

No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contrato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem formulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. (PCN de História, p.29)

Meu objetivo, neste capítulo, é argumentar a favor da pertinência de considerar os PCNs de História<sup>190</sup> como exemplo de noosfera em ação, para, em seguida, no terceiro capítulo desta segunda parte, focar a construção da identidade narrativa do brasileiro no âmbito do saber histórico transposto e proposto para ser ensinado nesse texto do saber curricular específico

Para pensar a dinâmica assumida pela vida dos saberes históricos nessa instância particular, procurei articular as contribuições de Chevallard (1991) sobre os sistemas de ensino com as reflexões de Fairclough (2001) sobre discurso. Nessa perspectiva, os PCNs de História serão analisados levando em consideração aspectos presentes nas reflexões vindas tanto do campo da Didática como da perspectiva da Análise de Discurso.

Tendo em vista a complexidade e a abrangência do quadro teórico que subjaz à proposta de Análise de Discurso de Fairclough, e os limites e objetivos centrais deste estudo, recortei e adaptei meu instrumental de análise procurando respeitar, de uma maneira geral, os principais pressupostos presentes na ACDTO: (1) a tridimensionalidade do discurso, visto como texto, prática discursiva e

---

190 Os PCNs para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, correspondentes ao período da 5ª a 8ª séries, são compostos por dez volumes: um volume introdutório, oito volumes relativos às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e um volume dedicado aos temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo). O volume de História (Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história. Brasília: MEC/SEF, 1998) é dividido em duas partes. A primeira consiste na caracterização da área e na exposição de seus objetivos gerais. A análise sobre a área de História está estruturada em três seções: (1) A História no ensino fundamental (p.19-29); (2) O conhecimento histórico: características e importância social (p.29-36) e (3) Aprender e ensinar História no ensino fundamental (p.37-41). A segunda diz respeito à especificação da área por ciclos de ensino, delineando: objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. No decorrer da minha argumentação, em função dos aspectos sublinhados, serão enfatizadas e devidamente assinaladas uma ou outra dessas partes e/ou trechos das mesmas.

prática social, (2) a perspectiva da intertextualidade<sup>191</sup> e/ou interdiscursividade<sup>192</sup>, que perpassa essas três dimensões discursivas; (3) a aposta na tensão entre estrutura (convenções, códigos associados a tipos de discurso determinado) e evento discursivo (texto particular elaborado em condições de produção, distribuição e consumo determinadas), (4) a possibilidade de apreender de forma articulada o nível macro (das práticas sociais institucionais) e micro (dos eventos discursivos), a partir da análise textual propriamente dita e, por fim, (5) a possibilidade de pensar tanto em termos de reprodução como de mudança discursiva.

Selecionei algumas categorias<sup>193</sup> que pudessem me ajudar na apreensão dos PCNs como evento discursivo. Essa seleção foi guiada pelo meu interesse em destacar alguns aspectos do texto de saber analisado — os PCNs de História —, que considerei fecundos para sua leitura à luz da teoria da transposição didática. Longe, pois, de pretender esgotar a potencialidade teórica-metodológica da ACDTO, meu objetivo foi buscar, nesse quadro teórico, alguns suportes

---

191 Assumir essa perspectiva implica enfatizar "a heterogeneidade dos textos e um modo de análise que ressalta os elementos e as linhas, diversos e frequentemente contraditórios, que contribuem para compor um texto" (Fairclough, 2001, p.136). A intertextualidade é a fonte de muita ambivalência dos textos e ela pode se apresentar na superfície do texto (intertextualidade manifesta) de diferentes maneiras e pode ser analisada através de algumas categorias analíticas, tais como: (1) "representação do discurso" (2) pressuposição, (3) negação, (4) metadiscorso (5) ironia (id.133-175). Explicitarei o significado dessas categorias à medida em que elas serão trabalhadas na minha análise. Fairclough identifica diferentes modos de relações intertextuais: intertextualidade seqüencial (diferentes textos ou tipos de discurso se alternam em um texto); intertextualidade encaixada ( um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro de uma matriz de um outro ) e intertextualidade mista ( texto ou tipo de discurso estão fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável) (Fairclough, 2001, p.152).

192 Como princípio, a interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva (Fairclough, 2001, p. 159) sugere "que as ordens de discurso têm primazia sobre os tipos particulares de discurso e que os últimos são constituídos como configurações de elementos diversos de ordens de discurso". Esse princípio pressupõe, assim, operar com a perspectiva estruturalista, que autoriza pensar na existência de normas e convenções discursivas subjacentes aos eventos discursivos, sem, no entanto, abrir mão da importância do papel desempenhado pelos atores também nesse processo. Esse princípio pode ser aplicado em diferentes níveis: "a ordem de discurso societária, a ordem de discurso institucional, no nível do tipo de discurso e mesmo no nível dos elementos que constituem os tipos de discurso". Importa ainda sublinhar que na perspectiva de Fairclough as ordens de discurso podem ser desarticuladas e rearticuladas no curso da luta hegemônica. Como categoria analítica, "permite perceber como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos da ordem de discurso". Entre esses elementos, Fairclough destaca: gênero, estilo, tipo de atividade, discurso, entendido aqui como mensagem, conteúdo, assunto. (id. 160)

193 Nesse sentido, categorias e/ou tópicos analíticos selecionados, tais como: "discurso relatado", "modalidade", "pressuposição", "autoria", "coesão", "hegemonia", "cadeias intertextuais" "coerência" serão acionados e devidamente significados em função das questões suscitadas no campo da Didática e dos aspectos enfatizados nas diferentes instâncias de produção desse saber.

conceituais (perspectivas de análise e tópicos analíticos) que permitissem apreender o meu objeto de pesquisa fortemente orientado por práticas discursivas.

Trata-se, assim, neste capítulo, de pensar os PCNs de História como: (1) evento discursivo tridimensional, orientado por diferentes práticas, com destaque para as práticas políticas, culturais e discursivas que exercem funções específicas e provisórias na dinâmica dos saberes históricos; (2) espaço intertextual e interdiscursivo, logo heterogêneo, onde interagem diferentes fragmentos de textos e/ou discursos tanto do campo da história como o da educação e a partir dos quais buscam-se soluções para o equacionamento das tensões inerente ao sistema de saberes; (3) instância de didatização que opera com um gênero<sup>194</sup> de discurso (o texto do saber curricular) específico, podendo ser investido e reinvestido política e ideologicamente de formas diferenciadas; (4) elo nas tramas de didatização e nas "cadeias intertextuais"<sup>195</sup>, apresentando permanências e mudanças discursivas em relação tanto a essa esfera específica do saber como às diferentes esferas de problematização envolvidas no processo de transposição.

A percepção simultânea dos PCNs de história como evento discursivo e exemplo de noosfera em ação, sintetizada nos quatro pontos acima destacados, oferece pistas para situar esse documento curricular nos diferentes níveis das tramas da interdiscursividade, nas quais ele está inserido. Optei por analisar dois dentre esses níveis: o do discurso<sup>196</sup> e o institucional. Em ambos os níveis, procuro identificar as formas particulares assumidas pelos diferentes elementos discursivos que compõem o texto em foco, bem como as articulações

---

194 Um dos elementos configuradores das ordens de discurso. Fairclough define gênero como "um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com e parcialmente representa um tipo de atividade socialmente aprovado" (id. p.161). Dessa forma, um gênero "implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos" (id.)

195 Esta expressão é empregada por Fairclough (2001, p.166) para dar conta das articulações estabelecidas entre textos, associados a um mesmo tipo particular de discurso (no caso desta pesquisa o discurso, ou melhor o espaço interdiscursivo da História e da Educação), que passaram por processos de transformação. Segundo esse autor, as instituições possuem rotinas específicas de processamento de textos" (id.,p.108). "Especificar as cadeias intertextuais nas quais entra um tipo particular de discurso é um modo de especificar sua distribuição" (id.). Assim, os diferentes tipos de texto variam radicalmente quanto ao tipo de redes de distribuição e cadeias intertextuais em que eles entram e, portanto, quanto aos tipos de transformação que eles sofrem" (id. p.167).

196 Entendido aqui no sentido mais restrito, "correspondendo aproximadamente às dimensões dos textos, que têm sido discutidas tradicionalmente em termos de conteúdo, significados ideacionais, tópico, assunto e assim por diante" (Fairclough, 2001, p.164). Essa dimensão será privilegiada tanto na segunda seção deste capítulo como no terceiro capítulo. Na segunda seção, trata-se de focar os discursos do campo da História e da Educação no sentido mais amplo. Já no terceiro capítulo, centro minha análise em um discurso particular — o da identidade — no âmbito do discurso histórico.

estabelecidas entre elas. A diferença entre esses dois níveis é, portanto, mais de escala de observação do que de perspectiva de análise.

A estrutura desse capítulo em quatro seções expressa a preocupação de articular os aspectos da noosfera sublinhados no capítulo anterior com a forma de apropriação da ACDTO que acaba de ser esboçada. Na primeira seção, procuro contextualizar historicamente e caracterizar a crise do ensino de História que justifica uma intensificação do trabalho da noosfera e que, por sua vez, acarreta o movimento de transposição didática realizado no e pelos PCNs de História.

Na segunda seção, meu propósito é contar a história da criação desse documento curricular, orientando meu olhar para a compreensão dos PCNs de História como gênero discursivo específico — o texto de saber curricular — associado a um tipo de atividade, a um estilo, e a um ou mais discursos particulares. Trata-se aqui de situar esse texto nas cadeias intertextuais do gênero do qual ele faz parte. Para tal, considero o PCN como sendo um espaço discursivo onde é possível identificar na sua superfície textual, "um conjunto de traços do processo de produção ou um conjunto de pistas do processo interpretação" (Fairclough, 2001, p.109).

Na terceira seção, procuro perceber as estratégias acionadas nos PCNs de História para lidar com a tensão, apontada por Chevallard, entre a necessidade de adequação interna e a indispensável busca de compatibilidade externa, centrando meu olhar sobre a opção em trabalhar com eixos temáticos. Na quarta e última seção, centro minha análise no nível de interdiscursividade mais amplo, deslocando o foco para a apreensão dos PCNs de História como espaço institucional do sistema de ensino brasileiro com funções específicas na dinâmica dos saberes, e no qual interagem diferentes tipos de discurso. Dessa forma, trata-se de perceber as ênfases e articulações privilegiadas entre as diferentes ordens de discurso que disputam a hegemonia dessa esfera de didatização — a noosfera — procurando sublinhar a tensão entre convenção e evento discursivo. Nesse nível de abordagem, os PCNs de História na sua globalidade são apreendidos como um elo na cadeia intertextual que compõe o sistema de saberes como um todo, isto é, incluindo todas as esferas de problematização. Identifico algumas permanências e mudanças presentes nesse texto curricular, procurando "estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual e a natureza

da prática social em termos de suas relação com as estruturas e as lutas sociais" (Fairclough, 2001).

Como material de análise, ou *corpus* documental para análise do discurso, selecionei, para esta segunda parte do meu estudo, o texto curricular relativo à disciplina de História — PCNs de História de 5ª à 8ª séries (terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental). Dentro desse documento, selecionei algumas amostras de discurso, em função das questões levantadas sobre os diferentes aspectos abordados. Esse *corpus* foi ampliado com a análise 1) dos pareceres<sup>197</sup> sobre esse documento em sua fase de elaboração, 2) das entrevistas<sup>198</sup> realizadas com dois membros da equipe responsável pela concepção e produção desse documento.

Importa sublinhar ainda que essa é apenas mais uma leitura possível dos PCNs de História, sem a menor pretensão, pois, de ser exclusiva ou a mais acertada. Sua pertinência e contribuição devem ser avaliadas à luz do recorte e referenciais teóricos aqui privilegiados.

### 9.1. Uma disciplina em crise?

Talvez devido à vulnerabilidade política dessa disciplina, ela, mais do que qualquer outra, tem sido presa fácil das vicissitudes por que passa a educação em diferentes momentos dos diferentes regimes políticos. (Souza, 1989)

A argumentação a favor da pertinência da aproximação entre PCN e noosfera fica comprometida, caso não levemos em conta outra particularidade da disciplina de História, tão bem expressa nessa afirmação de Souza. Com efeito, a

---

197 Trata-se dos pareceres recebidos pela equipe formada pelos redatores e consultores de História. Corresponde a uns 20 pareceres elaborados por professores universitários à título individual e/ou institucional. A grande maioria dos pareceristas é membro da comunidade científica de historiadores. Não me foi possível saber sobre os critérios da escolha desses pareceristas. Eles receberam um roteiro para analisar o documento. Alguns limitaram-se a responder as perguntas de forma sucinta, outros desenvolveram mais suas críticas e sugestões. Além dos pareceres, analisei os registros de duas reuniões: a de 8, 9 e 10 de julho de 1997 (análise dos textos preliminares realizada em Brasília) e a de março de 1998 (relatórios individuais dos membros da equipe de consultoria de História após a análise das críticas elaboradas pelos pareceristas de todo o Brasil).

198 Entrevistei um dois autores/redatores desse documento — Doutora Antônia Terra — e a consultora encarregada da Metodologia e Prática de ensino dessa disciplina — Doutora Circe Btencourt. Interessa-me, nesta pesquisa, percebê-las nas suas posições de sujeito no âmbito da prática discursiva em foco: os PCNs de História. Nesse sentido, refiro-me à primeira pela letra R (redatora e autora dos parâmetros) e à segunda pelas letras CMP (Consultora de Metodologia e Prática de ensino dessa disciplina). O critério de escolha desses dois membros foi o fato de estarem mais diretamente associados e confrontados com as questões de ensino.

intensidade do grau de imbricação da História em questões políticas e culturais é tal que permite supor que a vida dos saberes nessa área disciplinar sofre, permanentemente, as conseqüências dos ritmos de transformações e das tensões entre os diferentes projetos políticos em disputa.

Na trajetória de construção dessa disciplina no Brasil, é possível detectar diferentes momentos que corroboram com a afirmação acima<sup>199</sup>. Considerando apenas a nossa história mais recente, a emergência de uma vaga de reformas curriculares sintonizadas com o clima de abertura política a partir da segunda metade da década de 80 pode ser tomada como um exemplo significativo dessa "vulnerabilidade" de que fala Souza. Não foi por acaso que a repercussão das discussões acirradas em torno da proposta curricular de História do Estado de São Paulo chegou a extrapolar os muros das instituições responsáveis, ganhando espaço na imprensa nacional:

(...) a Proposta Curricular para o Ensino de História (1º Grau) (...) [é] vazada em molde tipicamente 'marxista-leninista', com o objetivo mais do que evidente de 'fazer a cabeça' das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológicos declarados, naturalmente em total prejuízo de qualquer aprendizado elementar que as salvasse do aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância cuidadosamente cultivada.<sup>200</sup>

Magalhães (2002, p.8) chega a afirmar que "a reação contra a proposta para o ensino de História foi tão grande que acabou se tornando a única disciplina sem possuir uma reforma curricular concluída."

