



**REAVALIANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS – PCNs**

**REVALUING THE HISTORY TEACHING IN THE INITIAL GRADES OF
THE ELEMENTARY SCHOOL THROUGH THE NATIONAL CURRICULUM
PARAMETERS – THE PCNs**

Everton Bandeira Martins¹
Cinara Dalla Costa Velasquez²
Vanessa dos Santos Moura³
Jorge Luiz da Cunha⁴

“Quando comecei meus estudos, havia dois caminhos possíveis. Para quem desejava tornar-se um historiador: um passava pela École des Chartes, formando eruditos, o outro pela faculdade de Letras, formando professores. O primeiro mostrava como Manipularas ferramentas da pesquisa histórica. O segundo ensinava a dizer a História, mais do que fazê-la. Optei por este caminho”.

DUBY, Georges.

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar a disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental através da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – da e sua reavaliação interdisciplinar. Entendemos ser premente a reavaliação teórica, dentro de uma perspectiva interdisciplinar para o pleno desenvolvimento do indivíduo, enquanto sujeito histórico. Entendemos que o conhecimento histórico é decisivo na formação da cidadania dos sujeitos. Procuramos entrelaçar teóricos, que versam sobre o tema e a efetivação, no cotidiano da sala de aula, com os PCNs da disciplina de Histórias. Sendo os PCNs documentos elaborados para a ampliação da prática interdisciplinar docente, vê-se uma possibilidade de reavaliação da disciplina de História e sua maior aproximação com o *ethos* dos sujeitos, dialogando com temas transversais que estão inscritos nos objetivos dos PCNs da disciplina de História. A prática docente deve ser entendida como um espaço de construção da cidadania, rompendo com práticas engessadas e cristalizadas. Buscamos assim compreender como esse processo poder-se-á tornar-se realidade, a partir de análises teóricas que discorrem sobre a educação e o ensino sob essa perspectiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Interdisciplinaridade, História, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Cidadania.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the History teaching in the initial grades of the Elementary School through the analyzes of the National Curriculum Parameters – the PCNs – and through its interdisciplinary revaluation. We understand that it is imperious the theoretical revaluation, into an interdisciplinary perspective for the full development of the individual as one historical subject. We understand that historical knowledge is decisive in the formation of the citizenship of the subjects. We had sought to intertwine theory,



which focus on the subject and the activation, on the classroom daily, with the PCNs of History subject. Considering the PCNs as documents elaborated to the expansion of the interdisciplinary teaching practice, it may be seen an opportunity to reevaluate the History as a school subject and also its wider approach to the ethos of the subjects, talking to cross-cutting themes which are included in the objectives of the PCNs of History. The teaching practice must be understood as a space for the construction of citizenship, breaking with practices in plaster and crystallized. So, we are seeking to understand how this process will be able to become reality through theoretical analysis that expatiates upon education and teaching from that perspective.

KEYWORDS: Education, Interdisciplinary, History, National Curriculum Parameters (PCNs), Citizenship

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a disciplina de história nos anos iniciais da educação básica, tratando sobre a sua reavaliação, no que concerne a relevância para o desenvolvimento do sujeito, enquanto indivíduo que constrói a História, e também tratando a respeito da interdisciplinaridade que se faz indispensável neste contexto. As considerações tecidas ao longo do trabalho delineiam-se através dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História – PCNs –, como introdução à reflexão do papel do conhecimento histórico para a formação dos sujeitos, papel este que cabe não apenas disciplina de História, mais sim a todo o rol de estudos desenvolvidos no contexto escolar.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental não temos a divisão clara das disciplinas. Dos educadores espera-se o engajamento para a efetivação de um trabalho diversificado, buscando a formação inicial dos educandos – formação essa que busca inserir os educandos como sujeitos ativos na sociedade e que se inicia com o processo da alfabetização escolar.

