

UM OLHAR DO SUL SOBRE OS DOCUMENTOS: PCN E CBC

VICTOR MARQUES GEROLINETO FONSECA

Graduando em História

Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar criticamente os documentos do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o CBC (Conteúdo Básico Comum) e seu potencial formativo a partir dos conceitos de multiculturalismo (McLaren, 2000), pensamento pós-abissal (Santos, 2009) e os conceitos de currículo (Guimarães; Silva, 2007). Dessa forma o trabalho encontra-se dividido em dois momentos e cada momento é dividido em diferentes etapas, primeiramente desenvolvo a estrutura e os objetivos de cada documento, em um segundo momento apresento os conteúdos propostos e elucubro questões à cerca dos mesmos em relação aos conceitos dos autores citados acima.

O CBC: contexto, estrutura e objetivos

Primeiramente é preciso trabalhar o contexto político e historiográfico do momento de produção do documento para melhor compreensão de seus objetivos. O Currículo Básico Comum é um documento de âmbito estadual produzido sob mandato do governador Aécio Neves no ano de 2008. Os parâmetros que orientaram a produção do documento se encontram em sintonia com as atuais produções historiográficas do Brasil e do mundo, desse modo formam-se a partir da perspectiva da Escola dos Annales, tanto da História Social quanto da História Cultural. O debate proposto por meio dessa nova abordagem curricular, para além de situar o aluno como cidadão crítico da realidade que o circunda, reconhece os desafios enfrentados por docentes. Portanto a elaboração do CBC visa nesse contexto, quebrar a concepção tradicional e estática da História, como memorização de datas e estudo de um passado distante, por um processo de construção do conhecimento pautado na História que se dá a partir do presente. Ora, o contexto historiográfico e suas abordagens propostas, se inserem em um cenário ainda mais amplo em que, a tecnologia, a informação, a globalização, as múltiplas diversidades culturais, étnicas e de gênero, vogam reflexões e transformam a área do conhecimento e sobretudo, do ensino de História.

Dessa forma, os documentos visam orientar os professores no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de História no ensino fundamental, para isso se organizam a partir de eixos temáticos. O Conteúdo Básico Comum (CBC) apresenta para os anos finais do ensino fundamental três eixos temáticos, que são respectivamente: História de vida, diversidade populacional e migrações; Construção do Brasil: Território, Estado e Nação; e Nação, Trabalho e Cidadania no Brasil. Dentro de cada um destes eixos temáticos são divididos em tema e subtema, que por sua vez são trabalhados em tópicos, e em cada tópico são descritas as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos. Desse modo, o documento tem em seu cerne trabalhar a História do Brasil e desenvolver a construção da cidadania. De acordo com o documento:

O CBC de História do Ensino Fundamental tem como eixo integrador o tema “História e Cidadania” no Brasil. A escolha da questão-problema ou eixo norteador da proposta partiu de um problema contemporâneo que pode ser traduzido na pergunta: Quais foram os processos históricos de construção da cidadania e da democracia, considerando as características que essas apresentam hoje na sociedade brasileira? O entendimento equilibrado dos dilemas e dos desafios hoje vividos pela sociedade brasileira depende, em grande medida, da compreensão, dos obstáculos enfrentados para a construção de uma sociedade democrática e cidadã no passado. (CBC, 2008. p.17)

Se faz mister salientar que a reestruturação do CBC (Minas Gerais, 2008) se sustenta a partir da perspectiva historiográfica dos Annales, buscando o rompimento com a história de cunho positivista, negando assim à objetividade e à neutralidade ao se fazer história. O documento ressalta a importância de trabalhar a partir da perspectiva da história problema:

Na perspectiva da história-problema, o historiador, como ressalta Furet (1986), abandona sua pretensão de narrar tudo aquilo que se passou de importante na história da humanidade ou de uma parte da humanidade. O historiador se torna consciente de que ele escolhe algumas questões, em torno das quais ele construirá o seu objeto de estudo, estabelecendo diálogo entre o presente e o passado. (CBC, 2008. p.43)

