



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

ENTRE OS PCN E A BNCC: FACES DO ENSINO DE HISTÓRIA

RONNYS DOS SANTOS MONTEIRO

CAJAZEIRAS-PB

2021

RONNYS DOS SANTOS MONTEIRO

ENTRE OS PCN E A BNCC: FACES DO ENSINO DE HISTÓRIA

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Graduação em História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção de nota.

Orientador: Prof.º Dr. Israel Soares de Sousa

CAJAZEIRAS-PB

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

M775e Monteiro, Ronnys dos Santos.
Entre os PCN e a BNCC: faces do ensino de História / Ronnys Dos
Santos Monteiro. - Cajazeiras, 2021.
47f.
Bibliografia.

Orientador: Prof.º Dr. Israel Soares de Sousa.
Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2021.

1. História - ensino. 2. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. 3.
Base Nacional Comum Curricular - BNCC. 4. Currículo. 5. Ensino. I.
Sousa, Israel Soares de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III.
Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 94:37

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

RONNYS DOS SANTOS MONTEIRO

ENTRE OS PCN E A BNCC: FACES DO ENSINO DE HISTÓRIA

Aprovada em: ____ de ____ de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Israel Soares de Sousa - CFP - UFCG

Orientador

Prof.ª Dra. Rosemere Olímpio de Santana - CFP - UFCG

Examinador (a)

Prof.ª MS. Nadja Claudinale da Costa Claudino - CFP - UFCG

Examinador (a)

Prof.º MS. Isamar Gonçalves Lôbo - CFP - UFCG

Examinador Suplente

CAJAZEIRAS – PB

2021

*Aos meus Pais Diogenes Monteiro Neto (in memoriam)
e Maria Eunice, por todo amor e incentivo.*

DEDICO!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me abençoado fazendo com que eu chegasse até aqui.

A minha mãe Maria Eunice, que sempre me deu apoio e incentivo em todos os momentos.

Ao meu saudoso e amado Pai Diogenes (in memorian), que durante toda a sua vida lutou junto comigo para que esse momento fosse possível.

A toda minha família. Minha irmã Renatha, minha noiva Rayanny, minha avó dona Celina (in memorian) que sempre me deram ânimo e palavras de incentivo nos momentos que eu mais precisei.

A todos os meus professores e colegas do curso de História.

A todos os meus amigos: Francisco Galdino, Thiago Farias, Walter Nóbrega, Itallo Freitas e Fernanda Carla.

Ao meu querido orientador Israel, por toda a paciência, gentileza e bondade.

Obrigado!

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção”.*

PAULO FREIRE

RESUMO

O objetivo deste trabalho é estabelecer um comparativo entre as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular de História, a fim de compreender as atribuições para sua prática docente, a partir do texto dos documentos em questão. Partindo desse pressuposto, busca-se analisar qual estrutura é pensada para a História, o que se espera dela em termos curriculares e formativos a partir do que está colocado no texto da legislação escolhida para análise. Partindo de perspectivas como BITTENCOURT (2008), SILVA (2010) e RIBEIRO (2010) esta investigação busca entender o que é reivindicado para a disciplina de História, o que se espera desta disciplina a partir das colocações dessas legislações da educação. A análise considera como fontes a legislação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com o objetivo de estabelecer pontes e paralelos entre as duas legislações, contextualizando o debate em torno da construção das propostas, as polêmicas, o contexto político e social.

Palavras-chave: Ensino de História. PCN. BNCC. Currículo.

ABSTRACT

The objective of this work is to establish a comparison between the proposals of the National Curriculum Parameters (PCN) and the Common National Curricular Base (BNCC) for the History curriculum component, in order to understand the attributions for their teaching practice, from the text of the documents in question. Based on this assumption, we seek to analyze which structure is thought for History, what is expected of it in curricular and formative terms based on what is placed in the text of the legislation chosen for analysis. Starting from perspectives such as BITTENCOURT (2008), SILVA (2010) and RIBEIRO (2010) this investigation seeks to understand what is claimed for the discipline of History, what is expected of this discipline from the points of view of these education laws. The analysis considers as sources the legislation of the PCN (National Curriculum Parameters) and the BNCC (National Common Curricular Base), with the objective of establishing bridges and parallels between the two legislations, contextualizing the debate around the construction of the proposals, the controversial ones, the political and social context.

Keywords: History teaching. PCN. BNCC. Resume.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	14
1 - HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR.	14
1.1. Reflexões sobre Disciplina Escolar	14
1.2. História ensinada e currículo	17
CAPÍTULO II	23
2 - A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO COMPASSO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	23
2.1. Caminhos e trilhas: Disciplina de História	23
2.2. Entre recuos e avanços.....	24
CAPÍTULO III	32
3 - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS X BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	32
3.1. PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)	32
3.2. BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS:	44

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa é problematizar a legislação que regulamenta o currículo da Educação Básica, mais especificamente, os PCN e a BNCC, focando os pontos referentes ao Ensino de História. Busca-se traçar uma análise estabelecendo comparações e delimitando os pontos em comum que constituem as propostas curriculares em questão para o Ensino de História.

Compreendendo que a História como disciplina é fascinante e múltipla, sabe-se que em meio aos seus fascínios encontra-se uma multiplicidade de papéis atribuídos e desenvolvidos pela história no mundo e na formação das pessoas.

Apenas sabê-los não é o bastante, é instigante questioná-los. Por isso, o presente trabalho se propõe a discutir a partir das propostas curriculares, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular, para o ensino de História, pensando-as em suas dimensões sociais e históricas e não como documentos isolados, a fim de compreender as proposituras de ensino para a História enquanto disciplina nas atuais propostas curriculares, problematizando o papel dos docentes e discentes nas sugestões colocadas.

Enquanto disciplina escolar, a História não existe a armo, ela é perpassada e amparada por aparatos administrativos tendo, muitas vezes, sua função e seu papel previstos em documentos organizados e oficializados por órgãos do Ministério da Educação e do Governo Federal.

O universo do ensino de história é muito abrangente, despertando problematizações como: “O que se espera da Disciplina de História, dentro da escola, na formação das pessoas?”; “Quais são os objetivos colocados e registrados para a disciplina de História nos documentos oficiais da Educação, oficializados por órgãos do Ministério da Educação, do Governo Federal?”.

Este trabalho tem como objetivo pensar a organização e as atribuições do ensino de História, a partir dos PCN e BNCC, tomando-os como documentos orientadores para estabelecer metas e direcionamentos para a História, buscando compreender qual o modelo de disciplina queremos e ensino em geral necessita.

Entende-se que a forma de compreender, conceber, pensar e desenvolver o ensino de História está marcado por diversas formulações teóricas e metodológicas oficiais, formuladas pelo Conselho de Educação e pelo Ministério da Educação. Por isso, é relevante investigar os documentos que regem e articulam o Ensino de História e buscar estabelecer uma compreensão crítica acerca das demandas colocadas ao Ensino de História nestes documentos. Tal tarefa traz

a possibilidade de repensar esses lugares e objetivos colocados para a História enquanto disciplina.

Uma pluralidade de fatores justifica a minha escolha de pesquisa. Entre elas estão às afinidades pessoais, a própria identificação com o tema e a relevância acadêmica desta discussão. Como futuro professor de História, tenho como responsabilidade contribuir com os debates existentes sobre a disciplina em questão.

Sabe-se, portanto, que é pertinente discutir questões relacionadas ao ensino de História e principalmente a disciplina de História, porque é uma possibilidade de contribuir para melhorar de alguma forma as possibilidades teórico metodológicas do campo de estudo em questão. A escolha dos conteúdos requer senso crítico, eficiência e compromisso com uma proposta curricular que privilegie a reflexão, o questionamento seguido do entendimento sobre a humanidade, uma vez que a partir dessa reflexão pode inferir que o recorte cultural feito pelo professor ao selecionar o tipo de conteúdo a ser estudado pelo aluno recebe influência do tipo de homem e de sociedade que o mesmo deseja formar.

Por outro lado, este trabalho é uma forma de aproximar discussões teóricas com as questões do ensino e da escola pública. Sabe-se que a quantidade de produções acadêmicas na área de ensino de História vem crescendo nos últimos tempos. Surgem novos embates e também muitos novos olhares, quando se trata desta temática. Desse modo, o estudo em questão tem uma temática fértil em produções historiográficas e científicas em geral.

Na academia, existem muitas discussões acerca do ensino, como por exemplo, as análises da historiadora Circe Bittencourt, que contemplam vários aspectos da disciplina de História e do ensino desta disciplina de uma forma geral. Mostrando que é impossível ensinar História sem um aporte teórico.

Assim sendo, toda concepção de ensino e aprendizagem está imbricada em uma concepção historiográfica. Dessa forma, ao longo do tempo o ensino de História foi influenciado por diversas formulações teóricas, sejam elas marxistas, da escola dos Annales, da história cultural, entre outras. Mas é importante destacar, que poucas são as pesquisas que se ocupam em refletir sobre os documentos oficiais da educação. Esse contexto é ainda mais especial, uma vez que no dia 6 de março de 2020 uma nova BNCC começou a ser adotada em todo o ensino brasileiro, ou seja, validada de forma oficial. Vale ressaltar que a BNCC foi regulamentada em 17 de dezembro de 2018, a partir da Resolução nº 04, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva.

