáticos por considerá-los extremamente relevantes social e culturalmente. Assim justificam

Os eixos temáticos e subtemas que deles derivam procuram dar conta de duas grandes questões históricas tão clássicas quanto atuais. A primeira refere-se aos contatos culturais, inter-relações e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações. As lutas sociais de grupos e de classes, que reivindicam respeito às diferenças e igualdades, e as lutas de culturas e de etnias na defesa de seus territórios e de suas identidades são problemas cruciais do mundo de hoje(...). A segunda questão refere-se às grandes transformações políticas e tecnológicas atuais, que têm modificado as relações de trabalho, as relações internacionais e marcado profundamente o modo de vida das populações (p. 48).

São eixos temáticos com recortes de abrangência bastante amplos e com interconexões infinitas, fato este, que caracterizará estruturalmente toda a hierarquia curricular proposta pelo documento, como mostrarei a seguir, em que suas possibilidades de aplicação prática e direcionamento pedagógico representarão um problema a ser discutido no decorrer desta pesquisa. Além disso, estes eixos temáticos ainda precisam abrir brechas para os já apregoados temas transversais. Resumidamente, estão enumerados abaixo os pontos de articulação que o texto formata entre os conteúdos e os temas transversais (p. 48):

- As relações de trabalho entre os indivíduos e as classes, envolvendo a produção, consumo, as desigualdades sociais, transformações técnicas e tecnológicas e os meios de produção;
- As diferenças culturais e suas relações com a dimensão histórica de questões como identidade, discriminação e segregação;
- As lutas sociais e políticas;
- A relação entre o homem e a natureza, nas dimensões culturais, materiais e históricas;
- Reflexões históricas sobre questões que envolvem saúde, vida e morte;
- As imagens, representações e valores em relação ao corpo e a sexualidade, envolvendo os papéis sexuais desempenhados em várias sociedades historicamente constituídas;
- Os acordos ou desacordos que favorecem ou desfavorecem a promoção da paz, da vida e da alteridade.

TERCEIRO E QUARTO CICLOS

Na segunda parte, o documento debruça-se sobre as particularidades educacionais dos terceiro e quarto ciclos, respectivamente, propondo um eixo temático para cada um deles: História das relações sociais, da cultura e do trabalho, para o terceiro ciclo; História das representações e das relações de poder, para o quarto ciclo. Neste momento, são explicitados os princípios historiográfico-didáticos basilares que endossarão a listagem de assuntos pertinentes para cada ciclo antes de divulgarem-na. Novamente são reforçados os elementos da Pedagogia Progressista (que procurarei contextualizar mais intensamente com os PCNs no item referente às tendências educacionais), voltados para uma prática dialógica e epistemologicamente democrática, ou seja, que valorize o conhecimento prévio dos alunos (seu patrimônio cultural empírico e cotidiano) como alicerce na sistematização dos conteúdos, ao invés de impô-los de forma pré-estabelecida. Em suas palavras

É preciso considerar que hoje em dia os alunos recebem um grande número de informações sobre as relações interpessoais e coletivas por intermédio dos meios de comunicação. Muitos têm a oportunidade de conhecer em seu próprio ambiente familiar memórias de outras épocas. Alguns lêem jornais, revistas e livros, vão ao cinema e ao teatro. Muitos assistem a televisão, ouvem rádio, apreciam música, conversam e trocam idéias com parentes e amigos, vão sozinhos à escola, utilizam transportes coletivos, circulam pelos espaços físicos e sociais. Todas essas são vivências que lhes fornecem informações valiosas, porém fragmentadas, sobre as quais o professor, por meio do diálogo, do debate e da crítica, inerentes à sua prática docente, pode atuar como agregador e catalisador (p. 53).

O professor de História, então, afirma seu papel como mediador entre o cotidiano e os conteúdos, coordenando um trato científico, nos liames de sua área de atuação, sobre o material cultural que os estudantes trazem de sua própria vida. Esta concepção do processo de aprendizagem está fortemente amparada em visões teóricas como a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire e a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, de Dermeval Saviani, para citar dois exemplos (LUCKESI: 2011). Nesta comunicação entre cotidiano e conteúdos, o professor precisará captar o ângulo das peculiaridades que cercam o conhecimento histórico, criando o necessário percurso didático-pedagógico.

Nessa faixa de idade do estudante, sugere-se ao professor iniciar o estudo dos temas na perspectiva da História do cotidiano. Essa é uma escolha didática para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizarem, em parte, os padrões de comportamento do seu próprio tempo. É possível destacar a maneira de as pessoas trabalharem, vestirem-se, pensarem, conviverem, evidenciando relações sociais, econômicas e políticas mais amplas, que caracterizam o modo de vida das sociedades. Na dimensão particular da vida, na repetição de hábitos no dia-a-dia, existem experiências acumuladas ao longo de processos históricos (p. 54).

Os Parâmetros propõem que o professor instigue seus educandos a questionarem e abarcarem as limitações de sua temporalidade ao estabelecerem comparações com outras épocas, propiciadas pelo conhecimento histórico sistematizado. Nesta esteira, os elaboradores também lembram sobre a relatividade do tempo cronológico e suas variadas percepções culturais, permitindo aos alunos e alunas uma interação dinâmica com suas estruturas e capacitando-os a contextualizarem-nas historicamente por padrões de anterioridade, posterioridade e simultaneidade (p.54). Entre os objetivos para o terceiro ciclo, é enfatizada exatamente esta habilidade, isto é, a capacidade do educando em relativizar, comparar, conectar e contextualizar diversos tempos históricos, incentivando-os a criar sua autonomia intelectual e educativa.

Os PCNs, em sua textura, procuram romper completamente com o sistema quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e defendem um novo referencial historiográfico-didático conhecido como História Temática, em que os acontecimentos não devem ser arrolados em uma ordem cronologicamente vertical e linear, mas tomando como base a utilização de temas centrais que permeiam as sociedades de diversas épocas, a fim de que a compreensão histórica tenha uma dimensão ampla e global, sem estar limitada às amarras temporais proporcionais à cada sociedade. A História Temática, cujos princípios são advogados no decorrer dos Parâmetros analisados, parte da premissa essencial de que as estruturas temporais que balizam a ciência histórica são mutáveis e relativas conforme a trajetória de cada sociedade em suas particularidades materiais, culturais e espaciais, não havendo em hipótese alguma, a possibilidade de existência de uma escala temporal universal que possa englobar todos os grupos humanos e estabelecer alguma forma de padrão científico de análise. Esta posição volta-se também contra o marxismo ortodoxo, que também procurou criar outra leitura linear e vertical do processo histórico, através de uma sucessão ordenada dos modos de produção que agiriam como etapas em seu “funcionamento”.

TERCEIRO CICLO: OBJETIVOS E CONTEÚDOS

No terceiro ciclo, foi eleito o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, sendo proposta uma vasta abordagem de sociedades mesolíticas que vão da América do Sul até a África, envolvendo seus instrumentos culturais como interação ambiental, sexualidade, alimentação, religiosidade mítica, entre muitos outros, até chegar às sociedades atuais. Ou seja, seguindo um corte horizontal, o foco reside em comparar diversas comunidades humanas em seus relacionamentos interconexos com a natureza, o trabalho e as relações sociais e culturais daí oriundas, dando destaque aos seus primórdios urbanos. Este eixo temático voltado para o terceiro ciclo, adequado atualmente para os 6º e 7º anos do ensino fundamental, está subdividido por sua vez em “As relações sociais, a natureza e a terra” e “As relações de trabalho”.

Dentro deste enfoque, o objetivo consiste em comparar e diferenciar as diversas formas de organização do trabalho ao longo da Humanidade, partindo de sociedades coletoras, passando pelo trabalho servil no feudalismo europeu, os intercâmbios marítimos alavancados pelo mercantilismo até chegar a lutas do movimento operário. A escravidão recebe uma nuance especial, colocada como um fenômeno global manifestado em várias épocas e de diversas maneiras, mas sem associações com sistemas econômicos específicos. Em suma, se o objeto central de análise histórica é o tema “trabalho”, este poderá ser estudado em todas as formas sociais possíveis e com suas inúmeras conexões com a cultura e as relações sociais. Até mesmo, tópicos extremamente localizados dentro de recortes especializados, como turismo ou uso da água, são arrolados na listagem destas múltiplas conexões com o tema central.

No subtema “As relações sociais, a natureza e a terra”, o texto descamba para quatro tópicos, assim enumerados:

Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira; (...) Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza na História dos povos americanos na Antiguidade e entre seus descendentes hoje; (...) Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, na História de povos do mundo em diferentes tempos; (...) Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações entre a

sociedade, a cultura e a natureza, construídas no presente e no passado (p. 57-60).

Estes tópicos, partindo do “simples para o complexo”, pressupõem a análise de questões socioculturais da História brasileira, avançando tais questões para a História da América, finalmente sendo alargado para o mundo até desembocar nas suas múltiplas relações de temporalidade. Inegavelmente, o subtema acaba por abranger uma gama enorme de objetos históricos (praticamente tudo), pois apesar da inicial subdivisão que tenta fazer, no terceiro eixo ele termina por abrir a totalidade do mundo inteiro, e ainda tentando explorar suas infinitas temporalidades e interconexões. Cada tópico, por extensão, está subdividido em vários ítems menores, a saber:

- Nas relações pertinentes à sociedade brasileira: primeiros habitantes no território brasileiro; povos indígenas e colonização europeia; utilização de alimentos, da terra e da água; formas de apropriação da terra e suas interligações com o desenvolvimento técnico; transformações entre natureza e indústria; corpo, sexualidade e manifestações artísticas; paisagens, memória e turismo (p. 58);

- Relações entre a sociedade e povos americanos da Antiguidade: primeiros povos do continente; mitos, religião e calendários; uso da água e suas implicações culturais; alimentação e recursos naturais; natureza e suas relações com transporte e infra-estrutura; povos da América na visão dos europeus; a natureza nas manifestações artísticas (p. 59);

- Relações entre sociedade, cultura e natureza na História dos povos do mundo: ligações entre mitos, religião e calendários; origem do homem na África e expansão comercial e marítima do Oriente e europeus nas suas conexões com a agricultura e tecnologia agrícola; natureza, corpo e sexualidade na cultura africana e europeia; crescimento populacional, ocupação de territórios, destruição do meio ambiente e memória das paisagens; natureza, cidade e Revolução Industrial (p. 59-60);

- Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas sociedades do presente e do passado: confrontação dos mitos de origem do mundo e do homem, com suas derivações temporais, culturais e espaciais; relativizar cronologicamente os povos estudados (p. 60);

No subtema “As relações de trabalho”, a temática está mais específica, em que todos os eixos e unidades internas apresentam como problema básico o

fenômeno central, articulado proporcionalmente com os mesmos tópicos anteriores, mas na sua intermediação localizada com o assunto central. São estes:

Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira; (...) Relações de trabalho em diferentes momentos da História dos povos americanos; (...) Relações de trabalho em diferentes momentos na História de povos do mundo; (...) Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações de trabalho, no presente e no passado (p. 60-62).

Estes tópicos seguem rigorosa e sistematicamente a mesma lógica, começando pelo Brasil e cruzando a América até abraçar o mundo todo, nas suas intermináveis conexões temporais. Os itens de cada tópico também espalham-se em muitas possibilidades:

- Relações de trabalho na História brasileira: o trabalho entre os povos indígenas; escravização indígena e africana e suas respectivas ligações com o mercantilismo, as lutas, as resistências, o processo de abolição e a inserção no trabalho assalariado; grandes proprietários, clérigos e trabalhadores livres, entre outros; o trabalho de mulheres e crianças; organizações de trabalhadores e patronais e os valores culturais atribuídos ao trabalho (p. 60-61);

- Relações de trabalho na História dos povos americanos: o trabalho entre os povos indígenas de diversas épocas; escravidão e servidão entre os antigos povos americanos; mineração, pecuária e monocultura colonial; a manufatura espanhola e inglesa e os trabalhadores das minas (p. 61);

- Relações de trabalho na História de povos do mundo: caçadores, coletores, agricultores, sacerdotes, guerreiros, entre outros, na África, Oriente e Europa; escravidão antiga; nobreza, servos, artesãos e corporações de ofício na Europa, navegadores e comerciantes coloniais; trabalho operário e urbano na Europa, juntamente com serviços urbanos na África e Ásia; lutas e organizações camponesas e operárias (p. 61-62);

- Diferenças, semelhanças, transformações e permanências no presente e no passado: os diferentes tipos de escravidão, trabalho no campo e na cidade, demandas, lutas e conquistas dos trabalhadores; relativizar cronologicamente as relações sociais de trabalho e suas durações no tempo (p. 62);

No tocante à avaliação, são reafirmados os valores formulados nos princípios gerais: apreciação do conhecimento prévio do aluno e aluna; a apreensão do conhecimento sistemático por parte deste, verificando seu crescimento intelectual e diagnóstico dos resultados pedagógicos para que o professor revise seus

procedimentos metodológico-didáticos. Será considerado satisfatório o rendimento cognitivo do aluno e aluna se dominar aptidões como: reconhecer relações entre sociedade, cultura e natureza; dimensionar estas relações em diferentes temporalidades; reconhecer diferenças e semelhanças entre relações de trabalho; reconhecer laços de identidade e/ou diferenças entre relações de trabalho; reconhecer a diversidade de documentos históricos (p. 63).

Não parece tarefa nada fácil para o professor de História articular um repertório tão amplo, complexo e excessivamente flexível de conteúdos, estabelecendo formas de comparação, intercâmbio e globalização de tantas temporalidades sociais, como preconiza o documento. Porém, ele defende-se sob a advertência de que os vários contextos históricos listados são sugestões. E não devem ser totalmente abraçados pelo profissional docente.

Algumas possibilidades de conteúdo exemplificadas abaixo não esgotam todas as alternativas de estudos históricos que os subtemas podem sugerir. O professor não deve ter a preocupação de estudar todos os exemplos apresentados. A idéia é que se problematize a realidade atual e se identifique um ou mais problemas para estudo em dimensões históricas em espaços próximos e mais distantes. A partir daí, devem ser selecionados conteúdos da História brasileira, da História da América, da Europa, da África e do Oriente e articulados em uma organização que permita ao aluno questionar, aprofundar, confrontar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual, como são construídos os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos (p. 57).

O encaminhamento do documento carrega um sentimento de hesitação, pois em um primeiro momento orienta o educador a selecionar e reordenar a gama de assuntos ofertados, mas em um segundo momento, estimula uma apreensão crescente sobre objetos que, partindo do Brasil, fosse possível chegar à América, Europa, África e Oriente, isto é, o mundo inteiro, e em suas inúmeras faixas de temporalidade. O arcabouço de temas arrolados nos conteúdos do terceiro ciclo não vem acompanhado de critérios ou mecanismos que possam auxiliar o profissional a realizar a sugerida seleção dos conteúdos nas articulações com a realidade atual, que também arrasta múltiplas variações e pontualidades. Esta lógica será conservada no quadro temático para o quarto ciclo, com a mesma estrutura de organização de conteúdos, que partindo de um eixo temático, subdividem - se em subtemas, e por sua vez, em tópicos e ítems.

QUARTO CICLO: OBJETIVOS E CONTEÚDOS

Se no terceiro ciclo o tema central foi o trabalho, no quarto ciclo o tema central será o poder. No ciclo anterior, o foco estava em enfatizar os inúmeros dimensionamentos histórico-temporais pertinentes ao econômico, com seus intercâmbios sociais e culturais, e neste o foco estará concentrado no político e suas representações, com atenção especial para o conceito de cidadania. O eixo temático denomina-se “História das representações e das relações de poder”, que subdividem-se em “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. Os PCNs, ao idealizarem curricularmente esta etapa do trabalho, são guiados pela perspectiva de que os educandos já estarão em um patamar cognitivo mais complexo do conhecimento histórico, estando capacitados para apreenderem noções conceituais mais sofisticadas, conforme este eixo temático pressupõe, sob os devidos cuidados pedagógicos, é claro, do professor. A inserção a este objeto de estudo é também movido por uma demanda socialmente concreta, uma vez em que os alunos e alunas nesta faixa etária englobada pelo ciclo estarão em idade para votar e participar da vida política do País, pois a nova Constituição instituiu o direito ao voto a partir dos 16 anos (a primeira experiência foi em 1990). Portanto

Como os estudantes nessa faixa de idade já estão prestes a adquirir o direito ao voto e alguns já o adquiriram, é importante estimulá-los a questionar o presente, para que possam discernir as relações sociais e políticas atuais a partir de perspectivas históricas, identificando possíveis semelhanças ou discordâncias, construindo suas opiniões e estando atentos para localizar nos discursos, nas propagandas e nas práticas políticas propostas e atitudes coerentes e/ou contraditórias (p. 65).