Essa característica do saber histórico exige um esforço constante por parte dos atores envolvidos nas tramas da sua didatização para manter, em um nível

199 Em especial os estudos recentes da área, orientados pelas linhas de pesquisa da história das disciplinas. Cf os textos de Circe Bittencourt Os confrontos de uma disciplina escolar: da história profana à história sagrada, In Revista Brasileira de História, São Paulo, v.13, n. 25/26 pp193-221, set. 92/ago93; Propostas curriculares de história: continuidades e transformações, In Barreto, Elba Siqueira de Sá (org.) Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras, Campinas, Editora Autores Associados, 1998 e Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de história, In Bittencourt C (org.), O saber histórico na sala de aula, São Paulo, Contexto, 1997.

200 O Estado de São Paulo, 02/08/1987. Ver os diferentes artigos publicados em Ensino de História: opções em confronto, Revista Brasileira de História, vol. 7, nº 14, mar./ago. 87, que explicitam a polêmica em torno da nova proposta curricular da rede escolar pública paulista desde 1986; FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História ensinada. Campinas: Papirus, 1995. Para aumentar o conhecimento sobre as discussões ocorridas em torno da proposta de São Paulo, cf. MARTINS, Maria do Carmo. "A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional", Revista Brasileira de História, vol. 18, nº 36, 1998; RICCI, Claudia Sapag. "Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo", Revista Brasileira de História, vol. 18, nº 36, 1998.

200 Alguns dos editoriais e reportagens foram publicados em: "Ensino de História: opções em confronto", Revista Brasileira de História, vol. 7, nº 14, mar./ago. 87.

aceitável, a compatibilidade do mesmo com as demandas da sociedade na qual ele é pensado, produzido, transposto, ensinado ou utilizado. Por um lado, o diagnóstico de "crise" dessa disciplina torna-se bem mais complexo de ser estabelecido. Por outro, torna-se difícil, se não inviável, a possibilidade de pensar as exigências de transposição desse saber como decorrentes de um "envelhecimento moral e/ou biológico", que está na base das reflexões de Chevallard sobre o processo de didatização.

Quando e a partir de quais critérios podemos falar de crise da disciplina de História? Que critérios utilizar para justificar que os novos conteúdos escolares propostos são mais legítimos, mais verdadeiros do que outros? No campo disciplinar de História não basta afirmar que os conteúdos escolares envelhecem, torna-se igualmente necessário colocar-se a questão: envelhecem para quem? A partir de qual ponto de vista, de que perspectiva de análise, de qual concepção de história, de qual intriga? A incompatibilidade dos conteúdos históricos escolares não pode ser afirmada de maneira inequívoca. Esses conteúdos podem estar compatíveis com alguns agentes do campo e/ou com os interesses de um determinado grupo social. A compreensão do movimento de transposição didática, que busca o restabelecimento dessa compatibilidade, implica reconhecer essa complexidade.

Nessa perspectiva, se — à despeito da natureza epistemológica do saber analisado — a teoria da transposição didática autoriza pensar o trabalho da noosfera como permanente, intensificando-se em momentos de crise e oferecendo uma maior visibilidade do movimento de transposição, no caso da História, essa possibilidade torna-se uma evidência com a qual os agentes desse campo têm que obrigatoriamente lidar o tempo todo. Como delimitar um momento de crise específico na trajetória de construção dessa disciplina, que permita, do ponto de vista metodológico, apreender com maior fiabilidade o trabalho de transposição realizado pela noosfera?

Para fins desta pesquisa, pondero que, na trajetória de construção da disciplina de História, as décadas de 80 e 90 no Brasil podem ser consideradas como um período relativamente prolongado de crise e de intensificação do trabalho transpositor da noosfera — ainda em curso — no âmbito dessa área disciplinar. Essa aposta se sustenta pelo fato dessas duas décadas corresponderem à convergência de três movimentos que, embora de forma diferenciada,

contribuíram para a deflagração e/ou acirramento dessa crise, tornando, pois, esse período propício para minha análise.

O primeiro movimento, interno ao processo histórico brasileiro, refere-se ao processo de redemocratização política, que marcou os anos 80 no Brasil. Abriu-se um espaço de debates, de questionamentos e de reflexões na área educacional, criando um terreno fecundo para a emergência de propostas curriculares inovadoras em diferentes áreas disciplinares. O segundo movimento corresponde à forma específica que esses debates foram incorporados ao campo da História em função da trajetória interna dessa disciplina escolar. Esse espaço de discussão, no caso da História, assumiu uma dimensão de reconquista da própria identidade dessa disciplina na grade curricular do antigo primeiro grau. Cumpre lembrar que, a partir do início da década de 70, tanto a História como a Geografia tinham sido esvaziadas — no plano do currículo formal — dos seus conteúdos específicos e metamorfoseadas numa nova disciplina — Estudos Sociais<sup>201</sup> — introduzida no que na época correspondia ao atual ensino fundamental. Apesar das diferentes formas de resistência desde o início da implementação dessa proposta — por parte tanto de alguns professores de ambas disciplinas como de alguns setores do meio acadêmico —, foi somente a partir do final dos anos 70 que essa resistência pôde fazer-se ouvir e resgatar o lugar da disciplina de História na grade curricular das escolas.

Paralelamente à recuperação institucional da legitimidade perdida e/ ou ameaçada, tornava-se cada vez mais claro para alguns dos agentes desse campo que não bastava apenas recuperar o lugar da disciplina de História na grade curricular. Importava também, e sobretudo, discutir e interrogar a concepção de História(s) que se queria ensinar. As reformas curriculares que surgem a partir da segunda metade dos anos 80 explicitam tentativas variadas de buscar soluções para esse tipo de questionamento.

O terceiro e último movimento, de cunho mais geral, diz respeito à crise da historicidade já mencionada na primeira parte deste estudo, e que interpela esse campo disciplinar — a partir da segunda metade da década de 90 — em especial na sua função cultural e política, reforçando a pertinência do diagnóstico de crise da disciplina.

---

201 A questão da introdução dos Estudos Sociais deu margem à muita polêmica, podendo ser considerada como um outro momento fértil para o estudo da transposição didática nessa disciplina.

A partir da segunda metade da década de 80, os conteúdos históricos "não passavam mais" (Chevallard,1991), tendendo a serem percebidos pelos agentes dessa disciplina — professores, autores de livros didáticos e de propostas curriculares — como estando o suficientemente distantes do saber acadêmico que lhe servia de referência e, ao mesmo tempo, inadequados para enfrentar as questões colocadas pela sociedade brasileira em plena efervescência política. Esse diagnóstico de crise disciplinar está colocado no próprio PCN de História:

"O debate gerou a reavaliação no ensino de História ilustrado pelas múltiplas abordagens históricas possíveis. Nas décadas de 80 e 90, **alguns professores começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos**". (PCN de História, 1998, p.27. grifo meu)

"No processo de democratização dos anos 80, os **conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares** dos estados e municípios."(id..26. grifo meu)

Não cabe aqui me aprofundar na análise das propostas curriculares de História que antecederam os PCNs , meu objetivo é apenas de mostrar algumas continuidades e rupturas, chamando a atenção para o fato de que alguns elementos que podem ser considerados como pertencentes ao novo texto do saber nos PCNs já estavam presentes nas propostas curriculares que o antecedem. Essa observação confirma a tessitura temporal do movimento de transposição aqui em questão, bem como reforça a perspectiva intertextual do discurso, defendida por Fairclough, que reconhece a importância de considerar a historicidade de todo evento discursivo.

Os PCNs de História podem ser assim apreendidos, ao mesmo tempo, como mais um momento nesse processo de transposição, iniciado nos anos 80, e um novo texto do saber singular, em função das condições de produção, de distribuição e de recepção que caracterizam a sua construção.

A continuidade estaria principalmente nos problemas detectados institucionalmente<sup>202</sup>, desde a década de 80, e que entram pela década de 90, sem respostas consensuais e/ou satisfatórias para os mesmos.

As análises sobre essas propostas que antecedem os PCNs de História deixam claro que o que vem sendo fortemente questionado desde então é a matriz disciplinar sobre a qual se apóia o ensino de História. Identificado pelo adjetivo "tradicional"<sup>203</sup>, de conotação negativa e diretamente associado à combatida história-narrativa, o "saber histórico a ser ensinado" e o "ensinado", informados por essa matriz disciplinar, são condenados na maioria dessas propostas, proscritos por obsolescência teórica e inadequação em relação às necessidades exigidas para a formação de um cidadão membro de uma sociedade que se quer democrática.

Em todas elas as justificativas para uma nova proposta ocorrem em face das novas concepções de História, criticando os paradigmas de História denominada positiva, em especial quanto à concepção de tempo linear e evolutivo. (Bittencourt, 1998, p.153)

Interessante observar que, contrariamente ao que ocorreu com a pesquisa historiográfica, onde essa matriz tradicional começou desde a década de 30 ser fortemente questionada e perdeu a hegemonia no campo, no âmbito da historiografia escolar, ela tende a permanecer hegemônica por bem mais tempo, abrindo pistas interessantes para pensar a autonomia entre as diferentes esferas de problematização do saber.

A crise deflagrada no ensino de História no período aqui considerado pode ser assim entendida como uma crise de hegemonia de uma forma discursiva no

---

202 Refiro-me em especial às propostas curriculares oficiais das Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação de S.Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Grosso modo, a proposta de Minas Gerais teria se identificado com uma concepção mais próxima do materialismo histórico (se bem que ainda vinculada a visão de um marxismo ortodoxo). Ver Villalta (1994). A da Secretaria Estadual de S.Paulo teria se aproximado da linha da historiografia social inglesa e, por fim, a proposta do município do Rio de Janeiro, segundo as críticas (Alcantâra 1996), não teria explicitado de forma clara os fundamentos teóricos da sua proposta, sendo marcada por um certo ecletismo onde poder-se-ia identificar influências tanto do materialismo dialético, da nova historiografia francesa como da historiografia social inglesa.

203 A expressão "história tradicional" é utilizada comumente como sinônimo de História Positivista. Em linhas gerais ela pode ser caracterizada da seguinte forma: ênfase no fatos políticos de curta duração, nos indivíduos percebidos como heróis na concepção de tempo linear com sentido pré-determinado. Em suma, essa definição aproxima a história tradicional da história narrativa, combatida pelas concepções historiográficas que emergem, na França, a partir dos anos 30.

âmbito da historiografia escolar, cuja superação ainda está em curso, inclusive no plano do currículo formal. Essa observação é importante, na medida em que se opõe às teses de descompasso (Cruz 1983, Alcantâra 1996), presentes no campo de pesquisa do ensino de História, que tendem a considerar que essa superação, ao contrário do que ocorre no âmbito dos currículos reais, já teria ocorrido ou estaria pelos menos mais avançada no plano dos textos curriculares. A perspectiva adotada nesta pesquisa questiona esse tipo de posição dicotômica, tradutora de pressupostos teóricos bem distintos dos que servem de pano de fundo para as minhas reflexões.

Argumento, pois, que a institucionalização, a partir dos anos 80, dessa crise disciplinar e a busca de sua superação desde então podem ser vistas como um processo de transposição didática ainda em curso tanto no plano do currículo formal (nível da transposição externa) como no plano do currículo real (transposição interna).

Importa frisar que a continuidade assumida no plano da deflagração da crise da matriz hegemônica no âmbito da historiografia escolar não impede que se reconheçam diferenças quando comparamos as diferentes propostas curriculares das décadas de 80 e 90, tanto em termos das particularidades das respostas buscadas quanto em relação ao cenário político e cultural mais amplo no qual essa crise e respostas são pensadas.

No caso dos equacionamentos propostos nos diferentes documentos curriculares oficiais dos anos 80, é possível distinguir novos textos de saber-a-ensinar orientados por diferentes combinações de novas matrizes disciplinares que disputam a hegemonia no campo. Como sublinha Bittencourt (1998), ao fazer um balanço das propostas curriculares de História no período considerado:

Tais propostas têm em comum uma fundamentação teórica baseada em autores da denominada História Nova francesa, especialmente aquela presente na obra organizada por Jacques Le Goff, *A nova História* (traduzida em 1986). A partir dela, buscam uma história-problema, enunciada pelos antecessores dessa linha historiográfica, a Escola dos Anais, em especial a do historiador Lucien Févre. (...) Influência também de Hobsbawn, Thompson (história social), tentativas de superar a história marxista clássica. Há também contribuições da história cultural., essa é, entretanto, objeto de interpretações diversas, ora se considerando sua inserção na história das mentalidades, ora se propondo estudos do imaginário, como é o caso do Paraná e de Santa Catarina, ou ainda se fundamentando de maneira às vezes ambígua, no cotidiano. (Bittencourt, 1998, p.154)

Bittencourt conclui essa análise — que, aliás, servirá de ponto de partida para a elaboração dos PCNs de História — apontando algumas inovações, ainda que tímidas, e identificando algumas permanências. Do lado das inovações, essa autora destaca: o esforço por parte de algumas propostas curriculares, de estabelecer uma história-problema "baseada na problematização do tempo presente" (id.,p.158); a busca de alternativas para se operar com uma nova concepção de tempo histórico — "O tempo das mudanças e das permanências foi sempre apontado como primordial para se elaborar corretamente o conceito e sentido da História ensinada, mesmo com dificuldades na identificação dos sujeitos históricos responsáveis pelas mudanças ou continuidades" (id., p.159) — e as esparsas tentativas para abrir espaço nos currículos para as culturas africanas — "A necessidade de estudar outras raças constituintes do brasileiro como também portadoras de história é um passo que visa a essa superação, como sugerem ainda timidamente algumas das propostas" (id., p.159). No que se refere às permanências em relação ao antigo texto do saber, e entendidas como aspectos negativos, Bittencourt chama a atenção para a continuidade da marca do estruturalismo dificultando a compreensão dos papéis desempenhados pelos sujeitos no processo histórico<sup>204</sup>. É possível perceber que essas inovações e permanências se situam mais no plano das repostas aos questionamentos direcionados à matriz disciplinar tradicional do que no da formulação dos problemas sob outras bases.