Dialogar sobre os documentos oficiais que regem o ensino é uma forma de conhecer a organização do ensino e as expectativas colocadas para tal. Nesta pesquisa as fontes analisadas serão os textos dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e BNCC (Base Nacional Comum

Curricular). Tais documentos serão pensados e problematizados em seus contextos de discussão, construção e aprovação. Assim sendo, na análise, os documentos em questão, serão tomados como produto de uma sociedade, de um tempo e de um espaço social. Serão analisados os textos dos PCN e da BNCC, contextualizando o debate em torno da construção das respectivas propostas, as polêmicas, o contexto político e social que envolve a produção e reformulação do documento (da legislação analisada).

Os documentos em questão são historicamente localizados e estão culturalmente marcados por contextos de lutas por expansão de avanços na educação brasileira. Por exemplo, elaborados no ano de 1997, os PCN são parâmetros que servem como referência para as elaborações dos currículos nos estados e municípios brasileiros. Os parâmetros orientam a seleção dos conteúdos que devem ser ensinados no ensino de História. É preciso bastante cautela para emitir juízo de valor a respeito dos PCN. O mesmo é um documento de suma importância, visto que sua emergência inaugura um novo limiar na educação e conseqüentemente no âmbito do ensino de História. A partir de sua formulação, passa-se a preferir uma educação mais abrangente e contextualizada, que respeite e atenda às necessidades particulares de cada aluno. Além disso, passa-se a contemplar as alteridades e a fluidez das identidades. Todos esses intentos objetivam alcançar a construção de um cidadão crítico, reflexivo e engajado nas lutas do seu tempo.

As propostas veiculadas nos parâmetros objetivam concorrer para a formação de um cidadão crítico, notadamente possuidor de uma postura crítica frente à sociedade em que está inserido. O conteúdo e as propostas veiculadas nos PCN foram relevantes para contribuição da Base Comum, ou seja, a BNCC bebe na fonte de muitas das concepções dos PCN, como por exemplo a concepção de ensino e de fazer docente. Diferente dos PCN que não tem caráter obrigatório, a BNCC é um documento de caráter normativo que determina o conjunto de conteúdos ditos fundamentais para proporcionar uma aprendizagem adequada.

Assim, a BNCC determina competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Para a Base Nacional Comum Curricular, cabe à escola preparar a criança para a vida em sociedade e no que se refere ao ensino de História necessita-se ser considerado o caráter histórico do desenvolvimento humano para se operar o ensino de História.

Diante do exposto, cabe salientar que esta pesquisa utilizará referenciais da História Cultural enquanto tendência historiográfica para orientar as discussões, pelo fato de que tanto “a temática – cultura escolar – quanto a abordagem – história cultural – contribuem para a criação de um lugar confortável para a educação no terreno da cultura”. (FARIAS FILHO, 2004, p. 53). Nesse sentido será problematizado como o Ensino de História é percebido na

legislação dos PCN e BNCC e como essas concepções se transformam com o passar dos anos, obedecendo às demandas de cada contexto social vivido.

Assim, o trabalho se apresenta da seguinte forma: No primeiro capítulo intitulado “História como disciplina”, é discutido a disciplinarização da História atrelada a reflexão de currículo e poder; Já no capítulo dois , “A disciplina de história no compasso da legislação educacional brasileira” busca-se compreender como a disciplina de História é apresentada ao longo do tempo na legislação brasileira, focando as mudanças e transformações; Por fim no capítulo três “Parâmetros Curriculares Nacionais X Base Nacional Comum Curricular”, busca-se uma reflexão pautado no comparativo entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, destacando os lugares delimitados para o ensino de História nestes dois documentos.

CAPÍTULO I

1 - HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR.

Neste capítulo buscaremos refletir sobre a História disciplina, marcada pelos processos histórico-cultural de transformações que a humanidade passou até os dias atuais. A história vista por todos os seus ângulos possíveis e que se estabelece enquanto elemento primordial para a formação cultural do cidadão, sua consciência crítica e seu senso de justiça.

Notadamente, refletir sobre a história é pensar sobre a humanidade e os caminhos construídos por todos os sujeitos em geral. A escola, sendo um espaço de sujeitos em formação, tem na História disciplina um mecanismo de formação cidadã. É, verdadeiramente, esta história uma ferramenta de grande importância para o ensino como um todo.

Ademais, seu modelo curricular, pensado e elaborado, não como uma escala de conhecimento amontoados, mas uma proposta disciplinar para a reflexão e construção do conhecimento histórico, que não é neutro, pois marca a posição do contexto histórico e social em que se insere, sendo reflexo da sociedade, dos seus cidadãos e pensadores.

1.1. Reflexões sobre Disciplina Escolar.

O ensino de História, a partir de seu processo de produção, está em maior ou menor intensidade, vinculado a uma concepção ou corrente historiográfica. Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que o conhecimento histórico e o ensino de História transmutaram ao longo dos tempos, a partir de uma relação entre o conhecimento histórico produzido pelas pesquisas científicas e o saber histórico escolar.

Enquanto disciplina, a História possui historicidade. Antes de constituir-se como disciplina escolar, principalmente no mundo europeu, a História se confundia com a história bíblica e dos deuses. Nesse sentido, da Idade Média até o século XVII evidenciou-se uma História ancorada na religião. Foi somente no século XVIII que a história ganhou contornos delimitados como conhecimento objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado, “seria cada vez menos a história sagrada e cada vez mais a história da humanidade” (FONSECA, 2011, p. 22), como marca da história ensinada.

A discussão da História como disciplina escolar tem um forte viés de crítica, já que demarca que, cada disciplina escolar e sua respectiva constituição em termos de conteúdo e métodos “está relacionada a concepções mais complexas sobre escola e o saber que ela produz e transmite assim como sobre o papel e o poder do professor e dos variantes sujeitos externos à vida escolar”. (BITTENCOURT, 2009, p.35). Esta aferição nos conduz a necessidade de falar

sobre currículo e poder no contexto da disciplina de História, pois apresenta de forma sutil relações de poder e saber que perpassam a constituição das disciplinas escolares e dos currículos.

Seguimos nossas reflexões, mesmo que possa parecer enfadonho e repetitivo discutir alguns percursos trilhados pela disciplina de História em nossa sociedade. Por isso, em meio a discussão aqui proposta, se faz necessário pontuar que:

O estudo das tramas ideológicas e políticas que transpassam as disciplinas escolares e em especial, a disciplina de História, desde o seu nascedouro é fundante para a ação daqueles que desejam renovar ou aprimorar a sua Didática em sala de aula e a sua ação de agente transformador em nossa sociedade. (GOMES, 2015, p.11).

Diante dessa constatação, justifica-se a necessidade de visitar e revisitar o passado da nossa velha conhecida disciplina de História. Nessa direção, destaca-se que o século XIX foi um período de despontar da disciplina em questão, em termos de relevância e reconhecimento.

Sabe-se que no ano de 1837 foi criado o Colégio Pedro II e, em 1838, fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ambos no Rio de Janeiro. Isso ocorre no contexto do Segundo Reinado, onde D. Pedro II apresentava uma grande preocupação com a questão “civilizadora” da sociedade, representada na elite. O Imperador queria preparar a elite, mas também pensava muito sobre a criação de um sentimento de pertencimento do povo. Por isso, naquele contexto a ideia era o IHGB se ocupar da pesquisa e busca da história do Brasil e o Colégio Pedro II divulgar conhecimento na sociedade (SCHMIDT, 2012).

Assim sendo, com a fundação do Colégio Pedro II, e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) a História, enquanto conteúdo de ensino específico passa a ser difundida no Brasil, isso porque “a construção do código disciplinar da História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo” (SCHMIDT, 2012, p.78).

É de suma importância saber que o IHGB surge como o centro pensante, que elabora um parâmetro de formação Histórica nacional oficial e o Colégio Pedro II como o executor desses parâmetros. Para Menezes:

Com isso, o IHGB e o Colégio Pedro II cumpriram uma função política essencial, a de construir uma ideia de nação brasileira, contribuindo para fortalecer os laços ideológicos em torno dos quais se pretendiam submeter o povo e preservar a estrutura social, política, econômica e cultural (MENEZES, 2011, p.06).

A partir dessa compreensão fica claro que cabia a tais instituições elaborar e instigar a formação de uma identidade nacional, visto que nesse momento o Brasil enfrentava um momento delicado, marcado por instabilidade social e política. Para o Estado fazia-se necessário induzir o povo a colaborar com a estrutura social e política vigente, já que nesse período histórico as estruturas políticas do Brasil buscavam se solidificar e se firmar, sendo um período de busca por uma identidade nacional.

Nesse contexto, a História veiculada pelas referidas instituições é influenciada pelo positivismo e pelo catolicismo. Para Caimi:

O ensino de História sofreu, na sua origem, uma significativa influência francesa. Como o objetivo era constituir a nação brasileira, o modelo francês atraía pelas ideias, costumes e instituições que possuía (CAIMI, 2001, p. 28).