A abordagem temática sobre as relações de poder alcançaria, por consequência, uma denotação iminentemente prática, preparando os jovens brasileiros para o exercício ativo e consciente de sua cidadania no novo Estado democrático. Entre os objetivos para o quarto ciclo, estão resumidamente enumerados abaixo (p. 66):

- Utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas, com destaque para a questão da cidadania;
- Reconhecer diferentes formas de relações de poder nos grupos sociais;

- Identificar lutas sociais, guerras e revoluções na História do Brasil e do mundo;
- Conhecer o processo de formação dos Estados Nacionais;
- Refletir sobre as transformações tecnológicas e seus impactos sociais;
- Localizar acontecimentos no tempo, dominando critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- Debater ideias e expressá-las por várias formas de comunicação;
- Utilizar fontes históricas em pesquisas escolares;
- Ter iniciativa e autonomia nos trabalhos escolares.

Na abordagem dos conteúdos propostos, são encontrados novamente um conjunto enorme de assuntos que poderão ser utilizados e relacionados, arrastando a galeria infinita de fenômenos políticos à disposição no processo histórico e os respectivos grupos sociais e instituições que o desencadeiam: Estados nacionais, regimes políticos, partidos políticos, organizações internacionais, grupos étnicos e de gênero, populações migrantes, a juventude. Os fenômenos políticos daí advindos são exemplificados como: confrontos nacionais e regionais; lutas por direitos sociais e pelo direito à terra; banditismo, violência urbana e guerras civis (p. 68).

Mais uma vez, o documento reforça a não-obrigatoriedade ao professor em lançar mão de todos os conteúdos levantados, mas fazer uma seleção pedagogicamente adequada do material historiográfico disponível em harmonia com a realidade social deparada por seus educandos, tentando alavancar intercâmbios temporais que permitam o despertar de níveis cognitivos de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.

O subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” subdivide-se, por sua vez, em quatro tópicos:

Processo de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro, confrontos, lutas, guerras e revoluções; (...) Processos de constituição dos Estados Nacionais na América, confrontos, lutas, guerras e revoluções; (...) Processos de constituição dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções na Europa, na África e no Oriente; (...) Diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre formas de organização dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções, procurando sintetizar os estudos realizados (p. 69-72).

Tais tópicos, por sua vez estão subdivididos em vários níveis. A lógica de centralização crescente da estrutura dos conteúdos é a mesma verificada no terceiro ciclo, começando pelo Brasil, passando-se pela América até desembocar na Europa, África e Oriente (o mundo todo), com o domínio dos vários níveis de temporalidades

possíveis no fechamento dos tópicos. Novamente, sobressaem muitos ítems de temáticas para cada subdivisão, como pode ser demonstrado resumidamente abaixo.

- Sobre o Estado brasileiro: conquista e preservação do território brasileiro pelos portugueses, acordos diplomáticos e políticas de integração do território brasileiro no século XX; administração colonial, Estado Monárquico e Estado Republicano; lutas pela independência política; confrontos entre europeus e populações indígenas e revoltas regionais; mitos sobre a formação da nacionalidade brasileira; lutas políticas na República, desde a implantação até o Regime militar; lutas operárias, movimentos populares e movimentos sociais em geral (p. 69-70);

- Sobre os Estados Nacionais na América: administração colonial espanhola, escravização indígena, Estados Nacionais independentes, ditaduras na América Latina e MERCOSUL; colônias inglesas na América e constituição do Estado Nacional norte-americano; política externa norte-americana para a América Latina; Império Inca e Asteca e lutas sociais no processo de independência das nações sul-americanas; guerras latino-americanas como a Guerra do Paraguai (do ponto de vista do Paraguai) e a Revolução Mexicana, entre outras; conflitos sociais, raciais e étnicos nos Estados Unidos (p. 70);

- Sobre os Estados Nacionais na Europa, África e Oriente: sociedades greco-romanas e consolidação dos Estados medievais ibéricos; lutas políticas na formação dos Estados modernos, desde a Guerra dos Cem Anos até as democracias modernas; características da política dos séculos XIX e XX, do nacionalismo europeu até a ascensão e colapso (Muro de Berlim) dos Estados socialistas; lutas étnicas, sociais, religiosas e operárias na Europa; Impérios Persa, Macedônio e Romano e confronto com os bárbaros; guerras napoleônicas, imperialismo europeu, Guerras mundiais, Revolução Russa e conflitos da Guerra Fria; culturas tradicionais dos povos africanos, colonialismo e descolonização da África, Estados Nacionais africanos, “apartheid” na África do Sul e problemas sociais do continente africano; os vários aspectos do mundo árabe e conflitos entre palestinos e israelenses; portugueses e ingleses na Índia, independência política da Índia, Paquistão e Bangladesh; a sociedade chinesa, passando pela cultura tradicional, Revolução Comunista e China contemporânea; sociedade chinesa, passando pela cultura tradicional, imperialismo japonês, Segunda Guerra e Japão atual (p. 70-71-72);

- Diferenças, semelhanças, transformações e permanências na sintetização dos estudos realizados: relações presente-passado sobre as organizações políticas e os mitos identitários dos Estados Nacionais, juntamente com os confrontos internacionais; relações entre mortandade nas guerras e as tecnologias bélicas; compreensão dos conceitos de revolução, lutas sociais e guerras em seus devidos contextos históricos; transformações e permanências históricas provocadas pelas lutas sociais e políticas; localização cronológica e das durações temporais das formas de organização dos Estados, organismos internacionais, lutas sociais e políticas, guerras e revoluções (p. 72).

Antes de fazer algumas considerações sobre os conteúdos referidos ao subtema acima, entrarei diretamente na lista de conteúdos do segundo subtema, chamado “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, para depois esboçar minhas apreciações gerais de toda a estrutura temática apresentada para o quarto ciclo. Este subtema também está desmembrado em quatro tópicos, compostos sucessivamente por ítems internos. Estes tópicos são:

Problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História; (...) Processo de formação, expansão e dominação do capitalismo no mundo; (...) Problemáticas pertinentes à cultura contemporânea; (...) Diferenças, semelhanças, transformações e permanências no conceito de cidadania, procurando sintetizar os estudos realizados (p. 72-73).

Estes quatro tópicos estão divididos em ítems, resumidamente expostos abaixo:

- Problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História: Brasil - os “homens bons” no período colonial; a escravidão e a luta pela liberdade; o coronelismo e o voto na República Velha; as Constituições e as ditaduras (Estado Novo e Regime Militar pós – 1964); o conceito de cidadania hoje no Brasil e as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações por direitos hoje; Mundo - a cidadania em Atenas e Roma; a cidadania nas comunas medievais; os ideais iluministas, a Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos; as correntes políticas contemporâneas; experiências autoritárias na América Latina; declarações dos Direitos Universais do Homem; os direitos das minorias de gênero e culturais; desigualdade social e econômica no mundo (p. 72-73);

- Processo de formação, expansão e dominação do capitalismo no mundo: a expansão do comércio na Europa no Renascimento e a riqueza dos Estados Nacionais europeus; as alianças entre a burguesia e os Estados Absolutistas; as

políticas econômicas liberais; o imperialismo e o capitalismo monopolista; o mundo socialista e comunista; crises do capitalismo; divisão do mundo nos blocos capitalista e socialista; desestruturação do mundo socialista (p. 73);

- Problemáticas pertinentes à cultura contemporânea: rádio, televisão, livros, jornais, revistas, cinema, computador, propaganda, criação artística (p. 73);

- Diferenças, semelhanças, transformações e permanências no conceito de cidadania, procurando sintetizar os estudos realizados: relações presente-passado das economias capitalista e socialista, juntamente com as ideias e práticas sobre a cidadania na vida cotidiana; localização cronológica e durações temporais dos conceitos e práticas de cidadania (p. 74).

As metas para a avaliação confirmam os mesmos passos apresentados para o terceiro ciclo como a valorização do conhecimento prévio do aluno, seu crescimento intelectual ao longo do processo educativo e a revisão autodiagnóstica do trabalho docente, partindo da conjectura de que o educando, nesta altura de sua caminhada, tenha conseguido apropriar-se de conceitos e procedimentos já bastante elaborados, dimensionando diversas temporalidades, reconhecendo diferenças/semelhanças e transformações/permanências, identificando documentos históricos e aprendendo a organizar suas ideias através de várias formas de comunicação (p. 75).

Se o rol de conteúdos manifestados no terceiro ciclo é amplo, sua versão para o quarto ciclo apresenta uma relação de assuntos, sociedades e realidades históricas simplesmente gigantesca. São elencados sistemas políticos que vão desde a Antiguidade Oriental até aos regimes socialistas contemporâneos, englobando contextos extremamente localizados que alcançam, por exemplo, o processo de formação da Itália e Alemanha ou as independências de Paquistão e Bangladesh. Este fato ocorre também com os temas para História do Brasil, sendo neles incluídos os diversos acordos diplomáticos que contornaram o território, a enxurrada de revoltas regionais em sua trajetória, os movimentos sociais contemporâneos e enfoques ligados à construção mítica da identidade brasileira, passando por todas as suas guerras, insurreições e períodos políticos, em escala nacional e regional. Em contrapartida, conteúdos extremamente vastos como o Império Romano aparecem comprimidos em tópicos ainda maiores, e países orientais que possuem uma relevância socialmente menor para o aluno brasileiro ou que teriam uma considerável importância nas suas relações especificamente atuais,

como o caso do Japão e China, são ofertados em seus pormenores históricos, começando por sua origem. Além disso, é sugerido ao aprendente o desenvolvimento de estratégias que o instrumentalizem a interpretar e comparar tantas estruturas temporais.

Não houve uma sensível seleção pedagógica dos conteúdos, procurando eleger temáticas e realidades históricas adequadas ao cotidiano dos educandos brasileiros (como o próprio documento preconiza), mas a transmissão de praticamente todo o patrimônio historiográfico ocidental, sob a tentativa de um aparelhamento técnico-didático destes conteúdos. No elenco curricular para o quarto ciclo, houve o intento em encaixar os conteúdos à uma proposta educacional-metodológica sem mexer na materialidade e quantidade dos mesmos. A tradicional hierarquia linear do modelo quadripartite foi rompida, todavia os conteúdos que dela faziam parte somente ficaram dispersos ou mudaram de lugar, agrupados por subtemas ou eixos, mas permanecem ali, na sua amplitude e quantidade. Novamente, volta a insistência do texto em orientar o professor a selecionar os diversos itens apresentados. Em suma, o professor de História terá a incumbência em dar o trato didático dos conteúdos fornecidos, estabelecendo os interlúdios temporais entre o período histórico adequado, a sociedade atual, o cotidiano dos educandos e o problema sociohistórico que pretende abordar. Tarefa esta que, ao meu ver, necessitaria de uma contribuição maior do documento, tomando como base um redimensionamento dos conteúdos em suas significações intrínsecas.

A questão da cidadania fica imersa nesta imensidão de sociedades e temporalidades históricas, mas as propostas dos PCNs para o quarto ciclo trazem nesta questão seu ponto essencialmente positivo, no esforço em agregar a discussão sobre as diferentes formas e modulações de poder existentes ontem e hoje no mundo ao universo prático do aluno, instigando-lhe a pensar e provocar a sua cidadania para confrontos concretos e possíveis, dimensionando-lhe verdadeiramente e, por extensão, tornando também gradualmente viável a experiência democrática. Estabelecer comparações entre este conceito e a escravidão em outras épocas, descobrir os mutáveis limites que a plasmam ou a prejudicam poderá ser, caso o fenômeno educativo realmente aconteça, de grande valia para os jovens brasileiros no caminho de sua e tão desejada politização.

ORIENTAÇÕES E MÉTODOS DIDÁTICOS

O documento encaminha-se para o final de sua exposição, tecendo considerações didáticas gerais que possam guiar a prática docente. Tais considerações foram centralizadas em quatro elementos básicos: materiais didáticos (com proeminência sobre o livro didático), uso de documentos, visitas em outros espaços históricos e a concepção de tempo na História. Este setor dos Parâmetros inicia com um parágrafo que praticamente resume os valores e objetivos traçados no decorrer de todo o estudo.

De modo geral, os conhecimentos históricos tornam-se significativos para os estudantes, como saber escolar e social, quando contribuem para que eles reflitam sobre suas vivências e suas inserções históricas. Por essa razão, é fundamental que aprendam a reconhecer costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos e nas organizações da sociedade; a identificar os comportamentos, as visões de mundo, as formas de trabalho, as formas de comunicação, as técnicas e as tecnologias em épocas datadas; e a reconhecer que os sentidos e significados para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos na consciência de grupos e de classes. Assim o trabalho com diferenças e semelhanças, bem como continuidades e descontinuidades, tem o objetivo de instigá-los à reflexão, à compreensão e à participação no mundo social (p. 77).

O texto afirma decisivamente o valor prático que o ensino de História deve exercer na sociedade brasileira, auxiliando o aluno em sua formação intelectual para que possa intervir com autonomia nos rumos de sua coletividade, compreendendo as limitações e impermanências temporais que o cerca, para reconhecer suas possibilidades de mudança. Nesta particularidade, o documento reconhece o poder crítico da História, e sua extensão educacional, provocando o estudante a desnaturalizar o tempo social e aceitar sua força subjetiva e social de transformação deste, ou seja, sua ação política. Esta concepção aproxima-se, em um primeiro momento, dos pressupostos do Materialismo Histórico, que caminha na crença de que a História e suas derivações (sistêmicas) temporais são elaborações sociais e, portanto, passíveis de mudança pela interferência de seus próprios construtores, isto é, os seres humanos, conforme (basicamente) as condições materiais e econômicas existentes em seu desenvolvimento (LEFEBVRE: 2013). Porém, no capítulo seguinte será importante, dentro dos limites da visão social de mundo que os

Parâmetros cristalizam, quais são também as diferenças que eles travam com esta tendência teórica.

Neste setor, o documento corrobora as atribuições essenciais do professor de história, elencados em uma listagem que transponho, resumidamente, abaixo (p.77-78):

- Questionar os alunos e alunas sobre suas ideias e conhecimento prévio sobre determinado assunto;
- Propor novos questionamentos, troca de informações e trabalhos interdisciplinares;
- Utilizar diversos tipos de fontes históricas;
- Ensinar procedimentos de pesquisa;
- Promover estudos e reflexões sobre diversos modos de vida;
- Debater questões do cotidiano;
- Identificar as diferentes propostas e posições defendidas por grupos para problemas sociais e econômicos;
- Propor aos alunos que criem suas próprias estratégias de intervenção na realidade;
- Estimular a identificação de diferentes padrões de medidas de tempo;
- Solicitar a elaboração de resumos e/ou várias formas de linguagem.

Sem dúvida, o professor está diante de inúmeras atribuições, e resta saber se algumas delas realmente são viáveis para os níveis de desenvolvimento cognitivo e cultural de alunos e alunas do ensino fundamental, pois certamente dificuldades seriam encontradas até mesmo por estudantes acadêmicos.

Os Parâmetros reportam à problemática dos materiais didáticos e neste quesito dedicam quase exclusiva atenção para o livro didático. Reconhecem a enorme importância e tradição que este material exerce sobre a História ensinada, facilitando enormemente a organização do trabalho docente, além de sua grande utilidade para todos os segmentos sociais envolvidos na educação pública.

Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de uma certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade da educação. E para a indústria editorial garantem mercado certo e seguro (p. 79).

Sobre esta questão, os elaboradores endossam uma concepção corrente e majoritária sobre o papel do livro didático na ação docente, reconhecendo sua utilidade didática e organizacional, mas enfatizando sua instrumentalização a serviço da autonomia pedagógica do professor, não podendo substituí-lo nesta tarefa. O educador precisa adequar este instrumento ao seu sistema pedagógico-didático, conforme seus valores educacionais e atendendo as peculiaridades sociais e culturais de seus educandos.

No interior desta discussão, os Parâmetros insistem para a relação dialógica que necessita imperar na construção do conhecimento histórico, advogando sobre o fato de que os conceitos e noções trabalhados em sala de aula não podem ser impostos pelo professor, na tradicional base do conteúdo pré-estabelecido, mas estruturados na comunicação deste com a cultura, o cotidiano e as experiências dos aprendentes. Por consequência, a diversidade de conceitos e noções é considerada extremamente positiva, pois reflete as impermanências e contextualizações do conhecimento histórico. Novamente, as concepções educacionais alicerçadas na Pedagogia Progressista estão claramente expostas. O fornecimento de várias respostas pelos alunos e alunas para um problema apresentado pelo professor, destacando-se o processo de pesquisa, passa a ser estimado como a grande meta pedagógica do trabalho docente.

