

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA: UM ESTUDO TEÓRICO

Marcia Rosa¹

RESUMO: A seleção do conteúdo, na área do conhecimento de História, não é tarefa simples, pois implica assumir escolhas e firmar posição sobre a concepção de História que se tem como mais adequada e sobre suas relações com a história ensinada na escola. É preciso não se perder de vista a própria compreensão sobre a natureza do conhecimento histórico. Nesse sentido, pode-se entender a História como uma narrativa neutra, definitiva e do passado, como um conhecimento pronto e acabado, produzido pela academia, cabendo à escola transmitir esse saber histórico aos alunos. Mas também se pode entender a História como um campo de disputas sobre o passado e presente, como um saber em permanente processo de reconfiguração, de ampliação, de revisão decorrente dos debates historiográficos, das influências das diversas ciências e do avanço das pesquisas sobre novos temas, novos sujeitos, novas fontes documentais. Os PCN propõem perspectivas que se abrem para o papel do ensino de História quando se consideram tais dimensões. Portanto a discussão sobre a seleção e a organização dos conteúdos faz eclodir importantes questões sobre o sentido de se ensinar História na escola.

Palavras-chave: História. PCN. Conhecimento

ABSTRACT: The selection of content, in the area of History knowledge, is not a simple task, since it implies taking choices and establishing a position on the conception of History that has the most adequate and its relations with the history taught in the school. One must not lose sight of one's own understanding of the nature of historical knowledge. In this sense, history can be understood as a neutral, definitive and past narrative, as a ready and finished knowledge produced by the academy, and it is the responsibility of the school to transmit this historical knowledge to the students. But history can also be understood as a field of disputes about the past and the present, as a knowledge in constant process of reconfiguration, enlargement, revision, arising from the historiographical debates, the influences of the various sciences and the progress of research on new subjects, new subjects, new documentary sources. The NCPs propose perspectives that open to the role of history teaching when they are considered such dimensions. Therefore, the discussion about the selection and organization of content causes important questions to arise about the meaning of teaching History in school.

Key words: History. PCN. Knowledg

¹Marcia Rosa , graduada em Pedagogia e Historia e pós-graduada em Gestão Escolar e Psicopedagogia. Mestrado em Psicanalise, Educação e Saúde pela UNIDERC e Universidade Federal de Goias.

INTRODUÇÃO

Na trajetória da disciplina escolar de História, várias tentativas de mudanças foram feitas para modificar as bases do seu ensino. As bases do ensino de História foram edificadas e se consolidaram ao longo do século XIX, quando a disciplina surgiu no currículo das escolas, evoluindo com a instituição escolar, os quadros da produção historiográfica e o campo educacional.

Elas se mantiveram firmes, apesar das críticas ao longo de todo o século XX. Por isso, na análise da história da disciplina de História, é preciso refletir sobre as mudanças e transformações que trazem elementos novos, bem como é imperativo reinterpretar e reavaliar aquilo que é preservado, atentando para os mecanismos que atuam como uma força que impõe a tradição de certos tipos de saberes históricos que se constituem numa determinada memória cultural escolar.

Por ensino tradicional da História entende-se a ensinada na escola com o objetivo de integrar o estudante a uma memória social comum, formadora da nacionalidade.

Na visão tradicional da história escolar, o processo histórico centra-se apenas nas realizações individuais de grandes vultos históricos ou nas ações dos grupos que estando à frente do poder político ou econômico aparecem como os únicos responsáveis pelas mudanças históricas, em especial, que constituem as bases dos estados nacionais (LE GOFF, 1990).

Prevalece à preocupação com o estudo dos acontecimentos, com ênfase na história dos fatos políticos que são organizados em sequência cronológica. A História é considerada uma ciência que estuda exclusivamente o passado, privilegiando as fontes oficiais, e o historiador é um intérprete neutro que organiza os eventos numa narrativa linear os acontecimentos.

FUNDAMENTAÇÃO: OBJETIVO SOCIAL DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA SEGUNDO O PCN

O objetivo fundamental do ensino de História é a formação de um cidadão crítico, capaz de atuar de forma crítica na transformação da realidade social, com vista à construção de uma nova sociedade.

Um dos principais desafios atuais do ensino de História é a construção de uma via que permita superar os impasses gerados entre o ensino escolar tradicional de história e a implantação de propostas renovadoras com base temática ou por eixos temáticos (MATTOS, 1998).