Desse modo, para o autor, como o direcionamento desta disciplina escolar, nesse momento, era despertar o patriotismo necessário para a emergência de uma identidade nacional, o modelo francês, pautado nas genealogias das nações, foi relevante.

Assim, no período do Segundo Reinado, governo de Dom. Pedro II, no Brasil, foi legado à educação o status de redentora da nação. Nesse período, observam-se dois fenômenos: o entusiasmo pela educação (refere-se à importância dada à educação. A educação é tida como a panaceia para todos os problemas) e o otimismo pedagógico (ênfaticava o caráter messiânico da educação como redentora da nação e destacava a relevância da pedagogia nova). Por conseguinte, buscou-se a partir do ensino de História fortalecer o espírito nacionalista necessário para a sedimentação da identidade nacional. Nesse período do Segundo Reinado, entram em cena as discussões concernentes às questões educacionais. A grande preocupação era construir um sistema nacional de ensino (CAIMI, 2001).

É importante frisar a proposta do pedagogo José Veríssimo e a I Conferência Nacional de Educação, em 1927. José Veríssimo acreditava que para o projeto político da República se consolidar era preciso um sistema educacional abrangente e perpetuador de um patriotismo e de um pertencimento nacional. Ao ensino de História cabia priorizar o estudo dos feitos e da biografia dos grandes cidadãos brasileiros (MENEZES, 2011).

Frente ao governo de Vargas, na busca por uma modernização na educação, duas propostas foram notáveis: O Movimento dos Pioneiros (sob a influência deste movimento, a educação é estabelecida como direito de todos e obrigação do poder público) e a Reforma de

Capanema de 1942 (sistematizou um ensino secundário público destinado às elites dirigentes e um ensino profissionalizante para as classes populares).

Assim sendo:

Em 1942, ou seja, 11 anos após a reforma Francisco Campos, foi elaborada a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como reforma Gustavo Capanema. Um dos principais princípios desta nova lei era assentado na proposta de autonomia didática para o professor, princípio este também defendido por Jonathas Serrano, um dos relatores da lei. Entre suas propostas principais estava dividir cada disciplina a partir dos programas e unidades didáticas. Nessa lei não se ousou reunir a História e a Geografia com a Sociologia (SCHMIDT, 2012, p. 81).

Considerando a assertiva em questão, percebemos o alcance da reforma, não só para o ensino em geral, mas para a disciplina de História que permanece única e independente, ou seja, não se aglutina com outras disciplinas. Isso pode indicar o alcance da disciplina e como ela foi moldada para atender os interesses do governo e do Estado, no sentido de criar sentimentos e ideologias do estado junto à população.

Com isso, fica claro que no governo de Vargas houve a consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica, contemplando o culto aos heróis e a ênfase nas tradições nacionais nas aulas de História. De acordo com Menezes (2011, p. 08): “Após a Era Vargas, até a década de 1960, o panorama do ensino público no Brasil manteve-se quase inalterado, sem a presença de mudanças nem implantação de programas novos”.

Assim, a história enquanto saber escolar e disciplina escolar é resultado de uma rede de gestação de saberes e conhecimentos no campo acadêmico das pesquisas, desse modo o saber científico é tecido e compartilhado e assim ajuda a compor o quadro de disciplina nos currículos escolares.

1.2. História ensinada e currículo.

É importante destacar que “a História e outras tantas disciplinas escolares têm feito parte do cotidiano de milhares de alunos e professores de tal forma, que acabamos por achar natural essa organização curricular e essa maneira de “ser escola” (BITTENCOURT, 2009, p. 34). Por isso, é tão importante problematizar e compreender que o ensino de História é reflexo de escolhas curriculares e essa é uma questão complexa que exige discussão e reflexão intensa, uma vez que currículo é muito mais que uma organização padronizada dos conhecimentos escolares necessários para a formação do aluno.

É imprescindível reconhecer que Currículo é poder, escolhas e intenções. Por isso, integra domínios políticos, culturais e ideológicos e assim sendo “trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (LOPES, 2014, p. 41). Desse modo, currículo não é uma realidade neutra, ao contrário é produto e construção cultural.

Todo currículo é produto de tensões e formulações, tudo isso porque:

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APLLE, 2000, p. 53).

Partindo dessa perspectiva, chega-se a compreensão que o currículo é construído, mas também ajuda a construir realidades e sujeitos, na medida que forma e informa alunos e professores em suas jornadas pedagógicas no rumo do conhecimento. Ao passo que o currículo que chega nas escolas é fruto de uma geração, de uma época e de um contexto e ele acaba participando da construção de gerações e contextos. Por tudo isso é fundamental se aproximar do currículo para desatualizá-lo.

Tanto em sua elaboração como em seu exercício, o currículo é diverso e apresenta muitas faces. Para autores como Aguiar (2006) e Silva (2001), teremos nas escolas pelo menos dois tipos de currículo, tais autores vão discuti-los chamando de currículo Institucional ou currículo real e o currículo oculto ou vivido.

O primeiro se refere ao documento, ao currículo escrito e organizado, já o segundo envolve o exercício e suas acomodações na prática escolar cotidiana. Apesar dos dois serem em tese parte de um todo, ainda se constata muitas diferenças já que o currículo oculto ou vivido é compreendido:

Como aquele modelado na prática e que se processa na interação e intercâmbio entre seus protagonistas. É no interior da sala de aula que ele se constrói, envolvendo o imprevisível, o pensar, o sentir, a socialização, as formas singulares de transmissão, recepção e produção de saberes, as mensagens, os valores, as ideias que são partilhadas no diálogo (AGUIAR, 2006, p. 24).

Considerando tal visão, compreende-se que o currículo vivido ganha contornos novos, através da prática cotidiana em que a ação dos sujeitos (professores, alunos e toda a comunidade escolar) conferem novos usos e sentidos ao que foi demarcado no currículo institucional ou

real, lembrando que esta é uma reflexão um pouco complexa, já que nem sempre o currículo institucional é o currículo real.

Tais relações acontecem pelo fato de que o currículo é documento, poder e ideologia em movimento e assim sendo o currículo tanto representa “as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las. Como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhe sejam convenientes” (SILVA, 2001, p. 29). Com isso, percebe-se que o currículo não é estático e nem engessado. Percebe-se que é justamente no cotidiano das escolas e das salas de aulas, a partir das condições, e contradições e recursos inerentes é que são tecidas as estruturas dos currículos reais.

A discussão sobre currículo se coloca no centro do ensino e da escola uma vez que:

O currículo os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores (GONZÁLES, 2007, p.18).

Assim como já tratamos anteriormente, o exercício do currículo, ou seja, a ação prática ajuda a traçar e formar um perfil de escola, de aluno, de professor e de conhecimento, pois o currículo é uma resposta das demandas sociais, culturais e políticas sobre a escola. Nesse sentido, afirma-se que “[...] não há [...] um projeto emancipatório único ou a ser unificado. Há múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório” (LOPES, 2014, p. 182). Assim sendo, o currículo traz características criadoras de invenção e formação de realidades e sujeitos.

É relevante discutir as relações entre currículo e ensino de História uma vez que o debate sobre o currículo está “instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes”. (GOMES, 2007, p. 09). Isso torna a reflexão pertinente e necessária.

Sabendo que “os estudos críticos do currículo têm apontado, pois, que a seleção cultural, aquilo que se define como legítimo a ser ensinado nas escolas, sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais (CABRAL, 2008, p. 123), é indispensável reconhecer que o currículo não é um elemento objetivo e sim uma realidade socialmente e historicamente construída.

As decisões em volta do currículo afetam diretamente o ensino de História uma vez que “por meio do currículo, a escola deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que assegurem e permitam o desenvolvimento da mente humana” (LOPES, 2014, p. 72). Por isso, o que está expresso no currículo informa o tipo de sujeito e cidadão que o ensino de História deverá auxiliar a formação, ou seja, no currículo está expresso o que se espera da disciplina da História para a escola e para seus alunos.

O processo de ensino e aprendizagem é uma ação de extrema importância, complexa, desafiadora e dialética. Na disciplina de história é ainda mais complicado falar do processo de ensinar e aprender, como bem assevera Circe Bittencourt:

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas (BITTENCOURT, 2009, p.106).

Compreende-se que é importante e necessário a produção de um conhecimento dinâmico e não um saber estático. Partindo dessa análise, a disciplina de história elabora um conhecimento que os alunos sejam capazes de mobilizar e enxergar significação para a sua vivência. Ela não elabora tudo isso a armo, aleatoriamente. Assim tais escolhas obedecem à questões de currículo.

O processo de aprender e ensinar na disciplina de história em muitos aspectos é uma resposta aos objetivos e aos caminhos traçados no currículo. Nesse sentido, é relevante destacar que:

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2007, p. 23).

Tal afirmação, atua como ponte para pensarmos que no processo de ensino e aprendizagem ocorre a construção do conhecimento histórico. Para Adhemar Marques, “a forma como constituímos o conhecimento sobre o passado afeta diretamente a natureza do significado que lhe impomos”. (MARQUES, 2009, p.39). É necessário dar atenção a esse processo, pois é nele que ocorre a elaboração do saber histórico, que não é só construção como a assimilação por parte do alunado, tudo isso porque currículo perpassa “a ideia de organização prévia, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/ redes de ensino de forma a levar um processo educativo” (LOPES, 2014, p.19). Esse processo precisa de reflexão e atenção.