As reflexões buscam entrelaçar diversas concepções que tratem da inserção, no currículo básico, da consciência do “*ser cidadão*”. Compreende-se, aqui, cidadania como “o próprio direito à vida no sentido pleno” (COVRE, 2001, p.11). Essa noção contribui para melhorar, significativamente, a vida em sociedade, sendo que o papel das ciências humanas (e aí insere-se a História) figura nesta busca pelo desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos participantes do processo de aprendizagem. Assim, buscar-se-á associar as



diretrizes assinaladas pelos PCNs da área de História com teóricos que buscam trabalhar sobre o tema.

Tendo em vista que os PCNs são documentos elaborados em conjunto e com objetivos de ampliar e não engessar as possibilidades do trabalho dos professores, repercutem os ideais em voga no que tange a inserir, desde os anos iniciais, os educandos como sujeitos históricos. É na busca desses objetivos que os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm a ser um subsídio para os educadores. Considerados referências de qualidade, para o Ensino Fundamental e Médio, elaborados pelo Governo Federal, fornecem elementos (verdadeiras ferramentas) à elaboração e reelaboração do currículo. Além de incentivar a busca por uma maior interdisciplinaridade, também propõem temas transversais que podem ser tratados em todas as séries e por todas as disciplinas, como, por exemplo, a ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural. Destarte, o projeto político pedagógico deverá contemplar a construção da cidadania do educando e visará uma escola que se comprometa com a trajetória educacional de suas crianças e adolescentes, engajando-se, de forma ética, com a construção cognitiva, afetiva e social desses sujeitos.

Os PCNs analisados aqui nesta sucinta pesquisa referem-se ao Ensino Fundamental, especificamente, ao primeiro e ao segundo ciclo, isto é, da 1ª à 4ª série. Elaborados pelo Ministério da Educação, trazem em si a proposta de um projeto inovador e abrangente, que busca expressar o empenho, criar novos diálogos entre ensino/escola e sociedade e, não menos importante, apresentar idéias do “que se quer ensinar”, “como se quer ensinar”, “para que se quer ensinar” e “para quem se quer ensinar”.

Os PCNs não vieram com o objetivo de ser uma coleção de regras, mas sim um pilar para a transformação de objetivos, conteúdo e didática do ensino. É neste cenário que o conhecimento histórico deve ser inserido nas atividades desenvolvidas com os alunos. Como objetivos gerais dos PCNs, destacamos: “compreender a cidadania como participação social e política”; “utilizar o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”; “proporcionar a noção de identidade nacional”, “combater qualquer discriminação baseada em diferenças”, “propiciar ao(à) educando(a) a percepção



de ser integrante, dependente e agente transformador do ambiente”; “questionar a realidade”.

É, a partir destes preceitos, que discorremos a análise neste trabalho, buscando oferecer uma reflexão teórica aos profissionais da educação no que se refere a como trabalhar a disciplina de História em sala de aula. Ao escolhermos “recortes” dos objetivos gerais para a análise, o fizemos tendo em vista que os fragmentos transcritos anteriormente traduzem, de forma sucinta, o papel da História nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na construção da análise, buscamos contrapor as sugestões de trabalho, no documento ora analisados, com teóricos que tratam sobre o processo de ensino e aprendizagem, assim como a prática em sala de aula. Compreendemos, assim, que o papel do conhecimento, é a busca por ações que permitam aos sujeitos construir-se, ao longo de suas vidas, em torno de uma vivência pautada por valores como dignidade, respeito e inclusão social – valores que estão intimamente ligados não só aos objetivos específicos da área de História, como também no que concerne aos temas transversais abordados nos PCNs.

Santos (2006) comenta que devemos nos voltar sobre a ciência do paradigma a emergir, ou seja, o paradigma de uma vida decente, um conhecimento prudente. Este pensamento se caracteriza como a distribuição do conhecimento científico para construir as ciências sociais, ou seja, o conhecimento que passa a ser adquirido pela sociedade. Tendo em mente esta preocupação, devemos afirmar e efetivar as propostas para a inserção do conhecimento histórico nas séries iniciais. Conclui-se, então, que “(...) é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer luzes novas à nossa perplexidade.” (SANTOS, 2006, p.15).