Na trajetória da disciplina escolar de História, várias tentativas de mudanças foram feitas para modificar as bases do ensino de História.

As bases do ensino de História foram edificadas e se consolidaram ao longo do século XIX, quando a disciplina surgiu com o currículo das escolas, evoluindo com a instituição escolar, os quadros da produção historiográfica e o campo educacional. Elas se mantiveram firmes, apesar das críticas ao longo de todo o século XX.

Por isso, na análise da história da disciplina de História, é preciso refletir sobre as mudanças e as transformações que trazem elementos novos, bem como é imperativo reinterpretar e reavaliar aquilo que é preservado, atentando para os mecanismos que atuam como uma força que impõe a tradição de certos tipos de saberes históricos que se constituem numa determinada memória cultural escolar (LE GOFF, 1990).

Por ensino tradicional da História entende-se a ensinada na escola com o objetivo de integrar o estudante a uma memória social comum, formadora da nacionalidade.

Na visão tradicional da história escolar, o processo histórico centra-se apenas nas realizações individuais de grandes vultos históricos ou nas ações dos grupos que estando à frente do poder político ou econômico aparecem como os únicos responsáveis pelas mudanças históricas, em especial, que constituem as bases dos estados nacionais. Prevalece à preocupação com o estudo dos acontecimentos com ênfase na história dos fatos políticos que são organizados em sequência cronológica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

O trabalho pedagógico do professor consiste não só em promover a aquisição do conhecimento, mas também em estimular a interação entre os alunos orientando esse processo de forma intencional.

Nesse enfoque, a função social da escola seria oferecer aos alunos a oportunidade de ampliar sua socialização por meio da comunicação dos saberes culturais num ambiente de trabalho coletivo e planejado.

Os estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo a partir da década de 1970, têm atribuído papel fundamental à interação social. E, nesse sentido, tanto a abordagem construtivista, amplamente representada pela obra de Piaget, quanto as contribuições do sociointeracionismo, de Vygotsky, revelam a importância da construção social do conhecimento para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem (MATTOS, 1990).

Longe de desconsiderar a singularidade de cada teoria e, sobretudo, suas raízes epistemológicas, o campo da Didática busca uma aproximação entre elas que possa contribuir para a reflexão acerca do trabalho realizado na escola.

No contexto da construção social do conhecimento, importa considerar as possibilidades de assimilação dos sujeitos e as informações específicas providas pelo meio.

Nesse sentido, as pesquisas de Piaget ressaltaram a importância de se promover situações em que as crianças confrontem suas conceituações acerca de um determinado objeto com as hipóteses dos colegas. A interação seria, assim, uma fonte de conflitos, provocando possíveis desequilíbrios em relação ao conhecimento constituído (MATTOS, 1998).

Diagnosticar, observar e analisar o conhecimento prévio que os estudantes têm sobre um determinado conteúdo requer que o professor procure identificar as formas como os alunos percebem e organizam o real, os fenômenos, os acontecimentos entre outros.

Essas formas que incluem os conceitos comuns e científicos são concebidas pelos sujeitos no processo de interação com os grupos sociais nos quais convivem e vão marcar a relação dos estudantes com o mundo.

O grupo social fornece aos sujeitos um ambiente em que o saber está estruturado, em que os elementos partilhados estão carregados de significados. Ao internalizar esses significados, os sujeitos não os fazem de forma direta, mas os ressignificam, atribuindo a esses elementos determinado(s) sentido(s) que lhes são próprios, porque decorrem de suas experiências (ZABALA, 1998).

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento do homem, inclusive o desenvolvimento psicológico, dá-se por meio da interação social. As pesquisas realizadas pelo autor e por seus colaboradores revelaram que a interação com adultos mais experientes pode provocar um salto qualitativo no desenvolvimento do sujeito.

Não se trata apenas de conhecer os conceitos comuns e os conceitos científicos que os alunos possuem, mas de utilizar os conhecimentos observados como índices para que o professor intervenha adequadamente no seu processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007).

Sabe-se que, muito raramente, um determinado aprendizado será resultado do trabalho de uma única disciplina. A disciplinarização do conhecimento que ainda orienta a formulação de planos de ensino, programas e currículos tem raízes numa organização clássica do saber acadêmico que data da criação da universidade ainda na Idade Média.

As matérias ou disciplinas selecionadas para compor a organização do universo escolar coincidem com a lógica da organização acadêmica, inclusive com a predominância de ciências e saberes com mais anos de vigência.