A ideia de currículo associada a cultura é muito discutida por SILVA (1999) que discute as contribuições dos Estudos Culturais para o estudo sobre currículo. Nesse sentido, “o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) O “conteúdo” do currículo é uma construção social”. (SILVA, 1999, p. 135). Desse modo, o currículo é produto cultural e age em uma realidade culturalmente construída, isso confirma a ideia que:

Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos essa definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 1999, p.135).

Tal afirmação remete ao fato que o ensino de história é constituído a partir das complexidades e demandas apresentadas no currículo. Partindo da ideia de que o currículo é construção social e cultural, espera-se que este reivindique do ensino de História a busca incessante de provocar nos alunos a busca da compreensão das suas subjetividades e complexidades sociais.

Assim, seria interessante ver na disciplina de História uma porta de entrada para a construção de múltiplas interpretações e ideias do passado e do presente, a partir da investigação e problematização do real. Diante disso, estudar história deve ser um exercício de reconhecimento de si e dos outros em meio as construções culturais e sociais, as mesmas que influenciam a formação dos currículos.

Tal discussão se faz relevante pelo fato de que “o estudo da história do ensino de História pode esclarecer muito mais do que se imagina as questões que envolvem o trabalho de historiadores e de professores de História” (FONSECA, 2006, 120). A história do ensino de história auxilia na compreensão nas relações de poder e saber que perpassaram tal ensino ao longo do tempo.

Diante dessa discussão, compreende-se que ensinar e aprender na disciplina de História são processos abrangentes que perpassam muitos meandros, na verdade o ensino de história é constituído por um conjunto de relações e nesse meio de relações, professores e alunos são atores decisivos nesse processo. Assim, é pertinente afirmar que:

O professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 71).

Partindo dessa reflexão, compreende-se a relevância e a influência das ações do professor no processo de aprender e ensinar história. O professor, não sozinho, mas com a participação e protagonismo dos alunos pode tornar o ensino e aprendizagem mais dinâmico e significativo, admitindo que não se pode pensar e aprender sem conhecer e vice-versa, pois aprendizagem e conhecimento se relacionam e se dependem, a tal ponto que um sem o outro é impossível de se verificar na prática.

O ensino e a aprendizagem de História dependem do professor, dos alunos, do currículo e de muitos outros elementos do tipo, uma vez que ensinar e aprender em história é processo e percurso de cruzamento de fronteiras, resultando no criativo do novo, na conscientização e na apropriação de saberes. Este não é um sistema fechado, mas, sim, múltiplo, recheado de possibilidades. Tais demandas se fazem ainda mais forte no contexto atual.

Na nossa contemporaneidade, o processo de ensino e aprendizagem, deve buscar uma construção de conhecimentos por meio da problematização do vivido e da busca de elementos explicativos. Tais posturas podem tornar o aprender e ensinar ainda mais prazeroso e desafiador, despertando o interesse e a motivação dos alunos.

CAPÍTULO II

2 - A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO COMPASSO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.

O presente capítulo propõe uma discussão e reflexão sobre a História e toda a legislação em seu redor. O que legalmente está posto como base de sustentação para a implementação das diretrizes, planos e metas a serem alcançados dentro desse campo de estudo, norteando o trabalho profissional de professores, educadores e outros profissionais afins e que estão direto ou indiretamente trabalhando com a disciplina de História.

A História teve e tem seus percalços, passando desde a sua constituição co-narrativa literária até para seu patamar de ciência que estuda os vestígios deixados pelo homem no tempo. De modo que as legislações vigentes que regulam o ensino trazem para a história o lugar de ciência social importante na construção da consciência cidadã, mesmo que na prática haja muitas realidades distintas que forcem os agentes educadores a lidar com as dificuldades do ensinar História cotidianamente.

2.1. Caminhos e trilhas: Disciplina de História.

A História como disciplina está em constante metamorfose. Tal constatação evidencia que “a história não é algo abandonado, parado na beira de uma estrada ou em uma estação. A história é movimento, transformação, contradição, diferença”. (FONSECA, 2009, p.183). Neste contexto de movimentações é importante destacar algumas implementações, em termos de construção e publicação de legislações.

A Constituição de 1988 traz a educação como prioridade e elemento da nossa cidadania, por isso “a partir de então, a educação começou a sofrer transformações legais mais significativas que refletiram na sua prática”. (SOUSA, 2015, p.81). A discussão para estruturar o ensino básico ganha força e conseqüentemente reflete no ensino de história. A referida Carta Magna é constituída de princípios e “esses princípios vão nortear a criação de outros documentos referentes à educação nacional”. (SOUSA, 2015, p.82). Ou seja, legislações como a LDB e os PCN são de alguma forma produtos desse contexto.

O parecer CNE/CEB 4/98, 29/01/1998, que integra a LDB definiu de forma sistemática a história como área de conhecimento em meio ao currículo escolar. Nesse âmbito é pertinente destacar que “em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico”. (BITTENCOURT, 2009, p.106). Com isso foi surgindo a ideia da necessidade de trazer para o

ensino de história muitas vozes e discursos, ou seja, garantir condições para um ensino que privilegie “a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas”. (BITTENCOURT, 2009, p.106). O que na verdade se configura como uma demanda sempre atual.

Seguindo tais aspirações, no ano de 2003, registra-se notáveis progressos no que se refere ao currículo de História. Registrou-se “a aprovação da Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, torna-se obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira e africana”. (SILVA, 2008, p.40) Um grande marco regulador para o ensino de história:

Em 9 de janeiro de 2003, a Lei Federal 10.639, sancionada pelo então presidente Lula, determinava a inclusão do Estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira”, nos currículos das redes de ensino brasileiras. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. (SILVA, 2008, p.31).

Considerando tal pressuposto, fica claro que tal lei buscou garantir o espaço para a voz de sujeitos históricos que muitas vezes foi escamoteado das aulas, do currículo e dos livros de história. Tal lei, foi de extrema importância e tratou de um desejo que a muito já vinha sendo discutido e buscado, uma vez que “desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC” (MATTOS, 2008, p.41). Garantir o espaço para discutir a cultura afro-brasileira e indígena é uma forma de exercitar um ensino plural. Assim, a referida Lei foi modificada pela Lei 11.645, de 2008, incluindo nas demandas de ensino étnico-raciais as questões indígenas no ensino de História.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estruturam e oferecem uma grande contribuição para a História como disciplina. Tem-se os PCN voltados para o Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio, em ambos os papéis da História se interligam, visto que no Ensino Médio “a história tem papel essencial, pois busca aprofundar as aprendizagens realizadas no Ensino fundamental”. (SOUSA, 2015, p.90). Com isso, percebe-se que a disciplina de história é considerada “como um campo de saber crítico que atue, principalmente, na questão da identidade, tanto individual quanto coletiva, dos alunos” (SOUSA, 2015, p.90). Com isso, na sala de aula espera-se uma disciplina que provoque o senso crítico dos alunos.

2.2. Entre recuos e avanços.

Cada época traz em si suas marcas e sinais. Os anos de 1960, 1970 e 1980 foram marcantes e inesquecíveis para toda a sociedade brasileira, deixando em parte da sociedade uma memória de terror e censura.

Do ano de 1964 até 1985 a democracia do regime republicano brasileiro ficou sufocada pelos grilhões da Ditadura. Como o ensino é socialmente constituído, tudo isso implicou diretamente no ensino e conseqüentemente nos rumos da disciplina de História, tais anos foram muito conturbados para a história ensinada.

O governo da ditadura e seus agentes exerceram uma repressão forte, baseada em uma rede de segurança e vigilância apoiadas em órgãos e instrumentos ditos de segurança nacional. Após o fim da ditadura militar “uma série de pesquisas acadêmicas dedicaram-se a flagrar nos livros didáticos brasileiros a presença insidiosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação, da dominação e da exploração burguesa - em suma, da ideologia”. (MUNAKATA, 2007, p.271). Isso mostra como o ensino foi manipulado para corroborar com as ideologias dos militares.

Sabe-se que a prática da repressão e a censura civil e política foram marcas indelévels do regime militar no Brasil. Os militares divulgavam a necessidade de uma sociedade ordenada no tripé: pátria, família e religião. Assim o intuito era eliminar toda ameaça que representasse contrariedade a esse projeto de governo.

Buscando a manutenção do governo e para a defesa da pátria, os militares investiram em um pesado aparelho repressivo, um braço forte e organizado de “defesa social e política do Estado”. “A partir de 1964, gestou-se um projeto repressivo global, fundamentado na perspectiva da "utopia autoritária", segundo a qual seria possível eliminar o comunismo, a "subversão", a corrupção etc.” (FICO, 2004, p.36). Com isso voltaram um olhar de controle e domínio para a educação, buscando organizar disciplinas como História para disseminar o projeto ideológico da ditadura.

Diante disso, cabe frisar que com o advento do regime dos militares buscou-se por meio da Lei 5.692/71, Decreto 853/71:

Substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio, as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia. (LEITE, 1969, p.10)

Essa visão apresenta o contexto em que a História perde seu estatuto de disciplina independente, passando a existir vinculada a outras. É uma perda de autonomia e também de espaço, que ameaçou o seu exercício enquanto disciplina e campo de conhecimento, trazendo grandes lacunas para o currículo nas escolas.