Recebendo clara influência da vertente historiográfica conhecida como Nova História (BARROS: 2012; MATOS: 2010), que será melhor debatida no capítulo seguinte, os elaboradores expressam seu entusiasmo sobre a riqueza de documentos históricos potencialmente disponíveis para uso do professor em suas aulas. Para eles

As mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados podem ser chamadas documentos históricos. É o caso, por exemplo, de obras de arte, textos de jornais, utensílios, ferramentas de trabalho, textos literários, diários, relatos de viagem, leis, mapas, depoimentos e lembranças, programas de televisão, filmes, vestimentas, edificações, etc. Utilizar documentos históricos na sala de aula requer do professor conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem (p. 83).

Os Parâmetros, então, transpõem para o campo da escola fundamental uma concepção historiográfica predominante hoje no mundo acadêmico, salientando a historicidade de qualquer artefato cultural para a reconstrução da trajetória temporal das sociedades, ultrapassando o limite das fontes escritas que tradicionalmente

normatizavam a História como disciplina científica. Se esta ruptura conceitual procura ampliar e enriquecer a pesquisa histórica, abrindo novos objetos e perspectivas de análise, ela pode desdobrar-se naturalmente para o ensino, sugerindo “libertar” o professor das fronteiras do livro didático (uma fonte escrita, por excelência) e levá-lo a explorar as alternativas de conhecimento dos alunos, historicizando elementos socioculturais de seu cotidiano e assim, também multidimensionando as suas formas de aprendizagem e concepções de mundo.

O documento salienta, no entanto, sobre a competência metodológica do professor em selecionar, contextualizar e instrumentalizar determinado documento histórico para sua ressignificação no tema e na problemática escolhidos. Desta forma, o profissional oportuniza muitas opções de abordagem histórica como hábitos, ideias, comportamentos, valores, entre outras. O texto cita como exemplo de abordagem histórico-didática a gravura “O colar de ferro – castigo dos fugitivos”, de Jean Baptiste Debret (p. 87), em que vários elementos e fatores desta obra podem ser historicizados, como vestimentas, o ambiente urbano implícito na tela, as condições de tortura e submissão físicas do escravo, localizá-la no contexto histórico em que foi produzida, as motivações sociais e subjetivas do artista, além de outras inúmeras alternativas de conexão histórica. Chama inclusive a atenção para o cuidado metodológico que o profissional necessita guardar para fontes como filmes de cinema, evidenciando suas possíveis distorções, como reconstituição de vestimentas ou inadequação sociocultural dos diálogos.

Sempre fieis a uma perspectiva de educação considerada dinâmica e pedagogicamente progressista, os criadores destes PCNs reservam grande importância à atividades extra-escolares de imenso valor histórico, social e cultural como visitas à exposições artísticas e científicas, museus, sítios arqueológicos, fábricas e até mesmo espaços de resistência cultural como comunidades quilombolas, terreiros de candomblé e campos de futebol de várzea (p. 89-90), por reconhecerem o enorme potencial educativo e lúdico destas atividades. Como estes ambientes são documentos históricos pulsantes, mais uma vez a preparação e trato metodológicos desenvolvidos pelo professor com os alunos antes e depois da visita tornam-se indispensáveis. Eis as precauções que devem ser tomadas pelo professor de História, caso decida desenvolver estas atividades externas, que o documento designa como “estudo do meio” (p. 93-95):

- Criar atividades anteriores à saída, organizando a observação;

- Criar atividades de pesquisa sobre o local a ser visitado;
- Se possível, integrar outras áreas disciplinares para ampliar a investigação do local a ser visitado;
- Solicitar aos alunos que organizem, na forma de textos ou desenhos, as informações que já possuem do local;
- Conseguir especialistas para conversar com os alunos sobre o que irão encontrar na visita;
- O professor deve visitar o local com antecedência;
- Organizar com os alunos um roteiro de pesquisa sobre o local;
- Conseguir com antecedência ou posteriormente, para estudar com os alunos, mapas de várias épocas sobre o local, para verificar suas transformações;
- Conversar com os alunos sobre condutas adequadas ao local visitado.

E, por fim, o texto encerra suas orientações didáticas gerais, discutindo as implicações cognitivas e pedagógicas do problema “tempo” no campo do ensino de História, retomando para a dinâmica prática da sala de aula as questões conceituais e metodológicas já levantadas no corpo do documento, e tentando encontrar alternativas de abordagem para o trabalho docente. E a diversidade temporal existente nos sistemas culturais, com seus vários ângulos, inclusive sob a perspectiva de outras áreas como a Filosofia, Física, Geologia, Astronomia e Arqueologia, deixa de ser um entrave para ser um campo de fenômenos cognitivos à disposição da conquista educativa, necessitando ser pedagogicamente canalizada pelo professor aos seus aprendentes, alavancando uma riqueza de possibilidades e percepções intelectuais e culturais. Em sua lista de proposições, os Parâmetros vão desde as construções culturais e históricas do tempo até aos seus critérios de medição matemática e geológica, para que sejam feitas relações, comparações, distinções e contextualizações sobre seus desdobramentos, variações e transformações. Ressaltam a especificidade cultural que marca as organizações sistemáticas do tempo, representada pelos vários tipos de calendário existentes nas sociedades, enfatizando o fato de que o aluno precisa aprender a conhecer o calendário de sua própria cultura para compartilhar socialmente os padrões temporais vigentes. Todavia, o documento, respeitando a diversidade cultural dos padrões de organização do tempo existentes no mundo, parte de uma premissa conceitual por ele considerada como historicamente afirmativa.

No estudo da História considera-se, principalmente, a dimensão do tempo entendida como duração, a partir da identificação de mudanças e de permanências no modo de vida das sociedades. (...) Nos trabalhos com os alunos, não deve existir a preocupação em ensinar, formalmente, as conceituações de tempo histórico, mas sim um propósito didático de escolher temas de estudos que abarquem acontecimentos possíveis de serem dimensionados em diferentes durações – longa, média e curta duração (p. 99-100).

É o que os PCNs chamam de “tempo da duração”, aconselhando o professor a não trabalhar com seus alunos conceitos estanques do tempo histórico, mas instigando-os a reconhecerem movimentos de permanências/transformações e continuidades/descontinuidades, articulando-os dentro dos níveis de duração, e conseguindo desenvolver estruturas mentais de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Neste capítulo, procurei descrever a estrutura interna do documento, enumerando seus princípios e características. Ele é dividido em duas grandes partes (uma para cada ciclo), sistematizadas através dos chamados eixos temáticos, que por sua vez são subdivididos em subtemas, estes em tópicos, e os tópicos em itens. O eixo temático para o terceiro ciclo denominado “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, subdividido em “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”, enquanto o eixo temático para o quarto ciclo é chamado de “História das representações e das relações de poder”, subdividido em “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”.

Cada eixo temático aborda claramente os dois objetos que podem ser considerados centrais no conhecimento histórico: o econômico, subentendido no tema que articula relações sociais e trabalho, envolvendo também a apropriação social da natureza (terceiro ciclo) e o político, submerso no tema sobre as relações de poder (quarto ciclo). O cultural está permeado nos dois eixos, exatamente como uma extensão dos dois objetos acima e numa rede de reciprocidade com estes. Os Parâmetros, portanto, pretendem construir uma estrutura curricular que seja global e integrada, interligando todos os aspectos da vida histórica, alicerçados

principalmente no tripé econômico-político-cultural, com suas infinitas conexões e desdobramentos, sem privilegiar nenhum deles. Neste imenso patrimônio historiográfico-didático, são arrolados formas de trabalho, sistemas econômicos, regimes políticos, utilização de recursos naturais, instituições políticas e culturais, grupos étnicos, guerras, revoluções, lutas sociais, sociedade brasileira, sociedades da América, da Europa, da África, do Oriente, enfim do mundo inteiro.

Aí está, ao meu ver, um dos principais entraves ao êxito escolar destes PCNs. Se por um lado, procuram arquitetar uma concepção global e dinâmica da Humanidade, rompendo com a História linear e mecânica e demonstrando até mesmo a transitoriedade e multiplicidade das estruturas temporais no mundo, eles não conseguem quebrar a tradicional dimensão quantitativa dos currículos de História escolar, caracterizada por um enumerado enorme de conteúdos que procura sempre abarcar desde as sociedades antigas asiáticas até as sociedades capitalistas contemporâneas, necessitando ainda conceder um bom e justo espaço à própria História do País. Mesmo dentro de uma proposta de História Temática que derrube o sistema quadripartite, a sequência linear dos conteúdos desaparece, mas eles continuam ali, e agora de maneira muito ampla e dispersa. Embora, os elaboradores insistam para uma seleção dos vários assuntos oferecidos por parte do professor, critérios e mecanismos que possam orientar tal seleção não são colocados. Porém, se todos os assuntos estão interligados e seguem uma interdependência temática dentro de uma lógica educacional assumida, como o professor fará uma escolha de conteúdos sem deixar buracos no seu organograma curricular?

Sobre os alunos e alunas, enfatiza-se o grande valor educativo representado por seu patrimônio cultural cotidiano, o ponto de partida para as escolhas curriculares e o planejamento pedagógico do professor. Todavia, os PCNs não defendem a supressão ou vulgarização dos conteúdos, ao contrário, um reencontro crítico e refletido a eles, contextualizados nos limites da vida social dos educandos e instrumentalizados como ferramentas didáticas para a resolução de problemas práticos.

Sobre o professor de História, as expectativas não poderiam ser maiores. O texto projeta um profissional altamente preparado, que planeje rigorosamente as etapas de sua metodologia pedagógico-didática, que reflita e revise intensamente cada atividade curricular almejada. Não há dúvidas de que, embora os PCNs

mencionem algumas vezes a participação de todos os segmentos sociais para o êxito da educação pública brasileira, a grande carga de responsabilidade está nas mãos dos professores. São eles quem devem pensar, planejar, executar, estimular, dialogar, e depois de tudo isso, revisarem rigorosamente sua prática docente para verificarem o que “falhou” no processo de aprendizagem, e claro, subliminarmente, onde “eles” falharam, pois a proposta de avaliação apresentada no documento enfatiza muito mais a sondagem do próprio trabalho docente do que as respostas pedagógicas dos alunos. As contribuições das direções de escolas para o apoio estrutural das atividades didáticas sugeridas (em alguns casos, indispensáveis, como o estudo do meio); a participação das famílias para o envolvimento social dos alunos e a responsabilização dos governos públicos em seus respectivos sistemas de ensino para injetarem recursos financeiros e condições de trabalho qualificadas para a desenvoltura e dedicação da ação docente, nem sequer são mencionadas, deixando bem claro quem terá que fazer praticamente tudo sozinho.

É pública e notória a dinâmica social do professor de educação básica neste País, que chega a acumular três empregos para manter um padrão material de vida para si e sua família, e seu tempo disponível para atividades de reflexão e planejamento pedagógicos é quase inexistente, ainda mais na proporção dos encargos profissionais que abraça. Os Parâmetros esperam do profissional um nível de qualidade e dedicação metodológicas, cujas condições técnicas, materiais e científicas estão, no caso brasileiro, oportunizadas somente para uma parcela dos professores universitários. Esta percepção visivelmente idealizadora e exigente dos profissionais da educação básica, divulgada nos PCNs e em muitos outros documentos governamentais, tem objetivos políticos evidentes que almejo traduzir no capítulo seguinte.

Neste capítulo, procurei destacar as principais características curriculares do documento, apontando algumas questões imediatas que considerei pertinentes para iniciar uma problematização deste. No capítulo seguinte, tentarei desvelar os valores educacionais e historiográficos que estão implícitos nele, para conclusivamente, desembocar na visão social de mundo que defende. Em um olhar mais cuidadoso, pretenderei identificar os grupos sociais que, direta ou indiretamente, inculcaram suas crenças e interesses no corpo do documento.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS HISTORIOGRÁFICOS, EDUCACIONAIS E SOCIAIS DOS PCNs

Os PCNs trazem uma particularidade sistêmica ao transitarem sobre duas áreas de saber ao mesmo tempo, o âmbito da História e o âmbito da Educação, adquirindo uma rica significação epistemológica, movidos pela necessidade de adaptarem os princípios, características e metodologias próprios da ciência histórica às condições específicas do processo escolar de ensino-aprendizagem, provocando como consequência um diálogo entre as duas dimensões do conhecimento acadêmico. Evidentemente, elas estão integradas em um mesmo corpo conceitual, e as formulações dele decorrentes caminham para uma concepção global de educação e sociedade brasileiras. Mesmo assim, é importante estabelecer uma distinção inicial entre tais dimensões disciplinares para que as raízes e influências teóricas dos Parâmetros sejam reveladas e os passos de sua construção estrutural permitam demonstrar claramente quais interesses sociais e políticos estão neles representados através de seus princípios historiográficos e educacionais.

ASPECTOS HISTORIOGRÁFICOS

Os historiadores e intelectuais que participaram da elaboração dos PCNs estavam claramente embebidos pelos avanços e discussões historiográficas características do final dos anos 80 e início dos 90, orientados por uma vertente teórica que ficou denominada no meio acadêmico como Nova História. Esta concepção surgiu na França em 1968, quando o historiador Jacques Le Goff assumiu a direção da lendária revista especializada chamada “Annales” (Annales d’Histoire Economique et Sociale, que posteriormente mudou seu nome para Les

Annales. Economies. Sociétés. Civilizations), responsável por profundas rupturas na Historiografia ocidental desde o final dos anos 20 do século passado e que sempre influenciou decisivamente as últimas gerações de historiadores no Brasil (BARROS: 2012; MATOS: 2010).

Considerada, em linhas gerais, a terceira geração dos “Annales” (não por todos os teóricos, por questões conceituais), a Nova História, que só receberia esta terminologia publicamente em 1978 (MATOS: 2010) por alguns membros de seu grupo, além de manter a tradicional ojeriza pela factual Historiografia Positiva, inaugurada pelas gerações anteriores, rompe definitivamente com qualquer tentativa de escrever as meganarrativas, que no passado tentaram explicar a Humanidade inteira, criando regras universais de análise para a compreensão do processo histórico.

Por outro lado, ela afasta-se também dos postulados de uma “História total”, sonhados pelas gerações anteriores dos “Annales”, que desejavam sistematizar uma História que conseguisse contemplar e englobar todos os aspectos da vida social, recorrendo, principalmente ao auxílio de outras ciências humanas como a Geografia, Antropologia, Linguística e Economia, sem desprezar, inclusive, metodologias próximas das ciências exatas como gráficos e exames estatísticos para um levantamento mais preciso e uniforme das continuidades e descontinuidades que dinamizam o fenômeno histórico. Ao contrário, esta escola teórica caminha para a análise de objetos cada vez mais descentralizados e localizados, como observa Júlia Matos (2010).

A terceira geração acabou por abrir-se aos mais diversos temas e por isso foi criticada pela fragmentação. No entanto, um elo ligava os historiadores dessa fase: as transferências de suas análises das bases econômicas para a cultural, ou seja, a superestrutura, conforme afirmou Burke (1997). (...) Essa centralidade em ‘microtemas’, história da vida privada, história de gênero, da sexualidade, micro-história, como afirmou Vainfas, foram campos não apenas abertos pela história das mentalidades, como seu próprio refúgio, assim como o principal elo com a – iniciada após 1988 – quarta geração dos ‘Annales’ (p 122-123).

Nesse período, surge a História de microtemas como a História do medo, do cheiro, a consagrada História da vida privada, das mentalidades, entre outras. Nas palavras de José Barros (2012), a “História do todo” passa a dar lugar à “História de tudo” (314-315). E o foco analítico transfere o eixo da História Social para a História Cultural. Em suma, o ultradimensionamento do conhecimento histórico, abarcando o acesso ilimitado a objetos e fontes históricos, representou a marca essencial desta

vertente teórica, que em face de sua globalidade analítica, continuará buscando conceitos e recursos metodológicos de outros saberes, mantendo com isso a afirmação da interdisciplinaridade. Na avaliação de Margareth Rago (1999), suas influências em território nacional começam a explodir em meados dos anos 70, mesmo com a repressão política do Regime Militar, abrindo novos leques e protagonistas históricos.

Progressivamente, outros sujeitos sociais foram incluídos nos estudos históricos, eliminando-se a hierarquia dos temas e as problematizações privilegiadas. Mulheres, negros, escravos, homossexuais, prisioneiros, loucos e crianças constituíram uma ampla gama de excluídos, que reclamaram seu lugar na História Social do País (p. 78).

A partir daí, pipocam também no País inúmeros trabalhos historiográficos com destaque para objetos “inusitados” e novos, sob profunda inspiração do pensador Michel Foucault, como História das prisões, dos hospícios, da sociedade disciplinar, e com enorme ênfase para a História das mulheres, sobressaem pesquisas relacionadas à prostituição, construção da sexualidade, formas de discriminação das identidades femininas e suas lutas sociais e políticas. No campo da História das Mentalidades, experiências culturais envolvendo religiosidade, feitiçaria e a Inquisição no Brasil não foram esquecidas. Esta explosão historiográfica iniciada nos anos 70, chegou até as décadas de 80 e 90, conservando sua efervescência até hoje (RAGO: 1999).