Por herança desse legado, habitua-se a classificar os conteúdos conforme o pertencimento a uma disciplina e a selecioná-los, distribuí-los e organizá-los a partir da lógica formal de cada uma dessas disciplinas.

O currículo de Matemática estruturou-se em álgebra, geometria, etc., e o de língua materna ou estrangeira em gramática, léxico entre outros.

Ao planejar e analisar atividades, unidades, sequências didáticas e projetos, o professor pode romper com essa forma compartimentada de organização dos conteúdos, refletir acerca dos limites e das intersecções entre as disciplinas para ter clareza dos critérios que conduzem suas escolhas e orientam sua prática (ZABALA, 1998).

Ao articular os conteúdos, tende-se a repetir uma das duas formulações: ter como referencial as disciplinas, criando propostas multidisciplinares, interdisciplinares, pluridisciplinares ou partir de métodos globalizados em que no centro da atenção está o aluno com suas necessidades educacionais gerais.

Nas propostas disciplinares, os conteúdos nunca perdem sua identidade com a matéria diferenciada. Assim, quando se elaboram propostas interdisciplinares, por exemplo, foca-se o trabalho pedagógico em como os alunos podem aprender melhores conteúdos das disciplinas (MATOS, 1998).

Já nos enfoques globalizados, as disciplinas nunca seconstituem na finalidade básica do ensino, mas proporcionam os meios ou instrumentos que devem favorecer a realização dos objetivos educacionais. O grau de relevância dos conteúdos de aprendizagem é avaliado em função de sua potencialidade formativa.

De acordo com Zabala (1998), são modalidades de organização de conteúdos tendo como base a disciplina:

- **multidisciplinaridade** – os conteúdos escolares são apresentados por matérias independentes umas das outras e um conjunto de matérias ou disciplinas é proposto simultaneamente. Esta tem sido à base de organização das grades curriculares nas escolas de modo geral. Trata-se de uma organização somativa;
- **interdisciplinaridade** – interação entre duas ou mais disciplinas que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados de pesquisa;
- **transdisciplinaridade** – integração em grau máximo entre as disciplinas, visando uma aproximação global que determina certas relações entre os conteúdos. Torna possível a articulação entre os seis eixos da educação infantil e entre as áreas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda segundo Zabala (1998), são também modalidades de organização de conteúdos por:

- **os centros de interesses** – parte-se de um núcleo temático motivador para o aluno e segue-se o processo de observação, associação e expressão, integrando diferentes áreas do conhecimento;
- **o método de projetos** – elaboração e produção de algum objeto e montagem;
- **estudos do meio** – construção do conhecimento por meio da sequência do método científico (problema, hipótese e experimentação);
- **os projetos de trabalho globais** – com o propósito de conhecer um tema, elabora-se um dossiê como resultado de uma pesquisa pessoal ou em equipe.

Zabala (1998) argumenta em favor dos métodos globalizados, acentuando as possibilidades de que, a partir das propostas elaboradas, os alunos compreendem o sentido da tarefa que realizam.

O autor aponta que os métodos globalizados tendem a requerer que os professores criem as condições que permitem aos alunos motivarem-se para a aprendizagem, compreenderem e aplicarem os conhecimentos adquiridos.

Nesse contexto, os alunos seriam estimulados a estabelecer o maior número de vínculos substantivos e não-arbitrários entre os conhecimentos prévios e a potencialização da atitude favorável, ou seja, a base da aprendizagem significativa.

HISTÓRIA E TEMAS TRANSVERSAIS

A proposta da transversalidade pode compor o currículo escolar no modelo disciplinar ou de métodos globalizados. Os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais foram eleitos como questões de alta relevância social que interferem na vida dos alunos e que merecem ser discutidos de forma mais ampla e complexa (PCN's, 1998).

Além disso, a presença desses temas no currículo revela uma preocupação em formar os alunos também, no que se refere às relações interpessoais, no âmbito da escola, favorecendo a transmissão de valores e a adoção de atitudes condizentes com eles.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) elegeram como temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, pluralidadecultural, orientação sexual e trabalho e consumo.

O tratamento transversal desses temas pressupõe que eles permeiem as mais diferentes áreas do conhecimento, recebendo um enfoque didático integrado e problematizador, fazendo com que os alunos se identifiquem com as questões propostas, sendo capazes, inclusive de criar estratégias para intervir na realidade e transformá-la.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

A partir de elementos entendidos como estruturantes: perspectiva teórica e metodológica que orienta a área de conhecimento; objetivos gerais da área; eixos ou temas que organizam os saberes próprios da área; expectativas de aprendizagem e enfoque avaliativo específico (LE GOFF, 1990).