Os educadores, na relação de aprendizagem, devem se focar exatamente aos questionamentos levantados pelas crianças. Estamos acostumados a desconsiderar a fala de nossos alunos por considerá-las impregnadas de empirismos. O senso comum, que advém da experiência vivida dos alunos para a sala de aula pode e deve ser o grande balizador da



construção entre ambos; eles devem ser encarados como sujeitos aprendentes, sobretudo, no que se refere ao conhecimento da História.

Na apresentação inicial dos PCNs no primeiro parágrafo lê-se: “A proposta de História, para o ensino fundamental, foi concebida para proporcionar reflexões e debates” (BRASIL, 1997, p.15), ressaltando o caráter reflexivo das ciências sociais e, principalmente, da História. Sendo seu papel “o trabalhar em busca da constante construção da criticidade” o que permitirá, no nosso entendimento, uma ampliação do conhecimento científico.

O caráter socializante do conhecimento histórico deve ser tratado em sala de aula, sendo de grande relevância o conhecimento empírico, que são experiências dos educandos, refletidas no ambiente escolar. Temas relacionados ao meio ambiente, por exemplo, podem muito bem utilizar a vivência e o conhecimento prévio do aluno sobre o ecossistema da região. O senso comum deve ser considerado como uma possibilidade introdutória para a construção do conhecimento.

O reconhecimento da História justificar-se-á através da possibilidade concreta de provocar o senso crítico e o autoconhecimento. Na elaboração do currículo “Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos”. (BRASIL, 1997, p.43). Cabe ao professor articular esses contextos, partindo do senso comum dos estudantes e constituindo um novo conhecimento, apresentando aos educandos novos olhares sobre a realidade.

Tomar o conhecimento empírico como ponto inicial é de suma importância: “(...) todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real.” (SANTOS, 2006, p.83). Os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem são autores e constituidores do conhecimento independente da faixa etária. Entendemos que cada fase de aprendizagem do educando denota um sentido e uma necessidade peculiar, que advém de seu *ethos*.

Um dos objetivos gerais da disciplina de História para o Ensino Fundamental é: “identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos



e espaços; (...)” (Idem, p.41). Segundo Fernández (2001) é apenas a partir da percepção do “Eu” que é possível perceber o “outro”. Quando trabalha sobre a modalidade de aprendizagem, a autora pensa a aprendizagem através da tríade, “Eu”, “Outro”, “Conhecimento”, mas o “Eu” como sujeito ativo, sendo indispensável perceber-se como sujeito participante do processo e não como espectador do mesmo.

Do trabalho com a identidade decorre, também, a questão da construção das noções de diferenças e de semelhanças. Nesse aspecto, é importante a compreensão do “eu” e a percepção do “outro”, do estranho, que se apresenta como alguém diferente. (BRASIL, 1997, p.32). Este papel da construção de um sujeito ativo, segundo os PCNs é um dos principais, senão o principal objetivo e papel do conhecimento histórico nos primeiros anos escolares. Daí decorre a possibilidade da inserção do trabalho a partir da pluralidade cultural, percebendo que existem inúmeras maneiras de conviver em sociedade, assim como de construir conhecimento. Diferenças estas que devem ser respeitadas, partindo-se da tomada de consciência da coexistência entre o “Eu” e o “Outro”. Becker (2001) ao trabalhar respeito da Pedagogia Relacional cita que “(...) aprendizagem é, por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações”. (2001, p.24). Ação que deve, impreterivelmente, ser desenvolvida ao longo da trajetória escolar.

