

O PCN DE HISTÓRIA E A ANPUH: EMBATE ACADÊMICO E POLÍTICO*

Margarida Maria Dias de Oliveira**

A falta de diálogo entre as chamadas “disciplinas de conteúdo” e as disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura, infelizmente, é tido como um fenômeno generalizado e um dos graves problemas que precisamos resolver ou, pelo menos, minorar.

Condição primordial para retomar esse diálogo, algumas vezes iniciado, mas nunca finalizado, é que os professores de História, docentes nos Cursos de Graduação de História, co-responsáveis na formação do graduando em História, investiguem e reflitam sobre o saber histórico indispensável para o seu aluno, para o futuro profissional de História e o saber histórico necessário para todos os cidadãos brasileiros, muitos dos quais serão formados pelos alunos que estamos formando.

Estudei, em trabalho já referenciado, vários momentos em que esse debate foi possibilitado, apesar de não efetivado. A elaboração dos parâmetros curriculares nacionais de história foi mais um momento, me parece que, infelizmente, desperdiçado. Esse texto se propõe a discutir o debate entre a comissão elaboradora dos PCN e a ANPUH, por meio do parecer institucional desta última e da resposta da comissão, documentos publicados em Boletins da Associação Nacional de História, objetivando assim contribuir para esclarecer a necessidade dessa reflexão sobre o conhecimento histórico e o conhecimento histórico escolar.

A proposta de reforma curricular mais recente, em nosso país, se configurou por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O processo a que esse texto se refere desenvolveu-se entre os anos de 1996 (momento da divulgação da proposta inicial dos PCN de História) e 1998 (publicação da versão final dos PCN de História). Esse processo tem uma longa trajetória iniciada na Espanha, incentivada (outros diriam exigida) pelo Banco

* Este artigo é, com algumas alterações, fragmento da tese: *O direito ao passado*. (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). UFPE, 2003.

** Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD - e amplamente comentada pelos estudiosos da educação.¹

Os PCN deveriam ser um limite – suficientemente largo – para dirigir os professores de todo país sobre que bases deveriam construir o ensino, dentre eles, o de História. Da forma como foram feitos, na realidade, são guias que ditam não só o conteúdo programático, mas também concepção de educação, metodologia de ensino, objetivos e até forma de avaliação.

O primeiro contato que os professores de História tiveram com a proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foi durante o II Seminário Perspectivas do Ensino de História, realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 1996, conforme registra a Professora Joana Neves, num tom bastante pessoal:

Um dos momentos mais importantes nesta divulgação dos PCN, junto aos historiadores, aconteceu durante a realização do II Seminário “Perspectivas do Ensino de História” – São Paulo, fevereiro/96 – de cuja organização a professora Circe [Bittencourt] era a coordenadora. Em uma mesa redonda sobre Currículo, estando presentes as técnicas do MEC, foi apresentada e divulgada a primeira versão preliminar da proposta para Conhecimentos Históricos e Geográficos. A repercussão da mesma entre os presentes foi terrível! Programaram-se duas reuniões, extra Seminário, e nelas a referida versão foi simples e veementemente repudiada por todos os participantes que a leram, tais eram os descabimentos cometidos em relação ao ensino de História e Geografia.

Diante dessa repercussão negativa, o MEC retirou a proposta do conjunto enviado aos pareceristas no mês de fevereiro. Recompôs a equipe elaboradora e providenciou

¹ Sobre essa questão, ver por exemplo: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (Organizadores). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora/Ação Educativa/PUC-SP, 1996; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação, História e Política. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (organização). *Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB – Sal da Terra, 2000, pp. 7 – 27 e MOURA, Arlete Pereira. Os Parâmetros Curriculares e a política neoliberal para a educação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, s/d. Texto não publicado.

uma nova versão preliminar, que chegou às mãos dos pareceristas no final de agosto de 1996.²

O impacto com a apresentação do conteúdo organizado pelas técnicas do Ministério da Educação foi intenso devido ao caráter conservador que a proposta trazia, segundo a avaliação feita pelos profissionais de História presentes no evento. A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a 1ª fase do ensino fundamental – então apresentada – negava toda uma história de experiências e reflexões sobre o ensino de História e se restringia ao perfil mais execrado pelos professores desta disciplina, a saber: história factual oficial (heróis nacionais, fatos e datas) e datas comemorativas nacionais.

A articulação dos professores e pesquisadores da área do ensino de História via Associação Nacional de História – ANPUH – forçou o chamamento, por parte do MEC, através da Secretaria do Ensino Fundamental, de uma nova comissão para rever/refazer a proposta³.

A ANPUH teve uma expressiva participação na luta contra a implementação da disciplina “Estudos Sociais”⁴. A ampla mobilização feita nessa ocasião e a abertura para os professores do ensino fundamental e médio criaram referências fundamentais para a discussão sobre o ensino de História.