Além disso, o documento busca novas ressignificações com o cotidiano a partir do engajamento com a história social, baseando-se na realidade material e reconhecendo a

coexistência de múltiplas temporalidades num mesmo contexto histórico, essa é a concepção de tempo adotada pelo CBC e tende a contribuir para o desenvolvimento dos alunos enquanto reconhecedores de sua participação como sujeitos históricos. Não obstante, também está presente a prática da interdisciplinaridade com as demais ciências sociais. Sobre a interdisciplinaridade o documento destaca:

Esse enfoque favorece a formação de sujeitos capazes de lidarem com a complexidade da vida social e com a complexidade dos problemas que se apresentam no tempo presente. A natureza complexa da sociedade atual exige que se leve em conta, na análise e equacionamento dos problemas, um maior número de pontos de vista, o que pressupõe a formação de visões mais globalizadoras e estruturas mentais de raciocínio mais flexíveis. Espera-se assim, que as aprendizagens que incluam a articulação das dimensões científicas, étnicas, históricas, culturais favoreçam a formação de alunos melhor preparados para o exercício da cidadania. (CBC, 2008. p.17)

Essas mudanças não apenas alteram todo um complexo de nacionalidade, mas se desenvolvem a partir do conceito da diferença, seja ela político-ideológica, étnica ou de gênero.

O PCN: contexto, estrutura e objetivos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais formam um documento de orientação curricular em âmbito nacional e foi outorgado sob o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso no ano de 1998, em sua elaboração reconhecem a existência de múltiplas realidades escolares, com suas respectivas problemáticas locais e regionais. Além disso compreende-se que esses parâmetros são apenas instrumento para o trabalho escolar e que é no cotidiano, com suas contradições, imposições e limites que o professor junto aos seus alunos, constroem o verdadeiro currículo.

O PCN atua em consonância com o CBC no sentido de também se estruturar a partir de eixos temáticos, porém cada eixo temático está incluído em um ciclo, e cada ciclo compreende dois anos do ensino fundamental, neste trabalho a proposta é analisar os últimos dois ciclos do PCN que compreendem do 6º ano ao 9ºano. Os eixos temáticos destes ciclos são, para o 3º ciclo: História das relações sociais, da cultura e do trabalho; as relações sociais, a natureza e a terra; as relações sociais de trabalho; critérios de avaliação. Para o 4º ciclo: História das

representações e das relações de poder; nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e cultura no mundo contemporâneo; critérios de avaliação. Desse modo o documento traz consigo a história do ensino de História, trabalhando a questão didática e oferecendo sugestões de avaliações para a formação do professor. Sobre a avaliação os PCNs ressaltam:

No processo de avaliação é importante considerar o conhecimento prévio, as hipóteses e os domínios dos alunos e relacioná-los com as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve identificar a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes como conquistas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o depois. A avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Deve ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o seu próprio desempenho como docente, refletindo sobre as intervenções didáticas e outras possibilidades de como atuar no processo de aprendizagem dos alunos. (PCN, 1998. p.62)

Dentre seus objetivos estão, a formação do aluno enquanto reconhecimento do seu papel como sujeito ativo no processo histórico, que seja capaz de analisar criticamente a realidade circundante e nela se posicionar, sobretudo ter um conhecimento do Brasil e sua história nas dimensões sociais, culturais e materiais. Desenvolver também a capacidade de utilizar de diferentes fontes a partir de recursos tecnológicos que atuem no processo de construção de saberes, trabalhar a História a partir de uma problemática e realizar o movimento de ir e vir entre presente e passado para melhor entendimento do processo histórico e de sua relação com a vida dos alunos. Além disso, visa também, incentivar o combate à discriminação, seja ela racial, social ou de gênero, admitindo as diversidades e às respeitando.

