

## **CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA ENSINADA NO ESTADO DA PARAÍBA**

---

Manoel Pereira De Macedo Neto<sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O ensino de História tem passado por importantes e necessárias mudanças que podem ser canalizadas no sentido de tornar essa prática mais dinâmica e comprometida com a formação de cidadania. A perspectiva de ampliação das abordagens e a diversidade das fontes têm estimulado a busca pela diversificação dos recursos didáticos e a utilização de novas linguagens em sala de aula, como o filme, as imagens, a música e a internet. São mudanças que se colocam para os professores como um desafio que implica na sua permanente atualização profissional. Contudo, a tão necessária melhoria no ensino de História não depende apenas de uma iniciativa do professor. É necessário tratar a formação docente como uma política pública; limitar o número de alunos por sala de aula; valorizar a profissão docente com planos de cargos, carreiras e remuneração; criar estratégias curriculares e um ambiente escolar favorável à pesquisa como iniciação científica, ou seja, é preciso pensar os desafios que se colocam para a História ensinada no quadro das mudanças estruturais que envolvem o ensino e a educação em seu sentido mais amplo.

As mudanças voltadas para a melhoria do ensino devem ser construídas em conformidade com as mudanças necessárias na vida política do país. No Brasil, temos assistido, nos últimos anos, o avanço de políticas direcionadas à educação, como a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sem o devido envolvimento da sociedade em sua elaboração. Essas políticas, quase sempre implantadas de cima para baixo, repercutem em toda a organização educacional e particularmente no ensino.

Apesar da falta de envolvimento da sociedade na elaboração das políticas educacionais como os PCNs, algumas experiências têm mostrado que é possível flexibilizar e adaptar tais documentos às realidades locais, prova disso foi a elaboração dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCM-PB), em 2007, como abordaremos a seguir.

### **O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PCNs**

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Dessa Conferência, resultaram propostas voltadas para o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem e para a universalização do acesso à educação fundamental.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Zuleide da Costa Pereira. Professor de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) [macedohistoria@uol.com.br](mailto:macedohistoria@uol.com.br)

Fruto dos debates realizados por todo o país, com a participação de entidades e especialistas na área de educação, foi realizada a Semana Nacional de Educação para Todos, em Brasília, entre 10 e 14 de maio de 1993. A partir desse encontro, o Ministério da Educação (MEC) coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes e estratégias voltadas para a promoção da educação básica com base nos princípios da equidade e qualidade.

Em conformidade com a Constituição de 1988, o Plano Decenal de Educação reafirmou a obrigação do Estado de elaborar parâmetros curriculares que orientassem as ações educacionais na trilha dos ideais democráticos e na busca da qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, corrobora com esse princípio, afirmando:

Art.26. Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

No contexto das reformas educacionais brasileiras dos anos 1990, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries, em 1997; de 5ª a 8ª séries, em 1998, e de Ensino Médio, em 1999, acrescido do PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais), de 2002.

A elaboração dos PCNs foi uma resposta, entre outros fatores, às exigências de organismos internacionais no sentido de sintonizar as políticas curriculares brasileiras com interesses e estratégias dos órgãos financiadores internacionais, configurando-se, com isso, uma maior sujeição das políticas educacionais brasileiras às diretrizes políticas impostas por esses organismos. Em sintonia com essa crítica, Neves afirma:

[...] os documentos elaborados para os PCN atenderam a orientações de política educacional que, claramente, remetem para exigências de órgãos internacionais, financiadores da educação. Não é intenção fazer trocadilho infame, mas o fato de os PCN estarem de acordo com orientações de organismos internacionais como a UNESCO, não é **gratuito** (2000, p.61).

A ação dos organismos internacionais contribuiu para que essa proposta curricular fosse pensada em sintonia com alguns interesses das políticas neoliberais, com a seleção de conteúdos pautados na organização do trabalho, de acordo com as exigências das relações produtivas calcadas na competitividade do mercado. Por exemplo, os PCNs de História para o terceiro ciclo propõem como eixo: “História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho”. Nesse caso, se as discussões sobre as relações de trabalho não apontarem para uma crítica às estruturas que geram a exploração e as desigualdades, podem contribuir para a aceitação das condições de trabalho que estão postas na sociedade capitalista. Além disso, os acordos internacionais são assinados sem a devida participação da sociedade, que recebe pacotes prontos com a obrigação de executá-los.