Nesse cenário assistiu-se ao “expurgo da grade curricular de História e Geografia, que cederam lugar ao Estudos Sociais, incluindo Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica”. (MUNAKATA, 2007, p.271). Essas novas disciplinas escolares iriam preparar um sujeito obediente ao regime ditatorial, tornando remota a possibilidade de crítica e a criação de espaços de diálogos sobre a realidade social e política em curso dentro da disciplina de História.

Tinha-se o receio de que a História informasse aos cidadãos coisas que ameaçassem o respeito e a confiança para com os militares. Não era conveniente que nas escolas houvesse espaço de crítica, de análise e comparação de tempos e sociedades.

Considerando que “ao Estado cabia apenas cumprir seu papel tradicional de baixar regulamentações e normatizações que dissessem respeito as atividades de sua competência e responsabilidade”. (MUNAKATA, 2007, p.283). Nesse sentido, destaca-se que durante todo o regime militar brasileiro (1964-1985), a disciplina de História foi usada como mecanismo de manipulação social e controle da ordem social vigente. A partir da veiculação de conteúdos sistematicamente controlados pela ditadura, foi dado ao ensino de História a missão de neutralizar qualquer tipo de crítica ao Estado.

Houve uma fiscalização e um acompanhamento severo junto aos livros didáticos, pois o “livro didático era compreensivelmente objeto de suspeição, do mesmo modo que era suspeita- e não sem razão - toda a organização escolar consolidada pela ditadura”. (MUNAKATA, 2007, p. 271). Isso respondia a preocupação dos militares em eliminar seus dissidentes e toda e qualquer ameaça ao seu governo, sendo uma tentativa desesperada de barrar o avanço dos que não simpatizavam com os moldes pelos quais o governo se organizava. Essas ações de controle dos livros didáticos também foi fruto da preocupação com a ordem, com um certo “alinhamento” social e com a incapacidade de lidar com contrariedades de opositores. Todos estes foram elementos que marcaram o regime militar no Brasil.

Os militares buscaram um governo centralizador e controlador, eram bastante radicais e possuíam posturas duras e claras. Quem discordava do seu projeto de governo e de suas iniciativas, eram tidos como fortes opositores ao governo e conseqüentemente ao bem-estar do Brasil. O governo, o indivíduo militar criou aos poucos um Estado personalista. Eles eram o próprio Brasil. Os que estavam contra eles, eram também contra o Brasil e todos que não colaborassem com a lógica de governo deles eram inimigos da pátria.

Por tudo isso, os anos de 1964 a 1985 foram severos para a disciplina de História. Como disciplina escolar autônoma, a História foi diluída e passou a coexistir com a Geografia sob a intitulação de Estudos Sociais, no ensino primário. Segundo Menezes:

Nota-se claramente a intenção do governo em definir “o que” e ‘como’ deve ser ensinado como conteúdo curricular aos alunos. Nesse sentido, a História tradicional atendia aos interesses do Estado, pois favoreciam o emprego de um ensino desprovido de reflexão, onde o objeto de estudo eram as datas e os feitos dos grandes heróis. (MENEZES, 2011, p.08).

Nessa perspectiva, percebe-se que o ensino de História, teve nesse contexto, o seu currículo sistematicamente controlado, com intuito de que atendesse aos interesses do Estado. Privilegiava-se um ensino pautado na biografia dos grandes heróis e desprovido de reflexão e criticidade. Não era intenção formar um aluno crítico e reflexivo e sim um aluno submisso e passivo ao autoritarismo do Estado. realidade obscura, mas não própria somente do Estado Militar, em muitos contextos da história brasileira, até mesmo contemporânea, pós-1985 isso vem acontecendo.

A censura da ditadura militar teve fim graças a luta da sociedade brasileira que se organizaram em grupos e até mesmo em guerrilhas para lutar contra a truculência desse regime. Foram lutas e manifestações a longo prazo, de muitos dias e anos. O governo da ditadura tem fim no ano de 1985, mas deixou marcas na sociedade e na vida das pessoas que perduram até hoje.

Com o advento do período de redemocratização política, o ensino de História passou a ser pensado para instruir o aluno para criticar toda e qualquer forma de repressão e autoritarismo. De acordo com Manoel (2011):

Fica evidenciada nessas discussões a concepção de ‘História como arma’, ou seja, de atribuir ao estudo e ao ensino de História a função de instrumento realizador das transformações sociais, sejam reformistas ao menos, no limite, revolucionárias (MANOEL, 2011, p.03).

Partindo desse pressuposto, infere-se que a partir de 1980 o Ensino de História toma novas direções. A História passa a ser uma “arma” contra o autoritarismo e qualquer tentativa de censura. O objetivo agora é formar um cidadão inquieto e reformista, portanto, um cidadão em consonância com o contexto da época.

No contexto da redemocratização do Brasil, teremos uma realidade que autores como Schmidt vai discutir como a fase de reconstrução do código disciplinar, nesse sentido:

A fase de reconstrução do código disciplinar da história pode ser contextualizada a partir de dois acontecimentos principais. O primeiro refere-se ao movimento de saída do país do período da ditadura militar e o segundo, ao movimento de crítica aos Estudos Sociais, proposta que vigorava oficialmente na escola fundamental, desde 1971 (SCHMIDT, 2012, p.86).

Essa visão discute o momento de busca por firmar o conjunto teórico de saberes necessários e indispensáveis para o ensino de história. É o momento de organizar os conteúdos necessários para o processo de ensinar e aprender história.

Essa atmosfera vai buscar reestruturar a disciplina de história, visto que ela tinha passado pelo transtorno de incorporação aos Estudos Sociais. Sendo assim, esse foi um momento de estruturar e reelaborar o estatuto da disciplina de história.

Nos anos que seguem assiste-se a redemocratização, a retomada da frágil democracia brasileira. No ano de “1988, foi promulgada a primeira Constituição Federal pós-regime militar. Isso representou para o país a possibilidade de serem elaboradas leis de caráter mais democrático” (AGUIAR, 2006, p. 37). Assim a elaboração da Constituição vai abrir espaço para a busca de novas leis e regimentos que possibilitem uma outra configuração social centrada em direitos e avanços.

O texto constitucional traz grandes contribuições para a escola, ao pensar a educação como direito e princípio fundamental para o exercício da cidadania. Estudar história integra o campo da educação, esta que na Constituição brasileira de 1988 é compreendida como um direito de todos. Na verdade, a Constituição e seus princípios abrem caminhos para debates sobre o ensino e conseqüentemente torna-se uma aliada para a disciplina de história.

A chegada da nova constituição traz mais liberdade para a escola, mais expansão e investimentos, pois “a Carta Magna reafirma o papel do Estado como gestor do sistema educacional e chama a atenção para a responsabilidade da família e da sociedade. Em relação ao nível médio, garante sua progressiva universalização e gratuidade”. (AGUIAR, 2006, p.37). Essa realidade marca um contexto de busca, de luta e de avanços, abrindo caminhos para a criação de outras legislações que favorecem o ensino de História e a educação em geral.

No ano de 1996 temos a criação da Lei de Diretrizes e Bases e em 1997 a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A LDB como lei ela estrutura o ensino e reforça suas garantias de qualidade e gratuidade, desejos que partem ainda da Constituição quando esta prevê a obrigatoriedade do acesso à educação por todos os brasileiros.

Tanto a LDB quanto os PCN, essas duas importantes legislações, vão trazer avanços na qualidade do ensino em termos críticos e de formação cidadã principalmente para o ensino de história que terá seu espaço garantido e ganhará mais atenção junto a grade curricular das

escolas. Estas sistematizam o ensino, inovam na forma de se pensar e escolher os conteúdos escolares e a forma de se aprender e ensinar.

Nesse contexto a disciplina de História experimenta bons avanços, já que com “a criação dos PCN de História o saber a respeito da nossa cultura, memória tem uma maior abrangência na grade curricular” (GOMES, 2015, p.10). Agora a disciplina de História passa a ser vista como espaço de formação crítica, reflexiva e cidadã. Assim sendo:

Um marco definidor desse projeto de reconstrução do código disciplinar da História, pode ser considerada a proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, em 1997 e 1998, contendo, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclos, do ensino fundamental. (SCHMIDT, 2012, p.86).

Diante da afirmação percebemos que a construção, escrita e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais se dar no contexto da reconstrução do código disciplinar da História, assim sendo os PCN surge com a função de orientar o ensino de história e de mapear alguns dos seus principais objetivos e conteúdo. O documento surge como um norte para o ensino de História, portanto acaba criando sentidos e lugares para a disciplina em questão, estudados no próximo capítulo desse trabalho.

A história se aproxima das demandas culturais e sociais, tanto que nos anos posteriores surge relevante debate sobre a constituição cultural, histórica e social do Brasil e a contribuição dos Negros junto a isso e a disciplina de história é vista como o palco possível e imprescindível para abrigar tais discussões. Assim a partir do ano de 2003 por lei é prevista a obrigatoriedade do estudo da História da África, nesse sentido “a redação da Lei 10639/03 é sintética e o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos (...)” (Lei Federal 10639/03) -, ficando a tarefa de especificar ou regulamentar a temática a cargo de outras instâncias, como o Conselho Nacional de Educação”. (OLIVA, 2009, p.155). Isso representa um avanço social, cultural e político do Brasil que refletiu diretamente no ensino.