Recomposta a equipe, uma das mais requisitadas consultoras e que assumiu, pelo menos para a área de História, a autoria da proposta de forma mais veemente, foi Circe Fernandes Bittencourt, professora da Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da USP, conhecida e renomada

² NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000, pp. 73 – 81.

³ Embora a Direção Nacional da ANPUH não estivesse nesse evento representada oficialmente, nem o Ministério da Educação tenha solicitado um parecer institucional à ANPUH nessa ocasião, as críticas feitas a essa proposta nesse Seminário constituíram-se numa pressão ao Ministério da Educação.

⁴ Há um conjunto de documentos sobre essa questão publicados na Revista Brasileira de História nº 3, com o título Estudos Sociais: um problema contínuo, organizados pela Profa. Dra. Raquel Glezer, 1982.

pesquisadora da área do ensino de História⁵.

Todas essas referências não impediram as críticas, a desconfiança pelo que tem a chancela de oficial no Brasil e a discordância sobre o suposto resultado da novíssima proposta.

As críticas à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (tanto para a 1ª fase quanto para a 2ª fase do ensino fundamental, na denominação dos PCN, 1º, 2º, 3º e 4º ciclos) deram-se, principalmente, em dois aspectos: 1) sobre o processo de construção dos PCN e 2) sobre o conteúdo da proposta.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, as críticas giraram, sobretudo, em torno do fato de que não foram considerados os avanços nas experiências de ensino vivenciados na realidade brasileira, partindo-se só, e somente só, das propostas oficiais e formais, sem consultar nem chamar para o debate os executores das reformas: os professores que atuam no ensino fundamental e médio.

Os professores, quando chamados, foram os considerados “especialistas”, ou seja, professores universitários, que, embora conhecedores da problemática educacional, não têm seu espaço de atuação no ensino fundamental e médio.

No que concerne ao conteúdo da proposta, os questionamentos foram múltiplos e variados. Na publicação patrocinada pelo Núcleo Regional da Paraíba – ANPUH/PB – as críticas concentraram-se no fato de que o documento é uma prescrição sobre todas as fases do ato educativo, não se constitui num parâmetro – no sentido original da palavra – mas num modelo, a ser copiado por todos⁶.

O posicionamento da ANPUH endossou os pronunciamentos dos pareceristas da área de História. Para oficializar essa opinião, foi publicado

⁵ A Professora Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt é autora, dentre outros, dos seguintes estudos: *Pátria, civilização e trabalho*. O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990; *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: Programa de Pós Graduação em História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993. Tese de Doutorado. Foi professora na rede estadual paulista (ensinos fundamental e médio), participou como autora de um dos textos da coletânea organizada por SILVA, Marcos A. da. *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984. que é considerada um clássico na construção e consolidação do ensino de história como objeto de pesquisa. Atualmente, está aposentada, mas atua como orientadora de inúmeros trabalhos de pós-graduação, membro de bancas examinadoras e de várias comissões oficiais.

o Parecer Institucional da Associação Nacional de História no Boletim da ANPUH (ano 6, nº 12, março-julho de 1998).

O parecer esclarecia que os documentos analisados foram “os textos das versões preliminares do Documento PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – INTRODUÇÃO e do Documento PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – HISTÓRIA”⁷.

Além da Introdução, o Parecer se constituiu das Considerações Gerais que contêm dois pontos: 1) Crítica à Política Educacional do Governo e 2) Os PCN/MEC: o teor geral da proposta. Há um ponto de análise específica de PCN para a área de História e a Conclusão.

Nas Considerações Gerais, no ponto Crítica à Política Educacional do Governo, concentrou-se em duas questões: processo de composição dos PCN e a surperposição de medidas que caracterizaram a atuação do governo federal, desaguando numa profusão de propostas e sua consequência natural – a desvinculação entre o que está sendo proposto e o que está sendo executado.

A ANPUH, por meio do seu Parecer Institucional, ratificava o estranhamento geral em relação ao processo de composição dos PCN extremamente elitista, chamando para o debate – caracterizado como nacional por ter solicitado pareceres em regiões político-administrativas diferenciadas da federação – apenas aos chamados especialistas (leia-se professores universitários). Assim dizia:

⁶ Como críticas à proposta dos PCN, ver, por exemplo: NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais; Perspectivas do Ensino de História: desafios políticos educacionais e historiográficos e SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN ou qualidade total na educação?. A Agora e o agora In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino.** João Pessoa: ANPUH/PB – Sal da Terra, 2000; LUPORINI, Teresa Jussara. Permanências e mudanças nas propostas curriculares para o ensino de história. In: NODARI, Eunice, PEDRO, Joana Maria e IOKOI, Zilda M. Gricoli (organizadoras). **História: fronteiras** Vol. I São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: ANPUH, 1999 e SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os Parâmetros Curriculares e a formação do professor: algumas reflexões. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). **III Encontro: perspectivas do ensino de história.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, pp. 367 – 370.

⁷ **Boletim da ANPUH** – Ano 6. Número 12, março-junho de 1998, p. 3.