O processo de elaboração dos PCNs passou por um estudo<sup>2</sup> realizado, a pedido do MEC, pela Fundação Carlos Chagas, acerca de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros. A partir desses estudos, formulou-se uma “versão preliminar” e instalou-se um debate nacional, do qual participaram professores universitários, representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, além de outros educadores e pesquisadores.

Contudo, várias críticas foram feitas ao processo de elaboração dos PCNs, principalmente no que diz respeito ao envolvimento da sociedade. Esse envolvimento, segundo Luiz Antônio Cunha (1996, p.60-61), foi prejudicado pela insuficiência dos prazos para que os docentes-pesquisadores emitissem suas opiniões. 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.

Os PCNs apresentam uma proposta geral comprometida com o exercício da cidadania e com o respeito à diversidade. Esse princípio é evidenciado na Introdução aos PCNs de 1ª a 4ª séries:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (1997, p. 28).

O exercício da cidadania é reafirmado nos PCNs do Ensino Médio:

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também de uma **cidadania social**, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais (1999, p. 12).

As propostas e definições apresentadas pelos PCNs servem de referência para o trabalho das diferentes áreas do currículo escolar (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira), propondo que se

---

<sup>2</sup> Esse estudo deu origem ao relatório denominado As Propostas Curriculares Oficiais. Para sua realização uma equipe de especialistas analisou as propostas curriculares de 21 estados da federação, do distrito federal, e dos municípios do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo. Sobre esse estudo ver Elba Siqueira de Sá Barreto (Org.), **Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**, São Paulo, Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

trabalhe em sala questões de relevância para a sociedade mundial e brasileira, através dos temas transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, entre outros).

Os autores do documento afirmam que, para compreender a natureza dos PCNs, é necessário situá-los em relação a quatro “níveis de concretização curricular” (PCN-Introdução, 1997, p.28).

O “primeiro nível de concretização curricular” é o conjunto dos PCNs, que constituem uma referência nacional a todos os alunos do país. O segundo “nível de concretização” diz respeito às propostas curriculares dos estados e municípios, tendo os PCNs como referência para as elaborações das secretarias de educação. O “terceiro nível de concretização” diz respeito à proposta curricular por cada instituição escolar. E o “quarto nível de concretização” é o momento da realização das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula, momento em que o professor, segundo as metas estabelecidas na terceira fase, faz sua programação, adaptando-a as especificidades do grupo.

Essa estrutura de organização curricular hierarquizada e a falta de envolvimento da sociedade no processo de elaboração do documento dificultam a atuação do professor como construtor dos saberes utilizados em sala de aula. Em artigo abordando ensino de História e políticas públicas, Kátia Abud discorre sobre essa questão:

Rediscute-se hoje, ou melhor, elaboram-se, nas instituições do poder central, parâmetros curriculares nacionais e conteúdos mínimos para todo o país. Estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: os alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber (2005, p.40).

Reconhecemos a importância e a necessidade de uma base curricular nacional, mas entendemos que a elaboração dos PCNs apresenta um contrassenso na medida em que enfatizam o compromisso com o exercício da cidadania, no entanto, em sua construção, não valorizaram o efetivo envolvimento da sociedade. 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 sem a participação dos professores, os seus executores. Sobre a ausência desse debate em torno do documento, Neves (2000, p.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.

Apesar do interesse oficial em distanciar, desse debate, a mais importante entidade científica brasileira da área de História, a “ANPUH por meio de seu parecer institucional, ratificava o estranhamento geral em relação ao processo de composição dos PCN extremamente elitista [...]” (OLIVEIRA, 2003, p.141). Ao mesmo tempo a ANPUH não se mobilizou no sentido de promover um amplo debate nacional acerca dos PCNs.

Em nenhum momento a ANPUH provocou um amplo debate nacional, erro que tantas vezes apontou nos órgãos públicos. A Associação de Geógrafos Brasileiros – AGB - agiu diferente, pautou

como matéria para decisão de assembléia geral o posicionamento sobre a proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (OLIVEIRA, 2003, 153).

As estratégias políticas do governo e a falta de iniciativa da ANPUH no sentido de ampliar o debate sobre os PCNs dificultaram o envolvimento da sociedade nas discussões sobre o documento.