O estudo da História da África e dos Africanos é um reconhecimento que a cultura brasileira é diversa e múltipla e que o ensino não pode ignorar tal realidade e desse modo tal diretriz é também uma maneira de demarcar que a sociedade está na sala de aula, esta não se faz de forma isolada e abstraída.

A partir do exposto, infere-se que a História, enquanto disciplina escolar no Brasil, desde sua gênese é usada como justificativa do poder da ordem dominante. É utilizada como propagadora de uma determinada ideologia. Para Manoel (2001, p.04) “é, sem dúvidas, decepcionante constatar que o conhecimento histórico foi empregado pelo Estado para

‘domesticar’ os jovens e levá-los a reproduzir o status quo”. Partindo dessa perspectiva fica claro que a História, em diversos momentos históricos foi usada para moldar sujeitos, produzir “verdades” e forjar identidades. Sousa (2015), referenciado no trabalho da professora Vilma de Lurdes, sistematiza um quadro com as principais transformações legais na educação brasileira pós Ditadura Civil Militar, com destaques para as Leis que influenciam diretamente no ensino de História, a nós coube acrescentar a referência à Promulgação da BNCC ao quadro. Essa construção pode facilitar a visualização da complexidade nas transformações educacionais no país entre 1996 e 2018:

Quadro 01 - Bases legais para o Ensino de História na Educação Básica – 1996/2018

DATA	ATO	ASSUNTO
20/12/1996	Lei Nº 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 26 - § 4º - Art. 26-A - § 1º e § 2º
1997	PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª séries Volume 5 - História e Geografia
1998	PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª séries – Vol. 6 – História.
29/01/1998	Parecer CNE/CEB 4/98	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Define a História como área de conhecimento.
1999	PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias
2002	PCNEM+	Parâmetros Curriculares Nacionais + Orientações Complementares aos PCNs
09/01/2003	Lei 10.639/2003	Altera a Lei 9.394/1996 – inclusão obrigatória da temática História e Cultura Afro-Brasileira
2004	OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
10/03/2004	Parecer CNE/CP 3/2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
17/06/2004	Resolução CNE nº 01/2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
2005	PCNEM (Versão 2005)	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – História. Documentos curriculares sobre algumas áreas de conhecimento.
03/08/2005	Resolução CNE/CEB 03/2005	Define normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
06/02/2006	Lei 11.274/2006	Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos.
2006	OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.
10/03/2008	Lei nº 11.645/2008	Altera a Lei 9.394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9/01/2003, para incluir no currículo da rede a obrigatoriedade da temática “ História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
14/01/2010	Resolução CNE/CEB 01/2010	Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
07/04/2010	Parecer CNE/CEB 07/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

13/07/2010	Resolução CNE/CEB 04/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
01/06/2010	Parecer CEE/PB 149/2010	Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena”.
01/06/2010	Resolução CEE/PB nº 198/2010	Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no sistema estadual do ensino.
30/01/2012	Res. CNE 2/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
04/04/2013	Lei nº 12.796/2013	Reorganização da Educação Básica. Ampliação do tempo da obrigatoriedade na Educação Básica.
17/12/2018	Res MEC nº 04	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)

CAPÍTULO III

3 - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS X BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

Neste último capítulo, faremos uma discussão sobre os PCN e a BNCC que são temas transversais em alinhamento com as discussões sobre o ensino de História e suas possibilidades. Haja vista que, o ensinar, norteados por estes documentos requer não só a interpretação de suas orientações, mas também um estudo sobre a literatura educacional que os cerca, levando o profissional do ensino a ser sempre vigilante em suas práticas educacionais.

Tais documentos, são norteadores da organização do ensino em geral e que para o ensino de História funcionam como canalizadores dos objetivos, propostas e temáticas a serem abordadas no dia a dia das salas de aula em todas as escolas.

3.1. PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Costuma-se pensar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como documento, a partir de uma realidade pronta, mas é sempre pertinente elucidar dados relacionados a sua criação e construção.

Escrito e formulado no ano de 1997, a produção e escrita dos PCN não foi algo rápido, mas sim fruto de todo um caminho de debates e lutas, nesse sentido é fundamental lembrar alguns fatos:

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), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Dessa Conferência, resultaram propostas voltadas para o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem e para a universalização do acesso à educação fundamental. (MACEDO NETO, 2009, p.01).

Essa perspectiva é cara ao elucidar um contexto de diálogos e a emergência de uma grande necessidade de melhorar o sistema brasileiro de ensino, garantindo um ensino de qualidade e construção de documentos tal como os PCN, sem dúvida era um importante e necessário passo.

Cabe salientar que os próprios princípios constitucionais motivaram e garantiram a busca pela elaboração dos PCN, já que:

Em sintonia 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 (MACEDO NETO, 2009, p.02).

Considerando essa perspectiva, a ideia de elaboração dos PCN é uma realidade socialmente e historicamente localizada, que denota um Brasil cheio de expectativas para uma expansão na qualidade do ensino e nos direitos que regem a educação brasileira.

Para a construção dos PCN foram realizados muitos estudos, os responsáveis por sua elaboração foram sujeitos com bastante formação acadêmica, nesse sentido é fundamental frisar que:

O processo de elaboração dos PCNs passou por um estudo 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. (MACEDO NETO, 2009, p.03).

Percebe-se que o Ministério da Educação brasileira coordenou as ações de elaboração dos PCN, mas a escrita foi algo dinâmico e pautado no diálogo e troca de ideias já que contaram com a voz e visão de professores universitários e indivíduos que representavam órgãos estaduais e municipais no âmbito da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais enquanto legislação, servem como base para a construção dos currículos em todo o Brasil, orientando a seleção dos conteúdos que devem ser ensinados na escola. Diante desse enquadramento, interessa-se em pensar as proposições deste documento para a disciplina e ensino de História.

A proposta central dos PCN no campo da História é contribuir para a superação da concepção de que o ensino de História deve inculcar valores no sentido da aceitação das desigualdades, assim como superar a visão da História como produto da ação dos grandes vultos e dos heróis. (MACEDO NETO, 2009, p.10).

Guiada por tal proposta, os PCN traçaram algumas metas para o ensino de História na prática, organizando os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula na referida disciplina escolar. Para tal organização usou o elemento “eixos temáticos”, a saber: No primeiro ciclo (1ª e 2ª séries), a proposta é “História Local e do Cotidiano”; No quarto ciclo o eixo é “História das Representações e das Relações de Poder”; Já no terceiro ciclo (5ª e 6ª séries), o eixo colocado é: “História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho”; No segundo ciclo (3ª e

4ª séries), o eixo sugerido é: “História das Organizações Populacionais”, pois defendia o pressuposto que “é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais”. (BRASIL,1999, p. 22). Sem dúvida traz um grande legado para a sociedade através do ensino de história.

É importante considerar que “a proposição de se organizar o ensino de História com base em eixos temáticos é uma evidência da influência das novas tendências historiográficas, especialmente da Nova História Cultural, na compilação do documento”. (MACEDO NETO, 2009, p.8). Mais uma vez fica claro que as propostas dos PCN são marcadas por escolhas e influências historiográficas.

No contexto do ensino médio, o texto dos PCN afirma que “a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do ensino fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania”. (BRASIL,1999, p.02). Diante disso, os PCN propõem que a disciplina de História no ensino médio aprofunde os conhecimentos discutidos no ensino fundamental e sugere o eixo Cidadania: diferenças e desigualdades”, tudo isso por defender que “o ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade”. (BRASIL, 1999, p.22). O que se mostra uma proposta de grande valor social.

Os PCN, na sessão “Caracterização Da Área De História, A História No Ensino Fundamental”, faz uma apresentação da história do ensino de História no Brasil, com o objetivo de colocar o professor a par e buscando que o professor se posicione diante disso e chega a deixar claro em linhas do documento que “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”. (BRASIL, 1999, p.22). Os PCN discutem com muita atenção o viés social, acreditando no potencial da disciplina de História em contribuir para uma sociedade mais participativa e consciente.

Percebe-se o desejo do documento em despertar uma posição do docente em relação ao ensino de história, ao fazer docente de história. O documento afirma que:

Na intenção de auxiliar o professor na reflexão sobre os pressupostos históricos e pedagógicos de concepções de ensino e sobre as abordagens e conteúdos selecionados para os estudos escolares, apresenta-se na sequência um histórico da área no Brasil sem pretender esgotar o seu elenco de problemáticas. Esse histórico pretende contribuir para que o professor se posicione diante do ensino de História, especialmente quanto às suas finalidades e possibilidades de transformações. (BRASIL, 1998, p.19).