De forma evidente, a equipe de historiadores envolvida na criação dos PCNs estava profundamente mergulhada nesta conjuntura de inovações paradigmáticas e historiográficas, e transmitiu seus princípios para o eixo normativo do documento. Estas percepções serão exaustivamente confirmadas pelos PCNs ao longo de seu texto, como podem ser exemplificados em seus pressupostos sobre o conhecimento histórico.

Novas abordagens iluminam as análises políticas de instituições, de líderes governamentais, de partidos, de lutas sociais e de políticas públicas. Ao mesmo tempo, novos temas sociais e culturais ganham relevância. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte (p. 30).

Nascem infinitas possibilidades de abordagem histórica, que por sua vez, podem ressurgir em inúmeras opções para a ação didática. Sem dúvida nenhuma, a Nova História ao alargar os objetos de análise sociocultural, deixou uma grande

contribuição prática na medida em que aproximou estes temas da vida cotidiana da clientela escolar, oportunizando ao professor formas mais intensas de interação sociopedagógica. Ela também inspira ao educador um enriquecimento dos recursos e metodologias didáticas exatamente quando sentenciar a historicidade e validade analítica de qualquer artefato cultural. Então, os PCNs não perdem tempo, incorporando esta percepção ao cotidiano escolar.

A ampliação de temas de estudo e de possibilidades teórico-metodológicas tem auxiliado o pesquisador a refletir cada vez mais sobre os fatores que interferem na construção do conhecimento histórico. Os estudos da cultura e das representações alertam, por exemplo, para o fato de que, assim como as obras de arte, os artefatos, os textos e as imagens estão repletos de significações - complementares e contraditórias -, as obras historiográficas, do mesmo modo, possuem seu tempo, seu lugar, seus valores e suas ideologias. O tema de estudo, as fontes, as análises, as interpretações, como também o estilo e a estrutura textual, expressam a historicidade do conhecimento, a sua legitimidade científica e a sua inserção em um contexto histórico mais amplo (p. 31).

Em suas perspectivas conceituais, tudo é histórico e, conseqüentemente, passível de análise histórica e, finalmente, didática. O texto confirma a impermanência e a multiplicidade de óticas do saber histórico, além da dimensão ilimitada de fontes culturais para a sua reconstrução. Outro fator altamente relevante neste universo de mudanças paradigmáticas e historiográficas está, pela extensão promovida pela inserção de novos sujeitos à sua dinâmica, na consolidação do “protagonismo do homem e mulher comuns”. Na Nova História, os reis, presidentes magnatas, generais e gênios da ciência e da arte são colocados em segundo plano para concederem espaço aos trabalhadores, mulheres, homossexuais, minorias étnicas e sociais, em geral, os seres humanos “reais” do dia-a-dia. Abre-se a fenda para que os próprios alunos e alunas possam reencontrar-se no processo histórico, juntamente com os professores, famílias e os próprios bairros e instituições escolares nas quais são pertencentes. Carla Bassanezi Pinsky (2010) endossa a atual tendência que vigora, ou deveria vigorar, nas aulas de História do ensino básico.

A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista (introdução).

A ampliação de objetos, fontes e sujeitos históricos, além de ultrapassar os limites políticos, institucionais e econômicos da História acadêmica, ao almejar a aproximação de sua área de conhecimento com a sociedade, aproxima também a

escola. Ao menos, esta é a expectativa. E esta crença é confirmada no setor introdutório dos PCNs.

Muitas reflexões inerentes à pesquisa histórica são significativas para o ensino na escola fundamental. As abordagens teóricas que problematizam a realidade social e identificam a participação ativa de ‘pessoas comuns’ na construção da História – nas suas resistências, divergência de valores e práticas, reelaboração da cultura – instigam, por exemplo, propostas e métodos de ensino que valorizam os alunos como protagonistas da realidade social e da História e sujeitos ativos no processo de aprendizagem (p. 33).

No livro organizado por esta autora, sugerem-se vários temas alternativos de estudo para a sala de aula, citando as biografias, questões de gênero, direitos humanos, cultura, alimentação, História Regional, ciência e tecnologia, corpo, meio ambiente e História Integrada, ativamente harmonizados com a diversidade curricular proposta pelos PCNs e com as inovações epistemológicas da Nova História, lembrando que neste movimento ressurgem a “retomada da narrativa, do político, da biografia, aspectos que haviam sido de alguma maneira reprimidos ou secundarizados pelo padrão historiográfico anterior, e que agora reemergiam com inesperado vigor” (BARROS: 2012, p. 306). Estes temas, mesmo fragmentados, e que para muitos, representam pouca relevância social em alguns exemplos, trazem a vantagem de serem mais atraentes e semelhantes ao imediato universo sociocultural dos educandos, proporcionando-lhes mais chances de potencialização do processo ensino-aprendizagem, e com isto, oportunizando melhores estratégias de intervenção didática para o professor a fim de que este, inclusive, possa avançar para conteúdos mais abrangentes. É claro que estou falando aqui somente de perspectivas.

Outra característica essencial da Nova História, hoje muito presente nas discussões acadêmicas e escolares sobre o processo educacional, está na interdisciplinaridade, herdada das gerações anteriores dos “Annales” e solidamente mantida por esta vertente. Assim, como atualmente é unanimidade entre as ciências sociais, com as quais a História dialoga intensamente há quase cem anos, a necessidade de que todos os campos do saber mantenham uma comunicação permanente e interajam teórica e metodologicamente para um avanço constante na qualidade do conhecimento e uma penetração eficaz na vida concreta e cultural das sociedades, este mesmo ideal é reproduzido nos espaços de discussão da educação brasileira. Para José Barros (2012), a interdisciplinaridade é o grande traço de identidade de todas as gerações dos “Annales” (356-357).

Ao eleger como sua preocupação fundamental o Homem enquanto ‘ ser social’ (e não mais as elites e instituições políticas que ocupavam o centro das atenções dos historicistas tradicionais), a Escola dos “Annales” estabelecerá sua dimensão interdisciplinar como um dos itens mais fortes e característicos do seu programa de ação. A expansão dos campos históricos para além da tradicional História (da) Política na qual se concentrava o historicismo tradicional torna-se uma consequência imediata (356-357).

Ampliar os limites do conhecimento histórico para alcançar os limites do conhecimento social era o grande sonho das primeiras gerações dos “Annales” quando projetaram a “História Total”, e os PCNs, em certa medida, radicam este sonho em seus princípios ao defenderem uma vasta galeria curricular, com incontáveis redes de integração e canais de comunicação com outras áreas do saber.

Os PCNs foram elaborados no final dos anos 90, um momento historiográfico em que já estava consolidada a chamada quarta geração dos Annales, conhecida como Nova História Cultural (a partir de 1988), tendo como expoentes principais os historiadores Roger Chartier, Lyn Hunt e Carlo Ginzburg, e certamente receberam influxos desta corrente. As divergências conceituais entre a terceira e quarta gerações tem suas pontualidades, mas está fora dos limites deste trabalho mergulhar em suas bases teóricas e subdivisões, havendo somente uma particularidade analítica da Nova História Cultural que merece destaque, pois pode ser detectada no corpo dos Parâmetros. Júlia Matos (2010) enumera quatro aspectos básicos que fundamentam a Nova História Cultural, mas eu considero indispensável, para o âmbito desta discussão, atentar para terceiro ítem levantado pela autora.

Preocupação em analisar e reconstruir o papel das classes sociais, da estratificação, assim como dos conflitos sociais, de forma a perceber os indivíduos a partir de suas posições. Essa característica a distanciou da História das mentalidades, que procurava descrever a vida cotidiana de forma uniformizante, sem considerar os indivíduos e suas posições ou grupos na ‘estratificação’ social (p. 123).

Na lista curricular apresentada nos PCNs, é sentida exatamente a existência de grupos sociais a serem estudados, e objetos inicialmente sociomicroscópicos como o corpo, a alimentação ou a água são estruturados topicamente em suas ligações com estes grupos como comunidades de classe, de gênero ou regionais, articulando questões de subjetividade nos limites dos grupos sociais em que estão inseridos, e principalmente, no quarto ciclo, uma atenção especial para a construção de representações no âmbito do poder. O conceito de “representações”, princípio

central da Nova História Cultural, aparece claramente como tema a ser trabalhado nos Parâmetros, indicando já uma incidência desta vertente na escrita de seus elaboradores.

Tecendo uma conclusão sobre os elementos especificamente historiográficos presentes nos PCNs, me atrevo a apresentar uma contradição. Ao mesmo tempo em que o texto incorporou ao seu arquivo de conteúdos objetos de análise inovadores e microhistóricos como o corpo, alimentação, apropriação social dos recursos ambientais, vestimentas e conceitos da Nova História como representações ou imaginário, ele não conseguiu romper com temas e fatos históricos dos tradicionais currículos da História ensinada, que ao meu ver, tem pouquíssima relevância social para os estudantes brasileiros como, por exemplo, o processo de unificação da Itália e Alemanha no século XIX (p. 71), a Guerra do Peloponeso (p. 71) ou a marcha para o Oeste nos Estados Unidos, enfocando a conquista do Texas! (p. 70).

A galeria curricular também lança um arcabouço infinito de comparações temporais e culturais, sugerindo o estudo de temas extremamente microscópicos de outras sociedades como os adornos dos povos africanos e europeus (p. 59), ou em outro extremo, um aprofundamento histórico em povos da Ásia como o Japão, propondo conhecer toda a sua trajetória, desde a sua cultura tradicional, passando pelo projeto imperialista, seu papel na Segunda Guerra até chegar aos dias de hoje (p. 72). E, em algumas situações, o documento ousa ultrapassar os limites da interdisciplinaridade e tenta alcançar a própria transdisciplinaridade quando propõe abordar os tempos geológicos do planeta (p. 98) para posteriormente costurar comparações com os tempos sociais, procedimento didático que só poderia ser trabalhado em parceria com profissionais da Geografia ou Geologia e absolutamente fora do campo epistemológico do profissional em História.

Embora, os Parâmetros professem em seus princípios a História Temática, rompendo com a História linear e eurocêntrica, reconhecendo a multiplicidade de estruturas temporais e a globalidade dos objetos de abordagem histórica, eles, subliminarmente, não conseguem retirar os conteúdos oriundos da tradicional História escolar, pois não dissolvem sua dimensão quantitativa, mantendo absolutamente todos os conteúdos e conceitos que compõem o patrimônio histórico universal, que sempre foram secamente transpostos para os currículos das escolas públicas, e ainda anexando novos temas, objetos e conceitos trazidos pela Nova História. Os Parâmetros não realizaram uma seleção ou reestruturação dos

conteúdos, procurando integrá-los aos propósitos estruturais de uma História Temática, mas apenas quebraram a hierarquia organizacional do sistema quadripartite, distribuindo todos eles em focos temáticos excessivamente amplos e dispersos. Neste arco tão vasto de assuntos e abordagens, são detectados anacronismos curiosos, como a despreocupação em exigir dos alunos e alunas uma memorização sequencial dos presidentes brasileiros (certamente, isto seria uma abominação positivista), mas sugere que eles conheçam os reis católicos da Espanha! (p.71).

Em sua formulação, os Parâmetros manifestaram a preocupação em contemplar todas as demandas pertinentes às relações entre Historiografia e História ensinada, certamente condicionados pela diversidade teórica trazida pela vasta e heterogênea equipe de elaboradores que produziu o texto, mostrando dificuldades em forjar um projeto historiograficamente sólido e coeso. E diante desta dificuldade demonstrada na articulação de tantos temas e conexões, quem terá a responsabilidade de superá-la? Ele mesmo, o professor de História, recebe a incumbência de “filtrar” os eixos temáticos, criando mecanismos de abordagem, recortes e sínteses que o documento não conseguiu fazer.

O corpo do texto carrega algumas dúvidas como a utilização simultânea dos conceitos de realidade (social) e representação, pois nas discussões teóricas dominantes nas ciências humanas, as correntes que defendem o segundo conceito, automaticamente rechaçam o primeiro por não acreditarem em sua concretude, enquanto que as correntes ligadas ao realismo ou materialismo objetivo reconhecem a existência do primeiro e a representação como derivação deste (VEIGA-NETO: 1995). Sobre tal distinção conceitual, o documento não é claro, ora falando em realidade, ora falando em representação. Note este fragmento, quando o texto refere-se sobre a potencialidade didática existente na riqueza de fontes e linguagens históricas:

Essas são experiências e vivências importantes para os estudantes distinguirem o que é realidade e o que é representação, refletirem sobre a especificidade das formas de representação e comunicação utilizadas hoje e em outros tempos e aprenderem a extrair informações de documentos (das suas formas e conteúdos) para o estudo, a reflexão e a compreensão de realidades sociais e culturais (p. 33-34).

Então, os Parâmetros, abertamente alinhados com a Nova História, ao distinguirem realidade de representação, não estariam neste fragmento, sendo guiados por uma perspectiva materialista?

ASPECTOS EDUCACIONAIS

Assim como na Nova História, para tentar identificar os elementos historiográficos dos PCNs, um mesmo problema precisa ser considerado em seus aspectos educacionais, ou seja, nos dois casos tratam de vertentes teóricas preenchidas por muitos autores, subdivisões e divergências conceituais internas, que exerceram influências gerais sobre o documento, não estando nos objetivos desta pesquisa esmiuçá-las, mas apreender os caracteres básicos dos Parâmetros e suas implicações sociais. Voltando à Nova História, suas fronteiras historiográficas não são facilmente contornáveis e, como foi visto anteriormente, nela sucede-se uma quarta geração dos “Annales”, cujo pertencimento ou desligamento desta vertente ainda é motivo de discussão acadêmica, comprovando seus sutis liames.

Sobre os aspectos educacionais, a situação é a mesma. Como eu já mencionei em alguns momentos no capítulo anterior, os PCNs podem ser basicamente encaixados no campo das tendências sobre ensino-aprendizagem conhecido como Pedagogia Progressista, que engloba genericamente correntes filosófico-pedagógicas com muitas nuances internas. Esta definição conceitual não é unânime entre pedagogos e educadores, sendo defendida por Cipriano Luckesi (2011), um filósofo da educação ligado à tendência teórica chamada Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, também distinguida como Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI: 2013), onde esta terminologia é predominantemente empregada.

Vou utilizar este conceito em minha escrita, pois ele procura envolver os fatores políticos, sociais e culturais que condicionam o processo educativo, ultrapassando sua dimensão meramente psicológica e cognitiva. Para Luckesi, cada uma das principais correntes pedagógicas existentes na Literatura acadêmica está atendendo, implicitamente, a um projeto de sociedade e, conseqüentemente, a interesses dominantes de classes e grupos sociais. Nesta abordagem, o autor divide tais correntes em dois grandes grupos: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista (LUCKESI: 2011). Evidentemente, como cada termo antagonicamente sugere, o primeiro grupo pretende atender aos objetivos e valores do capitalismo, viabilizados pelas classes sociais que o controlam e sistematizados pelo liberalismo, enquanto o segundo grupo preconiza a libertação humana e social, voltado às classes

socialmente pobres e exploradas e, subliminarmente, propondo o socialismo. Em sua matriz da Pedagogia Liberal, engloba vertentes como a Pedagogia Tradicional, Escola Nova, Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia Humanista (p. 72), e na Pedagogia Progressista estão a Pedagogia Libertária, Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (p. 72).

Sem dúvida, o autor desenha uma classificação extremamente genérica e rígida, mas desempenha um considerável esforço em estabelecer uma correlação teórica entre projetos de sociedade e correntes pedagógicas, que inevitavelmente ocorre e não pode ser ignorada se quisermos compreender os condicionamentos sociais que gestam propostas educacionais, uma vez que elas também são visões de mundo e ultrapassam seus aparentes postulados técnico-didáticos.