As diferentes propostas, vinculadas, em geral, a compromissos internacionais, são elaboradas por equipes de especialistas, analisadas e discutidas por grupos de especialistas, submetidas a pareceres de especialistas e chegam prontas e acabadas às mãos dos que deverão, por suposto, executá-las.”⁸ (grifos do original)

Por sua vez, de acordo com o Parecer, as diversas propostas apresentadas pelas diferentes Secretarias do MEC (encarregadas do ensino fundamental, médio, superior), ao invés de demonstrarem uma agilidade na tentativa de solução das graves questões educacionais no Brasil, resultavam numa superposição de propostas que chegavam a provocar uma incoerência das mesmas.

Acresce-se, ainda, que, apesar de concentrados pelas diversas equipes do MEC (ou justamente por isso), os programas e propostas oficiais não são coerentes entre si, nem lógica e sistematicamente organizados em suas formulações; apresentam-se não como um conjunto articulado, mas como uma superposição de medidas que não respeita sequer os estatutos legais. Foi muito comum, ao longo deste período governamental, o atropelamento, pelo MEC, de processos e instâncias que têm a incumbência de formular diretrizes gerais para a política educacional. A tramitação da LDB, o próprio texto, finalmente aprovado, o Conselho Nacional de Educação e os Sistemas estaduais e municipais, para restringir os exemplos apenas aos outros órgãos governamentais, foram e vêm sendo, constantemente, surpreendidos pela ‘agilidade’ das Secretarias do MEC”.⁹

Nesse sentido, cabe a conclusão, contida no Parecer, de que essa política de atuação das diversas Secretarias, órgãos, só poderia levar a um descompasso entre o que estava sendo proposto e sua real efetivação, diferente das inúmeras propagandas que noticiavam o quanto a educação brasileira caminhava bem, a passos largos e numa estrada sem acidentes.

No que concerne à proposta dos PCN como um todo, a ANPUH lembrava, mais uma vez, que aquela não podia ser entendida como parâmetros

⁸NEVES, Joana. *Boletim da ANPUH* – Ano 6, Número 12, março-junho de 1998, p. 2.

⁹NEVES, Joana. *Op. cit.*, p.2.

e, sim, como um guia curricular, pois abarcava todos os âmbitos do processo educativo. Definição dos objetivos, temas e conteúdos – inclusive os transversais – metodologias a serem utilizadas e os critérios de avaliação.

Faz-se necessário acrescentar que os PCN trabalham com a realidade brasileira de uma forma muito conveniente. Em relação aos professores – reais executores e não ouvidos – não se discute a formação e as condições de trabalho. Nem salarial, nem de quaisquer outros tipos, pois é óbvio que uma proposta com essa abrangência, até para serem retirados seus erros, precisava ser executada por uma equipe, em condições de trabalho para tal. A não ser que se considere **equipe** o fato de haver um coletivo na escola!

Trabalho em equipe significa, por exemplo, tempo para planejamento em conjunto (que, de forma alguma, resume-se a uma semana antes do início do ano letivo, como tem sido prática nas escolas), durante todo o ano, combinando atividades conjuntas, re-avaliando propostas, corrigindo percursos que se mostrarem, no decorrer do desenvolvimento do trabalho, inviáveis etc.

Por outro lado, sub-repticiamente, a precária formação do magistério é reconhecida a partir do momento em que os PCN estão estruturados de tal forma a ser, o próprio texto, um meio de formação para o professor. É extremamente importante no documento aqui em estudo a existência de dados estatísticos de problemas considerados estruturais da educação brasileira, histórico da disciplina, formas de trabalho com equipamentos eletrônicos, entre outros, são exaustivamente minuciados, contudo pasteurizados, destituídos de seus caracteres políticos, tratados como técnicas, sem a criticidade que é necessário imputar a essa palavra.

Contudo, não tem sido privilégio dos PCN desvirtuarem a **formação continuada dos professores** para a possibilidade (ao nosso ver, irreal) de **formação conjunta com os alunos**, que nos parece ser o caráter assumido por certas defesas, às vezes, explícitas, às vezes, não, de que mesmo um professor mal formado pode, assumindo turmas, na prática, aprender a lidar com sua clientela.

Exemplo desse pensamento que vem se disseminando, está publicado na Revista Nova Escola, num artigo intitulado *Só ensina quem saber fazer*, sobre seis competências, que, no entender dos editores da Revista, devem constituir o ofício do professor (*ler e escrever, apreciar a cultura, tornar-se criativo, localizar informações, trabalhar em grupo e ser ético*) e

que, segundo os *especialistas* entrevistados, “*garantem que sua formação (do professor) pode ser feita junta com a dos alunos*”.¹⁰

Considero fundamental, embora não seja objetivo desse trabalho, registrar a necessidade de diferenciarmos a **formação continuada**, da **formação em serviço dos professores** para uma **formação em conjunto com os alunos**. A **formação em serviço** dos professores tem sido uma das alternativas para diminuir o número de professores leigos existentes no Brasil, embora haja muita discordância e diferenciação entre os vários projetos implementados pelos estados para tal. Alguns desses projetos trabalham, inclusive, com formas de educação à distância ou semi-presencial dos professores, e os mesmos continuam em sala de aula, no exercício do magistério. A **formação continuada** é uma necessidade da categoria magistério para manter-se atualizada e em dia com as mudanças inerentes a qualquer exercício profissional, sobretudo esse que forma outras pessoas/profissionais. Tudo isso é completamente diferente da **formação em conjunto com alunos**, fazendo tabula rasa das necessidades diferenciadas de formação e destituindo de profundidade e de compreensão que ultrapassa, em muito, adjetivos como “apreciar” determinadas atividades.