Os critérios estabelecidos, para que esses elementos fossem selecionados e desenvolvidos, foram: as diretrizes curriculares que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais; as práticas pedagógicas do professor; a coerência entre os elementos mencionados; a articulação entre as áreas de conhecimento; a clareza e a objetividade na formulação textual.

A formulação da prática pedagógica está orientada por concepções que se têm dos objetos de ensino e dos sujeitos que aprendem. A primeira resulta na escolha dos conteúdos a serem ensinados e no recorte dos conteúdos possíveis. A segunda, no enfoque metodológico que se dará ao ensino desses conteúdos.

Em ambos os casos, o que está em jogo é a definição do caráter formativo que se atribui ao trabalho docente. A escolha de um enfoque teórico e metodológico revela as concepções que se partilham.

Nesse sentido, não se considera possível realizar um trabalho de elaboração de uma Matriz Curricular sem que essas escolhas sejam negociadas entre os educadores, devidamente justificadas e definidas. A partir delas, as demais decisões são tomadas.

A organização dos elementos que compõem cada caderno da Matriz Curricular atende às demandas da especificidade da perspectiva teórica e metodológica que marca cada área do conhecimento. Por exemplo, o caderno que reúne as Orientações Curriculares de Matemática está organizado a partir dos eixos Espaço e Forma; Tratamento da Informação; Números e Operações; e Grandezas e Medidas.

Já o caderno que reúne as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa está articulado a partir do cruzamento entre gêneros textuais; modalidades organizativas e práticas de linguagem (Leitura, Produção Escrita, Escuta e Produção Oral, Análise e Reflexão sobre a Língua e a Linguagem, Sistema de Escrita Alfabética – que figura apenas do 1º ao 5º ano – Padrões da Escrita, Descrição Gramatical e Variação Linguística).

As diferentes formas de articulação expressam a perspectiva teórica e metodológica adotada para cada área de conhecimento. Essa configuração de cada plano curricular e os objetivos gerais que expressam a função formativa de cada área do conhecimento balizaram a elaboração das expectativas de aprendizagem (MATTOS, 1998).

Faz-se necessário também explicitar a escolha por expectativas de aprendizagem, embora se tenham elencado conteúdos estruturantes de cada área do conhecimento.

Entende-se por expectativas de aprendizagem o conjunto de fazeres e saberes possíveis a partir da apropriação de determinados conteúdos. Isso significa dizer que, ao elaborar expectativas de aprendizagem, formulamos o *fazer* e o *saber* que esperamos que os nossos alunos construam ou desenvolvam, ao longo de um determinado período de tempo.

Ao mesmo tempo em que expressam um saber a ser ensinado e aprendido, as expectativas de aprendizagem requerem do professor um exercício constante de sua adequação ao grupo de alunos a que se destinam, ao conhecimento prévio que esses alunos demonstram e a outros elementos específicos do contexto escolar (projeto educativo, recursos pedagógicos e materiais disponíveis).

Há entre tantos desafios o de oferecer uma seleção de saberes organizados de tal forma que permita aos alunos avançarem em relação ao conhecimento que têm. Para estabelecer os critérios que balizama seleção e o encadeamento desses saberes, duas perguntas são fundamentais (LE GOFF, 1990).

Uma, de cunho epistemológico, que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo: “como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento?”. A segunda, de caráter didático: “como fazer com que os alunos passem de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento?”

Em relação a essas duas indagações, coloca-se ainda a natureza do saber a ser ensinado, pois não seria possível pensar o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem sem considerar as características do objeto de ensino. Provocar a aprendizagem e o desenvolvimento requer que sejam considerados os conteúdos que estão em jogo: o que os alunos já sabem e o que vão aprender.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA POSTURA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

A progressão dos conteúdos no âmbito das expectativas de aprendizagem está ancorada nessa abordagem. Os critérios para estabelecimento da progressão consideram:

- a) tomada de consciência dos conhecimentos espontâneos e comuns, geralmente construídos no mundo de origem;
- b) ampliação dos conhecimentos a partir da interação (1) com o grupo classe, (2) com os conhecimentos compartilhados na comunidade e (3) com os conhecimentos compartilhados no mundo social;
- c) aproximação do conhecimento científico;
- d) aquisição de conhecimentos estruturantes para a aprendizagem de outros conhecimentos.