Antes de entrar nas considerações sobre os PCNs que demonstram as influências da Pedagogia Progressista em suas diretrizes pedagógico-didáticas, tentarei fazer um levantamento de seus princípios gerais, pois ela é mais uma tendência do que uma vertente teórica, indicando concepções e valores predominantes em muitas teorias educacionais específicas, que possuem conceitos e metodologias internos:

- Oposição completa a procedimentos didáticos de transmissão de conteúdos, realizada de forma unilateral pelo professor sobre os alunos e que privilegie a memorização destes, caracterizados no âmbito da Pedagogia Tradicional, e definido por Paulo Freire (2014) como educação bancária;

- Valorização do patrimônio cultural dos educandos, adquirido no cotidiano de sua vida social, como primeiro passo para o desencadeamento do processo de ensino-aprendizagem;

- Construção, em uma relação recíproca com a bagagem cultural dos educandos, de conteúdos que justamente dialoguem com seu cotidiano. Rejeição de conteúdos previamente determinados pelo professor ou pela escola. Em suma, a ressignificação social dos conteúdos;

- O professor não é o detentor supremo do conhecimento, necessitando aceitar que a educação é um processo de reciprocidade social com as outras pessoas, alunos e alunas ou não. Porém, tem um papel fundamental como mediador entre o conhecimento e estes, e sua autoridade intelectual e política deve ser respeitada. Paulo Freire (2014) disse que autoridade não pode ser confundida com autoritarismo;

- A elaboração do projeto político-pedagógico da escola, seguindo pressupostos democráticos e educacionalmente socializadores, deve ser construído em conjunto com a comunidade em que está inserida;

- A educação tem como missão a libertação dos homens e mulheres, e como consequência a libertação de toda a sociedade, auxiliando-lhes a romper com a exploração e alienação a que estão submetidos, através da conquista de sua politização e autodescoberta como sujeitos de sua própria História. A função do processo educativo (neste caso, escolar) está em libertar as pessoas ao invés de adequá-las à sociedade.

Voltando aos PCNs, os elementos acima são facilmente identificáveis na linha de propostas do documento. O conhecimento empírico do aluno e aluna é reforçado várias vezes no desenrolar do texto, como pode ser visto no fragmento abaixo.

Não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos videoclipes, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo (p.37-38).

O documento sustenta a firme crença de que os educandos carregam uma enorme bagagem cultural e histórica, que mesmo erguida empiricamente, age como um guia de conduta social e ética e os instrumentaliza para a compreensão de sua própria historicidade. No entanto, tal bagagem é uma forma de conhecimento fragmentado e desorganizado, e que, portanto

É preciso diferenciar, entretanto, o saber que os alunos adquirem de modo informal daquele que aprendem na escola. No espaço escolar, o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. Esse saber é proveniente do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes e é permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos.(...) Nas suas relações com o conhecimento histórico, o ensino e a aprendizagem da História envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplem o fato, o sujeito e o tempo (p. 38-39).

Se por um lado, o conhecimento cotidiano dos alunos e alunas deve ser valorizado, sendo o ponto de partida para o processo educativo, por outro lado os conteúdos não podem ser abandonados ou secundarizados, estabelecendo aí uma interação dialógica entre saber empírico e saber formal. Em uma leitura mais

particular sobre as tendências que compõem a Pedagogia Progressista, os PCNs não defendem uma supressão dos conteúdos formais, mas uma ressignificação social dos mesmos. A sua busca curricular não está em construir conteúdos novos, mas renovar as abordagens sobre os já existentes. Este fato é evidente, pois na galeria curricular apresentada, os conteúdos escapam do sistema quadripartite, mas são essencialmente os de sempre, sem desenvolver temas ou codificar problemas históricos realmente novos, profundamente ampliados pelos recortes da História Nova, materializando um programa curricular predominantemente quantitativo. Sobre o professor de História, fica reforçado seu papel enquanto mediador entre o cotidiano dos educandos e o saber histórico escolar.

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas (p. 40).

O professor, essencialmente, nas palavras do próprio documento, deverá atuar como um agente “agregador e catalisador” (p. 53) das noções dispersas e fragmentadas dos estudantes em direção à ressignificação do saber histórico sistêmico. O caráter dialógico e democrático que deve alicerçar a (re) construção permanente do conhecimento histórico também não é esquecido, reforçado o perfil dinâmico, cognitivamente aberto e interdisciplinar que urge transbordar no educador. Abaixo, estão enumeradas algumas atribuições ou habilidades inerentes ao trabalho do professor.

Nas situações de intervenção pedagógica, pode propor questionamentos, orientar pesquisas, confrontar versões históricas, desenvolver trabalhos com documentos, realizar visitas e/ou estudos do meio, fornecer novas informações complementares e/ou contraditórias, promover momentos de socialização e debates, selecionar materiais com explicações, opiniões e argumentos diferenciados e propor resumos coletivos (p. 53).

Mas, seguindo uma concepção progressista do processo educacional, os PCNs preconizam, então, a libertação social dos brasileiros e brasileiras? No eixo temático organizado para o quarto ciclo, a questão da cidadania recebe um grande destaque, utilizando esta problemática visivelmente como estratégia para chegar a desafios politicamente decisivos para a realidade social brasileira no caminho da consolidação da democracia (concretamente, e não institucionalmente) e da conquista da justiça. Na realidade, apesar de comungarem com tendências pedagógicas que podem ser consideradas de “esquerda”, os PCNs direcionam

claramente o conceito de cidadania para os limites da democracia liberal, pregando um ensino de História voltada para o diálogo educacional, e conseqüentemente, político, na militância por um projeto de escola e sociedade profundamente pacifista e socialmente conciliador.

Em princípio, estes valores democráticos e pacifistas que o texto promove para a sociedade brasileira são extremamente positivos, mas questões cruciais que marcam a História presente do País não estão destacados, submersos, quando muito, no teor dos conteúdos programáticos curriculares, muitas vezes bastante tradicionais. Além disso, ao propor a comparação do conceito de cidadania contemporânea (leia-se liberal) com conceitos de outras épocas e lugares históricos, o texto acaba acidentalmente diminuindo a importância desta discussão para dentro das características e limites específicos da própria sociedade brasileira. Outro ponto a destacar é a hierarquização político-conceitual dos conteúdos sobre este tema, encaminhando-o inevitavelmente para uma análise que o circunscreve no plano político-institucional. Como resultado, um tema complexo e central para discutir as relações entre sociedade brasileira, democracia e educação pública, acaba correndo o risco de permanecer atrelada a abordagens superficiais. Portanto, se existe alguma perspectiva de libertação subjetiva e política para a sociedade brasileira em suas linhas, ela desagua para os liames institucionais da democracia liberal.

Mas, retornando ao esforço que o documento desempenhou para criar uma visão educacionalmente progressista, a questão dos conteúdos representa um fator que será decisivo para a sua configuração pedagógico-didática. Embora os PCNs busquem um modelo de educação que normatize a liberdade individual, a diversidade sociocultural, a construção dialógica do conhecimento, a gestão democrática e participativa das escolas, e por fim, a legitimação da própria democracia constitucional, os Parâmetros encontraram grandes dificuldades em realizarem uma sólida reestruturação dos conteúdos, seja acrescentando (de maneira integrada) temas novos ao corpo curricular, seja excluindo muitos temas que poderiam ter sua urgência sociopolítica e cultural repensada nos contornos cotidianos da sociedade e escola brasileiras. Os PCNs tentaram descentralizar a matriz curricular tradicionalmente eurocêntrica ao abandonarem o sistema quadripartite e ao incluírem assuntos oriundos da Nova História, mas os conteúdos tradicionais da História ensinada passaram por um processo de “repaginação” e descentralização sem verdadeiramente serem abandonados, com efeitos mais

quantitativos do que conceituais. A entrada dos chamados microtemas e um espaço muito maior para as sociedades africanas e asiáticas somente inchou a lista curricular, carecendo de uma reestruturação que pudesse gerar um programa temático mais simples, porém mais integrado, com uma potencialização maior para a discussão de temas básicos e centrais próximos ao estudante brasileiro e que lhe permitissem visões históricas mais sintéticas e menos abrangentes.

É interessante registrar o fato de que, em muitas discussões escolares e acadêmicas, os professores de História do ensino básico são frequentemente criticados por não conseguirem desapegar-se do atrelamento aos conteúdos tradicionalmente dominantes nos sistemas curriculares brasileiros, dando excessiva importância à transmissão destes, mas na organização dos temas enumerados nos PCNs, os especialistas em educação e os professores universitários em História que participaram de sua elaboração apresentaram a mesma dificuldade.

Esta dificuldade aumenta em função das tortuosas fronteiras que tentam aproximar a vida cotidiana das sociedades com o patrimônio historiográfico da História acadêmica, pois a interação cognitiva e epistemológica destas duas dimensões, o conhecimento empírico (neste caso, a História vivida) e o conhecimento científico (a História disciplinar), não é tarefa nada fácil, por mais que os Parâmetros a defendam. Afinal de contas, que critérios metodológicos sólidos existem à disposição do professor para decidir o quê o aluno ou aluna deve ou não deve conhecer na produção historiográfica, e em qual intensidade?

Na realidade, tal dificuldade é reforçada pela crença na importância social dos conteúdos. Se por um lado, a realidade cotidiana dos educandos e sua bagagem cultural são mais importantes que os conteúdos formais, por outro lado, estes não poderiam ser absolutamente abandonados, pois representam instrumentos indispensáveis para que os alunos e alunas possam descobrir suas limitações materiais e culturais e alcançarem, a partir do plano intelectual, um novo patamar de superação social e política. A solução encontrada para este impasse está na formação de um equilíbrio entre realidade social e conteúdos, para que estes possam ser ressignificados (e não necessariamente modificados) e instrumentalizados efetivamente pelos educandos nos desafios concretos de sua vida cotidiana. Este ideal é advogado de maneira deflagrada e entusiasmada pelos PCNs, que não buscaram, em nenhum momento, um rompimento de sua já consagrada tradição historiográfica (que na maioria das vezes, era somente

reproduzida nos currículos escolares), retirando somente sua verticalizada hierarquia quadripartite, que neste caso, foi um avanço consideravelmente grande, e tentando adaptar-lhe à uma nova concepção de ensino de História.

Em sua bibliografia, os PCNs citam autores de várias correntes educacionais que podem ser consideradas progressistas (p.103-106) como Paulo Freire (Libertadora), Freinet (Libertária), Jean Piaget (Construtivista) e Vygotsky (Interacionista), mas de maneira curiosa, a concepção pedagógica, que ao meu ver, teria exercido enorme influência no princípio da relevância social dos conteúdos escolares prévios, arduosamente mantida pelo texto, não é mencionada de maneira tão ostensiva como os pensadores acima. Refiro-me à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, criada pelo educador Dermeval Saviani (2013), com vários adeptos no Brasil como o próprio Cipriano Luckesi (2011), que posteriormente teve seu nome modificado em 1984 para Pedagogia Histórico-Crítica pelo próprio fundador por julgá-lo conceitualmente mais adequado. Com notórias influências do Materialismo Histórico e das Teorias Educacionais Críticas, esta concepção educacional promoveu uma guinada com relação aos conteúdos, resgatando-lhe uma importância que havia sido secundarizada nas demais correntes progressistas.

Para Dermeval Saviani (2013), os conteúdos escolares, mesmo aqueles tradicionalmente estabelecidos nas escolas e que geralmente reproduzem o conhecimento científico e acadêmico, são extremamente importantes porque representam o patrimônio cultural angariado pela Humanidade em sua trajetória e sobressaem como instrumentos socialmente indispensáveis para que os educandos, apropriando-se destes, consigam ultrapassar os limites de sua alienação e reelaborarem politicamente sua compreensão de mundo e, por extensão, suas formas de intervenção prática. Portanto, os conteúdos “consagrados” não devem ser necessariamente abolidos ou modificados, mas reinterpretados socialmente.

Nesta estratégia pedagógica, o professor reassume um papel central como mediador entre os conteúdos e os educandos, como profissional inegavelmente habilitado para dirigir os procedimentos didáticos destinados à uma nova leitura crítica, social e também política dos temas curriculares, uma vez que sua formação acadêmica lhe confere prerrogativas para liderar este processo sobre os alunos, que estando inicialmente atrelados à sua cultura empírica e fragmentada, não conseguirão desencadear com completa autonomia. Outra reflexão interessante nesta concepção educacional reside no resgate do professor enquanto autoridade

profissional e intelectual, para o qual o processo de ensino-aprendizagem não poderá perder totalmente seu teor diretivo, mesmo envolto em um projeto de escola democrática.

Não tenho condições de apontar precisamente o grau de influência, inconfessa ou não, que a Pedagogia Histórico-Crítica exerceu sobre os PCNs, pois Dermeval Saviani nem sequer é citado na bibliografia (ao menos como autor direto), mas a enorme (re)valorização historiográfica e social que os Parâmetros conferem aos conteúdos converge profundamente com os pressupostos desta corrente educacional.

Também está fora dos limites desta dissertação estabelecer-se uma posição favorável ou contrária sobre a importância dos conteúdos no processo ensino-aprendizagem, até mesmo porque trata de uma problemática homérica no mundo educacional, mas discutir suas implicações específicas no corpo dos PCNs. Com relação a isto, reconheço a relevância social dos conteúdos como fator considerável para o desenvolvimento do conhecimento histórico e da autonomia crítica dos educandos, mas discordando pontualmente da Pedagogia Histórico-Crítica, estes não devem ser necessariamente os mesmos ou todos aqueles concernentes aos programas curriculares tradicionais, que geralmente não passam de pura reprodução dos conteúdos acadêmicos. Alguns temas pertencentes ao mundo acadêmico não tem conexão concreta com o cotidiano das crianças, por mais que o professor tente provocá-la, e muitas vezes assuntos ou problemas ligados à interesses, necessidades e angústias imediatas dos alunos são completamente ignorados por não terem sido suficientemente inseridos nos sistemas curriculares.

Sobre os PCNs, percebo esta forte dependência aos conteúdos. Por mais que seus elaboradores procurem encaixá-los à uma proposta educacional democrática, multicultural e dialógica, que derrube uma visão linear, hierárquica e unitemporal da História, o documento tropeça em exigências quantitativas, acrescentando os microtemas oriundos da Nova História aos já “consagrados” temas da História quadripartite, mas sem a sua estratificação característica. O resultado remonta a um programa curricular excessivamente vasto, descentralizado e horizontalizado, manifestando princípios filosófico-educacionais bastante claros, em linhas gerais, mas com lacunas metodológico-didáticas.

De acordo com o documento, cabe ao professor selecionar, filtrar e reinterpretar os conteúdos apresentados conforme as especificidades da realidade

social e escolar que encontrar, e por extensão, desenvolver os critérios didáticos, metodológicos e avaliativos adequados a elas. Em outras palavras, os PCNs transferem ao professor de História as dificuldades temáticas e didáticas que não conseguiram superar.

ASPECTOS SOCIAIS

Os aspectos historiográficos e educacionais dos PCNs em História para os anos finais do ensino fundamental agem como afluentes que desaguam num projeto de sociedade bastante claro. Seus princípios, em uma visão socialmente integrada, são: liberdade de pensamento, diversidade cultural, educação dialógica, gestão participativa da escola pública e preservação da democracia constitucional. Como fruto natural do grupo político que estava no Governo brasileiro nos anos 90, o documento adquiriu uma coloração nitidamente social-democrata. Em essência, ainda mais na conjuntura histórica desta década, os atuais valores políticos da social democracia em quase nada fogem das características do liberalismo democrático ou do contemporâneo neoliberalismo, apenas conferindo uma maior atenção a questões de maior relevância coletiva como respeito aos direitos e valores das minorias sociais e culturais, defesa da cidadania como um fenômeno social e não circunscritamente jurídico - institucional e reconhecimento da sociedade democrática como ente político mais importante que o mercado. Estes detalhes, de cunho social e democrático, estão expostos de maneira geral nas linhas dos PCNs. Nos embates e acertos entre a social democracia e o neoliberalismo na aurora da globalização, assim Timothy J. Power (1994) localiza os princípios da social democracia.

São a igualdade, a participação política, a transparência no poder, a justiça social e o conceito de 'communitarianism', ou seja, a necessidade de construir uma única comunidade nacional. (...) Isto é uma tentativa de reconciliar as classes sociais, tanto empregadores quanto empregados, em torno de um projeto de capitalismo progressista, com face humana, que atenda aos interesses de muitos setores e não apenas de um (p. 30).

Este sentimento essencial está presente nas palavras dos PCNs, propondo a consolidação, através da educação, de uma sociedade democrática (constitucional) e multicultural, em que a diversidade de ideias e valores sociopolíticos seja legitimada no espaço escolar, sem que ultrapasse os limites institucionais de seu

novo modelo de Estado. Sob a matiz da pluralidade democrática, os Parâmetros idealizam um ensino de História voltado para a transformação social através do exercício permanente do direito democrático, da liberdade intelectual e da ampliação da cidadania, por um lado, mas por outro, não coloca-se abertamente contra ou a favor do projeto neoliberal em curso, com suas privatizações, ou a aliança política que os novos governos constitucionais fizeram com a oligarquia clientelista, deixando de abordar claramente questões da História presente do País, detendo-se, no máximo, a denunciarem os “abusos” do capitalismo.