No que diz respeito às implicações para o campo da história-ensinada da mudança do cenário nos anos 90, elas podem ser vistas mais em termos de intensificação e/ou de sobreposição de crises do que em termos de superação da crise deflagrada institucionalmente a partir dos anos 80. A essa crise da matriz disciplinar acrescentam-se, a partir da segunda metade da década de 90, as questões suscitadas pelas crises de historicidade e de identidade que marcam nossa contemporaneidade, interferindo na esfera da produção dos saberes que servem de referência à História ensinada e tornando ainda mais complexo a caracterização desse processo. O que está em jogo agora é a própria formulação

---

204 Interessante observar que estruturalismo no plano epistemológico aparece em oposição ao construtivismo no plano pedagógico. "Embora apareçam os conflitos sociais e referências ao papel dos diferentes grupos sociais nas transformações históricas, ficam dúvidas básicas sobre o papel dos indivíduos e portanto dos alunos enquanto cidadãos comuns neste processo" (Bittencourt, 1998, p.159).

epistemológica da solução para essa crise: substituição de uma matriz disciplinar hegemônica por outra que ainda não pode ser definida ou negação *tout court* de qualquer matriz disciplinar?

A necessidade de buscar soluções que contribuam para superar as dificuldades e obstáculos do ensino dessa disciplina continua atual, como deixa claro Bittencourt (1998) ao afirmar:

Esta análise, ao se propor a identificar as mudanças e continuidades nas proposta curriculares de História dos últimos 10 anos, tornou evidente **que poucas conseguiram alcançar, de forma coerente os propósitos iniciais estabelecidos** e considerados significativos para a disciplina (...) Essas intenções , no entanto, se concretizam de forma ainda limitada nos conteúdos e nos métodos de ensino. **A almejada superação do ensino de História, baseado no tempo cronológico como único ordenador das mudanças ainda não ocorreu.** (Bittencourt, 1998, p.159)(grifo meu)

A elaboração dos PCNs de História pode ser vista também como mais uma tentativa, no nível nacional, de equacionamento da crise disciplinar desse campo. Em que medida é possível considerar esse novo texto do saber curricular como um avanço no movimento de transposição didática, no sentido de apontar saídas para a crise do ensino de História?

Nesse sentido, a abordagem aqui privilegiada, ao incluir a análise da dinâmica específica da instância onde ocorre a preparação do saber a ser ensinado, abre o leque de variáveis possíveis para a compreensão dos sucessos e fracassos da implementação de propostas curriculares de história.

Com efeito, por um lado, concordo com Bittencourt (1998, p.120), quando sublinha a importância de indagar "se essas transformações correspondem a rupturas significativas na história da disciplina e quais tradições têm sido mantidas dentro do processo de seleção cultural escolar". Por outro lado, considero que é necessário ampliar a reflexão sobre o processo de construção de propostas curriculares e não pensar apenas em termos da seletividade dos saberes a ensinar e ensinados mas também em termos de estratégias de transposição didática acionadas no âmbito da noosfera e da sala de aula.

## 9.2.

### **PCN de História: um elo na cadeia de comunicação e de transposição**

Como todo texto, esse documento curricular tem também sua história, que se insere em outras histórias e com as quais estabelece elos de comunicação de diferentes tipos. A elaboração desse texto curricular faz parte de uma das inúmeras intrigas que compõem o enredo de construção da sociedade brasileira, em particular, as suas transformações internas a partir da década de 80 e as peculiaridades de sua forma de inserção no processo de acumulação capitalista no plano mundial. Inserido nas lutas pela hegemonia no campo da produção de idéias e de representações e pelo controle político-educacional, os PCNs trazem os traços dessa história na sua superfície textual. No entanto, a análise dessa intriga maior extrapola largamente os limites deste estudo.

Meu propósito é identificar e analisar alguns traços relativos apenas à parte dessa história e que dizem respeito ao papel desempenhado por esse documento no processo de reprodução e de mudança do sistema de saberes e de representações sociais, no âmbito de uma disciplina específica, a partir do olhar de dentro do campo pedagógico. Esse recorte permite colocar em evidência a interseção de pelo menos duas tramas: a da dinâmica do sistema de saberes no decorrer da trajetória de construção de uma disciplina escolar, e a que se tece em torno dos processos de identificação mobilizados pelos sujeitos individuais e coletivos para a construção da brasilidade. Trata-se, assim, de uma leitura da história dos PCNs de História centrada na contribuição desse texto curricular específico para a construção da representação da identidade nacional. Para tal, utilizo basicamente algumas amostras discursivas extraídas desse texto do saber, recorrendo, eventualmente, a fragmentos das entrevistas, dos relatórios de alguns membros da equipe de consultores e/ou dos pareceres, que oferecem pistas para a reconstrução dos fios dessas histórias em foco.

Todavia, antes de entrar nas tramas propriamente ditas da história dos PCNs de História, gostaria de sublinhar, a partir da voz de uma das suas protagonistas — a consultora de Metodologia e Prática de Ensino dessa disciplina, integrante da equipe responsável pela concepção e produção desse texto curricular — alguns aspectos relativos à inserção desse documento na política educacional dos anos 90 no Brasil e que servem de tela de fundo para a minha reflexão.

**P:** Por que surge essa idéia dos PCNs?<sup>205</sup>

**CMP:** "(...) o Banco Mundial nas reformulações no trabalho do Mercosul impõe que precisa ter currículos nacionais. Por que? Como ele vai dar dinheiro, ele quer um projeto, um sistema de avaliação. Agora se você não tem currículo nacional como é que você avalia? E o Brasil não tinha currículo nacional, um dos poucos países, aliás um dos poucos países que não tinha currículo nacional na época era o Brasil." (...)

Um pouco mais adiante na entrevista, ela afirma :

(...) teve uma discussão forte de constitucionalidade do PCN, mas como ele *[refere-se ao próprio documento]* diz é um parâmetro, ele não é imposto, ele não é uma imposição. As pessoas adotam se quiserem adotar e ele entrou como diretriz, digamos assim como uma ... tanto que não sei, acho que não sei o Estado de São Paulo, pelo menos, dificilmente adota e tem o PCN.

Nota-se que esse texto curricular de história emerge, portanto, no meio de questões políticas que o extrapolam e que colocam em xeque desde o início sua própria relevância. Dois aspectos destacam-se nos trechos da entrevista acima.. O primeiro nos remete aos questionamentos da própria intencionalidade e pertinência do sentido político de um currículo de pretensões nacionais em uma sociedade caracterizada por pluralidades culturais e desigualdades sociais. O segundo refere-se à discussão em torno da tensão entre a rigidez e/ou obrigatoriedade que caracteriza um texto curricular dessa ordem e a flexibilidade de sua adoção, deixando transparecer as ambigüidades que perpassam esse documento no que diz respeito a sua articulação com as práticas políticas e sociais particulares.

No texto de apresentação do documento, a existência dessas discussões pode justificar o enunciado do último parágrafo da página 15, em que a voz do poder oficial<sup>206</sup> posiciona-se frente a essas questões:

**Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a realidade brasileira como diversa e as problemáticas educacionais da escola das localidades e das regiões como múltiplas. É no dia-a-dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e**

205 Utilizo as seguintes abreviações nas transcrições das entrevistas: P: corresponde à pesquisadora/entrevistadora, R: corresponde à autora/redatora do PCN de história entrevistada e CMP refere-se a Consultor de Metodologia e Prática de Ensino de História Quanto aos pareceres eles estão numerados. Os consultores são identificados por letras maiúsculas seguido das datas 97 ou 98 correspondente ao ano de elaboração dos relatórios.

206 A página de apresentação dos PCNs de História está assinada pela Secretária de Educação Fundamental.

educacionais concretos e peculiares, **que formulam** e colocam em prática as propostas de ensino. **Esses parâmetros oferecem mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar**" (PCN de História, p.15. grifo meu)

A própria necessidade de expressar o (re)conhecimento da realidade plural e desigual da sociedade e do sistema educacional brasileiro já é um indício das tensões existentes. Além disso, a contradição entre esse enunciado e a forma escrita em que ele é elaborado pode ser uma pista para perceber essas questões de ordem política presentes no momento da sua elaboração. Com efeito, é possível entrever nessa passagem como o "discurso representado"<sup>207</sup> é traduzido na voz do "discurso representador" (Fairclough, 2001, p.154). Por um lado, o discurso representado — a realidade do ensino fundamental — assume a voz das correntes teóricas educacionais defensoras da importância da participação ativa dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas (os currículos reais "são construídos"; são os professores que "elaboram e colocam em prática"). Por outro lado, na forma de relatar esse discurso prevalece a modalidade<sup>208</sup> objetiva e categórica com frases assertivas, permitindo que a interpretação sobre a realidade educacional — por definição uma perspectiva parcial — seja universalizada. Na última frase, a discussão sobre o caráter obrigatório e coercitivo desse documento pode justificar o emprego da expressão "mais um", pela qual a voz do poder oficial tenta relativizar o papel pedagógico ("mais um instrumento" entre outros) e a força política desse documento.

Meu interesse, ao apontar algumas das grandes linhas de debate presentes no momento de elaboração desse documento, é compreender como elas foram introduzidas e reelaboradas no âmbito da área disciplinar de História.

Assim, para além desses traços textuais, que situam esse documento curricular no âmbito de questões mais gerais de políticas educacionais, importa

---

207 "Discurso relatado", "Discurso representado" ou "representação do discurso", categoria da ACDTO pela qual pode-se perceber como partes de outros textos são incorporadas a um texto. Essa categoria permite diferenciar a "voz" da pessoa que é relatada (discurso representado) da "voz" de quem relata (discurso representador).

208 Modalidade: categoria analítica utilizada pela ACDTO no nível da oração, quando o objetivo é determinar padrões, no texto, quanto ao grau de afinidade expressa com proposições por meio da modalidade (verbos modais, advérbios modais). Ela abre pista para perceber as relações sociais privilegiadas no discurso e /ou o controle das representações da realidade. A modalidade na perspectiva da ACDTO não é simplesmente um conjunto de escolhas disponíveis para falantes ou escritores para registrar graus de afinidade, mas sim uma pista para perceber como determinadas variedades de modalidade são impostas às pessoas que recorrem a tipos de discursos particulares.

sublinhar outras marcas discursivas que permitem apreendê-lo no movimento interno à trajetória de construção da disciplina escolar em foco.

### 9.2.1. Uma combinação de diferentes textos

Um primeiro caminho passível de dar visibilidade a esses traços consiste em perceber como esses questionamentos foram aprendidos, por parte de alguns membros da noosfera, responsáveis pela produção desse documento curricular. A fala que se segue, da consultora de Metodologia e Prática de Ensino, deixa entrever que a discussão sobre a relevância de um currículo nacional foi assumida como um desafio e encarada de forma positiva para enfrentar alguns impasses específicos ao ensino de História. Como se poderá observar abaixo, na afirmação feita por essa agente da noosfera, quando questionada sobre a relação do texto curricular de História com o clima favorável à reformas curriculares:

**P:** O PCN pode ser visto como uma necessidade intrínseca da disciplina de História, que está em crise no meio da década de 90, precisando, pois, ser reformulada, ou ele é um desdobramento obrigatório de uma ampla reforma curricular ?

**CMP:** Eu acho que havia essa necessidade da disciplina ser pensada e **até por isso eu mesma aceitei fazer parte da elaboração de currículos nacionais.** Porque a hora ... ainda mais depois que eu fui fazer esse balanço geral [*refere-se ao estudo sobre as reformas curriculares das décadas de 80 e 90 mencionado anteriormente*]. Porque o que acontecia na realidade era uma unidade eterna, **ditada pelo livro didático.** (grifo meu)

Oferecer uma outra articulação ou configuração discursiva para a História no e do Brasil, diferente da proposta existente na maioria dos livros didáticos e que já se impunha de fato no currículo real, aparece portanto como uma motivação importante para justificar a pertinência de uma proposta curricular de história no plano nacional. Todavia, essa fala não expressa apenas uma motivação pessoal de um agente da noosfera, ela apresenta marcas textuais que deixam entrever igualmente o posicionamento de seus autores em relação a questões específicas dessa disciplina.

Com efeito, essa fala nos alerta sobre a presença de dois pressupostos<sup>209</sup> correntes no campo do ensino de História — a partir dos quais esse texto curricular foi construído: a inevitabilidade da necessidade de uma articulação nacional em termos do saber histórico-a-ensinar e o papel nocivo — a essa articulação — desempenhado pelo livro didático no ensino dessa disciplina. Quanto à primeira proposição, retomarei essa discussão no terceiro capítulo desta parte, quando tratar especificamente da história e identidade nacional. No que se refere à segunda, ela traz à tona a posição dos produtores desse texto curricular em relação a uma das questões mais discutidas no campo do ensino de História nos últimos vinte anos.

Nas passagens que se seguem, extraídas da parte, do documento, dedicada à explicitação dos "Materiais Didáticos e pesquisas escolares" (PCN de História, 1998, p79-101), pode-se observar a presença nebulosa de um "outro texto", contra o qual se posiciona o texto curricular analisado:

Ao optar ou não **por incorporar o manual didático na sua prática escolar, o professor deve ter sempre em mente que o trabalho do docente não consiste em reproduzir conhecimentos e métodos de ensino pré-fixados ou pré-concebidos**. As vivências escolares são cheias de momentos imprevisíveis, que precisam ser reconhecidos como particulares e não como rotinas padronizadas em modelos. (PCN de história, 1998, p.80)(grifo meu)

Ou ainda:

Os métodos tradicionais — memorização e reprodução — passaram a ser questionados com maior ênfase . **Os livros didáticos difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares foram criticados nos conteúdos e nos exercícios propostos. A simplificação de textos, os conteúdos carregados de ideologias**, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio foram apontados como comprometedores de qualquer avanço no campo curricular formal. (id., p.28)(grifo meu)

A proposição pressuposta nos exemplos em questão, e que explica o posicionamento dos autores dos PCNs de História, corresponde à experiência textual sobre o livro didático, acumulada nas últimas duas décadas por pesquisadores da área de História e responsável por colocar esse recurso didático

---

209 "Pressuposições são proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou dadas" (Fairclough, 2001, p.155). Esse tópico analítico permite perceber mais uma forma de intertextualidade manifesta: "(...) as proposições pressupostas são uma forma de incorporar os textos de outros (...) Muitas vezes, o outro texto identificado não é um outro texto especificado ou identificável, mas um texto mais nebuloso, correspondendo à opinião geral (o que as pessoas tendem a dizer, experiência textual acumulada)."

no banco dos réus, sob a acusação de desempenhar o papel de reprodutor da ideologia e interesses das classes dominantes. Caso contrário, o que justifica a necessidade desse alerta aos professores — expresso na oração destacada do primeiro fragmento — sobre a incorporação dos livros didáticos na sua prática docente? Como ocorre também no segundo exemplo, acima citado, o uso da voz passiva, omitindo o sujeito da ação "criticar", e o emprego do verbo no passado não são suficientes para omitir a voz do discurso representador do pesquisador da área e a sua concepção pressuposta em relação aos livros didáticos.