No tocante à disciplina de História, os PCNs são apresentados como uma referência aos professores, na busca de práticas que incentivem o gosto pelo saber histórico.

O documento faz uma abordagem sobre a trajetória dessa disciplina escolar no Brasil, desde o seu surgimento, no século XIX, até o contexto de elaboração do referido documento. Os autores criticam as abordagens consideradas tradicionais e defendem o ensino de História comprometido com a construção da noção de identidade e com o exercício da cidadania. Tais princípios são afirmados no texto dos PCNs para o ensino fundamental da 1ª a 4ª séries:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. [...] Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo (1997, p.26).

Os PCNs de História para o Ensino Médio reafirmam tais princípios:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (1999, p.22).

Para organizar os conteúdos de História em cada ciclo, os PCNs trabalham com eixos temáticos. Para o Ensino Fundamental, o documento sugere quatro eixos temáticos.

No primeiro ciclo (1ª e 2ª séries), a proposta é “História Local e do Cotidiano”, no segundo ciclo (3ª e 4ª séries), o eixo sugerido é “História das Organizações Populacionais”, já para o terceiro ciclo (5ª e 6ª séries), o eixo proposto é: “História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho”, enquanto que para o quarto ciclo, o eixo é “História das Representações e das Relações de Poder”.

Em relação à proposta voltada ao Ensino Médio, a disciplina História é apresentada como parte integrante da área: “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, e enquanto orientação curricular, o PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais) apresenta a proposta de trabalhar a História ensinada a partir dos seguintes eixos temáticos: cidadania: diferenças e desigualdades, cultura e trabalho, transporte e comunicação no caminho da globalização e nações e nacionalismos.

Apesar dessa falta de envolvimento da sociedade na elaboração do documento, algumas experiências têm mostrado que é possível sua flexibilização e adaptação às realidades locais. Prova disso, foi a elaboração dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba, com o objetivo de “aprofundar a compreensão de conceitos apontados nesses documentos nacionais, oferecendo, sempre que possível, opções metodológicas aplicáveis a contextos regionais e locais” (Referencias Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba, 2007, p.10).

### OS REFERENCIAIS CURRICULARES DO ESTADO DA PARAÍBA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Diante da possibilidade e necessidade de adaptar os referenciais nacionais à realidade regional e local, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba promoveu uma discussão envolvendo profissionais representantes da escola pública estadual de Ensino Médio e profissionais do ensino público de nível superior – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A partir desse debate, foram elaborados os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba – RCEM - PB -, de 2007, com a proposta de:

[...] ampliar as orientações para um ensino mais compatível com as novas pretensões educativas, contidas nos PCENEM, PCN+, e recentemente nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM*. O objetivo é o de aprofundar a compreensão de conceitos apontados nesses documentos nacionais, oferecendo, sempre que possível, opções metodológicas aplicáveis a contextos regionais e locais (RCEEM - PB, 2007, p.10-11).

O documento está dividido em três volumes, contemplando os conhecimentos de História no terceiro volume, destinado às Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na apresentação da área de História, é apontado como objetivo geral da proposta:

Apresentar uma proposta de Referencias de Ensino Médio, específicos para o Estado da Paraíba, a partir da leitura e análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1999), dos Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+ - 2002), das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004) e das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) (RCEM - PB, 2007, p.83).

Nesse sentido, o documento faz uma análise crítica dos PCNs, em que são destacados aspectos importantes. A primeira crítica é direcionada à elaboração de documentos em série, sem que haja tempo para uma melhor absorção da proposta pelos professores.

Em seguida, é feita uma avaliação crítica dos eixos temáticos para o ensino de História, propostos nos PCN+.

Na análise do primeiro eixo - **Cidadania: diferenças e desigualdades** - é feita uma crítica a dissociação entre os conceitos de cidadania e Estado, evidenciada no seguinte questionamento: “como apreender o conceito de cidadania sem articulá-lo com o conceito de Estado, que só aparece em outro eixo temático?” (RCEM - PB, 2007, p.92). Outra crítica dirigida ao primeiro eixo, diz respeito à ausência de uma discussão sobre os direitos, entendida como essencial para a compreensão do conceito moderno de cidadania, e a não inclusão de experiências históricas que dariam maior suporte ao tema, como exemplo, são citadas as revoluções inglesas.