Os PCNs, durante seu processo de gestação, estiveram profundamente embebidos na conjuntura democrática-constitucional consolidada politicamente pelo Governo Fernando Henrique (PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira), exatamente quando o ideário social-democrata estava a florado, e em uma conjuntura econômica de dominação mundial da globalização, desencadeando um diálogo ilimitado entre a sua derivação programática, o neoliberalismo, e a social democracia, em um processo em que a última praticamente foi tragada pelo primeiro. Em nível mundial, e também nacional, o efeito sintético deste diálogo foi a formatação de um modelo social que defenda a conservação de uma democracia constitucional com total suporte por parte do Estado às implementações internas das novas regras de concorrência mundial. No decorrer dos anos 90, com um pequeno declínio na virada do século XX, testemunhamos todos os governos social-democratas do mundo ocidental abrindo as portas de seus Países à globalização econômica, e procurando justificar suas reformas sociais, tomaram para si os valores do neoliberalismo, alegando serem necessárias as medidas de “modernização econômica” e “diminuição do Estado” para a promoção da “justiça social”.

Mas, se em escala mundial, a social democracia foi “contaminada” pelos valores do neoliberalismo, em nível nacional, ela recebeu venenos ainda piores. Durante o processo de fundação, em 1988, o PSDB lançou em seu programa partidário os alicerces de sua concepção sobre social democracia.

Recolhendo a herança democrática do liberalismo, não partilhamos com os liberais conservadores a crença cega no automatismo das forças de mercado. Nem pretendemos, como eles, tolher a ação reguladora do Estado onde ela for necessária para estimular a produção e contribuir para o bem-estar, e desde que a ação estatal seja controlada pela sociedade e não guiada pelo interesse corporativo da burocracia ou pela vocação cartorial de grupos privados. Por isso, na concepção de democracia do PSDB, a racionalidade da relação entre os fins desejados pela sociedade e os meios disponíveis requer transparência da informação e participação ampla dos cidadãos nas decisões sobre as políticas públicas (p. 3).

Este é um claro e sólido programa social-democrata, mas a História recente do Brasil mostra que o partido afastou-se radicalmente destes princípios quando chegou ao poder com Fernando Henrique em 1994. Em primeiro lugar, porque incorporou sem pudores e aprofundou nacionalmente as diretrizes sociais e econômicas orientadas pela globalização (iniciadas no Governo Collor), cedendo totalmente, ao contrário do que pregava em seu manifesto, às determinações das forças do mercado, e em segundo lugar, porque abandonou o seu projeto de participação social, jogado de braços abertos aos grupos e forças políticas oligárquicos, conservando o clientelismo e, inclusive alimentado fartamente por ele, em um processo de proximidade com estes grupos, e também dos grupos empresariais nacionais e internacionais dos quais havia garantido afastamento, e mantendo, ao contrário, distância das camadas médias do País e da grande maioria da população brasileira. A criação dos PCNs simboliza um exato exemplo de uma política pública que gritou de forma entusiasmada pela participação de todos os educadores e segmentos sociais envolvidos na educação pública, mas que na realidade, conduziu um processo de elaboração curricular rigorosamente tutelado pelo Ministério da Educação e Desporto e com níveis e espaços de participação coletiva, no mínimo, nevoentos.

Que visão social de mundo está implícita nos valores defendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais em História para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental?

Em minha convicção, respondendo à pergunta central desta dissertação, não tenho dúvidas de que trata-se de uma visão social de mundo liberal e reformista. Em seus princípios básicos como liberdade de pensamento, diversidade cultural, educação dialógica, gestão participativa da escola pública e legitimação do Estado democrático constitucional, os PCNs articulam claramente um projeto de sociedade e de Brasil que preserve os direitos humanos e sociais fundamentais, incentivando a autonomia intelectual, o exercício da cidadania e até mesmo a ampliação do exercício democrático para vários espaços sociais, mas sem afetar a ordem democrática institucionalmente estabelecida e a normatização do novo capitalismo global em vigor.

Os PCNs em questão não preconizam abertamente a adequação dos brasileiros e brasileiras ao novo sistema político e econômico em curso no País até

hoje, mas também não defendem claramente práticas sociais e educativas que questionem radicalmente os seculares problemas nacionais como a corrupção, o clientelismo, os péssimos indicadores sociais (pobreza, subnutrição e mortalidade infantis, seca no Nordeste), a saúde pública calamitosa e a, ainda gigantesca, desigualdade social, sendo este último tópico somente citado superficialmente (p. 73). Todas estas questões mal são tocadas na relação de conteúdos do documento, ou quando muito, ficam cuidadosamente submersas no plano dos conteúdos curriculares formais. Esta postura sociopolítica dúbia e mediana a faz um documento centrista, com um largo leque de proposições teóricas e metodológicas, mas carente de posições políticas e educacionais sólidas e pontuais.

Ao classificar os PCNs como um texto essencialmente liberal e não social-democrata é exatamente porque este ideário não procura romper com a democracia liberal institucionalmente estabelecida, e muito menos superar economicamente o sistema capitalista, desejando apenas implantar medidas sociais e econômicas que busquem limitar seus “exageros”. Definitivamente, os Parâmetros pertencem a um repertório de políticas públicas e, por extensão, educacionais, que promove como meta hegemônica a manutenção da formação econômico-social liberal e capitalista (estrutura), viabilizando providências de orientação social-democrata (reforma) que adequem a realidade social brasileira à esta formação. Portanto, representam um projeto essencialmente liberal, mas também com caráter reformista.

Além disso, não posso deixar de lembrar que as políticas públicas social-democratas operacionalizadas no Brasil durante o Governo Fernando Henrique nunca foram completas, como tudo no Brasil, pois esbarraram em seu próprio auto desgaste provocado pela enxurrada neoliberal, e em seu caso interno, foram intensamente deformadas e mutiladas pelos vícios do clientelismo que, em muitas vezes, reduziram-nas à meras sobras assistencialistas. Uma social democracia muito mais programática do que prática, que na realidade não conquistou totalmente o País até hoje.

Sobre as conexões entre os aspectos historiográficos e seu projeto de sociedade, os PCNs utilizam a riqueza temática estimulada pela Nova História para contemplarem os diversos segmentos sociais e culturais em plena visibilidade a partir dos anos 90, como as minorias sexuais, os movimentos pela consciência negra, entre outros, e setores historicamente afirmados como as associações de professores e funcionários em educação e os diversos sindicatos de trabalhadores

organizados em suas Centrais. A diversidade sociocultural do País passa a ser traduzida historiograficamente, e tal fato é um inegável avanço, mesmo restrita curricularmente a um conjunto de temas enumerados.

Sobre os aspectos educacionais que alicerçam o projeto social dos PCNs, estes apropriaram-se de conceitos oriundos das correntes pedagógicas progressistas como liberdade intelectual, valorização do patrimônio cultural dos educandos, ressignificação social dos conteúdos e educação dialógica e emancipatória, corroborando os novos princípios democráticos que o Estado brasileiro almejava para a educação pública, centralizados na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Porém, reforçando as reflexões acima, acredito que estes conceitos também ficaram circunscritos nos limites do Estado liberal, pois grande parte dos autores ligados a estas correntes preconizam procedimentos educativos voltados para a completa superação da sociedade liberal e capitalista, e não simplesmente seu aprimoramento interno (muitos pensadores consultados em sua bibliografia, educadores ou não, seriam totalmente contrários ao projeto de sociedade que os Parâmetros advogam). A ideia de cidadania que é contextualizada nas premissas do texto supõe a participação individual e coletiva possível dentro e fora da sociedade civil, mas cercada pelas fronteiras das regras institucionais e jurídicas do Estado democrático constitucional. A perspectiva de uma libertação humana e social que ultrapasse os liames deste modelo político e que proponha um outro projeto de sociedade no mar das visões de mundo utópicas, característica geral das pedagogias progressistas, não é apresentada claramente nos PCNs como uma opção de análise historiográfica e social.

A representação social contida nos PCNs é extremamente difusa e nebulosa. Como já foi comentado no primeiro capítulo, a participação dos sujeitos e grupos sociais nas várias etapas de discussão e elaboração dos Parâmetros não foi divulgada e registrada claramente, constando na estrutura do documento uma vasta lista com o nome dos elaboradores e consultores, mas sem indicações sobre suas habilitações profissionais, as instituições acadêmicas ou educacionais das quais são oriundos ou sua vinculação enquanto representantes de entidades sociais específicas. Portanto, dentro das possibilidades de alcance desta pesquisa, resta tentar detectar quais são os grupos sociais representados no documento através das próprias ideias ali contidas e os consequentes interesses corporativos vinculados a elas.

Os Parâmetros, indubitavelmente, incorporam em seu conteúdo programático todos os grupos que formam a base da atual sociedade brasileira: trabalhadores urbanos, operários, camponeses, artesãos, mulheres, idosos, crianças, minorias sexuais, migrantes, negros e indígenas. Não são esquecidos também os grupos economicamente dominantes como os grandes proprietários rurais em suas várias matizes regionais e a burguesia dos grandes centros urbanos. São englobados trabalhadores, grupos socioculturais e classes sociais de outras épocas no Brasil e mundo afora.

Mas, como um currículo é uma arena de conflitos e negociações simultâneas, esta versão dos PCNs em História foi rigorosamente monitorada pelo Governo federal naquele período e politicamente sugestionada pelo reformismo social - democrata em curso no País, com o notório objetivo de acomodar as muitas classes sociais e grupos em um projeto educacional que fosse amplamente global e multicultural, rechaçando qualquer forma de sectarismo filosófico e tomando o cuidado de não privilegiar nenhum grupo ou classe social. Até os detentores do poder econômico foram lembrados, não como os heróis da Historiografia tradicional ou os opressores da Historiografia marxista, mas somente como “um” grupo social.

A velha receita de conciliação social utilizada pela social democracia é transposta para os Parâmetros Nacionais, e currículos também agem como manifestos educacionais, não circunscritos em questões pedagógicas, mas levantando a bandeira de valores políticos e sociais. Em seu caso, a proposta de educação dialógica e democrática intenta estabelecer um entendimento pacífico entre os diversos segmentos sociais, profissionais e subjetivos, a fim de contornar sem crises os constantes dilemas da escola pública.

Embora, superficialmente, o objetivo seja a discussão pacífica, integrada e tolerante dos problemas educacionais do País, estruturalmente sabe-se que o projeto social-democrata utiliza a tática da conciliação e negociação para fazer submergir as reais contradições que assolam o mundo capitalista e mantê-lo vivo, controlando assim, com concessões parciais, as pressões políticas dos grupos e classes que estão na base da sociedade. A posição politicamente centrista dos PCNs, apregoando a liberdade intelectual, a diversidade cultural e o exercício da cidadania dentro de limites implicitamente institucionais, não deixa dúvidas sobre este fato.

Em face deste panorama, um projeto político e social, e sua derivação educacional, que intente “contentar” a todos, em um quadro de tantas contradições e desigualdades sociais, acaba esbarrando na superficialidade de propostas que são tão belas quanto vagas, e com isso apenas preserva aqueles grupos e classes que são materialmente beneficiados pela lógica de distribuição de riquezas da economia capitalista, enquanto a maioria da população permanece mergulhada na esperança de expectativas efêmeras, envolvida em um jogo de negociações limitadas e politicamente monitoradas.

CAPÍTULO 4

OS PCNs E O PROFESSOR DE HISTÓRIA

OS PCNs E SUA AUSÊNCIA

Quando comecei a organizar esta pesquisa, minha primeira dificuldade material foi, ironicamente, encontrar uma cópia impressa dos PCNs em História para os anos finais do ensino fundamental. Não a encontrei nas bibliotecas das escolas em que trabalho e nem naquelas próximas de minha residência, incluindo até mesmo a biblioteca desta Universidade. Em todos estes casos, a coleção de volumes dos PCNs estava incompleta e sempre faltava o volume específico em História para os anos finais, restando como alternativa baixar um exemplar da internet, onde ele estava em um dos “sites” do atual Ministério da Educação, facilmente acessível e disponível para impressão, com sua completa formatação bibliográfica.

A inexistência dos referidos PCNs em meus espaços educacionais imediatos já indicava-me empiricamente a enorme distância que este manifesto curricular (também vou chamá-lo assim) representa para o cotidiano das aulas de História e dos próprios professores da área, pois a coleção, no período de sua divulgação e lançamento nos anos 90, foi distribuída amplamente para escolas e Universidades dos sistemas de educação pública de todo o País. O “desaparecimento” dos PCNs em História nestas bibliotecas, onde as causas isoladas são impossíveis de serem detectadas, indica ao menos um grande desinteresse e desleixo destas instituições em conservar a coleção completa e guardada para eventuais consultas, sinalizando a completa despreocupação política e pedagógica das comunidades escolares com a análise e/ou possível aplicabilidade destes documentos. De maneira geral, o enorme distanciamento dos referidos PCNs do cotidiano do ensino de História em nossa sociedade é um fato culturalmente inegável.

Procurei lançar algumas reflexões iniciais sobre a problemática, abordando um documento bastante esquecido também nas pesquisas acadêmicas. Com relação aos PCNs em História para os anos iniciais do ensino fundamental (coligado

com a Geografia), existe uma quantidade considerável de trabalhos acadêmicos, pois este volume refere-se à formação inicial das crianças brasileiras, que necessitarão desenvolver os primeiros mecanismos de compreensão social e temporal, indispensáveis para o seu crescimento cognitivo e sua inserção à cidadania sistemática, revertendo esta questão em objeto de atenção especial por boa parte de educadores e historiadores que reconhecem a importância de suas implicações educacionais. Todavia, sobre os PCNs em História para os anos finais, encontrei pouquíssimo material de estudo.

Analisei metodologicamente o teor do documento em si, como ele foi estruturado e quais foram as determinações sociais e históricas que o moldaram como um produto culturalmente dinâmico e socialmente vivo. Procurei conhecer os PCNs nas suas características internas e nas suas possibilidades de interação com a sociedade brasileira, ou seja, somente possibilidades.

Minha preocupação prática e pessoal, quando iniciei esta pesquisa, estava em potencializar respostas e alternativas de ação educativa, social e política para o professor de História, o inevitável mediador e materializador do ensino de História para a grande parte da população brasileira. O recorte temático em torno destes PCNs foi o ponto de partida para repensar tais questões, refletindo sobre minha própria ação pedagógico-didática e tecendo contribuições no conjunto das reflexões e práticas sociais que abrangem minha categoria profissional, entre historiadores/professores e educadores em geral. Partindo desta premissa, tentei levantar algumas contribuições e reflexões que os PCNs em História para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental podem reservar ao professor de História.

Se os PCNs sinalizam para um enorme distanciamento em relação aos professores de História, então eles destacam mais sua ausência do que sua presença e influência. Os Parâmetros já nasceram frágeis, elaborados por profissionais em História e educadores inegavelmente habilitados e qualificados e publicamente reconhecidos, mas seu processo de criação foi politicamente restrito e monitorado, sugerindo uma nevoenta participação de professores da educação básica (aqueles que iriam efetivamente viabilizar suas diretrizes) e segmentos sociais de base como sindicatos, associações de educadores, organizações não-governamentais, entre outros. Em resumo, não foi um documento calcado em sólida representação social, parecendo-se mais com um relatório curricular que deveria atender exigências burocráticas de um agendamento obrigatório a ser cumprido pelo

Governo brasileiro para a implementação de metas educacionais, pressionado por sua vez, por organismos internacionais, isto é, um documento que foi elaborado porque tinha que ser elaborado.

No seu discurso de apresentação, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação e Desporto salienta que os Parâmetros são abertamente flexíveis, podendo ser livremente reelaborados pelos professores conforme as realidades escolares e sociais encontradas, pois “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 (p. 15).” De maneira deflagrada, os representantes da Secretaria admitem o distanciamento social do texto, e mais uma vez transferem suas lacunas e dificuldades para as mãos dos professores, e neste caso, de toda a comunidade escolar. Os PCNs desejam, de forma evidente, transferir a responsabilidade de liderarem um amplo processo nacional de transformações curriculares e didáticas, que ao meu ver seria a sua razão de ser, delegando esta tarefa para os vários sistemas regionais de educação pública. O texto assume a função de sugerir, mas não realmente orientar. Afinal de contas, se os currículos reais residem somente nas comunidades escolares, então o programa curricular dos PCNs, por oposição, sentencia a si mesmo como ficção.

Na esteira desta lógica, os Parâmetros estão plenamente disponíveis para serem alterados, recortados, reinterpretados, reelaborados, acrescentados, ao ponto de correrem o risco de serem completamente descaracterizados e desaparecerem, já que sua função fica resumida a uma perpétua adaptação aos currículos internos das escolas. E tudo indica que foi exatamente isto que aconteceu, desde a sua implantação há quase 20 anos, que pode ser simbolizado pelo sumiço deste documento (literalmente) nas bibliotecas que visitei.

Em meus quinze anos de magistério em História, nunca fui convidado ou tive notícias de quaisquer atividades como formações continuadas, seminários, grupos de estudo ou debates sobre os PCNs em História para os anos finais na rede pública de ensino, e quando os professores da área são chamados pelas mantenedoras dos sistemas de educação aos quais pertencem para realizarem uma reestruturação programática dos conteúdos em História, os PCNs nem sequer são lembrados ou mencionados, e sou capaz de apostar que muitos colegas da área nem imaginam a existência deste documento.