Não é por acaso que, no primeiro relatório elaborado pela equipe de consultores de História sobre a primeira versão desse documento, propõe-se matizar esse aspecto negativo do livro didático, reforçando a idéia de que a nocividade desse recurso aparecia para os elaboradores desse texto curricular como proposição já estabelecida, já dada, e que deve ser combatida.

Considerou-se que o livro didático pode ser apresentado como um instrumento fundamental do ensino em termos nacionais, **não devendo assumir posição de grande responsável pelas dificuldades do ensino de História**. Além disso, é preciso destacar que as propostas curriculares, ao darem sugestão do uso de outros materiais didáticos, não apresentam sugestões de trabalho com os mesmos. (Relatório n.1 /1997)

### 9.2.2. Em busca da superação de antigos problemas

Outro aspecto que contribui para situar esse documento no movimento da trajetória de construção da disciplina de História refere-se à forma do mesmo situar-se em relação às diferentes propostas curriculares da área que lhe precederam. Na seção anterior, defendi a tese da continuidade entre as propostas curriculares das décadas de 80 e 90, tendo como base a idéia de crise da matriz da história tradicional, cuja hegemonia no âmbito da historiografia escolar tendeu a permanecer — segundo as pesquisas da área — até época recente, sem sofrer grandes abalos, apesar das críticas e inúmeras tentativas de superação. A expectativa por parte da equipe responsável pela produção desse documento expressa na voz de um de seus membros, confirma a preocupação em situar esse texto curricular na perspectiva da continuidade das respostas que vinham sendo dadas a essa crise nas propostas precedentes.

R: (...) Eles [os consultores] tinham muito claro que o Brasil é muito grande, que o Brasil é muito complexo, **que a idéia não era fazer nenhuma proposta revolucionária**, na verdade, era tentar entender quais eram os currículos do Brasil e ter uma proposta razoável que o Ministério pudesse ter como guia. Então, não era inventar uma moda nova, na verdade era conseguir fazer uma grande organização dos debates que existiam.(...) Sim. Então, quando acertou que era isso aí, peguei o documento que a Círce fez, uma análise para Fundação Getúlio Vargas. **Um texto onde ela faz uma análise de todas as propostas curriculares, então a gente tinha que ir um pouco que conciliando as propostas que existiam.** (...) (grifo meu)

As trocas de idéias e de expectativas entre autores/redatores, consultores dos PCNs de História e representantes do MEC, foram constantes nos anos 97 e 98<sup>210</sup>, ao longo da trajetória de construção dessa proposta. Como membros da noosfera, esses sujeitos estavam encarregados de pensar o ensino da disciplina de História e produzir um novo texto do saber para superar os problemas detectados. A análise desse documento à luz da ACDTO nos oferece pistas para identificar a natureza desses problemas.

Apesar da falta de consenso por parte dos elaboradores, consultores e pareceristas sobre a concepção de História a ser privilegiada nesse documento, é possível identificar, através de alguns traços textuais dessa proposta curricular, um acordo em relação à matriz teórica que **não** devia mais servir de referencial para o ensino de História. A grande vilã, responsável pela obsolescência do saber histórico escolar e contra a qual têm se insurgido os membros da noosfera desde a década de 80, continuava sendo a história tradicional.

Embora não seja possível identificar uma passagem onde a negação da matriz tradicional apareça claramente expressa, ela se encontra espalhada ao longo das partes que compõem os PCNs de História, sendo passível de ser detectada por diferentes marcas textuais. Na primeira seção da primeira parte — "A história no ensino fundamental" (PCN de história, 1998, p.19-29) — essa posição se delinea no próprio estilo retórico privilegiado. Retomarei esse aspecto formal mais adiante, limitando-me por ora a destacar o enunciado expresso na estrutura do texto, que se apóia na evolução da concepção da História ensinada nas escolas brasileiras, indo de uma perspectiva tradicional a uma concepção mais em sintonia com as correntes historiográficas atuais. Na história da História ensinada, narrada

---

210 Pelo que foi possível apurar nas entrevistas, e através do material consultado (pareceres individuais e institucionais, relatórios dos consultores e elaboradores), foram realizadas pelo menos duas versões desse documento. A primeira versão (1997) dos dois autores/as redatores/as da equipe foi rejeitada pelos consultores de História. A segunda versão, após ser discutida entre os consultores e membros da coordenação geral dos PCNs e ter sofrido algumas modificações, foi submetida a pareceristas individuais e institucionais para avaliação (final de 97 e início de 98).

pelos produtores desse documento curricular, a matriz tradicional é percebida como coisa do passado.

"Para compreender a realidade social, o aluno **deveria** dominar, em princípio, entre outras noções, a de tempo histórico. Mas, o desenvolvimento dessa noção **limitava-se** a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão: datações, calendário, ordenação temporal, seqüência passado-presente-futuro. A linha do tempo, amarrada a uma visão linear, **foi sistematicamente utilizada** como referência para organizar progressivamente os acontecimentos e os períodos históricos." (id. p.26)(grifo meu) [*Referindo-se à implementação dos Estudos Sociais na década de 70*]

"A apresentação do processo histórico num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo seqüencial e homogêneo, **foi denunciada** como produto pronto e acabado, redutor da capacidade do aluno se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História, e restritivo ao discernimento da diferença entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e as ações dos homens realizadas no passado." (id.p.27. grifo meu)

O emprego do tempo verbal no passado, associado ao estilo retórico privilegiado, reforça a idéia de "passadidade", pelo menos no currículo formal dessa matriz de História. Ao retratar a situação a partir dos anos 80, percebe-se que a hegemonia dessa história tradicional no âmbito da disciplina escolar começa a ceder lugar para uma pluralidade de abordagens possíveis e alternativas sobre o saber histórico a ensinar, acusando a penetração das influências de diferentes tendências historiográficas. nas esferas de didatização institucionais desse saber:

"As propostas curriculares **passaram a ser influenciadas também pelo debate entre as diversas tendências historiográficas**. Os historiadores voltaram-se para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizadas por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais." (id., p.27)(grifo meu)

"(...) O debate gerou a reavaliação no ensino de História ilustrado **pelas múltiplas abordagens históricas possíveis**. Nas décadas de 80 e 90, alguns professores começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos." (id., p.27)

Na segunda seção da primeira parte — "O conhecimento histórico: característica e importância social" (PCN de história, 1998, p.29-37) — esse posicionamento contra a história tradicional traduz-se pela ausência de qualquer referência a essa matriz entre as inúmeras concepções historiográficas atuais consideradas passíveis de servir de referência para os saberes escolares e, conseqüentemente, para elaboração de propostas curriculares. Na terceira seção da

primeira parte — "Aprender e ensinar História no ensino fundamental" (id. p.37-41) — essa posição contra a matriz da história narrativa tradicional manifesta-se através da re-significação<sup>211</sup> de alguns conceitos basilares do ensino dessa disciplina e variáveis fundamentais das intrigas tecidas nesse campo de conhecimento, como, por exemplo, tempo, fato e sujeitos históricos, cujos significados variam em função da matriz histórica a qual são associados. Percebe-se nos fragmentos discursivos abaixo como os conceitos de fato e de tempo histórico são re-significados em oposição ao sentido que lhes era atribuído na historiografia tradicional positivista.

"Os **eventos históricos eram** tradicionalmente apresentados por autores de modo isolado, deslocados de contextos mais amplos, como muitas vezes ocorria com a história política, em que se destacavam apenas ações de governantes e heróis. **Hoje prevalece** a ênfase nas relações de complementariedade, continuidade, descontinuidade, circularidade, contradição e tensão com outros fatos de uma época e de outras épocas." (id., p.39)(grifo meu)

"No caso do **tempo histórico de uma** tradição marcada por datas alusivas a sujeitos e fatos **passa-se** a enfatizar diferentes níveis e ritmos de durações temporais." (id., p.39)

Na última seção da primeira parte — "Conteúdos de História: critérios e seleção" (id., p.45-48) — e na totalidade da segunda parte desse documento (id., p.53-101) incluindo a seção intitulada "Orientações e métodos didáticos" (id., p.77-101), a própria escolha de trabalhar com eixos temáticos, as temáticas selecionadas e as orientações metodológicas propostas, apesar de terem suscitado questionamentos e críticas, não deixam de ser um indício da intenção dos autores de se afastar da história tradicional.

Contrariamente ao que ocorre no texto curricular, nos pareceres, a oposição à matriz tradicional aparece explicitamente. A leitura das amostras abaixo consolida a idéia da existência de um consenso, entre os membros da noosfera, no que se refere à História que **não** se queria mais ensinar nas escolas.

De fato, a **crítica feita na proposta sobre o caráter linear, mecânico da evolução dos fatos, ao enfoque eurocêntrico do ensino de História é procedente**, ao excessivo enfoque

---

211 "Significado das palavras" é um outro tópico utilizado pela ACDTO na análise do vocabulário para dar conta de como os produtores e/ou os intérpretes de um texto reagem frente a possibilidade de escolha de um significado por meio de palavras. "As palavras têm tipicamente vários significados, e estes são lexicalizados tipicamente de várias maneiras" (Fairclough, 2001, p.230). Para esse autor, as escolhas e decisões sobre o significado das palavras e a lexicalização de significados são questões socialmente variáveis e socialmente contestadas e facetadas de processos sociais e culturais mais amplos.

no político e na ação e deve ser levada em conta na reformulação do ensino de História. A perspectiva das diversidades de "tempos históricos" e da ausência de um destino comum e inexorável para todos os povos são promissoras para nortear a discussão sobre a cidadania e construção de uma sociedade democrática. (parecer individual 1)

"A versão preliminar me parece bastante correta teórica e metodologicamente. **Parte de uma rejeição de uma visão de história linear, cronológica, eurocêntrica** — que tem dominado o ensino fundamental, apesar de muitas críticas feitas há mais de uma década." (parecer individual 2)

"A proposta de se trabalhar com eixos temáticos é interessante e **possibilita um rompimento com os tradicionais e conservadores** currículos de História já adotados a nível nacional." (parecer individual 3)

Entre os aspectos criticáveis da matriz histórica disciplinar combatida, a concepção linear do tempo histórico e o eurocentrismo a ela subjacente destacam-se, na maioria das amostras discursivas que atribuem a esses dois aspectos, a responsabilidade dos obstáculos do ensino de História que devem ser superados. É em função da concepção de tempo linear e de sentido pré-determinado que o ritmo e a cadência da história política europeia (de preferência) impõe-se, como soberano, nas análises das transformações históricas.

Outro problema relativo ao ensino de História, detectado pelos agentes da noosfera em foco e que precisa ser superado, diz respeito à história conceitual de perspectiva totalizante. O que está em jogo aqui é o questionamento da matriz historiográfica marxista. A rejeição a essa matriz aparece como reboque da crítica da concepção do tempo linear, direcionada em um primeiro momento à história tradicional. Interessante observar que nesse documento curricular, a história marxista — que emerge com força nos anos 80 como alternativa para a história narrativa tradicional torna-se também alvo das críticas. Com efeito, é perceptível no novo texto do saber curricular analisado a tentativa de negação dessa concepção. Associada a uma linearidade condenável e/ou a uma perspectiva totalizante, que, a partir da década de 90, passa a ser, para alguns agentes do campo, igualmente reprovável, a história marxista como matriz de referência para o saber escolar tende, nos anos 90, a deixar de ser uma concorrente de peso na disputa pela hegemonia nesse campo disciplinar.

No documento curricular, o procedimento textual utilizado para descartar a história marxista do conjunto das correntes historiográficas ainda pertinentes na atualidade para servirem de referência ao saber histórico escolar é o mesmo

empregado para a negação da matriz positivista tradicional, isto é, situá-la em um momento, já remoto, da trajetória e construção dessa disciplina.

"Nessa tendência [*refere-se a historiografia marxista*] apesar da ênfase atribuída às classes sociais como agentes das transformações históricas **predominou** no ensino uma abordagem estruturalista na qual a História era estudada como conseqüência de estágios sucessivos e evolutivos." (PCN de história, 1998, p.24. grifo meu)

Essa mesma estratégia, ainda que de forma menos direta, confirma-se na segunda seção da primeira parte do documento — "O conhecimento histórico: características e importância social" —, em que os autores da proposta traçam um panorama atual das diferentes correntes historiográficas e suas novas abordagens teórico-metodológicas, passíveis de oferecer alternativas para o ensino de História.

"Na pesquisa histórica podem ser encontradas diferentes abordagens teórico-metodológicas. Entre elas, tendem a se **esgotar as que procuram explicar a vida social e a dinâmica de seu movimento no tempo por meio de teorias globalizantes**, fazendo uso de categorias teóricas abstratas e de métodos hipotético-dedutivos." (id., p.30-31)

A superação da história marxista como referencial para a história ensinada encontra eco, de forma explícita, em alguns pareceres, como o do exemplo abaixo:

"Houve, por parte da equipe elaboradora da Proposta, um grande esforço para se romper com o ensino de História **baseado nas concepções positivista e marxista ortodoxa** de História."

E também na fala de alguns consultores. Ao ser questionada sobre a concepção de história privilegiada nos parâmetros, a representante da Metodologia e Prática de Ensino responde:

CMP: É o que prevaleceu, é claro **que nós não íamos absolutamente falar: tem que ser materialismo dialético, marxista, tem que ser, não, nada disso, tanto que isso não está no PCN**, a gente **trabalha com as possibilidades teóricas possíveis**, o que a gente está exigindo é que haja uma coerência na linha teórica que você vai seguir.