No que concerne ao alvo dos PCN – os educandos – o tratamento em relação à realidade brasileira, infelizmente, não é diferente. Apesar de longa, a citação a seguir do Parecer faz-se necessária pela sua clareza e contundência:

Quanto aos estudantes – a clientela – os PCN passam ao largo das diversidades territoriais, culturais, econômicas e sociais que caracterizam a sociedade brasileira e o país. A proposta do MEC supõe, sem maiores avisos, uma clientela de classe média, que reside nos grandes centros urbanos e que estuda em escolas de alto padrão. Para facilitar as generalizações – pelo alto – os textos recorrem a afirmações desvinculadas da realidade brasileira. O documento INTRODUÇÃO, ao tratar das Tecnologias da Comunicação, faz afirmações do tipo: no nosso cotidiano estamos constantemente nos

¹⁰ D.P. Só ensina bem quem sabe fazer. In: *Nova Escola*. A Revista do Professor. São Paulo: Editora Abril, jan./fev. de 2002, p. 54.

beneficiando dos progressos da tecnologia sem, muitas vezes, pensarmos sobre isso (...) praticamente em todas as casas brasileiras encontramos televisão, aparelhos de som e eletrodomésticos variados – indícios da presença da tecnologia na vida do homem moderno; e mais: as crianças já nascem imersas em um mundo informatizado, é comum vermos bebês apertando teclas em seus brinquedos para ouvir música ou sons de animais; e crianças pequenas brincando com sofisticados jogos eletrônicos, assim como manipulando relógios digitais, máquinas de calcular, videocassetes, microcomputadores, com enorme naturalidade.

Aí estão as crianças do **sonho** brasileiro. Para elas os PCN. E quem se encarregará de planejar e propor uma educação capaz de incluir as **outras** crianças – as do **pesadelo** brasileiro – as que já nascem vítimas da subnutrição, que moram em barracos miseráveis ou nem têm onde morar? Ou será que **não é comum** deparar-se com elas, nos mais diversos lugares? Serão crianças em número tão reduzido, na **nossa** sociedade, que não precisam ser levadas em conta pelos planejadores da educação?"¹¹

Assim, apesar de recorrer à realidade brasileira para demonstrar os números que precisam ser mudados, como Taxas de Analfabetismo¹², Taxa de escolarização¹³, entre outros, e desses dados corresponderem à clientela da escola pública – serviço que é pouquíssimo utilizado pela classe média brasileira – no trecho acima, é ao padrão de vida dessa classe que se recorre para exemplificar a necessidade e quase naturalidade do uso da tecnologia na educação.

Faz-se necessário, então, chamar a atenção para o fato dessa escolha transformar-se numa “camisa de força”, num olhar único sobre a sociedade brasileira. Isso, para o ensino de História, nem para nenhuma sociedade,

¹¹ NEVES, Joana. *Boletim da ANPUH* – Ano 6, Número 12, março-junho de 1998, pp. 3-4.

¹² BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 24. (*Gráfico 1 – Taxas de Analfabetismo (15 anos ou mais) e de atendimento escolar (7 a 14 anos) – Brasil – 1960/1995*; *Tabela 2 – Taxa de escolarização bruta e líquida na faixa etária de 7 a 14 anos, 1994, 1996 e 1997*).

pode ser considerado positivo.

Uma história que seja destinada *apenas* para judeus (ou afro-americanos, ou gregos, ou mulheres, ou proletários, ou homossexuais) não pode ser boa história, embora possa ser uma história confortadora para aqueles que a praticam. Infelizmente, como demonstra a situação em áreas enormes do mundo no final de nosso milênio, a história ruim não é história inofensiva. Ela é perigosa. As frases digitadas em teclados aparentemente inócuos podem ser sentenças de morte.¹⁴

No melhor exemplo de documentos oficiais – no sentido mais pejorativo do termo – entendido como portador da verdade, os PCN perpetram uma assepsia em todos os aspectos: da realidade que se quer trabalhar, dos conteúdos a serem oferecidos – os de domínio específico da História, atitudinais e procedimentais – e das metodologias a serem empregadas.

Na transformação do político em técnico ou, dito de outra forma, do que é fruto de uma escolha – que, por sua vez, é feita de acordo com as concepções de História e Educação – em algo único, impossível de alternativas, os PCN reforçam seu caráter de Guia Curricular, além de provocar distorções.