Portanto, os PCNs destacam-se pela ausência, deixando um grande vazio para o ensino de História em nossa sociedade, até hoje não preenchido por políticas educacionais específicas para a área. Se no passado, a função política do ensino de História era difundir um projeto de identidade/unidade nacional, com o objetivo de escamotear as contradições e desigualdades sociais do País, os PCNs o substituem por um projeto de diversidade, que acaba cumprindo exatamente o mesmo objetivo, mas agora com uma aparência democrática. Diversidade extremamente vaga e fisiológica, pois não conseguirá estabelecer uma relação democraticamente equânime com a desigualdade social.

O PROFESSOR DE HISTÓRIA E A PRÁXIS

Como o professor de História conseguirá caminhar neste vazio? Não existem respostas prontas nem projetos utópicos suficientemente fortes que possam orientá-lo nestes tempos de falência dos paradigmas, portanto o professor de História terá que reencontrar e reinventar sua própria práxis, redescobrimo-se, antes de ser um educador, como intelectual e cidadão historicamente situado. Não pode permitir sua queda nas rasas ilusões neoliberais, nem na adesão desesperada a projetos políticos autoritários e dogmáticos, mas redescobrir em sua própria subjetividade a resistência e a mudança. Pois um fato é certo: ele poderá chegar no engajamento, mas (re)começará sozinho. María Palazón (2007), inspirada em Adolfo Sánchez Vázquez, ressalta os percalços de uma ação voltada para a *práxis*.

Para compreender o resultado da prática é necessário desentranhar sua verdade e utilidade. Tal apreensão não se reduz ao meramente intuitivo, e sim é necessário penetrar na história. A humanidade em seus atos e produtos vai deixando pegadas, que revelam a historicidade de seus pensamentos e desejos, de suas necessidades, de suas ambições e ideais que têm humanizado o entorno e vão humanizando as pessoas: a consciência não só se projeta em sua obra, mas também se sabe projetada além de suas próprias expectativas. A práxis é, pois, subjetiva e coletiva; revela conhecimentos teóricos e práticos (supera unilateralidades). Além do mais, e isto é básico, o trabalho de cada ser humano entra nas relações de produção relativas a um âmbito sócio-histórico (s/p).

A práxis, revertida em um infinito vir-a-ser e vir-a-fazer, representa a potencialidade filosófico-política que permeia qualquer pessoa, e necessita ser canalizada como principal força das transformações sociais e históricas. O professor de História da educação básica não pode esquecer-se intelectual e agente social,

nem pode deixar esvair sua capacidade crítico-política de leitura permanente do cotidiano para redirecionar suas estratégias de intervenção educativa e coletiva no mundo em que vive. Não pode ter medo de reconhecer suas limitações, assumindo escolhas que sentenciarão suas possibilidades de emancipação subjetiva e social, aceitando e, ao mesmo tempo, desafiando sua própria historicidade. Esta é uma escolha política e também ética, uma vez que o professor de História não pode simplesmente dizer o que deve ser feito, mas pelo que tentará lutar. Para Paulo Freire (2014), o ato de pensar-fazer

Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou (p. 35).

Para o professor da educação básica, representa uma escolha política porque não pode aceitar passivamente as injustiças sociais, e uma escolha ética, pois do contrário, pouca mensagem significativa irá deixar para os seus alunos e alunas, se não mergulha concretamente nas crenças defendidas. Quando “ensina” aos seus educandos que a História é um instrumento de interpretação-transformação social, ao menos em minha convicção, deve ser o primeiro a não esquecer isto. O profissional em História, professor e/ou historiador, recorre ao seu ofício não somente para sua instrumentalização enquanto pesquisador, mas para descobrir-se agente social. Para Eric Hobsbawn (2013)

É difícil imaginar algum dos grandes fundadores da economia que não estivesse profundamente comprometido politicamente, pela mesma razão que é difícil imaginar algum grande cientista da medicina que não estivesse profundamente comprometido em curar a doença humana. As ciências são essencialmente ‘ciências aplicadas’, destinadas, para usar a frase de Marx, a transformar o mundo e não somente interpretá-lo (ou, então, explicar por que ele não precisa ser transformado) (p. 192).

Se o professor de História ficar reduzido a um mero educador ou pesquisador “técnico”, abandonando sua origem intelectual e sua formação potencialmente radicada na práxis, terá sucumbido, como um médico que reconhece a existência da doença, mas não acredita em sua cura, principalmente porque também foi infectado.

Para o professor de História, redescobrir sua identidade profissional e política e assumir seu papel social não significa virar um super-herói, nem encarnar o revolucionário implacável, quase transtemporal (a pura consciência de classe personificada) que não tenha hesitações ou fraquezas “pequeno-burguesas”,

existentes nos sonhos das utopias socialistas, mas um cidadão autoconsciente de suas limitações históricas, mas também da transitoriedade delas. Professores de História, como todo ser humano e social, são contraditórios e carregam as cicatrizes das experiências existenciais que o mundo lhes deixou. Ana Maria Monteiro (2010), em uma pesquisa realizada com um grupo de professores de História do Rio de Janeiro, onde observou suas práticas profissionais e os entrevistou exaustivamente, concluiu

Os professores pesquisados são autores do trabalho que desenvolvem. Sua autonomia é relativa, uma vez que agem dentro de padrões e injunções culturais, políticas e institucionais que estão postas, mas que são transitórias e transponíveis. Seus depoimentos iniciais nos oferecem alguns indícios que permitem acompanhar e compreender o processo de sua constituição nos tempos de formação familiar, escolar e profissional, revelando um pouco do que puderam fazer daquilo que fizeram com eles (p. 236).

O professor de História, imerso na rede dialética de contradições, conflitos e interseções que movem uma sociedade, é ao mesmo tempo seu produto e seu sujeito, podendo, no exercício interminável de sua práxis, ampliar seu protagonismo subjetivo e coletivo. Implica em sua redescoberta pessoal e o engajamento social, pois mudanças socialmente concretas não são conseguidas isoladamente. Portanto, ele necessita voltar-se para si para descobrir os outros, irmanados no mesmo mar de necessidades históricas. Um intelectual autoconsciente compreende que sua emancipação existencial está interligada, em maior ou menor grau, com a emancipação social. Portanto, recorrendo à consagrada conclamação de Antonio Gramsci (1989)

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanente', já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece 'especialista' e não se chega a 'dirigente' – especialista mais político (p. 8).

Um intelectual pode fincar oposição aos caminhos traçados pela sociedade, entrar em confronto ou até tentar ignorar suas escolhas históricas, mas sabe que está irreversivelmente ligado a ela, e a sua capacidade dialógico-dialética é uma atribuição e uma necessidade, uma imposição filosófica e política.

Quando um intelectual, e neste caso o professor de História, cai na acomodação, desligando suas crenças de uma ação prática e isolando-as em uma suposta identidade exclusivamente profissional e técnica (esta última, impossível na

plenitude da palavra, quando referida às ciências humanas), não cumpre sua tarefa com a sociedade e sucumbe historicamente. Trancafiado na encruzilhada entre o derrotismo e a indignação, ele tem uma decisão difícil pela frente, embalado por sonhos utópicos que vem acalentando desde os tempos da graduação nos corredores da Universidade, mas tropeçando logo adiante nos baixos salários, na sobrecarga horária de aulas que acaba banalizando seu fazer docente e no desprestígio social. Mas este é exatamente o combustível efervescente da práxis, ou seja, a potencialidade de transformação das angústias individuais e coletivas em escolhas e ações diretivas, mediadas pela reflexão.

O fenômeno da alteridade pode evitar a petrificação intelectual dos educadores, muito comum nestes tempos pós-modernos de individualismo material e descrenças culturais. Mas o professor de História nunca ignorará a injustiça social se conseguir ver-se nela, e mais ainda, se conseguir ver os outros, aqueles que lhe são socioculturalmente iguais ou mais oprimidos, reconhecendo então sua tarefa educativa e política, sua inserção irremediavelmente coletiva e necessária no mundo. Antonio Vieira (2010) traduz o pensamento de Enrique Dussel sobre o peso político e ético da alteridade. “Tal atitude é justificada em nome de uma realidade maior, qual seja, a necessidade de reconstruir no homem oprimido o homem livre, desalienado, na busca de uma sociedade onde o Outro seja assumido em sua alteridade (p. 129).”

O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Qual é a finalidade social do ensino de História? Voltando à pergunta inicial desta pesquisa, acredito que seja mais apropriado substituí-la por outra indagação: qual é a finalidade social do professor de História? Pois em suas mãos o saber histórico escolar traduz visões de mundo, posições políticas, orientações, escolhas, ações, coerências (e incoerências), emoções e identidades, para além dos conteúdos. O professor é, ao mesmo tempo, subjetividade solitária e identidade coletiva, buscando a si mesmo e o seu lugar social, inegavelmente irmanado no reconhecimento mútuo daqueles que formam um grupo social e cultural, mesmo que não aceitem a utopia.

Questionar-se, despertar a coragem de “inventariar – se” através de sua ação profissional e de sua infinita redescoberta intelectual revela uma práxis intensa que

resgata o professor de História como um intelectual, em um primeiro momento, e ousa lançá-lo, em um segundo momento, ao jogo profundo e imprevisível dos conflitos de seu tempo.

Os PCNs em História para os anos finais do ensino fundamental pouco auxiliaram os professores de História do País, deixando abertas indagações e desafios que eles precisam enfrentar até hoje. O documento, bastante otimista, aposta em grandes conquistas cognitivas e pedagógicas por parte dos alunos, como por exemplo no desenvolvimento mental de estruturas temporais, apostando também na enorme competência e responsabilidade docentes em um processo de ensino-aprendizagem que aparentemente não encontrará obstáculos. Os substanciais problemas de alfabetização que as crianças levam para os anos finais ou as dificuldades materiais para a aplicação de procedimentos didáticos (como conseguir um ônibus para as visitas ao meio) não são levados em consideração, e a histórica desvalorização salarial dos professores da educação pública (básica) é simplesmente ignorada, e nem ao menos reconhecida como um problema socialmente existente.

No final dos anos 90 e na aurora do século XXI, sensíveis mudanças já podem ser sentidas na conjuntura educacional nacional e mundial. Os governos começam a implementar políticas públicas neste setor com um perfil impositivo e centralizador, denunciando de uma vez por todas aquilo que sempre foi a prioridade almejada para os sistemas de educação pública: preparação das crianças e jovens para as novas regras técnicas e competitivas ao novo mercado de trabalho globalizado. A erradicação do analfabetismo e a massificação de vagas nas escolas, em sua dimensão predominantemente quantitativa, objetivam não somente a extensão da cidadania contemporânea, mas principalmente a adequação intelectual, técnica e cultural dos futuros trabalhadores ao complexo e exigente sistema econômico globalizado. Com vistas a acelerarem este processo, governos do mundo inteiro, orientados por seus gestores internos e por organismos internacionais, iniciaram mecanismos de verticalização, massificação forçada e controle do conhecimento. Ironicamente, no caso brasileiro, o papel curricular centralizador que os PCNs não quiseram ou não conseguiram cumprir, terá que ser suprido por novos códigos educacionais como “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”, publicadas pelo MEC em 2013, com o propósito assumido de viabilizar

matrizes curriculares e orientações pedagógicas de amplitude nacional, germinando a concepção de uma base curricular comum. Para Maria de Fátima Cóssio (2014)

Uma das argumentações que sustenta a formulação de uma base curricular comum é em relação à pouca especificação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que permite que cada escola defina, em seu Projeto Político-Pedagógico, qual concepção de currículo irá adotar e quais conteúdos serão contemplados em cada etapa e componente curricular, produzindo uma diversidade curricular desejável na perspectiva das diferenças locais e da gestão democrática. Entretanto, na medida em que as escolas passaram a ser submetidas a avaliações nacionais, por meio das provas do Saeb e prova Brasil, que compõem o Índice da Educação Básica (Ideb), aos poucos foram adequando seus currículos de Português e Matemática (áreas avaliadas nas provas nacionais) às matrizes de referência das provas, produzindo uma relação inversa – ou seja, a avaliação pautando o currículo, e não o contrário, as provas avaliando a qualidade do currículo (p. 1582).

A intensa estratégia utilizada por governos de várias partes do mundo, exemplificando também países como a Inglaterra e os Estados Unidos, consiste na criação de testes nacionais que procurem, estabelecendo uma política de pressão pedagógica e financeira sobre as escolas (verbas públicas ficam condicionadas aos seus resultados), forçar uma padronização de conteúdos curriculares, onde estão eleitos aqueles conhecimentos que devem ser divulgados e transmitidos aos estudantes, privilegiando o Português e a Matemática por serem disciplinas básicas na formação cognitiva dos educandos. A liberdade curricular e pedagógica militada pelos PCNs cai por água abaixo, e um projeto de diversidade nacional contido nos Parâmetros em História torna-se frágil, opaco e verborrágico.

Esta tendência avassaladora na direção de políticas educacionais centralizadoras responde às exigências da globalização, que entre idas e vindas, está posta de forma mais aguda em alguns momentos deste jovem século. Os baixos resultados na qualidade da educação pública em países da América Latina, por exemplo, deixam os dirigentes governamentais, que na sua grande maioria estão a serviço do mercado mundial, preocupados com as consequências materiais e sociais que este atraso poderá imputar sobre o desenvolvimento econômico de seus países, impelidos, interna e externamente, a executarem tais políticas de forma mais agressiva e direta.

Neste década em curso, os professores encontram sobre seus olhos uma restauração conservadora da qual não poderão ignorar. Se de um lado, assistimos à dominação mundial do ideário neoliberal, de outro lado testemunhamos um enorme enfraquecimento dos movimentos sociais, que encontram dificuldades de resistência social e política, desarticulados pelo sufocamento de espaços sociais e institucionais

que antes eram concedidos pelo modelo de Estado social-democrata. Para Michael Apple (2008b), em um processo iniciado já no anos 90, os direitos sociais estão sendo agressivamente ameaçados pelo modelo de sociedade neoliberal, e ainda reforçado pelo (re)surgimento de um novo tipo de governo que ele define como populismo autoritário.

Seguindo uma estratégia cujo melhor nome seria 'populismo autoritário', essa coalizão combinou uma 'ética de livre mercado' com uma política populista. (...) E tudo isso foi associado de forma bastante habilidosa às necessidades, aos temores e às esperanças de muitos grupos de pessoas que se sentem ameaçadas em uma época de generalizadas crises na economia, nas relações de autoridade, na família e em outros setores (p. 48-49).

Esta nova forma de governo tem o agravante do fator autoritarismo, conseguindo impor as reformas econômicas e sociais de maneira impositiva e mais rápida por oferecer poucas chances de resistência da população, e também, pela sua gigantesca capacidade de cooptação e acomodação política de grande parcela desta, propiciada por concessões sociais parciais, geralmente nas franjas do assistencialismo. O populismo autoritário penetra astutamente no tecido social, confundindo as pessoas e grupos com reformas brandas, que em seu discurso apaixonado e manipulador, passam a ser conquistas "revolucionárias", e muitas vezes suas facções e lideranças aparecem travestidas em partidos de esquerda.

Não será uma empreitada nada fácil para o professor de História dialogar com a sociedade sobre os dilemas que configuram o mundo atual. Usufruindo de grande liberdade discursiva e intelectual na sua pequenina sala de aula, ali ele encontra a oportunidade imperdível e inadiável de ousar apresentar outras visões de mundo aos seus educandos, em meio ao domínio massacrante das "verdades" impostas pela grande mídia, pelo Estado e os grupos políticos que momentaneamente o controlam, e todas elas, com minúsculas divergências isoladas, integradas em um único e hegemônico projeto de sociedade, ou melhor, de planeta. A alternativa, se aceita pelo educador em História, pela articulação de outras abordagens sociohistóricas, representa simbolicamente uma luta de Davi contra Goliás, e neste espaço, na qualidade de mediador intelectual e educativo, na imensa maioria das vezes estará sozinho.

Na atual conjuntura interna e externa ao País, visões de mundo como o neoliberalismo, social democracia ou o populismo autoritário enfileiram-se como prismas diversificados de um mesmo projeto de planeta: a globalização do capital.

Cada qual com suas sutilezas programáticas, sistematizadas superficialmente pelos interesses e valores daqueles grupos sociais, econômicos e políticos que as permeiam especificamente, articulam em comum a preservação do capitalismo (com maior, menor ou nenhuma intervenção do Estado), o sufrágio universal (nos limites estritamente institucionais e monopolizáveis pelas corporações partidárias) e a manutenção, em maior ou menor grau, das várias frentes do assistencialismo. Murray Bookchin (2010) denuncia a quase completa cooptação da esquerda mundial a este sistema de massificação e vulgarização das correntes políticas contemporâneas.