Tais critérios, evidentemente, não desconsideram a atuação do professor como aquele que vai mediar à aproximação dos alunos de determinados saberes; que planeja as melhores intervenções diante do que observa na sala de aula; e que, portanto, pode identificar a necessidade de fazer ajustes na progressão dos conteúdos da forma que a turma necessitar.

NOVOS PARADIGMAS HISTÓRICOS

É preciso adotar novos paradigmas para as construções de novos conhecimentos históricos que superem o modelo histórico eurocêntrico, sem esvaziar os conteúdos da História do Brasil.

A proposta de História Integrada possibilita desenvolver estudos numa perspectiva do tempo sincrônico, estabelecendo relações entre espaços e populações diferentes, permitindo conhecer a história dos povos que têm sido excluídos da história.

Pode-se, também, estabelecer equilíbrio entre a história mundo e a história nacional, reconhecendo-se que o processo histórico mais abrangente afeta o conjunto de povos e espaços do planeta definindo a conjuntura das épocas históricas, embora ela seja insuficiente para explicar todas as histórias singulares e não menos importantes de cada região do planeta.

Esta dialética entre o local e o global, entre o próximo e o distante no espaço e no tempo e o reconhecimento das diferentes temporalidades que marcam as vivências sociais e culturais do tempo é que devem ser cuidadosamente consideradas nos estudos históricos.

FUNDAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Por fundamentos do ensino de História entendem-se as respostas que se pode dar para três perguntas básicas, formuladas em reflexões teóricas sobre a produção do saber histórico e suas relações com o ensino da disciplina no contexto escolar: o que é História? O que é tempo histórico? Quem são os sujeitos da História? Elas expressam três categorias fundamentais do campo do conhecimento histórico: o conceito de fato ou acontecimento histórico, a noção de tempo e o conceito de sujeito histórico.

Não se ensina o conceito de tempo às crianças e aos jovens. Ele é apreendido a partir de diferentes estudos, de conhecimentos, de vivências, de relações e de amadurecimento cognitivo.

Na realidade, ninguém pode ensinar um conceito à outra pessoa, porque cada pessoa é que o apreende a seu modo. Então, o que se pode, no ensino de história, é criar diferentes situações para o estudante pensar sobre diferentes dimensões, usos, formalizações ou abrangências de tempo e fornecer-lhe o acesso a informações para que ele possa aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto (MATTOS, 1998).

Isso é diferente de, simplesmente, pedir-lhe que decore o enunciado de um conceito fornecido pelo professor, como: o que é o tempo histórico? Para o aluno do Ensino Fundamental o importante é que o professor faça escolhas de conteúdos e atividades que lhe possibilite refletir sobre as durações dos acontecimentos e não apenas o relacionamentodos acontecimentos a um determinado instante ou a uma data.

Portanto, pode-se dizer que a apreensão das complexas noções de tempo pelos alunos é um dos objetivos fundamentais da disciplina e que isso depende do modo como o professor elabora e desenvolve suas atividades em sala de aula. O desejável é que elas possibilitem aos alunos refletir sobre os ritmos e durações do tempo histórico ultrapassando suas percepções de tempo oriundas de suas vivências pessoais, psicológicas ou fisiológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível acreditar que a interdisciplinaridade compreendida como formulação teórica e enquanto atitude tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos,

deconteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

São várias as possibilidades no ensino de História de se construírem enlaces com outras disciplinas em busca de uma abordagem interdisciplinar.

A leitura de textos literários, por exemplo, pode contribuir para trabalhos de interação entre a Língua Portuguesa, a História, a Geografia favorecendo estudos sobre os conteúdos e a forma literária e sua relação com o contexto histórico, social e cultural.

O estudo do meio também é uma atividade pedagógica que propicia à interdisciplinaridade, podendo envolver uma diversidade de disciplinas conforme o objeto de estudo selecionado. O estudo sobre o meio ambiente, por exemplo, favorece a aproximação com as ciências da natureza e as ciências humanas e perceber o verdadeiro caos cósmico que nos aguarda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Secretaria do Ensino Fundamental – **Parâmetros curriculares nacionais: história**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. (Org.) **História do ensino de História**. Rio de Janeiro: Acess, 1998.

VYGOTSKY, Lev. “**O desenvolvimento dos conceitos científicos durante a infância**”, em **Pensamento e linguagem**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2007, pp. 208-312.