Por que e para quem a concepção marxista deixou de ser uma possibilidade teórica de referência possível para a História ensinada? Percebe-se, no entanto, em algumas dessas amostras discursivas apresentadas uma preocupação em separar os aspectos considerados negativos e positivos dessa corrente historiográfica. No primeiro exemplo extraído do texto curricular, essa preocupação traduz-se na frase

"apesar de a ênfase atribuída às classes sociais como agente de transformações históricas", que aponta para um aspecto relevante da corrente historiográfica marxista, elaborado no plano textual de maneira a positivá-lo. Já na amostra do parecer, essa preocupação manifesta-se de forma pejorativa, através do emprego do adjetivo "ortodoxo", deixando, contudo, supor que existem outras formas, mais positivas, de conceber a perspectiva marxista no âmbito da História.

Na entrevista com um/a dos/as redatores/as desse documento, percebe-se uma preocupação em justificar o abandono da perspectiva teórica marxista. Ao fundamentar a opção pela linha da História Cultural, a entrevistada se posiciona claramente em relação à historiografia marxista, confirmando a necessidade do diálogo com um outro texto contra o qual essa proposta foi construída:

"(...) didaticamente tinha que fazer uma escolha muito mais que uma história cotidiana, que uma história cultural, porque se está lidando com crianças, a gente não estava, não ia numa linha de trabalho com conceitos fechados, **isso não excluía toda a concepção crítica marxista** de forma nenhuma, mas não seria um trabalho **de conceitos pré-estabelecidos para as crianças**". (redatora)

Interessante observar que, nessa fala, a negação parcial da historiografia marxista como referência para a História ensinada está mais associada ao fato dessa matriz historiográfica operar com "conceitos pré-estabelecidos" do que com uma "concepção de tempo evolutivo e linear".

A despeito das razões apontadas, esse posicionamento em relação à matriz historiográfica marxista, essa rejeição implícita e/ou explícita, traduz no âmbito desse evento discursivo específicas questões mais amplas, relativas tanto ao processo de produção particular dessa proposta como às tensões em termos político-culturais que marcam o momento da sua elaboração. Quanto à primeira questão, o posicionamento dos produtores desse documento pode ser lido como uma preocupação em satisfazer as críticas e evitar os conflitos que marcaram os anos 80 em torno das propostas curriculares que optaram claramente pela orientação historiográfica marxista, entre elas a de São Paulo, de onde vem a maioria dos membros da equipe responsáveis pela concepção e elaboração dos PCNs de História<sup>212</sup>.

No que diz respeito às influências das questões político-culturais da década de 90, essa postura crítica em relação à concepção marxista traduz uma forma de

---

212 Com exceção de uma consultora, todos os demais membros da equipe eram de São Paulo, ou, pelo menos, com trajetória acadêmica nas universidades paulistas.

lidar com a tensão universal e particular no âmbito dessa disciplina. A negação da concepção marxista — incluída no grupo das "teorias globalizantes" — como matriz histórica referencial para o saber histórico escolar abre espaço para incluir no leque de alternativas possíveis de saber de referência para a História ensinada as matrizes de cunho relativista. A partir da segunda metade da década de 90, os questionamentos suscitados pelas críticas pós-modernas, em especial os que focalizam a crise das grandes narrativas e a pulverização da identidade monolítica moderna, são incorporados, no plano textual, pelas tentativas de equacionamento no âmbito do sistema de saberes históricos reelaborados na noosfera.

Nesse sentido, a busca de superação das matrizes tradicional e marxista nos PCNs de História traz, sem dúvida, as marcas do seu tempo. Não é, apenas, por preferências individuais dos diferentes autores de propostas curriculares, nem por exigências do processo de ensino-aprendizagem que ocorre uma mudança paradigmática, ou melhor, uma crise da própria necessidade e pertinência da existência de paradigmas no âmbito da historiografia escolar da década de 80 para a década de 90. Não é por acaso que entre os aspectos mais discutidos e negociados pelos membros da noosfera (consultores, autores/redatores e pareceristas) encontra-se a questão da concepção teórica de História que é ou deveria ser privilegiada nessa proposta. As amostras a seguir dão idéia da polêmica gerada por esse aspecto no decorrer da elaboração do documento.

A fala de um dos consultores no decorrer da fase de elaboração dos PCNs de História mostra que a dificuldade de encontrar um consenso sobre a matriz teórica historiográfica a ser adotada esteve sempre presente e foi uma questão central no seio da própria equipe de historiadores-consultores desse documento curricular.

(...) porque seguindo essas tendências [refere-se às tendências historiográficas presentes no documento avaliado], a concepção de História a meu ver mais adequada, de que há processos históricos únicos e de qualidades desiguais (por exemplo, o mundo greco-romano clássico e o Renascimento e Iluminismo europeus, dois mo(nu)mentos sem paralelo na História Universal, singulares com importância e significado diferenciados), **esta concepção que não é só marxista mas também liberal e humanista está infelizmente ausente do texto.** (consultor A 97)

Na leitura dos relatórios individuais dos consultores é possível perceber que entre os/as autores/as e redatores/as dos parâmetros e o grupo de consultores essa questão colocava-se com a mesma acuidade:

"Os autores não explicitam sua concepção de História, talvez porque ela seja diferenciada entre os membros da equipe. Se assim for, é preciso esclarecer ao leitor." (consultor D)

"Não há explicitação dos caminhos teóricos e metodológicos do documento." (consultor D)

Interessante observar que essas recomendações e sugestões não eram "lidas" de maneira uniforme por todos os membros da equipe. Enquanto o primeiro relatório comum dos consultores de 1997 sugere a assunção da falta da hegemonia teórica, ou dito de outra forma, a assunção de um pluralismo teórico em termos de matriz de referência para o saber escolar:

(...) sugere-se a necessidade de uma sintetização, mostrando que esta multiplicidade nas abordagens é **fruto da ausência de uma hegemonia teórica, que caracteriza o nosso tempo**. Essas abordagens, por outro lado não são excludentes mesmo nos currículos e nas práticas escolares atuais, encontrando-se muitas vezes sobrepostas e em competição umas com outras (Relatório n.1 março 1997)

os trechos das entrevistas abaixo com a consultora de Metodologia e Prática de Ensino e com a redatora/autora afirmam a existência de um consenso em torno de uma concepção historiográfica:

P: Quer dizer, os dois redatores escreviam e vocês liam e comentavam, funcionava assim? E havia no grupo um consenso de concepção de História, havia brigas...

CMP: O tempo inteiro, só que nós consultores, **entramos primeiro evidentemente em consenso entre nós...**

P: Da concepção de História que se queria que fosse privilegiado?

CMP: Que existem essas **múltiplas concepções e é claro a gente trabalhou numa opção de uma linha sócio-cultural**.

P: Mas, por exemplo, nessa questão havia discussão, dizendo que concepção de História...

R: (...) confrontos sobre concepções, concepção historiográfica em si, não. **Todo mundo acreditava que estava fazendo um trabalho com História nova, História cultural,** (...)

A opção por uma matriz historiográfica não deixou de ser polêmica, refletindo-se na dimensão textual do documento e dando espaço para uma pluralidade de interpretações por parte dos seus diferentes leitores.<sup>213</sup>

"Além disso, à luz de que metodologias serão estudadas as História das Relações Sociais e História das Representações [um dos eixos temáticos propostos] O que significam "contatos culturais inter-relações e confrontos entre grupos, classes..? Em que **abordagem, marxista, hermenêutica, mentalidades à la certeau, à la foucault?**" (parecer individual 1)

"Nele [trecho do PCN] os autores pontuam a multiplicidade de paradigmas na historiografia contemporânea e seus desdobramentos nas várias histórias sem justificarem a opção e

213 Nessa parte do meu estudo esses leitores são basicamente os pareceristas. Na terceira e última parte o foco está na no leitor professor.

principalmente explicitarem a crítica às demais histórias principalmente no que diz respeito aos seus possíveis desdobramentos no ensino que se pretende orientar. Assim a pluralidade metodológica que marca a Historiografia contemporânea não está contemplada neste texto. A simples leitura do sumário mostra-nos eixos temáticos fortemente estruturados nas relações de trabalho e nas relações de poder, o que já não é mais consensual entre os historiadores. **Como incluir nesta proposta uma florescente História Cultural, uma Micro-História?, uma Micro-história? A Biografia revivida e a História Intelectual?** (parecer individual 2)

"A proposta dos PCNs para a área de História fundamenta-se na tendência historiográfica denominada "Nova História". Desta maneira, sofre influências das diferentes concepções que permeiam a Nova História". (parecer individual 3)

"Além de se criar um item sobre este assunto, seria interessante acrescentar bibliografia a respeito do assunto, como já salientou anteriormente. Neste caso, seria ótimo citar textos que discutam a chamada Nova História, pois é e neste campo do conhecimento historiográfico que os professores têm menos conhecimento. **Além disso, a matriz epistemológica da proposta encontra-se nesta tendência historiográfica (...)** (parecer individual 6)

Percebe-se nessas críticas uma variedade de exigências diferenciadas: para alguns falta definição clara; para outros, a associação com uma matriz histórica é evidente; para outros, ainda, falta integrar outras correntes historiográficas mais atuais, etc. Essas pluralidades de interpretação foram percebidas (recebidas) pelos consultores como contraditórias.

Com efeito, para dar um exemplo de contradição, enquanto alguns pareceres criticam o que seria o caráter fechado, autoritário e doutrinário do documento, outros, ao contrário, reclamam do seu caráter aberto, não definido e por conta disso, muito pouco operativo. Em outras palavras, enquanto alguns reclamam que os elaboradores não definem, não explicitam, e portanto, não assumem qual a sua concepção de história, outros elogiam precisamente o fato de o documento não optar por, e não assumir, uma única e definida visão de história. (consultor A-98)

"É interessante notar que ao mesmo tempo em que qualificam a proposta de autoritária/doutrinária, parecem pedir uma articulação fechada entre eixos temáticos, subtemas e conteúdos específicos." (consultor, B.98)

Cumpramos sublinhar, no entanto, que na perspectiva da intertextualidade e interdiscursividade adotada, não se trata de associar as contradições apontadas à aspectos negativos que minimizam a potencialidade pedagógica e/ou política do evento discursivo em foco. Ao contrário, trata-se de identificar e analisar essas contradições como elementos constitutivos de todo e qualquer discurso. Mais importante, pois, do que enfatizar as contradições é significá-las, a partir das particularidades do espaço discursivo onde elas são geradas, e compreender em

que medida elas podem representar mudanças e/ou permanências nas práticas discursivas e sociais nas quais estão inseridas.

### 9.2.3. Proposta ambígua de um novo texto do saber

Dessa forma, centrei meu olhar nas ambigüidades textuais presentes nesse documento que permitem explicar a recepção desse texto pelos próprios agentes da noosfera, em particular pelos pareceristas, de forma tão diferenciada. Para tal, optei pela análise textual dos PCNs tendo como base a categoria analítica da ACDTO de "coesão"<sup>214</sup> textual.

Essa opção oferece pistas textuais para perceber como esse discurso específico contribui para a permanência e/ou mudança de uma concepção de História passível de servir de referência ao saber histórico escolar. A afirmação ou definição de uma matriz teórica alternativa pelo mesmo movimento tácito de negação da matriz tradicional, já explicitado anteriormente, apresenta-se de maneira equívoca. De fato, de um lado não é possível detectar em nenhuma passagem desse documento uma posição explícita de identificação com uma ou mais matrizes teóricas assinaladas, pelos autores, no campo historiográfico da atualidade. De outro lado, a afinidade em relação às tendências historiográficas francesas da chamada Nova História, ou a um domínio historiográfico mais difuso, conhecido como História Cultural, não passam despercebidas.

Selecionei a primeira seção da primeira parte do documento — A História no ensino fundamental, p.19-29. — como amostra discursiva para a reflexão sobre esse tipo de ambigüidade, tendo como critério para a análise discursiva a categoria de coesão textual.

---

214 A coesão é uma das categorias analíticas da ACDTO que permite focar na análise textual a função ideacional da linguagem, isto é, "o papel do discurso em constituir, reproduzir, desafiar e reestruturar os sistemas de conhecimento e crença" (Fairclough, 2001, p.211). A abordagem textual pela "coesão" permite perceber "como as orações são ligadas em frases e como as frases, por sua vez, são ligadas para formar unidades maiores nos textos" (id., p.106). Dessa forma, é possível identificar os esquemas retóricos predominantes, segundo os quais grupos de enunciados podem ser combinados e que caracterizam a estrutura de um texto. No caso específico do PCN de História, trata-se de perceber como esse tipo de discurso específico — o texto curricular, ou na terminologia de Chevallard, o texto do saber — articula esses esquemas e suas estruturas argumentativas. As diferentes articulações possíveis e suas eventuais variações podem servir de indício de modificações nos modos de racionalidade. Para operar com essa categoria, Fairclough identifica alguns tópicos analíticos como "conectivos" e "argumentação". O segundo tópico refere-se à espécie de argumentação que é usada e à espécie de padrões de racionalidade que ela pressupõe.

Nessa parte, torna-se possível perceber na elaboração desse documento a influência da linha de pesquisa da História das disciplinas. Logo no segundo parágrafo da página 19 os autores afirmam:

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 seqüência **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 as suas finalidades e possibilidades de transformação" (id., p.19)(grifo meu)

Não obstante à dimensão inovadora que representa a presença desse enfoque em um tipo de discurso como o que caracteriza o gênero do qual faz parte o PCN — o de texto do saber curricular — uma leitura aguçada desse texto permite constatar que o esquema retórico privilegiado pelos autores para contar essa história aproxima-se do da estrutura narrativa tradicional, em evidente contraste com o enunciado que narra a superação progressiva desse padrão de racionalidade no âmbito da História ensinada.

Se compararmos algumas características da história narrativa, apontadas tanto por Le Pellec (1991, apud Lautier, 1997, p.29) como pelos próprios autores dos PCNs de História, com a estrutura textual dessa amostra discursiva selecionada é possível perceber a pertinência da afirmação acima.

Tudo se passa como se os acontecimentos se contassem sozinhos. (...) A escrita da história segue uma ordem cronológica, preenche os vazios, apaga as incertezas, não podendo haver lacunas. É uma narrativa completa e fechada sobre ela mesma que legitima sempre sua finalidade. Também, em função desta linearidade sem surpresas, sem acasos nem absurdos, chegamos a uma narrativa totalmente "plat" na qual falta o movimento da vida. ( Le Pellec, 1991, apud Lautier, 1997, p.29).