Diretrizes aos docentes

Para além dos objetivos no que concerne à formação do aluno, estão também postas as diretrizes das escolhas de conteúdos à serem trabalhados pelo docente, visando a formação social e intelectual dos alunos, se destacando sob os seguintes aspectos: ressaltar que a constituição dos diferentes espaços, indo do micro ao macro, perpassam por uma construção de relações que por sua vez resultam em continuidades e rupturas, ambas fazem parte do presente e se relacionam com o passado; o docente deve procurar descobrir o conhecimento prévio dos

alunos sobre o conteúdo a ser proposto e então colocar questões problema que vão partir da realidade social do aluno, fazendo assim um melhor exercício de assimilação da história com as transformações culturais, políticas, sociais e econômicas do contemporâneo. Essas questões vão ao encontro do que Seffner (2000) define como conhecimento escolar. Para o autor, o conhecimento histórico escolar constitui-se de conhecimentos da disciplina, dos problemas contemporâneos e das concepções dos estudantes.

Deve-se dar destaque aos temas transversais como reconhecer a luta dos movimentos sociais por seus direitos de emancipação política, étnica ou de gênero ao longo da história; compreender a relação das diferenças culturais com a concepção de identidade individual e coletiva cerceadas pela discriminação e segregação; trabalhar a relação do homem e da natureza, sua manipulação e conseguinte a necessidade de sua preservação; os diferentes papéis atribuídos à homens, mulheres, crianças e idosos no decorrer da constituição das sociedades na história; instigar reflexões que remetem às drogas, doenças, vida, morte, sexualidade, família, estética, saúde e como esses conceitos se alteram no tempo moldando tabus coletivos.

É possível notar que a conjuntura da produção destes documentos se encontra em consonância com os debates mais recentes da historiografia, englobando a perspectiva da história social, história cultural, da micro-história, e do multiculturalismo (assimilacionista). Nesse sentido faz-se necessário empreender reflexões acerca da necessidade de avançar para o multiculturalismo revolucionário. Segundo McLaren:

É importante que os educadores estejam alertas para a necessidade de incorporar e ir além da diversidade. Conforme o autor, o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade, buscando assimilar as diferenças, tornando a diferença semelhante. (MCLAREN, 2000, p. 35)

O autor defende o multiculturalismo crítico e de resistência, que compreende a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais. Concorda com Silva (2000) ao afirmar o multiculturalismo, nos documentos oficiais, apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. Assim, a diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição.

Análise dos conteúdos: CBC e PCN

O passado não pode ser resgatado pela história, mas deve ser construído com seu auxílio. Antes de mais nada, é preciso ter em mente que a história é ilimitada, a riqueza das hipóteses de questionamentos que existem dentro da possibilidade de um levantamento crítico se dilui numa infinidade de conteúdos a serem estudados e desenvolvidos, desse modo se faz necessário que haja uma seleção e toda seleção elenca prioridades que por sua vez gera exclusão temática ao se trabalhar um currículo. Assim como a história não pode ser resgatada, pois faz parte de uma construção de seu próprio tempo e do olhar do historiador no tempo presente, o currículo também faz parte de um jogo de poder, que parte também de um lugar de fala que visa responder à interesses específicos, como bem nos lembram os autores Selva Guimarães e Marcos Silva:

[...] currículo como construção, um campo de lutas, um processo, fruto da seleção da visão de alguém ou de algum grupo que detém poder de dizer e fazer. Logo o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social. [...] (SILVA; FONSECA, 2007. p. 44)

Atualmente existe uma tendência de interesses por parte do governo em institucionalizar a inclusão de temas transversais nos currículos escolares, isso se dá por meio das reivindicações dos movimentos sociais, como por exemplo a luta do movimento negro pela inserção da temática “ história e cultura afro-brasileira” no PCN em 1997, e a LDB 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A partir de uma leitura detalhada das habilidades propostas em cada eixo temático é possível perceber a preocupação em se analisar, contextualizar, conceituar e problematizar em diferentes momentos da história, as motivações, as causas, os efeitos e as complementaridades das relações sociais, étnicas, culturais, religiosas, de trabalho, de cidadania e da política, no processo de construção do conhecimento histórico.