Assim, para o tratamento temático do ensino de História – contrariamente ao seu princípio de criação dos temas a partir da realidade da sociedade, da escola, da turma, da série e dos interesses apresentados pelos alunos – é listada uma série de temas, e seu desenvolvimento, em variados tempos históricos, no entanto, desprovidos da sua historicidade¹⁵.

Um dos estudos sobre os PCN nos lembra:

A transformação de determinados procedimentos e atitudes em conteúdos pertinentes ao estudo da História só pode ser entendido a partir destes novos paradigmas

¹³ Tabela 2 – Taxa de escolarização bruta e líquida na faixa etária de 7 a 14 anos, 1994, 1996 e 1997. In: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 25.

¹⁴ HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 292.

do conhecimento, onde a própria noção de conhecimento é empobrecida, fragmentada, pragmatizada. Como afirmou a professora Kátia Abud em sua palestra no III Encontro Perspectivas do Ensino de História: "(...) os temas perderam o seu caráter conceitual e tornam-se palavras, como guerra, nação, que, apesar de serem conceitos, são tratados como palavras nos PCNs. A ausência de conceituação inviabiliza a compreensão do processo histórico".¹⁶

Destituídos de sua historicidade, conceitos como cidadania, guerra, nação, entre outros, são tratados como se fossem sempre os mesmos, mudando apenas o lugar e o momento em que ocorreram. É como se toda a história das sociedades humanas fosse um contínuo de fatos absolutamente iguais que só se diferenciam pelo seu tempo, espaço e personagens.

Supostamente, para trabalhar e incentivar a mudança, os PCN dão uma idéia de absoluta imutabilidade da História.

Como os próprios PCN indicam, o tempo todo, a **extrema diferenciação da realidade brasileira** não suporta uma proposta homogeneizadora nesse grau. Assim, surgem críticas das ausências – no caso, consideradas primordiais pela autora – nesses conteúdos específicos do campo da História.

Segundo os historiadores e professores que organizaram a proposta, os eixos temáticos e seus sub-temas procuram

¹⁴ Para ficar claro o que entendo por ensino temático, utilizo-me do seguinte texto: [Ensino temático] "Ele significa uma abordagem dos conteúdos a serem estudados a partir de uma **seleção consciente e explicitamente estabelecida**, feita a partir dos interesses, necessidades e características dos alunos, em consonância com o processo educativo, visando alcançar objetivos claramente propostos.

É um tipo de história que, partindo do aluno, isto é, de suas necessidades educacionais, tem como principais referências o tempo presente e o local de inserção do aluno, local aqui entendido em sentido bem amplo: espacial, social, cultural, econômico." NEVES, Joana. Ensino Temático de História. História do Oriente: O "Outro" cada vez mais próximo. número s/d.

¹⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os Parâmetros Curriculares e a formação do professor: algumas reflexões. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa, (orgs.) **III Encontro: perspectivas do ensino de história**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, pp. 362-370.

responder a duas questões históricas clássicas: a primeira relativa aos contatos culturais, inter-relações e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações; a segunda ligada às grandes transformações políticas e tecnológicas atuais, que têm provocado modificações nas relações de trabalho, nas relações internacionais, marcando profundamente o modo de vida das populações.

Nos desdobramentos dos eixos temáticos, o tema da imigração não foi localizado. Considerando-se o enunciado das duas questões históricas consideradas clássicas, entendemos a ausência do tema da imigração como uma ruptura com o eixo temático do segundo ciclo – 3ª e 4ª série, ‘História das organizações populacionais’, onde estão propostos estudos sobre deslocamentos populacionais em toda a sua abrangência.¹⁷

Fica-nos claro, como parece ter sido para a ANPUH – por meio do seu Parecer Institucional – e para a autora acima citada, que nenhuma proposta temática pode listar conteúdos, visto que, para além das questões de ausências, o conteúdo só poderá ser escolhido a partir do contexto histórico vivido pela sociedade (nas proximidades de eleições, por exemplo, o alunado está muito mais receptivo e demandando por questões, como, por exemplo, representações), do projeto político-pedagógico da escola (ou, na falta dele, por um trabalho coletivo que se executa a partir de certas injunções), do conhecimento adquirido pelos alunos nos anos anteriores (testes de sondagens são instrumentos fundamentais para composição do ensino temático), da concepção de História, Educação e sociedade do qual é portador o professor.

Se essa escolha é condicionada na pesquisa histórica, como nos lembra Hobsbawm

[...] o que é definido oficialmente como ‘passado’ é e deve ser claramente uma seleção particular da infinidade

¹⁷ BASAGLIA, Claudete Camargo Pereira. Perspectivas do Ensino de História no Brasil: a presença do tema da imigração nos currículos segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. pp. 26-32.

daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado. Em toda sociedade, a abrangência desse passado social formalizado depende, naturalmente, das circunstâncias.¹⁸

faz-se fundamental deixar isso muito mais claro para o ensino, seja ou não temático,

O ensino temático exige completa liberdade na escolha e abordagem dos conteúdos. A listagem arrolada pelos PCN inibe, no entanto, o trabalho do professor na adequação do temas à realidade educacional vivida.