No final da avaliação do primeiro eixo é apresentada a seguinte síntese:

[...] o eixo temático 1, apresenta uma estruturação problemática, marcada, de um lado, pela superposição; de outro, pela fragmentação temática. E o repertório de experiências históricas poderia ter sido mais abrangente, oferecendo mais sugestões ao professor (RCEM - PB, 2007, p.93).

Consideramos pertinente a observação, pois a ampliação do repertório de experiências históricas, em um referencial curricular, oferece maiores possibilidades de abordagens pelo professor. Contudo, é necessário que o professor possa adaptar a proposta curricular à sua realidade, de carga-horária, por exemplo. Caso contrário, produz uma sobrecarga de conteúdos, como ocorre nas experiências vinculadas aos exames para ingresso nas universidades. Nesses casos, os professores ficam obrigados a trabalhar todas as experiências mencionadas nos referências curriculares sob o risco de aparecerem como temas de questões na prova do vestibular.

A organização do segundo eixo – **Cultura e Trabalho** – é criticada, entre outros aspectos, por apresentar uma visão dicotômica ao tratar da relação entre liberdade e propriedade, apresentando “de um lado, a liberdade, de outro, a exploração, vinculadas à propriedade, como se fossem apenas opostas e não houvesse sua convivência e conflitos derivados dessa interação” (RCEM - PB, 2007, p.94).

Na avaliação do terceiro eixo – **Transporte e Comunicação** – é apontada uma visão reducionista na seleção e organização dos temas e Subtemas. Por exemplo, no “Subtema Vencendo a água e o ar, que inclui as caravelas e o avião, pode repassar a idéia de que outros veículos de comunicação não vencem a água e o ar” (RCEM - PB, 2007, p.95). Já no Subtema “A palavra escrita, contempla as primeiras formas de registros escritos e a imprensa, como se na carta, no telégrafo e no computador, constantes em outros Temas/Subtemas, não se incluísse a palavra escrita” (RCEM - PB, 2007, p.95).

Na análise do quarto eixo – **Nações e nacionalismos** –, no Subtema Transformação histórica do conceito, a discussão sobre o conceito de Estado é criticada por não contemplar outras modalidades de Estado, além dos Estados nacionais absolutistas e liberais clássicos. Já

no tema 2 – A Formação dos Estados Nacionais –, a crítica é direcionada ao fato de que no lugar de subtemas aparecem recortes geográficos, reduzindo a formação dos Estados às regiões citadas.

Dessa forma, a crítica aos PCNs, particularmente à seleção e organização dos conteúdos, tem várias dimensões, embora, o aspecto mais destacado é a necessidade de ampliação das experiências históricas sugeridas e maior abrangência nas abordagens.

No item 3, O Ensino Médio e o Ensino de História, é destacada a importância dessa fase da Educação Básica para a formação crítica do aluno e o ensino de História considerado estratégico por tratar de “dimensões fundamentais da existência humana” (RCEM - PB, 2007, p.99).

Na análise das competências e habilidades, o documento reafirma a importância do compromisso do ensino com a cidadania, pensada em sintonia com a complexidade e multidimensionalidade do indivíduo, pois “abrange o conjunto das dimensões (a pessoa como um ser histórico, social, político, econômico, cultural)” (RCEM - PB, 2007, p.101). Dentro dessa análise, são apontados dois equívocos muito presentes nos processos de ensino-aprendizagem: a perspectiva conteudística e a perspectiva tecnicista. Essas perspectivas são apresentadas como modelos contrários às perspectivas calcadas nas competências e habilidades. Além disso, o ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento de competências não deve minimizar os conteúdos (RCEM - PB, 2007, p. 102).

Julgamos ser da maior importância essa observação, à medida que algumas propostas curriculares e avaliações de História têm promovido um quase abandono dos conteúdos/experiências históricas, em nome de outras estratégias como leitura e interpretação textual. Defendemos a superação do tradicionalismo conteudístico no ensino de História, mas sem o abandono das experiências históricas, indispensáveis para a compreensão do processo histórico.

No tocante às competências ou capacidades no e para o conhecimento histórico, o documento faz uma importante indagação: “Como a História, enquanto campo de conhecimento, qualifica as pessoas no e para o Conhecimento Histórico?” (RCEM - PB, 2007, p. 105).