Observamos que diversos teóricos buscam, a partir da superação da dicotomia entre teoria e prática, refletir a construção de sujeitos ativos, construindo a consciência de suas ações. Devemos nos questionar o porquê de estabelecermos um “estudo” de História com os educandos (sobretudo, a partir da realidade do aluno) em detrimento da provocação de uma “reflexão”. A conjugação de forças em busca de um objetivo deve unir as diferentes áreas. Só é possível trabalhar a história local, por exemplo, partindo de conceitos utilizando-se de textos, localizando os sujeitos em um espaço geográfico, compreendendo que diferentes culturas colaboraram na construção daquele meio, percebendo-se como parte do ecossistema local, e respeitando as diferentes visões sobre os fatos. Neste simples ato encontramos a possibilidade de trabalhar as áreas de português, geografia, ciências naturais e história; além dos temas transversais, tais como ética, meio ambiente e pluralidade cultural. Segundo os PCNs, “A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano



de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002, pp. 88-89)

Podemos analisar com os educandos conceitos de lucro, por exemplo, a partir das diferenças de preço entre as bancas em uma feira, adaptando, assim, o conteúdo à realidade dos estudantes. Esse processo deve tangenciar as práticas escolares, visto que, geralmente, as práticas educacionais oferecidas são descontextualizadas, desenvolvendo um ensino acrítico e excludente. Esse “ensino não apresenta políticas concretas, realmente transformadoras e que sejam assumidas conscientemente pelos educadores”. (ROBINSON, 1998, p.15). em contraste à assertiva de Robson, temos que a reflexão que está muito presente nos PCNs da disciplina de História, em que temos que “Os conteúdos de História, como são propostos neste documento, não devam ser considerados fixos. As escolas e os professores devem recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional.” (BRASIL, 1997, p.45).

Acreditamos que os PCNs, por constituírem-se de um documento aberto, visando auxiliar o educador no seu trabalho, não buscam engessar o currículo, pelo contrário, buscam expandi-lo, fornecendo subsídios para a sua constante revisão. O educador não deve estar focado na busca desenfreada por “vencer o currículo” ou por “transmitir” todo o conhecimento necessário. Cabe ao educador possibilitar aos educandos a articulação de diversas informações, buscando transformá-las em conhecimento.

Na análise de Edgar Morin (2001), devemos objetivar a constituição de cabeças “bem feitas” e não “cabeças bem cheias”. Nessa perspectiva, podemos ainda destacar que devemos reavaliar a articulação dos saberes, como reforma do pensamento, que deve levar à reforma do ensino. Morin (2001), nesse aspecto, considera que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental na mente humana que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. Considerando que o pensar é capital precioso do indivíduo e da sociedade, Morin (2001) identifica a educação para favorecer a aptidão natural da mente para colocar-se a resolver os problemas, estimulando o pleno emprego da inteligência geral.



Trata-se de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época, evidentemente inserido em um programa impulsionado por um desejo educativo – fervor este que irá impulsionar os questionamentos sobre a realidade como um todo e sobre a inserção de cada indivíduo nesta sociedade, permitindo, assim, uma maior integração e conquista de espaços nos ambientes de decisão.

É exatamente pela contribuição que o saber histórico tem na formação da consciência crítica dos sujeitos que tal reflexão encontra a sua justificativa maior: é na forma de ensinar História, envolvendo o reconhecimento de conceitos chaves como ideologia, e a que tipo de papel e interesses determinados e ideologias estão servindo, uma vez que “(...) a ideologia é composta por idéias que, por sua vez, expressam valores capazes de serem incorporados pelos indivíduos ou pelos grupos de indivíduos no decorrer de sua vida. Isso se realiza pela educação, pela vida em sociedade, e é o que orienta o comportamento de indivíduos e grupos”. (CORVE, 2001, p.24).

Na discussão a respeito do conceito de ideologia, outras surgiram, como luta de classes, dominação e cidadania, cabendo ao conhecimento histórico buscar refletir sobre os mesmos. “Ensina-se história para permitir a compreensão da realidade (...).Todavia muitas vezes este objetivo torna-se obscuro no desenvolver dos conteúdos disciplinares, fato que talvez dificulte o surgimento de estímulos que motivem a aprendizagem do aluno”. (BRUM, 2001, p.4).