Os conteúdos, ditos conceituais, propostos, em nada diferem dos antigos e tradicionais programas em que itens da matéria (pontos, na linguagem ainda usada por um grande número de professores) são ordenados cronologicamente tendo o 'tema' como mero pretexto.¹⁹ (grifos do original)

O Parecer Institucional da ANPUH questiona, antes de concluir, a que servem as novas tecnologias utilizadas no ensino e os estudos de meio.

A crítica dá-se no sentido que atravessa os PCN a idéia de que o aprender deve ser divertido, que é preciso tornar lúdico o aprendizado e que, para garantir tal objetivo, a receita é, exatamente, através da utilização de meios eletrônicos como a televisão, o videocassete, a videogravadora, a câmera fotográfica, o rádio, o gravador, a calculadora e o computador, além das visitas a museus, estudos de meio ou a combinação entre eles.

Cabe a pergunta, como fez a ANPUH, se essas metodologias teriam por objetivo último a potencialização do aprendizado ou, apenas, o seu caráter lúdico. Além disso, cabe indagar sobre a homogeneização dessas estratégias como se fossem desprovidas de concepções de ensino e sem nenhuma discussão sobre suas escolhas.

No primeiro caso há todo um conjunto detalhado de indicações para trabalho com documentos e todas as formas de registros históricos, com histórias de vida, com

¹⁸ HOBBSBAM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.23

¹⁹ NEVES, Joana. *Boletim da ANPUH* – Ano 6, Número 12, março-junho de 1998, p. 5.

estudos do meio, sem que se apresente uma única consideração sobre a complexa questão da relação ensino e pesquisa, nos níveis elementares do ensino. E esta omissão é tanto mais grave quando se considera que há um grande número de professores produzindo interessantes estudos, tanto a partir de experiências de sala de aula como por meio de trabalhos sistemáticos de pesquisa, exatamente sobre essa questão.

As considerações sobre as atividades referidas aparecem, além disso, pontuadas por expressões subjetivas como: agradável, lúdico, divertida, gratificante, de modo a sugerir que as inovações nas técnicas de ensino se destinam não a aprimorar o aprendizado, mas a amenizar os estudos. A propósito, é interessante observar que no item Visitas a exposições, museus e sítios arqueológicos, afirma-se que são gratificantes, para o professor e para os alunos, trabalhos que envolvam saídas da sala de aula ou mesmo da escola. Se a isso se juntar a quase glorificação da utilização dos meios eletrônicos de comunicação, é perfeitamente possível imaginar, para um futuro não muito distante, o descarte da escola. Pelo menos da escola pública; até porque, sucateada ela já está²⁰ (grifos do original)

Por fim, há uma crítica sobre a desconexão entre os conteúdos desenvolvidos, formas de avaliação e desenvolvimento étario e intelectual do alunado. Tem-se a impressão, como bem ressalta o Parecer, que poderíamos iniciar o processo de ensino e aprendizagem por qualquer ciclo. Não há objetivos conteudinais – específicos, atitudinais ou procedimentais – que se complexizam, mesmo levando em consideração que, se estivermos falando apenas de idades “ideais”, estaremos tratando de crianças de 07 a adolescentes de 14 anos.

Ou seja, era de se esperar que uma proposta de ensino coerente com as várias faixas etárias que atravessa e o desenvolvimento cognitivo que isso significa, fosse, paulatinamente, tornando mais complexo o conteúdo a ser apreendido, em todas as suas dimensões, no campo específico da disciplina, nos conteúdos atitudinais e nos conteúdos procedimentais, como também as formas de avaliação.

²⁰ NEVES, Joana. *Boletim da ANPUH* – Ano 6, Número 12, março-junho de 1998, p. 5.

Inexplicavelmente, não é isso que acontece. Os objetivos são para serem alcançados ao longo do ensino fundamental, mas não há uma hierarquização, como se fosse possível atingi-los, a qualquer momento, ao longo dos 8 anos de escolaridade, como se não fosse processual.

A resposta da Comissão ao Parecer Institucional da ANPUH foi publicada no Boletim da ANPUH número 13 (1998) e assinado pelos Elaboradores: Antonia Terra de C. Fernandes e Geraldo de Carvalho e pelos Consultores: Ângela de Castro Gomes, Circe Bittencourt, Elias Thomé Saliba, Ilana Blaj, Maria Beatriz Borba Florenzano e Modesto Florenzano.

A Comissão se diz surpresa com o Parecer Institucional da ANPUH e questiona o mesmo ter sido feito por uma pessoa apenas, devolvendo, assim, a crítica sobre a representatividade de um documento feito por *especialistas*.