Na reflexão sobre essa indagação, o conhecimento da História é apresentado como requisito para que os indivíduos compreendam a sociedade e sua própria existência. Nesse sentido, a aquisição do conhecimento histórico significa formar pessoas capazes de refletir com criticidade sobre a realidade, auxiliando na superação de problemas, ou seja, formar competências.

Após essas importantes reflexões, é apresentada uma proposta de eixos temáticos. Essa proposta temática é justificada, entre outros aspectos, pela possibilidade de se inverter a forma de ensinar-aprender História. De acordo com o documento:

Os eventos deixam de constituir a única centralidade. Não deixam de ter importância, mas deixam de ser fragmentários e desconectados e são redimensionados na perspectiva de um ensino-aprendizagem contextualizado, relacional e integrador de informações, interpretações e recursos cognitivos (RCEM - PB, 2007, p.118).

Quanto à seleção dos temas, o documento afirma:

A tematização sugerida nesta proposta resulta de uma reflexão sobre a sociedade contemporânea e de sua problematização, isto é, a percepção de grandes problemas que enfrentamos em nosso tempo presente. Dessa forma, foram identificados três grandes problemas cuja compreensão histórica é fundamental para os educandos se constituírem indivíduos capazes de se inserirem no seu tempo, compreendendo-o, crítica e reflexivamente, dispendo de condições para nele atuarem como sujeitos de sua História (RCEM - PB, 2007, p.118-119).

De acordo com essa justificativa, os três problemas da contemporaneidade identificados e sugeridos são: **O exercício de uma Cidadania efetivamente democrática, A sobrevivência dos seres humanos de forma inclusiva e A convivência dos seres humanos na diversidade cultural.** A partir da identificação dos referidos problemas, são apresentados os eixos temáticos.

O eixo temático 1 – **Cidadania, Participação Política e Poder** – propõe o estudo da cidadania em associação com as noções de direitos-deveres, de poder e de democracia, que permita pensar a cidadania como uma construção histórica. Para a consecução desse estudo são apresentados cinco temas: 1. **O Ser Humano como Ser Político**, 2. **Cidadania, Liberdade e Direitos**, 3. **Cidadania, Etnia-Cultura e Nacionalidade**, 4. **Cidadania e “Não-Cidadania”** e 5. **Cidadania Planetária**. Como parte integrante de cada tema, são apresentados conteúdos/experiências históricas como a Cidadania na democracia grega (Atenas) e no Estado romano, as lutas pela liberdade e por direitos políticos e civis (revoluções burguesas; lutas anticoloniais; processo de separação política no Brasil e na Paraíba); Lutas do consumidor; movimento feminista, entre outros.

O eixo temático 2 – **Produção, Trabalho e Consumo** – sugere o estudo dos diferentes modos de produção, trabalho e consumo organizados pelos seres humanos em diferentes sociedades no espaço e no tempo. Os processos produtivos, as relações sociais de produção, as representações de trabalho e a informatização e suas repercussões no mundo do trabalho são questões apresentadas como relevantes nesse eixo temático.

Para sua implementação em sala de aula, são propostos quatro temas: 1. **O Ser Humano como Produtor e Reprodutor de sua Sobrevivência**, 2. **Os Diversos Modos de Produção e Consumo**, 3. **Relações de Produção, Trabalho e Propriedade**, 4. **Produção, Trabalho, Tempo e Representação**. Os temas devem ser desenvolvidos a partir de experiências históricas como Sociedades pré-históricas; Brasil e Paraíba indígenas; civilizações pré-colombianas; sociedades tribais africanas; as sociedades urbano-industriais (Inglaterra e Brasil); o mundo globalizado, entre outros.

O eixo temático 3 – **Diversidade Cultural** – destaca a importância de se pensar a cultura como “o conjunto das criações, produções, realizações de um grupo social, em específico, e de uma sociedade, de modo mais abrangente, nos mais diversos domínios da existência humana (RCEM - PB, 2007, p.127). Nesse sentido, a diversidade cultural é construída, entre outros, por elementos de classe, de gênero, de orientação sexual.

Assim como a globalização, a diversidade cultural é um tema que tem assumido grande relevância, tanto na perspectiva do sistema capitalista e suas estratégias de mercado, quanto aos movimentos dos segmentos excluídos e marginalizados historicamente. Dessa forma, “O grande desafio do mundo contemporâneo, em meio a uma gama de situações de diversidades e relações culturais, é o de construir uma convivência fraterna entre as pessoas, grupos sociais, sociedades, culturas, respeitando as suas diferenças” (RCEM - PB, 2007, p.130).