Como defendeu Freire (2000), a educação é sempre um ato político, ato este que deve ter como tarefa fundamental a conscientização, que acabará por despertar para a consciência crítica. Sendo um ato político a própria escolha de dar ênfase em determinado conteúdo em detrimento de outros considerados “menos relevantes”, pode demonstrar qual o objetivo do sistema de ensino. Neste viés, é importante destacar que cabe ao educador discernir e buscar aprofundar conceitos que assinalam uma melhor perspectiva de vida para os educandos em sua realidade.

Nesta perspectiva, Tyler (1979) afirma que não há problema em haver currículo, componentes específicos e pré-concebidos. No entanto, exigiria que sua elaboração partisse primeiro de uma definição de educação próxima à autonomia e à liberdade humana, e



segundo objetivos específicos de uma área ou outra. O currículo deve propiciar esta autonomia, tendo em vista que é apenas “no momento em que o indivíduo se descobre como autônomo construtor de si mesmo, a partir de sua razão, inteligência e experiência, ele se firmará como ser que cria e recria o mundo e saberá se autodeterminar, agindo com segurança no meio em que vive.” (ROBINSON, 1998, p.21); segurança essa que deve ser despertada a partir da escolha dos temas tratados em sala de aula.

Ao tratar sobre o critério de seleção e organização do conteúdo de História, os PCNs destacam: “É consensual a impossibilidade de se estudar a História de todos os tempos e sociedades, sendo necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados.” (BRASIL, 1997, p.43). Pensamos que o enfoque dado pelos PCNs em relação ao ensino de História para a construção da cidadania apresenta-se compreendendo o ambiente escolar como um espaço de interação e de constante construção – constituição essa que deve partir do desejo da qualidade de vida, sendo que “é preciso resgatar o desejo” (CORVE, 2001, p.65).

“É o desejo que motiva o ser humano de agir dessa ou daquela forma, como a expressão do próprio fluxo da vida.” (Ib. Idem.). Tomando para si o fluxo da sua vida, os sujeitos planejaram melhor sua inserção na sociedade, como indivíduos que gozam de todas as prerrogativas. Esta construção deve se inserir desde os primeiros anos de vida, no sistema escolar, tendo em vista que “(...) Para termos cidadãos melhor preparados para atuar em sociedade, poderemos recorrer com maior brevidade e eficácia à educação ministrada nas escolas, como uma das principais alternativas, pois a cidadania se desenvolve em comunidade. (BRUM, 2001, p.7)”.

Será na conjugação dos diversos saberes construídos a partir da vivência, nos mais variados meios de aprendizagem como se refere Brandão (1984), na escola, família, igreja, bairro, entre outros, que constituir-se-á a cidadania. Assim, os sujeitos históricos se constituirão nesta inter-relação complexa. Inter-relação essa duradoura e contraditória nas identidades sociais e pessoais, verdadeiros construtores da História.

Entendemos que a História é consequência das construções humanas que perpassam classes e identidades sociais e individuais. Sendo assim, “se a realidade requer uma nova educação, onde o educando, muitas vezes, é considerado uma síntese de



múltiplas determinações históricas e sociais, cabe à escola visualizá-lo como sujeito do processo, como ser em que constrói e reconstrói seu conhecimento.” (ROBINSON, 1998, p. 2).

Os PCNs expressam o começo do projeto educacional rumo à interdisciplinaridade de saberes e conhecimentos. Tendo em vista que, como reflete Morin (2001) é a partir da articulação dos saberes como reforma do pensamento, que se deve levar à reforma do ensino. Sendo que o entendimento que se tem a respeito do valor das questões do ensino e aprendizagem envolve um conjunto de condicionantes, que servem à influência mútua das relações interpessoais.