A ANPUH é uma Associação que abriga professores universitários mas também professores de História do ensino fundamental e médio, possuindo inclusive um GT de ensino de História. Ora, a atual diretoria desconsiderou qualquer possibilidade de reunir e promover debates com professores da rede de ensino ou mesmo divulgar o documento para seus principais interessados e optou por indicar um único especialista para, individualmente e de forma isolada, tecer críticas ao PCN. O Parecer institucional tornou-se, desta forma, expressão de uma única pessoa.²¹

De fato, a Diretoria Nacional da ANPUH, composta na gestão 1997-1999 por Lana Lage (Presidente), Joana Maria Pedro (Vice-presidente), Zilda Iokoi (Secretária-geral), Loiva Félix (1ª Secretária), Joana Neves (2ª Secretária), José L. Beired (1º Tesoureiro) e Noberto Guarínello (2º Tesoureiro) encaminhou a emissão do Parecer institucional da entidade da mesma forma que o MEC organizou a proposição e discussão dos PCN, sem escutar os variados posicionamentos e sem levar em consideração a riquíssima diversidade nacional, ou seja, embasada no fato de o posicionamento da ANPUH ser coerente com vários dos seus sócios que

²¹ Resposta à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC – Área de História. **BOLETIM DA ANPUH**, Ano 6, Número 13, Outubro – dezembro 1998, p. 02.

foram pareceristas, de reuniões setoriais ocorridas, a Diretoria delegou a um dos seus membros – historicamente participante das discussões relativas ao ensino – a incumbência de, num espaço ínfimo de tempo, redigir o Parecer que seria de toda a entidade.

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/Geografia.

O texto publicado da Comissão argumenta, ainda, que a Diretoria da ANPUH sabia do convite formulado aos professores e concordou que eles participassem como consultores.

Mais uma vez, a crítica é procedente se entendemos que uma entidade, sabedora da participação de seus membros – embora não seja obrigada a concordar com o resultado dessa participação, que, no caso, foi a proposta dos PCN – deve, de antemão, garantir uma orientação sobre o que tal entidade gostaria de ver proposto e/ou implementado, prevenindo-se, assim, dos possíveis desencontros entre a fala oficial da entidade e a fala/atos dos seus sócios enquanto membros de uma comissão.

Os elaboradores e consultores reafirmam que houve um debate nacional sobre os PCN, exemplificando com a participação de representantes – elaboradores ou consultores – em ocasiões diferentes em distantes rincões da federação.

A partir da elaboração da versão preliminar, os procedimentos da equipe de elaboradores e consultores do PCN têm sido os de estabelecer contatos diversos com os professores da rede e da comunidade de historiadores das mais diferentes instituições e regiões do país, participando de debates promovidos por organizações de entidades docentes, como os realizados em Santos, em Uberlândia, com participação numerosa de professores, revelando o interesse por parte deles em discutir e se posicionar diante das políticas educacionais. A equipe também tem atendido a solicitações de educadores de Secretarias de Educação, resultando em reuniões como o encontro regional de ATPs em Presidente Prudente; tem, igualmente, aceito convites de Universidades como da

A partir daí, a Resposta ao Parecer da ANPUH não responde às críticas, desqualifica o Parecer.

Para desqualificar o Parecer da entidade – e, supostamente, não a entidade – usa o fato de um membro da Diretoria ter sido o autor do mesmo. Tenta demonstrar incoerência, inconsistência e confusão no Parecer. Ignora as reiteradas críticas de ausência dos executores das reformas curriculares – os professores – e questiona a quem deveria caber a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais, se não aos especialistas.

A observação da especialista selecionada pela ANPUH a respeito do processo de elaboração das propostas do MEC demonstra um desconhecimento sobre a educação escolar, incluindo a produção relativa a currículos. Ao criticar que foram equipes e grupos de especialistas que elaboraram as propostas, seria interessante que ela esclarecesse a viabilidade de um currículo formal ser produzido diferentemente. Este deveria, segundo a autora do parecer da ANPUH, ser redigido por técnicos ou por pessoas não especializadas da área? Esta crítica, dentre outras, expressa a característica do Parecer. Trata-se de um documento frágil, sem consistência e efetivamente não é representativo de uma Associação que há décadas vem contribuindo para ampliar o debate e a pesquisa na área de ensino. Vários dos pareceres recebidos são de associados e muitos dos elaboradores e consultores fazem parte da Associação. Seria de se esperar uma maior seriedade por parte da atual diretoria em um momento em que novamente a História, enquanto disciplina escolar, corre risco de se transformar no amálgama dos Estudos Sociais e quando a formação dos professores pode se fragilizar ainda mais pelas propostas da LDB.²³

²² Resposta à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC – Área de História. **BOLETIM DA ANPUH**. Ano 6, Número 13, Outubro – dezembro 1998, p. 02.