Para o estudo da diversidade cultural são sugeridos três temas: 1. O Ser Humano como Ser Cultural, 2. A Produção Histórica da Diversidade Cultural, 3. Encontros e Conflitos Culturais. Para seu desenvolvimento são sugeridas experiências históricas como a situação da mulher na Grécia Antiga, na Idade Média e na sociedade moderna, no Brasil e na Paraíba (em vários períodos históricos); a concepção de sexualidade em diversas sociedades e períodos históricos; Racismo e Apartheid, entre outros.

Para consecução de sua proposta o documento sugere também a organização de procedimentos e métodos (RCEM - PB, 2007, p.135), assim como, o oferecimento de condições mínimas necessárias como “qualificação dos professores segundo os novos parâmetros e profissionalização do professor com salários e condições institucionais adequados” (RCEM - PB, 2007, p.148).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM - PB) representam um importante avanço enquanto proposta curricular para o ensino de História, sugerindo um enfoque amplo e diversificado como base para a História ensinada. Enquanto outras propostas têm reduzido o enfoque, por exemplo, ao campo cultural, a proposta para o Ensino Médio da Paraíba (RCEM - PB) propõe temas amplos, contemplando discussões sobre cultura, modos de produção, concepções de Estado, cidadania, entre outras.

Outro aspecto da maior relevância é a valorização da História local, evidenciando a absoluta necessidade dos referenciais curriculares voltados às realidades locais e regionais. Na era da globalização e diante da ameaça de uniformização, via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), das provas dos concursos vestibulares no país, é fundamental assegurar espaços que permitam o estudo dos aspectos históricos, culturais, sociais, econômicos relacionados, mais diretamente, à realidade do aluno.

Além disso, a amplitude da proposta pode esbarrar em um problema relacionado ao tempo que o professor dispõe para trabalhar os temas propostos.

Diante da abrangência de temas como “A situação da mulher na Grécia Antiga, na Idade Média e na sociedade moderna, no Brasil e na Paraíba (em vários períodos históricos)”, o ideal seria que o professor tivesse a liberdade de realizar recortes temáticos de acordo com as estratégias e interesses do grupo (professor, alunos, comunidade).

Contudo, no Ensino Médio, essa liberdade fica comprometida, pois, em função do vestibular, o professor é forçado a trabalhar os conteúdos que contemplem as possíveis abordagens na prova do Processo Seletivo Seriado (PSS), assim, o professor corre o risco de não concluir o programa ou abordar com superficialidade importantes discussões. Nesse caso, uma possível solução seria o afunilamento da discussão ou o recorte cronológico.

Entre os requisitos necessários para a implementação da proposta, a qualificação dos professores, com base nos novos parâmetros, é apontada como condição indispensável. Para

isso, o documento sugere “um abrangente programa de capacitação, com uma duração compatível, para que, de fato, possa haver uma compreensão crítica dos referenciais curriculares propostos” (RCEM - PB, 2007, p. 148).

Além da qualificação voltada mais especificamente para a implantação dos novos referenciais curriculares, a implementação da proposta exige dos profissionais de História:

capacidade de leitura contextual da situação de ensino-aprendizagem, em interação com os educandos; domínio atualizado dos conteúdos dos processos históricos; controle das metodologias adequadas para analisá-los, identificação de atitudes necessárias de serem construídas durante o ato educativo, para que o educando perceba a importância dos conhecimentos para a sua própria atuação em sociedade (RCEM - PB, 2007, 148).

Em sincronia com esse entendimento, acreditamos que o êxito dessa proposta e de todo o processo ensino-aprendizagem passa pela adequada formação dos professores. Dessa forma, estamos pensando a formação prático-reflexiva e o ensino de História como elementos indissociáveis e indispensáveis a uma proposta educacional comprometida com a construção da cidadania ativa.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-27.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio – parte IV* - Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99 nov, p. 60-72, 1996.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – nº9394 de 1996.

NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: Sal da Terra, 2000. p. 73-81.

OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (Org.). *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: Sal da Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **O direito ao passado:** uma discussão necessária à formação dos profissionais de História. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

PARAÍBA: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-*Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Vol.3. João Pessoa – PB, 2007.