"A História era relatada sem transparecer a intervenção do narrador, apresentada como uma verdade indiscutível e estruturada como um processo contínuo linear que determinava a vida social no presente." (PCN de história, 1998, p.20)

De fato, a história da disciplina de História, narrada pelos produtores desse texto do saber, apresenta marcas textuais que indicam a presença de algumas das características mais marcantes do esquema retórico narrativo tradicional acima descrito: o apagamento do narrador/autor e a ênfase na concepção de tempo linear e progressiva com um sentido pré-determinado. A presença dessa configuração discursiva é ao mesmo tempo fonte da ambigüidade, acima mencionado, e zona de

tensão entre evento e estrutura nesse discurso específico. Entre as diferentes possibilidades de narrar (interpretar e explicar) a história de uma disciplina escolar, que fatores explicam a escolha de uma dessas possibilidades em detrimento de outras? No caso dos PCNs de História, por que a perspectiva assumida e manifesta no estilo retórico privilegiado foi a da narrativa tradicional?

#### **9.2.4. Quem narra e quem faz essa história?**

A primeira das características, alvo das críticas mais veementes — por parte dos membros da noosfera — a esse esquema retórico da história narrativa, refere-se à questão da autoria. Importa sublinhar que, em função da natureza epistemológica do saber histórico, a "ausência do autor" no discurso historiográfico oferece uma maior visibilidade e importância ao duplo questionamento subjacente a essa questão: Quem conta essa história? Ou que vozes estão representadas nesse discurso? E quem é o sujeito central dessa história contada? Quem são os sujeitos históricos privilegiados para explicar as transformações enfocadas?

No primeiro nível de questionamento, a autoria refere-se à problemática do narrador do "discurso representador" (Fairclough, 2001, p.153), enquanto que no segundo, a questão da autoria implica autores/atores sujeitos das ações narradas do "discurso representado" (id.). Ainda que esses dois níveis de questionamento possam aparecer de forma imbricada, a confusão entre as vozes do "discurso representador" e "representado" não deixa de ser um traço textual importante na análise de discurso e abre pistas para a reflexão sobre a articulação entre as diferentes dimensões discursivas.

No texto curricular em foco, o apagamento do autor ocorre nos dois níveis de questionamento. No que diz respeito à escolha do(s) sujeito(s) responsáveis pela autoria das ações que explicam e ou justificam as transformações dessa disciplina escolar (segundo nível de questionamento acima apontado), o papel reservado ao(s) protagonista(s) dessa história divide-se entre sujeitos indeterminados e/ou omissos e entidades abstratas como o "saber histórico escolar", "conteúdos escolares", "História", "Estudos Sociais" que assumem de maneira alternada a posição de sujeitos/autores da história dessa disciplina escolar

e que passam a ser percebidos como dotado de sentimentos, de desejos e de intenções.

Tendo como base a categoria da transitividade<sup>215</sup>, a análise da amostra discursiva selecionada nos oferece exemplos desses dois tipos de perfis de protagonistas que atuam na história da disciplina de História, privilegiados pelos autores do PCN. Nos dois primeiros blocos de fragmentos de discurso que se seguem, nota-se a omissão do sujeito, do agente nas ações narradas, seja pelo uso da voz passiva (primeiro bloco), seja pela opção do verbo na terceira pessoa do singular na forma reflexiva, que indica a indeterminação do sujeito da ação narrada:

A História **foi incluída** no currículo ao lado das línguas modernas... (p.19) Em 1971, os conteúdos escolares **foram reunidos** em núcleos comuns concebidos de modo diferente para cada série a partir do tratamento metodológico que deveriam receber ( id. 25). Os métodos tradicionais de ensino — memorização e reprodução — **passaram a ser questionados** com maior ênfase (id.28). Paralelamente, na última década, **passaram a ser difundidas** percepções diferentes do processo de aprendizagem (...)(id., p.28)(grifo meu)

A este programa **acrescentou-se** a História do Brasil seguindo modelo da História Sagrada (id., p.20). Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa (...) e na seqüência **introduziu-se** a história brasileira (id.20). **Abandonou-se** a identificação dos Tempos Antigos com o templo bíblico da criação e o predomínio do sagrado na História ( p.21). No caso da História do Brasil **mantinha-se** a ênfase na formação do Estado Nacional brasileiro (id.,p.22). Com o processo de industrialização e urbanização **repensou-se** sobre o papel da população brasileira na História ( id., p.22). **Enfatizou-se** o estudo dos ciclos econômicos, sua sucessão linear no tempo (...) (id,p.24). **Introduziu-se** na mesma época a preocupação em desenvolver nos estudantes domínios procedimentais de pesquisa histórica no espaço escolar e atitudes intelectuais de desmitificação das ideologias da sociedade de consumo e dos meios de comunicação de massa"( id.27). **Difundiram-se** reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem (..) (id. 28) (grifos meus)

Quem inclui a história no currículo? Quem reúne os conteúdos escolares?

Quem passa a questionar os métodos? Quem passa a difundir percepções

---

215 Categoria analítica da ACDTO utilizada quando se trata de estudar a dimensão ideacional da gramática da oração, com o intuito de perceber os tipos de processos que são codificados em orações e os tipos de participantes (entendido como elementos em orações) envolvidos. Os processos podem ser de diferentes tipos: "processos de ação" (onde um agente age em direção a um objetivo) que podem ser do tipo ação dirigida (sujeito-verbo-objeto) e ação não-dirigida (nenhum objetivo explícito: sujeito-verbo), processos relacionais (onde o verbo marca uma relação ser, ter, tornar-se) entre os participantes, "processos de evento" que envolvem um evento e um objetivo e são geralmente concretizadas em orações intransitivas e os "processos mentais" que são cognitivos (saber, pensar, etc), perceptivos (ouvir, notar) e afetivos (gostar, temer, gostar). O enfoque pela transitividade permite questionar em uma amostra discursiva onde predominam os processos de ação quem é ou são o(s) agente(s) de uma oração e como eles aparecem representados (de forma implícita e omissa ou de forma explícita?).

diferenciadas? Quem acrescenta, introduz, abandona, enfatiza, mantém ou difunde esses saberes históricos escolares?

No terceiro bloco de fragmentos de discursos abaixo citados, a marca textual que denuncia a omissão dos agentes consiste na "nominalização"<sup>216</sup>. Com efeito, os agentes ou sujeitos das orações, ao invés de estarem omissos ou indeterminados estão concretizados em entidades abstratas — de forma a substituir os processos e agentes que estão envolvidos na ação narrada. Como afirma Fairclough (2001, p.227), "A nominalização transforma processos e atividades em estados e objetos, e ações concretas em abstratas".

A **história** como área escolar obrigatória **surgiu** com a criação do Colégio Pedro II..." (id. p.19) A **História nacional identificava-se** com a História Pátria ( id.p.21). "**Os Estudos sociais contemplavam** os chamados pré-requisitos de aprendizagens apresentando a necessidade da aquisição de noções e de conceitos relacionados às ciências humanas (id.26). O **ensino de História conviveu** com contradições (id.26). A **História tem permanecido** no currículo da escola constituindo-se o que se chama de saber histórico escolar" (id.29). No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional no contrato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o **saber histórico escolar tem mantido** tradições, tem formulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. (id., p.29)

Essas estratégias discursivas não são neutras nem circunstanciais. A ausência da explicitação do sujeito não impede que determinadas vozes se sobressaiam, como desenvolverei na próxima seção.

Quanto ao segundo nível de questionamento relativo à autoria, isto é, o que nos remete à presença explícita ou não do narrador do discurso representador é possível constatar que nesse caso ocorre o mesmo movimento de apagamento, como já chamava a atenção um dos pareceres sobre a versão preliminar dos PCN:

"Curiosamente, parece-me que o texto incorre no mesmo equívoco que aponta existir em determinada concepção onde a **História era relatada sem transparecer a intervenção do interlocutor**, de tal forma que a narrativa sobre a trajetória da disciplina no ensino fundamental não esclarece qual é o lugar de quem a reconstitui, o seu propósito básico." (parecer 5)

De onde falam os/as autores(as)? Como elas/eles se auto-referenciam? Diferentes fragmentos desse texto deixam transparecer que a identidade do/a(s)

---

216 A nominalização é "a conversão de processos em nomes, que tem o efeito de por o processo em si em segundo plano." (Fairclough, 2001, p.223). O grau de nominalização que recorre o autor de um texto é uma outra característica textual perceptível pela transitividade.

autor/a(as/es) permanece igualmente desconhecida. A dificuldade da assunção de uma posição de sujeito por parte dos/das autores/as dessa proposta curricular pode ser constatada na leitura dos trechos abaixo, extraídos desse documento :

"Nem sempre está claro para os **educadores** porque a História faz parte do currículo escolar e qual a importância da sua aprendizagem na formação do jovem. Mas essas questões são fundamentais quando se pretende refletir, repensar ou posicionar-se em relação ao ensino de História praticado" (PCN de História, p.19)

"Diversos **agentes educacionais** passaram a discutir e desenvolver novas possibilidades de ensino, Neste contexto, **os professores** tiveram papel importante na constituição do saber escolar, diminuindo o poder dos chamados técnicos educacionais." (id., p.27)

"Na época, foi reforçado o diálogo entre **pesquisadores** e **docentes** de ensino médio ao mesmo tempo em que assistia à expansão dos cursos de pós-graduação em História." (id., p.27)

"Essas novas percepções, **hoje** desenvolvidas por **docentes** e **pesquisadores**, têm levado a reflexões profundas quanto à intenção entre teoria e prática no espaço escolar e às relações estabelecidas entre currículo formal - elaborado por **especialistas** e instituições - e o currículo real que efetivamente se concretiza na escola e na sala de aula." (id., p.28)

"A escola vive hoje contradições fundamentais. Seus **agentes** lutam simultaneamente por mudanças e pela manutenção de tradições escolares." (id., p. 29)

"De longa data, muitos **profissionais que atuam no ensino** e/ou produzem material didático são **pesquisadores** e produtores de conhecimento historiográfico." (id., p.29)

"(...) permanecem as lutas **de professores/historiadores** para aproximarem o ensino de História das questões, das abordagens e dos temas desenvolvidos pela pesquisa histórica." (id., p.30)

O emprego da terceira pessoa para fazer referência a todas essas posições de sujeito dificulta situar os/as autoras em qualquer uma dessas categorias. Quem conta a história do ensino de História: Professores? Historiadores? Técnicos de educação? Educadores? Pesquisadores? Agentes do campo? Profissionais da área? O poder oficial? Essa omissão do narrador do discurso representador contribui para reforçar o modo retórico narrativo presente em parte desse documento. Mesmo quando se trata de situar a proposta em foco no movimento mais amplo de transformações do ensino da História, como mais uma entre as diferentes alternativas que emergem a partir da década de 80, seus autores não se fazem presentes.

"Para **os que optaram por essa última** via, [refere-se à escolha de trabalhar com eixos temáticos] iniciou-se um debate **ainda em curso**, sobre questões relacionadas ao tempo histórico, revendo concepções de linearidade e progressividade, noções de decadência e de evolução." (id. 27)

O recurso textual utilizado para estabelecer a continuidade desse movimento está na expressão "ainda em curso(...)", referindo-se ao debate iniciado na década de 80 sobre o trabalho com eixos temáticos. A identificação dos autores com essa proposta é bastante fraca: "Para os que optaram por essa última via..." Além do que, a inclusão dessa proposta na mesma linha escolhida por aqueles ("os") professores que optaram por trabalhar com eixos temáticos faz-se a partir da pressuposição que a opção dessa proposta por eixos temáticos já tenha sido suficientemente explicitada e justificada, quando não é o caso, como argumentarei mais adiante.

#### **9.2.5.**

#### **Do ensino de História tradicional ao ensino de muitas histórias**

Da mesma maneira que se apaga o autor/narrador dessa história, reforça-se a concepção de tempo linear. Com efeito, a história contada isto é, a emergência e a transformação de uma disciplina escolar estão pautadas na ordenação cronológica, pela qual um tipo de "saber histórico a ensinar" é sucedido por um outro tipo, sucessivamente, desde a sua origem até chegar a década de 90, quando emerge a proposta em questão. Na periodização privilegiada — desde as suas "origens" até os dias de hoje — o ritmo dessas transformações é dado pela transformações sóciopolíticas e econômicas e/ou pela história política educacional sintonizada com as reformas institucionais. Os marcos selecionados para cadenciar a história desse saber são os mesmos escolhidos pela historiografia tradicional para pontuar as transformações, no plano macro, da sociedade brasileira a partir do século XIX.

Com efeito, como mostram os trechos selecionados abaixo, o ritmo da narrativa é dado por datas como 1822, 1889, 1930, 1964, etc, tornando visível o paralelo traçado, na própria estrutura textual, entre uma concepção de história da educação marcada pela cadência da história mais macro — das mudanças políticas (Independência, República, ditadura, etc) e econômicas (industrialização, urbanização, etc) — e a história das mudanças curriculares, em especial do "saber histórico a ensinar", na qual o Estado, através das suas políticas educacionais, é o grande protagonista.