A partir dessa afirmação, percebemos a intenção do documento em propor e facilitar uma reflexão por parte do professor de história, acerca dos elementos básicos de sua carreira. A intenção é facilitar uma análise sobre a natureza da produção do conhecimento histórico e sua elaboração em sala de aula, para isso os PCN investem em uma apresentação do percurso histórico do ensino de história, fazendo uma apresentação da história do ensino de história no Brasil. Tal apresentação histórica se faz relevante para mostrar os percursos e caminhos trilhados pelo ensino de história, sendo uma janela para refletir as metamorfoses desta disciplina no contexto educacional brasileiro.

Na perspectiva dos PCN “nas suas relações com o conhecimento histórico, o ensino e a aprendizagem da História envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplem o fato, o sujeito e o tempo”. (BRASIL, 1998, p.39). Nessa tríade se desenrola o aprender e o ensinar história.

O que se espera do professor de história e seu papel no processo de ensino de história fica claro no documento em questão:

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas. (BRASIL, 1998, p.40).

Nessa perspectiva, o docente é o agente responsável por criar as situações de aprendizagem no ensino de história, apoiando os alunos na busca e construção de saberes. E os PCN abrem espaço para a intervenção criativa do professor, pois os PCN são pautados no diálogo, e não se pode esquecer o fato de que os PCN ficaram muito tempo engavetados e escondidos exatamente pelo seu caráter democrático e inovador para o ensino de história.

Para os PCN, cabe ao professor significar o conhecimento estudado, criando nexos com a realidade do alunado, uma vez que “a seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual” (BRASIL, 1998, p.36). Isso se dá em parte pelo fato de que os PCN “questionam as concepções concebidas como tradicionais e afirmam que os estudos no campo da produção do conhecimento histórico, nas últimas décadas, têm proporcionado novos olhares aos historiadores, professores e alunos”. (MACEDO NETO, 2009, p.8). Assim toda e qualquer ideia e visão que perpassam os PCN são frutos de escolhas historiográficas.

É notório que “nos anos 1980 e início dos anos 1990, as propostas curriculares e o ensino de História sofreram fortes influências dos debates historiográficos e pedagógicos das

mudanças paradigmáticas no âmbito da História”. (MACEDO NETO, 2009, p.8). Partindo dessa assertiva, destaca que em todo o decorrer do texto, os PCN muitas vezes trazem o caráter de formação social e político da disciplina de história, afirmando que:

No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p.29).

O referido documento em análise, explicita que o ensino de história tem passado por renovações ao longo do tempo, mantendo suas finalidades de formação crítica do alunado. Nessa visão cabe ao ensino de história, aproximar saber e realidade no processo de ensino e aprendizagem, discutindo questões sociais necessárias para uma formação intelectual crítica e atenta com as demandas do tempo atual, com isso os PCN reconhecem e enfatizam a relevância do ensino de história, visto que a partir deste pleiteia-se “um ensino de qualidade que busca formar cidadãos capazes de inferir criticamente na realidade para transformá-la”. (BRASIL, 1998, p.47).

Enquanto fundamento regente e orientador da História ensinada, o documento em questão apresenta uma proposta relativamente flexível e dessa forma confere ao professor uma autonomia na práxis escolar, porque são parâmetros, mas deixa claro que “é necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas”. (BRASIL, 1998, p.36). Diante disso, compreende-se que “as proposições apresentadas para a História nos PCN trazem na sua essência a ideia de que esta disciplina desenvolve nos alunos a autonomia intelectual e o pensamento crítico”. (RIBEIRO, 2004, p.34).

Por meio de suas proposições os parâmetros buscam construir junto com os alunos princípios como autonomia, interação e cooperação. Além disso, destacam a necessidade de respeito às diversidades. Segundo os PCN:

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças- não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. (BRASIL, 1998, p.97).

Partindo dessa concepção, o respeito às diversidades pressupõe o direito de todos os alunos aprenderem de forma isonômica. Percebe-se, assim, que o ensino de história deve-se pautar no respeito às diferenças e estas não devem ser entraves ao sucesso da aprendizagem, e sim aliadas.

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentarem propostas pertinentes, são perceptíveis falhas, imprecisões e impossibilidades não em suas proposições, mas no sistema de ensino brasileiro que recebe as proposições, isso é importante que fique claro. De acordo com Ribeiro (2004):

O principal problema dessas propostas curriculares está no fato delas esquecerem de levar em consideração na sua elaboração aspectos significativos da formação do professor de História e suas condições de ensino. (RIBEIRO, 2004, p.18).

Assim sendo, ao propor caminhos para a prática docente, os parâmetros não consideram a realidade material do contexto escolar. Desconsideram os percalços que assolam a prática docente, tais como: cargas horárias excessivas, péssimas condições de trabalho e a inexistência de investimentos intelectuais e culturais, mas acredita que “o saber histórico tem possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos, principalmente para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem”. (BRASIL, 1998, p.30).

A partir do exposto, infere-se que a validade e a pertinência dos PCN é um meio termo. O documento em questão é bem-sucedido, a partir do momento que propõe o respeito à diversidade dos alunos, a contextualização da História ensinada, traz uma relativa flexibilidade nas suas propostas e na medida em que pleiteia a partir do ensino de História, a formação de um indivíduo crítico, autônomo e reflexivo. No entanto, o que prejudica as ideias dos Parâmetros é a falta de condições das escolas para a prática.

3.2. BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge a partir da Lei nº 9.394/1996. Com caráter normativo, cumpre o papel de organizar de maneira orgânica e progressiva o conjunto de saberes indispensáveis para as aprendizagens necessárias ao longo de todo o percurso da educação básica brasileira. (PEREIRA e RODRIGUES, 2018). Nesse

âmbito, é mister colocar que “a tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações” (CAIMI, 2015, p.03). Demarcando a função política e social da escola e da disciplina de História.

Não pode ser esquecido o fato que o texto da BNCC é produto de um contexto e de suas respectivas demandas:

No período de setembro de 2015 a março de 2016, o conjunto da sociedade brasileira teve a oportunidade de se manifestar sobre a primeira versão da BNCC, fruto do árduo trabalho de 12 profissionais, pesquisadores e professores do campo da História e do Ensino da História, representantes de diversas instituições educacionais, associações profissionais, estados e regiões do país. (CAIMI, 2016, p.89).

Diante disso, não é demais valorizar a BNCC enquanto documento e realidade, pois ela é fruto de esforços profissionais e pessoais. Essa legislação norteia todo o conjunto de currículos de escolas no Brasil todo, nas esferas públicas e privadas, abrangendo todos os anos da Educação Básica. Assim, a BNCC reúne todas as competências e habilidades que se exigem e esperam-se que o estudante brasileiro desenvolva e domine.

A BNCC tem como sua base organizativa a educação a partir da aquisição de competências e habilidades, tais como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Assim, a ideia de competência aparece muito ligada a questão de conhecimento significado pelo aluno. Na disciplina de história, a BNCC coloca em grande medida a necessidade da competência da cidadania e da identidade, mantendo estreita ligação com a vida social do estudante. Sendo isto um grande salto, pois “avança ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear”, (CAIMI, 2015, p.5) questão que sempre foi cara a disciplina de história.

A BNCC traz uma forte preocupação com a realidade e com a atuação do estudante no contexto em que vive, o grande objetivo é que o estudante aprenda e use seus conhecimentos em sua vida social prática. Tais preocupações aparecem também nas habilidades, para a BNCC habilidades:

não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados a realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos” (BRASIL, 2017, p.28).

Partindo dessa afirmação, percebe-se que habilidades são práticas constituídas por aptidões que são desenvolvidas no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento histórico em sala de aula, que deve integrar a atuação do estudante no mundo.

A BNCC discute muitos aspectos do ensino de História e da produção do saber histórico nas escolas, acreditando que a:

História não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. (BRASIL,2018, p .397).

Orientada por visões como essa, que destacam e legitimam o caráter criativo e dinâmico da história e do conhecimento histórico, a BNCC discute muitas posturas necessárias para uma aprendizagem exitosa e satisfatória na disciplina de história, defendendo a ideia de que “docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos” (BRASIL, 2018, p.398). Com isso, reafirma a visão de conhecimento histórico escolar como produzido e elaborado no processo do ensino e aprendizagem de história.

Nesse documento, a história não é percebida como um dado estático e pronto, mas um produto de relações, ações, atitudes e posturas. Diante disso, destaca-se que a “utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar”. (BRASIL, 2018, p.398). Essa visão, parte da ideia de que o conhecimento é construído e reelaborado por professor e aluno, para tal são necessários elementos que auxiliarão nesse processo.

Dentre os elementos importantes na construção do conhecimento histórico escolar destaca-se o argumento e a lógica da palavra, aliado a comunicação, sendo importante destacar que “a lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e

sociais do mundo em que vivemos” (BRASIL, 2018, p.398). Práticas caras para a BNCC e que fica evidente em todo o seu texto.

Diante disso, é colocado o ensino de história como o palco de diálogo, comunicação e resolução de tensões da realidade social, já que “entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito”. (BRASIL, 2018, p.398). Fazendo isso, a BNCC “avança ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”. (CAIMI, 2015, p.5). Isso representa um ganho para a disciplina, para os professores e alunos.