Suas opiniões, completamente baseadas em slogans, não têm conteúdo, e sua verborreia demonstra pouco conhecimento sobre o fato de todos nós sermos, no fim das contas, uma comunidade de seres humanos, e podermos transcender os reflexos condicionados que minam nosso compromisso com o reconhecimento mútuo e com o cuidado de um para com o outro, assim como o cuidado para com o planeta (p. 122).

Tendo como sua principal “arma” a capacidade dialógica, tenho esperança de que o professor de História, essencialmente um intelectual, seja um marco de resistência política e ética a esta verdadeira lavagem cerebral em curso, deslançada pelo neoliberalismo. Para não esmorecer ou ser tragado por esta correnteza culturalmente massificadora, deverá o tempo todo educar a si mesmo, para que no exercício dialético consiga identificar e desmembrar as inúmeras peças e frentes deste jogo político que servem somente para confundir as populações ao oferecer-lhes uma visão fragmentada e falsamente dicotômica da realidade social.

UTOPIA

O professor de História não pode deixar de observar atentamente estes poderosos fluxos conjunturais que configuram este início de século, e reconhecer que está imerso neles, para que sua ação educativa e política seja refletida e redirecionada para uma resistência social permanente.

Nestes tempos de dominação massacrante da visão de mundo neoliberal e da quase total extinção da “esquerda” nas sociedades ocidentais, entendida aqui como o amplo conjunto das forças, grupos, movimentos sociais e militantes cotidianos que defendem ações inversas à hegemonia liberal capitalista, é necessário que professores e educadores revivam as utopias perdidas e os ideais universais de justiça social. Como dolorosamente lembra Murray Bookchin (2010)

A esquerda que se foi, entretanto, tinha aspectos que deveriam ser considerados imortais para qualquer movimento que busque criar um mundo melhor: uma rica generosidade de espírito, o compromisso com um mundo humanitário, um extraordinário grau de independência política, um vibrante espírito revolucionário e uma resoluta oposição ao capitalismo (p. 121).

Pensar para fazer, resgatar sua autonomia subjetiva, questionar e planejar a ação são atributos que o professor de História não pode perder para que possa dar sua contribuição para uma sociedade brasileira melhor, e para que as políticas públicas e educacionais que guiarão este País possam ter a marca de sua participação efetiva. Talvez, em algum dia, os profissionais em História deste País enquanto grupo social e cultural, com suas divergências internas, mas com a consolidação de uma identidade socialmente afirmada, consigam viabilizar um projeto educacional que tenha a sua voz e seja sensível aos anseios seculares da sociedade brasileira por justiça. Mas isto é só uma utopia.

CONCLUSÃO

Quando encaminhei o fechamento desta pesquisa, percebi drasticamente que ele foi autobiográfico, um inventário de toda minha vida pessoal, intelectual e acadêmica, recorrendo novamente ao conceito desenvolvido por Gramsci. Na minha trajetória acadêmica e profissional, sempre procurei integrar minha atividade intelectual com a atividade política, entendendo claramente sua indissociabilidade teórico-prática. Realizei meu curso de História nos anos 90 e ingressei no magistério público em 2000, consolidando minha identidade político-profissional em plena hegemonia do neoliberalismo no século XXI, com aguda penetração no Brasil, e nesta época estava convicto sobre meu papel social no País.

Nestes quinze anos de magistério, passei meus dias entre conflitos e angústias, vivenciando na carne a crescente pauperização material e desvalorização social de minha profissão nos limites de uma educação pública brasileira de qualidade também decrescente, ancorada em uma LDBEN repleta de ausências e carente de escolhas pedagógicas e políticas concretas. Ao mesmo tempo, compartilhando as angústias de Murray Bookchin (2010), acompanhei o processo de degeneração da esquerda brasileira após ter passado e rompido com dois partidos de seu espectro, e cheguei ao final da última década absolutamente perdido politicamente. E como, tentando ser fiel à minha práxis, nunca consegui separar minha vida intelectual da ação política, fiquei quinze anos completamente distante do mundo acadêmico, retornando somente agora para a realização deste mestrado, a partir de 2013.

Nestes últimos quinze anos, perguntava todos os dias qual era minha tarefa social e política em sala de aula, diante de centenas de alunos e alunas (uma média de 290 discentes por ano em minhas 40 horas semanais) que também perguntavam-me, com seus olhares (raramente fizeram este questionamento abertamente), porque estavam ali. Longe das respostas prontas e “politicamente corretas” sobre o papel da disciplina na construção da “consciência crítica” e na formação da cidadania, confesso que poucas vezes consegui interagir com eles ao âmago desta angústia recíproca.

Os conteúdos curriculares pré-estabelecidos que deveriam funcionar como pontes para a construção de uma aprendizagem histórica e política coletiva, na maioria das vezes desencadeavam o contrário, agindo como obstáculos que nos afastavam dos problemas concretos da realidade cotidiana. Afinal de contas, não é tarefa fácil, por mais que muitos educadores neguem, demonstrar aos alunos e alunas a importância capital de eventos históricos como a Revolução Francesa na consolidação dos direitos sociais no mundo contemporâneo em um País ainda mergulhado na desigualdade social e corrupção, com um sistema público de saúde degradante e um também precário sistema de segurança, cuja criminalidade descontrolada daí oriunda deixa a população à mercê da guerra civil. Dificilmente, conteúdos históricos desta envergadura estrutural poderão dialogar subjetiva e socialmente com os estudantes se a democracia e a Modernidade histórica ainda não foram plenamente implantadas na sociedade brasileira, muitas vezes estando todos nós às voltas com a saciação de necessidades vitais e sociais elementares.

Sempre confiante na indissociabilidade profissional-política-social que deve existir na formação de uma práxis cidadã, procurei suprir minhas lacunas profissionais retornando para a militância política, convicto de que a educação pública e a sociedade só podem mudar reciprocamente. Passei por dois partidos no campo da social democracia, vivendo na pele o processo de degeneração programática e prática desta corrente política e de toda a esquerda brasileira, intensificando ainda mais minha crise subjetiva e congelando minha práxis. Como consequência, minha ação afastou-me da reflexão e vice-versa, e o retorno à vida acadêmica representa minha reconstrução identitária.

E este retorno, materializado com a conclusão desta dissertação, serviu para coroar meus quase vinte e cinco anos de vida intelectual-profissional (desde o início da graduação), promovendo nesta pesquisa uma síntese reflexiva de toda minha trajetória. Estabelecendo-se uma comparação proporcional com os PCNs que investiguei neste trabalho, eles também simbolizam toda a caminhada do ensino de História neste País a partir de sua reconstitucionalização e a implementação da LDBEN. Ou melhor, simbolizam uma caminhada que pode não ter chegado a lugar nenhum ou que simplesmente nem aconteceu.

Como eu já comentei ao longo da pesquisa, os PCNs foram marcados por sua ausência.... para o ensino de História. Eles acenam essencialmente, não para as conquistas que ocorreram a esta disciplina curricular, mas para as conquistas que

nunca aconteceram. Este grande vazio educacional e, conseqüentemente, social, é a fonte de grandes tormentas para mim, um espelho das utopias traídas ou de mentiras utópicas, pois foram balbuciadas por bocas e forças políticas que nunca acreditaram verdadeiramente nelas e utilizaram-nas, da pior maneira possível, como contos de ficção para iludirem e anestesiar a sociedade brasileira.

Portadores de uma visão de mundo reformista, os PCNs carregam a crença de que mudanças isoladas no setor educacional seriam suficientes para modificarem a sociedade brasileira ou aprofundarem sua democracia, deixando transparecer várias vezes que sua maturação estrutural necessitaria decisivamente de um novo relacionamento comportamental no campo político entre os cidadãos, onde a escola desempenharia um papel central, a despeito dos fatores econômicos, institucionais, sociais e culturais que também os envolvem. Acreditam que somente mudanças pedagógicas (e um grande esforço do professor) bastariam para combater as injustiças sociais e consolidar uma pluralidade cultural pacífica, sendo que a configuração estrutural da sociedade brasileira que condiciona tais injustiças, com seus aspectos constitutivos, mal é abordada no documento.

Os PCNs estudados nesta pesquisa deixam escapar novamente uma visão “salvacionista” da escola pública, que repete-se há séculos nas políticas públicas brasileiras, na qual ela seria capaz de mudar a sociedade, e não o contrário. Este discurso tem um claro condicionamento político, ou seja, deliberadamente retirar do Estado uma enorme parte de sua tarefa na construção da justiça social e transferi-lá para a escola, e em última instância, para o professor. Em suma, os PCNs são mais um exemplo de que, mesmo em tempos de redemocratização do País, o Estado brasileiro conservou a pretensão de tentar mudar a sociedade através de políticas públicas superficiais sem praticamente tocar nas causas estruturais (econômicas, políticas e culturais) que geram suas desigualdades e injustiças.

Portanto, a voz dos professores de História ainda precisa ser ouvida. Estes profissionais costumam participar ativamente de movimentos sociais como partidos políticos e sindicatos, e garantem intelectualmente sua presença através da vida universitária. Mas, no primeiro caso, sua pauta soma-se e mistura-se à dos demais militantes e educadores em geral na luta pela preservação e ampliação da cidadania, e no segundo caso, destacam-se mais como intelectuais propriamente ditos do que professores. Mas onde podemos encontrar a voz dos professores de História da educação básica enquanto tais? No mosaico educacional e social do

Brasil contemporâneo, como podemos localizar estes profissionais em sua dimensão identitária?

Sobre isso, transcorre o contrário. Entre meus colegas de trabalho, transborda uma multiplicidade de subjetividades, permeadas por diferenças filosóficas, pedagógicas, culturais e políticas, trazendo por consequência a dificuldade na construção de uma identidade política como suposta derivação de uma identidade profissional. O cotidiano também mostra o abismo que separa os historiadores-educadores do ensino básico em relação aos professores universitários, plenamente reconhecidos como intelectuais, quando, em princípio, todos são constituídos pela mesma profissão. Para o bem da História ensinada, este abismo precisa ser transposto, ocorrendo uma verdadeira inversão dialética: os professores universitários devem aproximar-se do cotidiano da escola pública e os professores da rede básica necessitam redescobrir-se também como intelectuais.

Nestes últimos quase vinte anos, os PCNs em História (de todos os níveis de ensino) foram o único documento, de validade pública, que tratam da especificidade do ensino de História, e conseqüentemente deste professor. Se a elaboração de seus textos teve uma participação maior de profissionais acadêmicos da área, de especialistas e gestores em educação do que os próprios professores da rede básica (seus reais executores), tal fato denuncia de maneira inegável a pouca força e representatividade política e social destes. Mais uma vez então, os PCNs, ao invés de sinalizarem para um projeto de ensino de História que deveria ser implementado na sociedade brasileira atual, acabam confessando um ensino de História distante de nossa realidade.

Portanto, não será a consolidação de políticas públicas para o ensino de História que garantirá a qualidade educacional e social desta área curricular e, conseqüentemente a maturação do professor de História enquanto categoria profissional, mas exatamente o contrário. Somente estes profissionais, aprofundando os canais de participação nos diversos espaços sociais que ocupam como sindicatos, partidos políticos e, por excelência, a própria escola, poderão descobrir-se em sua especificidade identitária, reconhecendo suas mútuas necessidades e objetivos e decidindo seu papel político na sociedade brasileira. Só desta forma poderão estar instrumentalizados social e politicamente para dialogarem com outros grupos e imporem suas reivindicações no caminho de uma política público-educacional que tenha a sua voz.

Talvez um dia, e acredito que esta reflexão sirva para todas as políticas públicas em geral, consigamos construir uma proposta curricular para o ensino de História que não almeje o ideal, mas que contemple o existente e o possível. Que articule uma estrutura curricular voltada para as características e problemas específicos da sociedade brasileira, que reconheça sua lógica própria no contexto da História mundial, rompendo-se definitivamente com as leituras mecânicas (de todos os tipos) do processo histórico, em que o Brasil ocupou sempre um papel pré-estabelecido, tendo sua dinâmica interna muitas vezes pormenorizada. Que planeje estratégias de ensino-aprendizagem sensíveis às limitações, carências e particularidades cognitivas dos estudantes brasileiros, ou seja, aos alunos e alunas que temos, e não somente aos que gostaríamos de possuir. Que disponibilize materiais didáticos e recursos tecnológicos compatíveis com as reais condições financeiras e estruturais das escolas e sistemas educacionais existentes, ou que solucione materialmente os meios de acesso à estes. E que, finalmente, não esqueça as condições salariais e sobrecarga de trabalho que atualmente condicionam a competência profissional dos professores brasileiros antes de sentenciar suas atribuições pedagógicas.

Sem dúvida nenhuma, a consolidação de uma política educacional em História, socialmente viva e verdadeira, não pode ser fruto institucionalmente isolado do Estado, mas permeada pelos próprios professores de História da educação básica. Realmente, não sei quais desafios e dificuldades aguardam minha categoria profissional, mas tenho certeza de que nós, professores de História, não podemos ficar de braços cruzados. Pois sabemos, melhor do que ninguém, que todo processo social alimentado pela sua incomensurável temporalidade, pode parecer incontrolável, mas jamais poderá ser irreversível. E nesta jornada, espero reencontrar também minha própria subjetividade intelectual e política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10 ed. São Paulo: Cortez 2008, pp. 59-91.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 39-57.

BARROS, José D' Assunção. **Teoria da História – A escola dos Annales e a nova história**, v. 5. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos e métodos de ensino de história: breve abordagem histórica. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 59-96.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade - para uma teoria geral da política**. 14 ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

BOOKCHIN, Murray. A esquerda que se foi, uma reflexão pessoal. In: **Anarquismo, crítica e autocrítica**. São Paulo: Hedra, 2010, pp. 121-144.

BRASIL. **Hino Nacional**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 de jun. 2015.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 31 de mar. 2015.

BRASIL. **Lei 11.274/06, que dispõe sobre a duração de 09 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 anos de idade**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 de jun. 2015.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **E-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, pp. 1570-1590, out/dez. 2014.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14 ed. São Paulo: Edusp, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 49 ed. São Paulo: Paz eTerra, 2014.

GONÇALVES, Jussemar Weiss. **Na encruzilhada dos tempos: uma contribuição ao estudo do público e do popular no âmbito da educação moderna no Brasil**. Tese apresentada para obtenção do título de doutor. Programa de pós – graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2001, Porto Alegre.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HOBBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social – elementos para uma análise marxista**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. Base conceitual e teórica das políticas públicas em educação. In: MACHADO, Carlos Roberto da Silva (org.). **A (in)sustentabilidade da qualidade e da democracia na educação e no ensino**

em Rio Grande e São José do Norte (RS, Brasil). Rio Grande: editora da Furg, 2013, pp. 15-65.

MATOS, Júlia Silveira. Tendências e debates: da escola dos Annales à história nova. **Historiae**. Rio Grande, v. 1, n. 1, pp. 113-130, 2010.

MARTINS, José de Souza. **A política do Brasil lúmpen e místico**. São Paulo: Contexto, 2011.

MAYORAL, María Rosa Palazón. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. **Red de bibliotecas virtuales de ciencias sociales de America Latina y el Caribe, de la red de centros miembros de Clacso**. Disponível em: <<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>>. Acesso em: 24 de Jan.2014.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História – entre saberes e práticas**. 2 ed. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2010.

NETO, Manoel Pereira de Macedo. Parâmetros curriculares nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na educação básica. **Revista História em reflexão**. Dourados, v. 3, n. 6, pp. 1-11, 2009.

OTRANTO, Celia Regina. A nova LDB da educação nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, v. 18, n. 1-2, dez. 1996.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

POWER, Timothy J. **A social democracia no Brasil e no mundo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

PSDB (1988), **Programa do Partido da Social Democracia Brasileira**. Disponível em: <http://www.psdb.org.br/psdb/programa/>. Acesso em: 01 de Jun.2015.

RAGO, Margareth. A “nova” historiografia brasileira. **Anos 90**. Porto Alegre, n. 11, pp. 73-96, 1999.

SAVIANI, Dermeval. ***Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações***. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. ***Mneme – revista virtual de humanidades***, v. 5, n. 10, pp. 1-44, abr/jun. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. ***Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo***. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. ***Sociologias***. Porto Alegre, ano 8, n. 16, pp. 20-45, jul/dez 2006.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Livros didáticos de História: o passado sempre presente. ***História & ensino***. Londrina, v. 15, pp. 131-156, ago. 2009.

VEIGA – NETO, Alfredo J. (org.). ***Crítica pós – estruturalista e educação***. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VIEIRA, Antonio Rufino. ***Marxismo e libertação – estudos sobre Ernst Bloch e Enrique Dussel***. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.