Estamos já há algum tempo presenciando uma modificação na percepção dos processos históricos. “A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio quer seja o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição.” (BRASIL, 1997, p. 28).

Considerando essa reavaliação do ensino de História, temos o emergir da História Nova que se afirma nas Ciências Humanas, ciência dos Homens. Focaliza desde o nascimento até a morte de todos os indivíduos. Constitui-se como História global total e reivindica a renovação, defendendo uma História baseada na multiplicidade de documentos, sejam escritos, imagens, produtos de escavações arqueológicas, ou fontes orais.

Quanto à questão dos programas curriculares de História, têm-se indicado a introdução da História regional e local, garantindo, através de temáticas pertinentes, estudos de caso que possibilitam atividades de pesquisa e de estudo de conteúdos “próximos” à vida na qual se insere a comunidade dos educandos. Tivemos muitas contribuições com os Annales¹, através, por exemplo, da ampliação das fontes documentais, da problematização do diálogo com outras ciências sociais. Com a Nova História se faz a história das mentalidades, das particularidades, das sensibilidades, das micro-histórias, dos excluídos e dos esquecidos da história.



Essa discussão faz com que pensemos as mudanças científicas como rupturas epistemológicas e revoluções científicas, expressões usadas por Chauí (2000) quando a autora analisa a ciência e suas modificações ao longo do tempo. Este ponto é levantado pelos PCN's, porém, sua efetivação ainda não se estabeleceu em bases sólidas. Atualmente, existe uma grande preocupação com a formação docente que irá atuar em sala de aula – isto é, que tipo de internalização de conceitos ele foi capaz de estabelecer, além de como ele está sendo preparado para atuar diretamente com os educandos da educação básica.

Cada vez mais se impõe um conhecimento, não só do conteúdo em si, mas de como fazer com que esse mesmo conteúdo contribua para a formação plena dos indivíduos. Pensando qual o significado que esses conhecimentos construídos no ambiente escolar têm para cada indivíduo. Partindo de suas peculiaridades, devemos pensar que o educador tem que estar comprometido a enfrentar os desafios da formação plena dos seus educandos. O educador é um pesquisador junto aos seus alunos e soma com eles um coletivo de investigadores, sobre a História, suas temáticas e seus problemas.

As temáticas enfocadas em sala de aula devem estar voltadas à ação humana em sintonia com a atividade escolar, realizando um diálogo em torno do contexto histórico e do papel do aluno enquanto cidadão e agente de seu tempo. Esta prática é indispensável aos futuros educadores que buscam não apenas cobrar de seus educandos conteúdos estanques, preparação para o “mercado” de trabalho ou para o vestibular, mas sim prepará-los efetivamente para a vida em sociedade, quais sejam, para as múltiplas relações, como destaca Brandão (2003) – relações polissêmicas e multifacetadas que atravessam as culturas humanas na suas peculiaridades e singularidades, ou seja, percebendo a educação como ato de indivíduos aprendentes.

Ensinar significa organizar atividades para que o educando aprenda e produza conhecimentos. Destarte, é imperativo adotar uma metodologia de caráter sistemático, intencional e flexível, visando à obtenção de determinados resultados, habilidades intelectuais e psicomotoras, ou seja, atitudes. Ao educador compete preparar, dirigir, acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista estimular e provocar atividades próprias dos alunos para a aprendizagem. A formação dessa visão de mundo baseada na criticidade consiste em orientá-los a discernir as várias linhas e correntes



de interpretações, que se pode dar aos fatos históricos em seus diferentes contextos, permitindo aos educandos realizar suas escolhas políticas, econômicas e culturais.