O documento da BNCC ao traçar as competências e habilidades, que acabam perpassando os conteúdos históricos, que precisam ser estudados na disciplina de história na educação básica constrói algumas responsabilidades e obrigações, para o ensino de história, destacando seu papel crítico enquanto disciplina e sua responsabilidade de construir conhecimento aliado a realidade e as questões culturais, sociais e políticas. Desse modo:

Espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. (BRASIL, 2018, p. 401).

A partir dessa visão, percebe-se o caráter investigativo, de curiosidade e ímpeto que a BNCC coloca para a disciplina de história, e isso fica claro quando determina os objetivos de aprendizagem para esta disciplina “a partir dos quatro eixos – (1) procedimentos de pesquisa; (2) representações do tempo; (3) categorias, noções e conceitos; e (4) dimensão político-cidadã –, me parece uma das decisões mais acertadas na proposta de História”. (CAIMI, 2015, p.8). Os objetivos de aprendizagem vêm lembrar a necessidade da disciplina se fazer a custos de questionamentos, busca-se um ensino que inquiete o aluno e essa proposição da BNCC “vitaliza uma proposta de investigação histórica, aproximando os estudantes das práticas que caracterizam o ofício do historiador” (CAIMI, 2015, p.8). Esperando assim que ocorra um ensino que não perpassasse verdades absolutas, mas que inquiete o aluno a buscar e investigar sua própria versão dos fatos.

A BNCC organiza sua proposta para a disciplina de história partindo de categorias e conceitos “superando a ideia de história como repositório de informações acerca do passado”, (CAIMI, 2015, p.8) propondo que o conhecimento seja elaborado e revisitado constantemente. Essas medidas se mostram interessantes ao passo que tira a disciplina daquele espaço da “decoreba” de fatos.

Na BNCC, a história é percebida como disciplina responsável pela produção de um saber socialmente e intelectualmente engajado com as questões atuais da sociedade. Com isso infere-se que:

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. (CAIMI, 2016, p.87).

Com isso, percebemos como o currículo do ensino de história catalisa as demandas e tensões do mundo e do contexto social. Isso serve para afastar a falsa ideia de história como conhecimento e disciplina presa ao passado e as coisas mortas. História é vida, sociedade e tensão pulsante constantemente. Fica claro que:

[...] na área de História, as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. (CAIMI, 2015, p.02).

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que a BNCC espera que a disciplina de história abra possibilidades para discutir diferentes tipos de memórias que transitam entre o passado e presente, investindo no caráter social e político das operações de construção do conhecimento histórico. Assim sendo, “uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido, legítimo e pertinente ensinar às novas gerações”. (CAIMI, 2015, p.02), não podendo assim se abster das questões plurais e diversas.

As propostas e concepções da BNCC nos apontam e nos fazem discutir como é real o fato de que “o currículo de história é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente” (PEREIRA e RODRIGUES, 2018, p.03), com intenções claras de formar sujeitos críticos e participativos na esfera social já que pode-se entender “o campo da História como um lugar de contradições, de pluralismo de ideias,

de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo. (CAIMI, 2015, p.02). Por isso, a BNCC coloca grandes e importantes esperas, expectativas em torno da disciplina de história.

A BNCC imprime muitas transformações na disciplina de história e se mostra muito positiva, dentre outras coisas pelo fato de que a proposta avança ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade. (CAIMI, 2015, p.5). Ou seja, a BNCC espera uma disciplina pulsante, uma história viva e atenta as demandas do presente.

Os PCN abordam o ensino em forma geral a partir do entendimento de linguagens e a BNCC traz toda essa preocupação partindo da ideia de competências e habilidades. São legislações imprescindíveis, que estruturam o ensino de História inspirando um fazer dinâmico e plural, atento a demandas sociais e culturais do tempo presente. Tais demandas estão vinculadas, necessariamente a necessidade de que a História precisa ser uma disciplina formativa, os cidadãos precisam ter um norte crítico para poder ter o suporte de formação que lhes deva ser desejado socialmente.

Com isso, percebemos que os PCN e a BNCC têm princípios reguladores semelhantes, ambas visam sistematizar a atividade de ensino e aprendizagem. O professor deve tomar por base estes documentos como aliados no planejamento educacional traçando linhas gerais para a aprendizagem de seus alunos.

No entanto, a BNCC traz uma preocupação muito forte em articular uma base curricular comum, ou seja, garantir que em todo o território brasileiro se estude história em pé de igualdade, no sentido de garantir uma equidade em termos de conteúdo, mas guardando partes específicas de uma história regional.

Numa abordagem geral, tanto a BNCC quanto os PCN são instrumentos importantes no processo norteador do ensino de História, pois com suas linhas gerais trazem o suporte que o educador, sabem dele se utilizar, pode se inserir e inserir seus alunos dentro do processo de ensino aprendizagem com maior rendimento escolar e melhoria da formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Por fim, consideramos que a educação em geral e a disciplina de História em particular vem seguindo um caminho de construção coletiva e de objetivos para a formação do cidadão. A História em sala de aula é peça fundamental para construir identidades, pertencimentos, consciência política e social.

Enquanto disciplina escolar a história desempenha um papel muito importante na formação cidadã dos alunos e no âmbito desse papel, são fundamentais as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois estes documentos são elementos norteadores e elucidativos que traçam percursos que precisam ser traçados pela disciplina.

Na formação do nosso sistema educacional tanto a legislação quando os movimentos de luta pela educação sempre tiveram papel fundamental para direcionar os rumos da educação. Tais elementos históricos, são hoje pontos de convergência para que estudiosos, educadores e os próprios cidadãos em formação, se engajem na luta por uma educação plural e de qualidade. Desse modo, reforça-se a importância da disciplina de História na formação da criticidade de um indivíduo que possa contribuir com a sociedade e com a educação em geral.

Os PCN em todos os seus parâmetros reguladores traz para a disciplina um papel social, na busca de discutir e criar possibilidades para a formação de identidades críticas entre os alunos. Desse modo, o conhecimento histórico ganha contornos de dinamicidade pois estudar história passa a ser pensada dentro de uma liberdade intelectual, com fins de oferecer todas as condições para que o aluno aprenda, construa seus conhecimentos com inferência no real e em sua vida social prática.

A BNCC, documento mais recente, traz transformações para o ensino de história, afirmando que a disciplina não pode estar em um espaço engessado e assim demarca a expectativa de uma disciplina próxima as experiências humanas, pautada nas metamorfoses do tempo, entre passado e presente. A disciplina de história é agora a disciplina voltada aos sujeitos, dos grupos sociais e da sociedade como um todo. Por isso, não há espaço para visões singulares, a aposta é a pluralidade de ideias e de temporalidades.

Tanto a BNCC como os PCN acreditam em um conhecimento histórico político, crítico e dialógico, aberto ao novo e próximo da diversidade social do nosso mundo atual. Estes documentos incentivam a disciplina em questão a discutir o homem, suas temporalidades, a memória e as questões sociais que marcam sua existência a fim de prepará-los para atuarem de forma proativa e transformadora.

REFERÊNCIAS:

ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174.

AGUIAR, Edinalva Padre. Currículo e ensino de História: entre o prescrito e o vivido. Vitória da Conquista-BA, Brasil (1993-2000). **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Educação e poder**. 2. reimpressão. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2. ed. Tradução de Maria Isabel E. Bujes. Petrópolis: Vozes, 1999.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BONAMINO, Alícia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. In: **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 371-388, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio – parte IV** - Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018

CABRAL, Alcides Luis; FERREIRA, Renate; COLOMBI, FabianiCristiniCervi. Currículo, poder e identidade. In: **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 1, p. 121-127, 2008

CAIMI, Flávia Heloísa. Os caminhos da História como disciplina escolar: situando algumas questões. In.: **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil.(1980-1998)**. Passo Fundo:UPF, 2001.

CAIMI, Flávia Heloísa. **Base Nacional Comum Curricular. Parecer sobre o documento de História. 2015**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf. Acesso em: 11\03\2021

- CAIMI, Flávia Heloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. In: **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 4, 2016.
- FARIAS FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.
- FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. In: **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, Ivone Maria Dos Santos. **O ensino de história no Brasil: uma abordagem histórica**. II CONEDU CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Campina Grande: 2015.
- GONZÁLES, Miguel Arroyo. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da história: no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2014.
- MACEDO NETO, Manoel Pereira de. Parâmetros Curriculares Nacionais De História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. In: **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 3, n. 6, 2009.
- MANOEL, Ivan A. **O ensino de História no Brasil: origens e significados**. Disponível em: WWW.franca.unesp.br/teiadodosaber. Acessado em 01-07-2019.
- MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Em torno das " Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas"-Uma conversa com historiadores. In: **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.
- MENEZES, Fernando Vendrame. A Educação e o ensino de História no Brasil: alguns apontamentos. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo, 2011.
- MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. IN: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). In: **História (São Paulo)**, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Archivosanalíticos de políticas educativas**. Florida: EPAA, 2018.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O Saber (Histórico) em parâmetros: o ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. In.: **Mneme- Revista Virtual de Humanidades**. N.10.v.5, abr/jun.2004

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. In: **EccoS Revista Científica**, v. 9, n. 1, p. 39-52, 2008.

SOUSA, Israel Soares de. **Educação popular e ensino de História Local: cruzando conceitos e práticas**. 238f. 2015. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, UFPB, João Pessoa.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.