Não só não aceita como ironiza as críticas de que os PCN seriam Guias Curriculares e da existência de uma única concepção de História e qualifica de “argumento vazio” a necessidade de se levar em consideração às especificidades das condições locais das diferentes escolas brasileiras. Nega o fato dos PCN tratarem as disciplinas como Áreas de Ensino e afirma não compreender as críticas concernentes à utilização dos instrumentos eletrônicos e estudos de meio e sua ligação exclusiva a tornar o ensino agradável, distorcendo as críticas do Parecer, negando a discussão de fundo, ou seja, qual a dimensão pedagógica dessas metodologias – que o Parecer reconhece – e não sua defesa, única e exclusivamente pelo seu caráter “agradável”.²⁴

No item relativo às orientações didáticas, a professora Neves considera como distorção e equívoco sugerir a realização de visitas e exposições, museus e sítios arqueológicos, destacando ainda que os PCNs afirma que tais atividades são ‘gratificantes’. Seria interessante indagar por que seria uma tarefa desagradável incentivar no aluno a capacidade de observar e analisar o seu entorno, participar de atividades culturais fora da escola? E, por que, ao se sugerir estas atividades pedagógicas estaríamos desvalorizando o trabalho na sala de aula e propondo ‘o descarte da escola’? O método proposto para as atividades dessa natureza que estão contidas nas sugestões didáticas, explicita claramente o papel da sala de aula na preparação às visitas como no trabalho a ser realizado na volta das saídas com os alunos. Será que visitar museus,

²³ Resposta à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC – Área de História. **BOLETIM DA ANPUH**. Ano 6, Número 13, Outubro – dezembro 1998, p. 03.

²⁴ Ou dito de outra forma: [...] Isto não quer dizer que um curso de história não deva ser interessante: mas o interesse, provavelmente indispensável para a transmissão do conhecimento, deve fundar-se na própria natureza da história. O interesse artificial que pode nascer da “embalagem” (um narrador excelente, hábil em manejar imagens verbais ou reais, utilizando ao máximo as relações com a actualidade) pode agir de modo a que o estudante retenha muito, e com prazer; mas a termo mais longo, este estudante não terá guardado mais que uma visão muito deformada da história; no limite, o passado será para ele apenas um conjunto de figuras animadas de Épinal, tornando-se então intemporal e correspondendo às mesmas necessidades que a arte ou o romance. JETTÉ, René. Para uma concepção funcional da História. In: ALLARD, Michel e LEFEVRE, André et al. *A história e seu ensino*. Coimbra: Almedina, 1976, p 55.

...cara professora, destrói e acarreta o fim da escola pública?²⁵

Como se pode observar, há a desqualificação e distorção da crítica e não se propõe a discussão da dimensão pedagógica de tais atividades. Nem, por sua vez, o que, consideramos que seria básico para discutir sobre a formação inicial do professor: as relações entre História e Memória e entre estas e a produção do conhecimento histórico e do conhecimento histórico escolar.

A resposta da Comissão reitera seu aspecto técnico e, por trás de um argumento “democrático”, reconhece as várias leituras daquela proposta que poderão ser feitas pelos professores, desconhecendo ou omitindo, mais uma vez, as condições em que os professores trabalham, levando-os, sim, a procurarem registrar por meios formais – como, por exemplo, anotações na caderneta – a incorporação das modificações “sugeridas”, mas rapidamente exigidas por mecanismos como distribuição de verbas para as escolas ou conteúdos exigidos nos exames de avaliações nacionais.

Mais uma vez, como a formulação da proposta, a crítica não foi acadêmica, foi política. Política travestida de técnico-científica, como o são boa parte das decisões que querem esconder suas ligações com as orientações econômicas e outras várias implementadas na sociedade pelo Estado.

Perdeu-se a oportunidade de um interessantíssimo debate, pois o Ministério da Educação, por meio dessa Comissão, apressou-se em desqualificar a maior e mais importante entidade científica da área de História – a ANPUH – para o debate sobre o ensino. A entidade científica, mais uma vez, cabia se pronunciar para legitimar, nunca para decidir.

²⁵ Resposta à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC – Área de História. BOLETIM DA ANPUH, Ano 6, Número 13, Outubro – dezembro 1998, p. 04.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLARD, Michel e LEFFVRE, André et all. **A história e seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976.
- Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- Boletim da ANPUH** – Ano 6, Número 12, março-junho de 1998.
- BOLETIM DA ANPUH**. Ano 6, Número 13, Outubro – dezembro 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- D.P. Só ensina bem quem sabe fazer. In: **Nova Escola**. A Revista do Professor. São Paulo: Editora Abril, jan./fev. de 2002.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSE, 2002.
- MOURA, Arlete Pereira. **Os parâmetros curriculares e a política neoliberal para a educação**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, s/d. Texto não publicado.
- NODARI, Eunice, PEDRO, Joana Maria e IOKOI, Zilda M: Gricoli (organizadoras). **História: fronteiras Vol. I**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; ANPUH, 1999.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino.** João Pessoa: ANPUH/PB – Sal da Terra, 2000.

TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (Organizadores). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Editora/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). **III Encontro: perspectivas do ensino de história.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.