"De um modo geral, o ensino da História pode ser caracterizado **a partir de dois grandes momentos**. O primeiro teve **início na primeira metade do século XIX**, com introdução da área no currículo escolar. Após a **Independência**, com a preocupação de criar uma genealogia da nação, elaborou-se uma "história nacional" baseada em uma matriz européia e a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo **momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40** deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista" (id., p.19)(grifo meu)

"No discurso republicano inspirado em idéias positivistas, a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. **Como consequência, o ensino de História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico.**" (id., p.21)

"**Com o processo de industrialização** e urbanização, repensou-se o papel da população brasileira na História." (id., p.22)

"**Ao mesmo tempo, a presença norte-americana** na vida econômica nacional fortaleceu o lugar da História da América no currículo com a predominância da História dos Estados Unidos." (id., p.24)

"**A UNESCO passou a interferir na elaboração dos livros didáticos escolares e propostas curriculares, indicando possíveis perigos** na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de idéias racistas, etnocêntricas e preconceituosas." (id., p.24)

"**Sob a inspiração do nacional-desenvolvimentismo, nas décadas de 50 e 60, o ensino de História voltou-se especialmente para as temáticas econômicas.**" (id., p.24)

"**Sob a influência norte-americana e de uma difusa concepção tecnocrática, em pleno contexto de Guerra Fria, desvalorizaram-se as áreas de Humanas, em favor de um ensino técnico para a formação da mão-de-obra da indústria crescente [anos 45-60].** História e Geografia acabaram nesse período tendo suas cargas horárias reduzidas, perdendo espaços significativos nas grades curriculares. **A partir de então**, intensificou-se o embate sobre a permanência da História e da Geografia no currículo e o avanço dos Estudos Sociais — elaborados como área de integração e articulação dos diferentes saberes das Ciências Humanas." (id., p.25)(grifo meu)

"**Principalmente a partir da Lei n. 5.692/71, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política brasileira (OSPB), os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e de Geografia** e novamente foram valorizados conteúdos e abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista agora destinados a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964." (id., p.26)

Interessante observar, pois, que o esquema retórico narrativo permitiu aos produtores desse texto curricular articular em uma só trama as trajetórias internas de dois campos distintos: o campo da História e o campo da Educação. Na configuração discursiva dos PCNs de História, esses dois campos evoluem

simultaneamente, de forma a convergir na atualidade em uma trama única, uniforme e que aponta como a única saída possível para os impasses e problemas relativos ao ensino de História a proposta de eixos temáticos — contida nessa proposta e que discutirei na próxima seção. Essa articulação torna-se mais evidente na estrutura textual da primeira parte do documento, na qual fica clara a tentativa de colocar em sintonia as transformações no seio da história acadêmica, o movimento interno da história-ensinada e as transformações ocorridas no âmbito das ciências pedagógicas. A utilização do advérbio temporal "paralelamente" é bastante elucidativa:

**"Paralelamente**, nas últimas décadas **passaram a ser** difundidas percepções diferentes do processo de aprendizagem, do papel que os materiais didáticos desempenham, dos instrumentos e significados das avaliações e das funções sociais e culturais atribuídas à escola e ao professor." (id., p.28)

**"Paralelamente** [décadas de 80 e 90], **ocorreram** novos estudos no âmbito das ciências pedagógicas, especialmente no campo da psicologia cognitiva e social. **Difundiram-se** reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, nos quais os alunos passaram a ser considerados participantes ativos do processo de construção do conhecimento.(...)Em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas, valorizaram-se também as atitudes ativas dos alunos como sujeitos construtores de sua história." (id., p.28)

Nota-se que o mesmo procedimento retórico é utilizado para as transformações no campo da Educação: história sem narrador (sujeito indeterminado), seleção dos acontecimentos como se fossem únicos na evolução dessa história. Tratando-se dos "novos estudos no âmbito das ciências pedagógicas", omitiu-se outras temáticas e discussões do campo nesta mesma época, como, por exemplo, as relativas à epistemologia escolar e à dimensão política e cultural do currículo.

É, pois, dessa forma que algumas matrizes históricas vão sendo classificadas como obsoletas enquanto outras são consideradas atuais, férteis, e responsáveis pela orientação para a produção de um "bom" texto do saber de história-a-ensinar. O que não fica claro são os critérios subjacentes a essas classificações das matrizes históricas. Quem decide essas novas orientações no currículo de História ao longo da trajetória da disciplina? Por que certas matrizes ficam obsoletas e outras se tornam imprescindíveis?

Na perspectiva da ACDTO, o interesse em operar com categorias como coesão textual, transitividade e nominalização é tentar "formular que fatores

sociais, culturais, ideológicos políticos ou teóricos determinam como um processo é significado num tipo particular de discurso (em diferentes discursos), ou num texto particular." (id.p.223). Considerando que a presença de um determinado estilo de discurso, em um tipo de atividade singular, onde se manifestam diferentes posições de sujeito particulares não depende apenas da intencionalidade dos atores envolvidos, mas pode indicar pistas para entender esse evento discursivo específico inserido nas diversas práticas mencionadas por Fairclough (id), como explicar a presença marcante desse estilo nos PCNs de História? E ainda: em que medida a presença desse estilo retórico propicia pensar as tensões inerentes ao sistema de saberes, tal como discutido por Chevallard (1991)?

O cenário traçado até aqui permitiu situar o PCN como elo na transposição de saberes, associado a um tipo de atividade específica — produção de textos curriculares — inserido em uma rede de comunicação, onde interagem diferentes discursos de diversos campos de conhecimento. Minha preocupação, até então, foi perceber como ocorrem as articulações discursivas principalmente no campo interno da História, sublinhando os diferentes discursos ou fragmentos de discurso histórico com e contra os quais o PCN foi construindo sua proposta de novo texto do saber a ensinar. No entanto, para uma melhor compreensão dos traços distintivos desse documento, cumpre aprofundar um pouco mais a análise sobre o tipo de interlocução estabelecida com campo pedagógico (em particular o de didática e de currículo). Diferentes discursos de História e de Educação se entrecruzam para justificar o equacionamento proposto e simbolizado pela opção de trabalhar com eixos temáticos. Em que medida essa opção pode ser vista como um avanço no processo de superação da crise do ensino de História?

### **9.3.**

#### **A busca do reequilíbrio: entre a busca da compatibilidade externa e a necessária adequação interna**

Na perspectiva de Chevallard, já discutida anteriormente, no momento de deflagração de uma crise disciplinar, o trabalho da noosfera intensifica-se e coloca em marcha um processo de transposição institucional, com o objetivo de reequilibrar o sistema de saberes tanto em termos de sua compatibilidade externa quanto de seu funcionamento interno.

Pelo que já foi exposto no caso da disciplina de História, é possível identificar institucionalmente, a partir da década de 80, a crise da matriz histórica que até então tinha sido hegemônica no âmbito do ensino desse saber. Sublinhei na seção anterior, tendo como base a perspectiva da ACDTO, a maneira peculiar do PCN de História de situar-se nessa crise. De um lado, no nível do enunciado, colocando-se explicitamente contra a matriz histórica tradicional, de outro, incorporando na sua estrutura textual o gênero narrativo que contradiz esse posicionamento.

O objetivo, nesta seção, é focar o PCN de História como um exemplo de noosfera em ação e analisar as respostas particulares buscadas nessa esfera de didatização à crise em questão. Que marcas textuais permitem identificar nesse texto do saber as estratégias de transposição, mencionadas por Chevallard, na busca do reequilíbrio perdido em decorrência da especificidade da crise pela qual passa a disciplina de História desde a década de 80?

### **9.3.1. Em busca da compatibilidade externa.**

A abordagem do PCN, a partir do recorte privilegiado, permite dar visibilidade à utilização, por parte dos autores/as desse documento, de uma das estratégias mais comumente acionadas pela noosfera nos momentos de crise e devidamente sublinhada por Chevallard. Trata-se da mobilização simultânea de dois movimentos aparentemente contraditórios — aproximação em direção aos saberes acadêmicos e afastamento dos saberes do senso comum —, com o objetivo de buscar a compatibilidade com as demandas externas ao sistema de ensino, das quais dependem a vida dos saberes escolares. O primeiro tipo de mobilização manifesta-se principalmente pelo fluxo de saber acadêmico em direção ao saber-a-ensinar acionado pelos membros da noosfera, passíveis de garantir a legitimidade do saber transposto. O segundo procura distinguir o saber-a-ser-ensinado nas escolas dos demais saberes que circulam na sociedade, atribuindo-lhe forma, conteúdo e objetivos diferenciados que justificam sua própria existência.

A análise do discurso desse documento traz à tona algumas marcas textuais que permitem afirmar a presença desses dois tipos de mobilização no texto curricular em foco.

### 9.3.2. O fluxo de saberes vindo da Academia

O primeiro tipo de mobilização pode ser evidenciado através da continuação da análise da coesão textual já iniciada na seção anterior. A aproximação, por parte dos produtores desse texto curricular, entre o saber escolar e o saber acadêmico faz-se da mesma maneira ambígua como foi feita a rejeição em relação à história tradicional, à história marxista e a afinidade estabelecida com história cultural. Com efeito, por um lado, não é possível assinalar nenhuma passagem em que a necessidade da incorporação, na esfera do saber-a-ensinar, das contribuições das tendências historiográficas atuais esteja abertamente assumida como indispensável para a superação dos obstáculos ao seu ensino. Por outro lado, a valorização dessas contribuições e a centralidade do papel que lhes é atribuída nas mudanças curriculares indicam que a busca da compatibilidade externa do saber histórico escolar passa necessariamente pela diminuição da defasagem entre esse saber e o seu homólogo acadêmico.

Se acompanharmos a história narrada pelos autores/as do PCN sobre a emergência e evolução da disciplina de História, centrando o olhar nos lugares atribuídos aos diferentes atores envolvidos nessa trama, é possível identificar algumas pistas para esse tipo de reflexão. Embora a atribuição ao saber acadêmico do papel de protagonista na história da disciplina escolar de História não seja uniforme ao longo da narrativa, sua existência faz-se presente desde o início da narração, como deixa transparecer a passagem abaixo.

"O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado no mesmo ano do colégio Pedro II, **produziu uma série de trabalhos que gerou conseqüências para o ensino de História Nacional**. Seus membros lecionavam no colégio e foram responsáveis pela formulação dos programas, elaboração de manuais e orientação do conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas." (id., p.20)(grifo meu)

Mesmo quando, na configuração discursiva, não aparece de forma explícita no enunciado, isto é, como protagonista do discurso representado, a voz da

academia não deixa de dar o ritmo da história, no plano do discurso representador. Na narração entre o período que vai da emergência dessa disciplina escolar até os anos 60, instaura-se um silêncio sobre as possíveis relações entre essas duas esferas de problematização do saber. Como já mencionei anteriormente ao caracterizar o estilo retórico desse texto, o modelo interpretativo e explicativo adotado pelos seus autores/as pauta-se no ritmo das transformações sociais, políticas e econômicas mais amplas. Até os anos 60, as reformas curriculares foram explicadas a partir de imposições vindas de fora dos campos historiográfico e educacional. Esse último reproduzia as diretrizes das políticas públicas mais gerais em sintonia com o poder dominante, não sendo feita nenhuma referência textual em relação ao discurso representado por outros sujeitos responsáveis, além do Estado, através de suas instituições competentes, pelas transformações curriculares. No entanto, a indefinição da posição de sujeitos que contam e que fazem essa história, o emprego de orações de modalidade categórica, o recurso a nominalizações, todos esses traços deixam transparecer a forte presença da voz da Academia (de Educação, de História) no discurso representador.

A articulação entre o saber acadêmico e o saber escolar é restabelecida no plano do enunciado, a partir do momento que a narração aborda o desenvolvimento do ensino superior no Brasil — anos 60 — quando começam as implicações para a formação de professores e, conseqüentemente, para o ensino

**A formação dos professores em cursos superiores afetou o ensino de História gradativamente. A formação intelectual e científica dos alunos passou a integrar os objetivos das propostas curriculares,** como no caso da produção didática chamada História Nova, do início dos anos 60, com estudos baseados nos modos de produção, sob a influência da **historiografia marxista** que enfatizava as transformações econômicas e conflitos entre as classes sociais, contrariamente à História que valorizava o político e a trajetória vitoriosa da classe burguesa na consolidação harmoniosa do mundo moderno. (id., p.24)(grifo meu)

A partir desse momento da narrativa até o seu final, a História produzida pelos historiadores assume, pouco a pouco, o papel central no processo de transformações dos saberes históricos escolares, a ponto de justificar uma seção específica no documento — O conhecimento histórico: características e importância social (p.29-37) — para dar conta da pluralidade de perspectivas teóricas que na atualidade são passíveis, segundo os/as autores/as do PCN, de servir de referência ao saber escolar.

Em algumas passagens, o distanciamento da Academia é percebido como prejudicial para a construção dessa disciplina escolar. O afastamento — por questões políticas — no decorrer da implementação dos Estudos Sociais na grade curricular das escolas do atual ensino fundamenta é considerado como uma das razões para a permanência mais prolongada da concepção de história tradicional no âmbito da historiografia escolar, como deixa entrever o trecho que se segue:

Principalmente na década de 1970, algumas faculdades passaram a formar professores licenciados em Estudos Sociais, com programas de formação para o desempenho de atividades **puramente escolares**, desconsiderando preocupações e temas de conhecimentos científicos. A Licenciatura curta em Estudos Sociais contribuiu, em parte, para um afastamento entre universidades e escolas de primeiro e segundo grau e prejudicou o diálogo **entre pesquisa acadêmica e o saber escolar, dificultando a introdução de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas no âmbito da escola.** (id., p.25)(grifo meu)

O risco de que a disciplina de História fosse privada das contribuições da Academia e ficasse condenada a atividades "puramente escolares" foi superado com o apoio dos historiadores na "batalha" pelo fim dos Estudos Sociais.

"No decorrer dos anos 70 e 80, as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, **ganham maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos, que se abriam aos docentes de primeiro e segundo graus e ampliaram a batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e a extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais.**" (id., p.26)(grifo meu)

A partir de então, na visão dos autores desse texto curricular, o terreno ficou livre para o estreitamento do diálogo entre a história acadêmica e o saber escolar, passando o primeiro a liderar e orientar as transformações do segundo. As passagens que se seguem dão uma idéia do lugar atribuído à história dos historiadores na história atual dessa disciplina escolar:

Parte **dessas mudanças é decorrente da ansiedade em diminuir distâncias entre o que é ensinado na escola fundamental e a produção universitária, isto é, entre o saber histórico escolar e as pesquisas e reflexões que acontecem no plano do conhecimento acadêmico.** A tentativa de aproximação entre estas duas realidades, nas quais o saber histórico está presente, faz com que a escola se envolva a seu modo no debate historiográfico atual, incorporando parte de suas tensões e contradições. (id. p.28)(grifo meu)

"No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional no contrato com valores e anseios das novas gerações, **na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar** tem mantido tradições, tem formulado e inovado conteúdos,

abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais." (id. p.29)(grifo meu)

**As propostas curriculares passaram a ser influenciadas, também, pelo debate entre as diversas tendências historiográficas.** Os historiadores voltaram-se para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais. (id., p.27)(grifo meu)

Os exemplos acima não deixam dúvidas, no meu entender, sobre a mobilização, por parte dos agentes dessa noosfera, de um dos movimentos inerentes à transposição, sublinhados por Chevallard. Um dos caminhos empregado para a superação da crise deflagrada e a restauração da compatibilidade com as demandas externas é justamente a manipulação dos saberes através de um fluxo de atualização, de rejuvenescimento do saber acadêmico em direção ao saber escolar.