Por outro lado, o multiculturalismo, tão em voga nessas abordagens acaba por se apresentar de forma vaga, pois ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade, as diferenças são naturalizadas, se mantêm estáticas em seu conceito profundo por não serem problematizadas. O que ocorre com essa cristalização é uma reprodução de um discurso vazio, pois mesmo que os conteúdos trabalhem a história a partir dos excluídos, negros, homossexuais/lésbicas, deficientes físicos e mentais, ela parte sempre de uma visão que estabelece um abismo entre “o outro” e “nós”, e a partir de discussões trazidas por Boaventura de Souza Santos vemos que isso funda o pensamento abissal, pois não parte da epistemologia do sul. Para Santos (2009),

“a epistemologia dominante foi de tal maneira profunda que desacreditou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia. Nisso consistiu o *epistemicídio*, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais. Desperdiçou-se muitas experiências sociais.” (SANTOS, 2009, p.35).

O cerne da questão é que esse tipo de posicionamento é dificilmente identificável, pois é invisível, mas é esse invisível que determina os limites visíveis, isto é, quando se trabalha o multiculturalismo nos conteúdos ofertados pelos documentos, existe uma tendência a reconhecer as injustiças para com os vencidos, porém nesse estabelecimento do “eu” como sul e como vencido e do “outro” como o hemisfério norte, o outro é tido como padrão para identificar a diferença, ou seja, eles não são os diferentes, mas nós somos diferentes em relação a eles, pois eles são a norma, o padrão. Desse modo o que existe nessa perspectiva que tem intenção de ser libertária e revolucionária, se torna vítima de seu próprio discurso, ao reafirmar a impossibilidade da coexistência dos dois lados da linha.

Essa linha que divide sul e norte não é imaginária, ela se fundamenta no conhecimento e no direito moderno ao estabelecer por meio do conhecimento científico uma hierarquização de saberes, pois o que é científico é válido e o que é teórico é menosprezado como conhecimento alternativo, na linha territorial está também inserida a divisão entre colonizadores e colonizados, e para o autor esse debate é tão atual quanto no momento de sua criação que remonta ao século XV com o Tratado de Tordesilhas e com as concepções humanistas de que os índios eram sub-humanos.

Em contrapartida, o autor propõe a adoção do pensamento pós-abissal que,

[...] pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento[...] (SANTOS, 2009, p. 79).

Nessa perspectiva, o primeiro passo para adoção desse pensamento é abandonar a concepção linear de tempo, trabalhando a complementaridade dos conhecimentos produzidos por agentes que se encontram dos dois lados da linha na contemporaneidade. Essa linha prega a globalização contra hegemônica, pois nega a epistemologia, isto é, voga reconhecer não só a ciência como conhecimento válido, mas também toda forma de saberes.

Outro autor que segue na mesma linha da crítica ao multiculturalismo assimilacionista presente nos currículos é Tomaz Tadeu da Silva, que nos traz os conceitos da Identidade e da Diferença, o poder presente nos conteúdos de definir a identidade e o diferente se inserem em

uma relação de disputa no campo político e ideológico, não são inerentes, mas sim resultados de um processo de produção. O grande problema dessa abordagem que trabalha com o reconhecimento da diversidade dentro do conceito apresentado pelo autor, é que ela não trabalha as relações de poder implícitas no ato de sua constituição, pois normaliza, naturaliza um em relação ao outro.

REFERÊNCIAS

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade pensamento de fronteira e colonialidade global. In.: SANTOS, BOAVENTURA Sousa e MENEZES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2009.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2009.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VILLALTA, Luiz Carlos; NUNES, Maria Terezinha; SIMAN, Lana Mara de Castro. **Currículo Básico Comum**: História, ensino fundamental e médio. Governo do Estado de Minas Gerais, 2008.

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