Tal pensamento se justifica através de uma proposta que viabilize a promoção do conhecimento atrelado à visualização do saber histórico como dinâmica de ensino e aprendizagem, apresentado em um contexto, consistindo na formação de cidadãos, capazes de refletirem e enfrentar as dificuldades e, por fim, sendo crítico em relação à sociedade na qual estão inseridos, buscando estarem conscientes de seus direitos, e do porquê de seus deveres frente aos outros agentes sociais. Assim, “(...) Ele também deve ter deveres: (...) Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população.” (COVRE, 2001, p.10).

Na relação dialógico/educadora pensada por Paulo Freire parte-se sempre da realidade do educando, dos conhecimentos e da experiência dele, para construir, a partir daí, o conhecimento novo, uma cultura vinculada aos seus interesses e não à cultura das elites.

Essa libertação é constituída pela coletividade, pelo social e pelo político, fundando uma relação dialógico/dialética entre educador e educando, ambos aprendendo juntos. Esse aprendizado deve ter valor no cotidiano de ambos os agentes, possibilitando sua inserção na atual sociedade conforme o pensamento de Brandão (1984), para quem a educação é vista como um processo de humanização, que se dá ao longo de toda a vida, em sociedade.

A sociedade, ainda conforme Brandão (1984), deve ter como objetivo formar cidadãos em sua plenitude, o que só ocorrerá com a harmonização dos múltiplos ambientes de ensino. Em sintonia com o pensamento de Brandão, temos Robinson, que diz: “Pois é (...) é como cidadão consciente de seus direitos e deveres, que o individuo intervém na sociedade, desenvolvendo sua consciência crítica, como sujeito produtor e transformador que se impõe na realidade.” (ROBINSON, 1998, p.14).



Segundo Bergamaschi (2003), “aprendemos a ser professores para ensinar história e não para compreender a escola como um espaço educativo (...) por isto o professor ao final da jornada, apresenta-se como se estivesse enfrentado uma batalha e não implementado um processo de aprendizagem inserido num espaço educativo (...)”.(2003, p.142-143). A autora destaca que “a escola, acostumada a lidar e produzir a homogeneidade, expurgando o diferente, vê-se repleta de ‘estranhos’” (Idem, p.144). Dessa forma não cumprindo seu papel social, que é trabalhar e valorizar a heterogeneidade, e buscar o conhecimento das diversas identidades envolvidas no processo de aprendizagem, já que “(...) se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento.” (SANTOS, 2006, p. 92).

Assim, faz-se necessário “identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços”; “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, (...)”; “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo- a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.” (BRASIL, 1997, p.41)

Finalizamos essa reflexão entendendo a pertinência de que todos os educadores, que acreditam na educação, que crêem ser essa uma possibilidade de desconstruir as injustiças e mazelas da sociedade contemporânea, efetivem, em suas práticas e na organização curricular das escolas, o desejo de que os PCNs se concretizem e que não se tornem discursos vazios. Lembrando Freire “(...) Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas”. (2003, p.144).

NOTAS:

1- Movimento Historiográfico (1929) recebe essa designação por ter surgido em torno do periódico acadêmico francês *Revue des Annales* – liderado por Marc Bloch e Lucien Febvre, Fernand Braudel, a 3ª geração é conduzida por Michel Foucault e Jacques Le Goff, conhecida como a “*A Nova História*” onde toda a atividade humana é considerada história.

REFERÊNCIAS



- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre, 2001.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Será o professor de história um educador? IN: Revista História: debates e tendências**. Passo Fundo: UPF, julho 2003.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRUM. Andréia. **Cidadania e História: Uma questão interdisciplinar**. Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Extensao, Programa Institucional de Extensão Universidade Aberta, RS, 2001.
- COVRE, Maria. **O que é cidadania?** São Paulo: Brasiliense, 2001
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre. Art Méd, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 27ª ed, São Paulo, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1997
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001
- ROBINSON. Marineida. **Ação do orientador educacional na construção da cidadania do aluno**. Monografia (especializacao) - Universidade Federal de Santa Maria, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática- 4ªed.** - São Paulo: Cortez, 2002.
- TYLER, W. Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Ed. Globo, 1979.