De fato, vista como fonte de legitimidade e de salvação para o saber escolar, a história produzida pelos historiadores ocupa um lugar central nesse documento. Essa centralidade é assumida de diferentes maneiras. Em primeiro lugar, na própria estrutura textual da narrativa da trajetória da história-ensinada a partir da década de 80, como já mencionado. Enquanto na análise das transformações curriculares dos períodos anteriores, os fatores políticos e econômicos foram levados em conta, a partir dessa década, apenas as transformações internas ao campos acadêmicos da História e da Educação passam a merecer a atenção dos produtores desse texto para explicar essas mudanças. A mudança no foco sobre os protagonistas da ação narrada no discurso representado coloca em destaque a importância do saber acadêmico no processo de transposição dos saberes. Mesmo se em algumas passagens é possível perceber a inclusão de outros agentes além dos historiadores, como sugere a expressão utilizada "agentes do campo educacional", uma leitura mais aguçada permite perceber que, entre esses agentes, os professores universitários, pesquisadores são os que lideram o processo de mudança. À despeito das implicações políticas dessa inversão, que explorarei na próxima seção, importa sublinhar, por ora, o que a mesma representa em termos da dinâmica da transposição dos saberes nessa esfera de didatização.

Outros indícios da importância atribuída ao saber acadêmico podem ser percebidos, por exemplo, na análise dos títulos escolhidos para as três seções da

primeira parte e os temas privilegiados respectivamente em cada uma. No caso da primeira seção, o título indicado "A História **no** ensino fundamental" corresponde mais à perspectiva teórica privilegiada no enfoque da história das disciplinas do que retrata a idéia manifesta de oferecer um histórico da história do ensino dessa disciplina. Por que não intitular essa seção de "A História do ensino da História" ? ou a "História da História ensinada"? Tratou-se, nessa seção, de valorizar a presença da história dos historiadores nas propostas curriculares e indicar a melhor ou melhores dessas histórias disponíveis na atualidade. A segunda seção — "O conhecimento histórico: características e importância social"(p.29-37) — consiste, basicamente, no mapeamento das correntes historiográficas contemporâneas (p.29-33) para, em seguida, destacar alguns aspectos indispensáveis dessas correntes para se pensar o ensino dessa disciplina na atualidade, em particular no que tange à questão da identidade. A terceira seção, cujo título "Aprender e Ensinar História no Ensino fundamental" permite supor que aborda questões específicas do processo de ensino-aprendizagem, concentra-se na re-significação de alguns conceitos basilares da História, como tempo, sujeito e fato histórico, à luz das matrizes históricas consideradas saberes de referência potenciais para o saber escolar.

As marcas textuais destacadas confirmam o papel legitimador atribuído ao saber acadêmico e reforçam a dinâmica do sistema de saberes baseada em uma concepção hierárquica entre as diferentes esferas de problematização do saber.

A constatação desse lugar reservado ao saber acadêmico no PCN assume uma maior ambigüidade quando comparado com alguns fragmentos de discurso do campo da Educação que interagem nesse texto dos parâmetros. Em diferentes trechos, como os dos exemplos abaixo, percebe-se a presença das vozes de algumas correntes do campo pedagógico brasileiro que começam a operar com a distinção entre saber escolar e saber acadêmico, o que não deixa de ser uma dimensão inovadora no âmbito desse gênero discursivo — o texto do saber curricular.

"A História tem permanecido na escola, constituindo-se **o que se chama de saber escolar.**" (PCN de história, 1998, p.29)

"Reconhece-se que o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e é reelaborado de diversas maneiras, para o conjunto da sociedade. Na escola, ele adquire ainda, uma relevância **específica quando é recriado para os fins didáticos.**" ( id., p.30)(grifo meu)

É preciso diferenciar, entretanto, o saber que os alunos adquirem de modo informal daquele que aprendem na escola. No espaço escolar, **o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar.** Esse saber é proveniente do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes e é permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais didáticos e pedagógicos. (id., p.38)(grifo meu)

"Trabalhos nessa linha possibilitam para o docente, entre outras coisas, reconhecer sua atuação na construção do saber histórico escolar, na medida em que ele é que seleciona, avalia e insere a obra em **uma situação didática, e tal obra adquire novos significados ao ser submetida aos novos interlocutores** (ele e alunos)." (id., p.33)(grifo meu)

No entanto, é possível constatar, apoiada na ACDTO, que essas vezes não têm a força, nem talvez o interesse suficiente para quebrar a hierarquia estabelecida. Uma das marcas textuais que permite essa constatação consiste na imprecisão do vocabulário para se referir a essas duas esferas de problematização do saber. É possível identificar nas passagens abaixo que o uso do termo "saber escolar" e "conhecimento histórico" podem ser significados de forma diferenciada, cada um nomeando uma dessas esferas. Por exemplo, se compararmos as seguintes passagens:

"Nesse contexto, os professores tiveram papel importante na constituição do **saber escolar**, diminuindo o poder dos chamados técnicos educacionais." (id., p.27)

"Desde que foi incorporada no currículo escolar, a história-ensinada tem mantido uma interlocução com o **conhecimento histórico.**" (id., p.29)

fica claro que o significado da primeira expressão se aproxima de conteúdos escolares, enquanto o da segunda refere-se à história produzida pelas pesquisa acadêmicas. Em outros momentos, essa distinção é, todavia, menos nítida, como por exemplo nas frases:

"No processo de democratização dos anos 80, os **conhecimentos** escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares dos estados e municípios." (p.26); "(...) têm sido recriada as relações entre professor, aluno, **conhecimento histórico** e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da história na formação social e intelectual dos indivíduos (...)" (id., p.29)

Em outros momentos, como o do fragmento de discurso abaixo, a expressão saber escolar parece se confundir com a de saber docente:

A constatação dessas contradições fortalece cada vez mais a convicção de que **o saber escolar está relacionado** a uma diversidade de tradições próprias da história da educação brasileira e **mantém relações** com poderes e valores diversificados da realidade social. Impõe a necessidade de valorizar o professor como um trabalhador intelectual ativo no espaço escolar, responsável, junto com seus iguais, pela clareza e definição dos objetivos e dos conteúdos para a disciplina que leciona. Aponta para o fato de que a transformação da prática docente só acontece com o exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas e abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria. (id., p. 29)

Essa imprecisão conceitual interfere na própria coesão textual: que relação pode ser estabelecida entre a primeira frase do texto e o que vem em seguida? Inicialmente, trata-se do saber escolar, mas todo o resto do parágrafo vai abordar a questão da representação do professor e do reconhecimento — sem usar esta expressão — de um saber docente.

Outra marca textual que permite constatar a falta de força de algumas correntes pedagógicas ou concepções do campo de Didática presentes no discurso representador consiste na baixa afinidade dos autores com o termo saber escolar, observada, por exemplo, na frase: "A história tem permanecido na escola, constituindo-se 'o que se chama de saber escolar'" (PCN de História, 1998, p.29), que tende a expressar não apenas a fragilidade conceitual, mas também as relações de poder estabelecidas entre as diferentes posições de sujeito que participam da produção desse documento, como desenvolverei na próxima seção.

Enunciados como o do exemplo abaixo evidenciam que não basta reconhecer a diferença entre esses saberes, como é o caso dos produtores desse texto curricular, para questionar a relação hierárquica entre os mesmos.

"Parte dessas mudanças é decorrente da **ansiedade em diminuir distâncias entre o que é ensinado na escola fundamental e a produção universitária**, isto é, entre o saber histórico escolar e as pesquisas e reflexões que acontecem no plano do conhecimento acadêmico." (id., p.28)(grifo meu)

A "ansiedade" em diminuir a distância tende a acarretar a adequação do saber escolar às mudanças, exigências, necessidades do saber acadêmico, ou melhor, da/s matrise/s históricas/s que se apresentam como hegemônicas na esfera de produção. A diminuição dessa distância depende do movimento unilateral por parte dos atores que trabalham com o saber escolar de incorporação das "pesquisas e reflexões que acontecem no plano do conhecimento acadêmico".

Como explicar a persistência de uma concepção hierárquica da relação entre saber acadêmico e saber escolar, apesar da preocupação manifesta por parte de alguns membros da equipe de consultores e de autores/redatores com as questões relativas às problemáticas específicas do ensino, orientadas por correntes teóricas que questionam ou abrem espaço para se questionar essa hierarquia? Em que medida ela não é reveladora da estrutura do sistema de saberes do qual fala Chevallard? Em que medida existe a possibilidade e/ou o interesse do fortalecimento das vozes do campo educacional acima mencionadas nesse tipo de texto, permitindo estabelecer essa relação sob outras bases?

### 9.3.3.

#### **A procura da distinção: o distanciamento em relação aos saberes do senso comum**

Quanto ao segundo movimento — a tomada de distância em relação aos saberes do senso comum — acionado pela noosfera com o intuito de buscar um reequilíbrio, ele está igualmente presente nesse texto do saber, ainda que de forma menos evidente do que no primeiro. Pode ser identificado na segunda parte desse documento, quando da justificação da importância do ensino dessa disciplina no terceiro e quarto ciclo respectivamente:

É preciso considerar que hoje em dia os alunos recebem um grande número de informações sobre as relações interpessoais e coletivas por intermédio dos meios de comunicação. Muitos têm a oportunidade de conhecer em seu próprio ambiente familiar memórias de outras épocas. Alguns lêem jornais, revistas, livros, vão ao cinema e ao teatro. Muitos assistem à televisão, ouvem rádio, apreciam música, conversam e trocam idéias com parentes e amigos, vão sozinhos à escola, utilizam transportes coletivos, circulam pelos espaços físicos e sociais. **Todas essas são vivências que lhes fornecem informações valiosas porém fragmentadas, sobre as quais o professor, por meio do diálogo, do debate e da crítica inerentes à sua prática docente, pode atuar como agregados e catalisador.** (PCN de História, 1998, p.53)(grifo meu)

Como no terceiro ciclo, é importante considerar que o aluno recebe, hoje em dia, grande número de informações e que, a partir delas, elabora reflexões sobre as relações presente-passado. Cabe ao professor, nos processos de ensino e de aprendizagem, **valorizar tais reflexões dos estudantes e considera a necessidade de elas sofrerem transformações ao longo da escolaridade.** As interpretações dos alunos acerca das relações interpessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais, devem ser cada **vez mais críticas** e estarem **cada vez mais permeadas pela compreensão da diversidade, das convivências, das contradições das mudanças, das permanências, das continuidades e das descontinuidades histórica no tempo.** (id., p.65)(grifo meu)

Esses dois extratos do texto curricular mostram a preocupação dos seus autores/as em distanciar o saber escolar das informações recebidas em outros espaços e por outros meios. Percebe-se, contudo, que a distinção é marcada mais pelo tipo de relação — mais crítica, mais sistematizada — estabelecida com as informações que circulam e com as quais os alunos interagem do que pela natureza ou qualidade das informações propriamente ditas. Essa constatação é importante, na medida em que oferece indícios sobre a maneira dos/as autores/as do PCN definirem a natureza, as características específicas do saber histórico escolar. A complexidade da natureza epistemológica do saber histórico, discutida na primeira parte deste estudo, está evidenciada nessas duas citações acima. Trata-se de oferecer ao aluno uma grade de inteligibilidade mais crítica e mais sistematizada do mundo. O desafio consiste, pois, em pensar: como transpor para o âmbito de uma instituição didática um saber dessa natureza?

A questão da identificação da "necessidade em saberes" (Chevallard) em História assume aqui toda a sua força, expressando a fragilidade do texto curricular em foco. Se não existem informações de natureza histórica específica, como deixam transparecer as duas citações acima, como diferenciar esses saberes? Como identificar, nesses saberes, as necessidades a serem supridas nas diferentes esferas de problematização? Ou eles se singularizam pela forma de tratamento dado às informações, podendo abarcar, nesse caso, todo e qualquer tipo de informação? Essas questões são cruciais quando se trata de refletir o processo de transposição. Elas se colocam obrigatoriamente para aqueles que procuram superar os obstáculos e as crises dessa disciplina. Mesmo não assumindo abertamente, os diferentes atores envolvidos nesse processo se vêem obrigados a enfrentá-las, para satisfazer as exigências da adequação dessas necessidades à dinâmica específica da esfera de didatização na qual elas estão sendo pensadas.

#### **9.3.4. A necessária adequação interna**

O enfrentamento da necessidade de adequação interna pelos agentes da noosfera em foco consiste em um dos aspectos mais polêmicos desse texto do saber. Se, por um lado, o caminho para a restauração da compatibilidade externa aponta de maneira inequívoca a necessidade de superação das matrizes tradicional

e marxista, por outro, o tratamento didático das novas contribuições historiográficas passíveis de substituí-la está longe de ser consensual e originou inúmeras controvérsias. A discussão acirrada e as críticas dos pareceristas em torno da adoção dos eixos temáticos expressam bem a complexidade da necessidade de adequação à dinâmica interna dessa esfera de didatização, quando se trata de pensar o ensino da História.

Embora a fala de uma das elaboradoras entrevistadas deixe claro o papel a ser desempenhado pelos eixos temáticos na desconstrução da concepção linear do tempo histórico, essa transparência não está presente no texto curricular.

P: (...) Como manter a noção de processo? Processo, movimento, transformação, sem necessariamente cair no processo, progresso, direção pré-determinada?

R: Então, **por isso a escolha por um eixo temático**. A idéia é que os jovens, eles entendam o mundo de hoje. A prioridade é o presente e inserir esse presente numa temporalidade. Então, por premissa, você não recorre à origem, você não começa pelo passado e vem em direção ao presente, então... Já no princípio, você não vem numa ordem, seguindo numa lógica processual amarrada com a cronologia ou só com o recorte político com tem sido a história nacional. Se o que vale é uma discussão do presente, do tempo, então você problematiza, você sai do presente, problematizando, e estuda momentos históricos dentro das suas transformações de relevância temática em relação ao tema que você está trabalhando com o presente, mas nunca deixa de manter relações presente-passado. (grifo meu)

Uma das críticas mais veementes por parte dos pareceristas refere-se à falta de justificativa por parte dos/as autores/as do parâmetro em relação à adoção dos eixos temáticos como modalidade privilegiada de seleção e organização dos conteúdos escolares de História. A maioria (12 dos 20) dos pareceres analisados aborda essa questão. Apesar das diferenças em termos do grau de profundidade da elaboração do questionamento eles têm em comum o fato de apontar a necessidade de um maior esclarecimento dessa escolha.

**"esclarecer melhor** os objetos dos recortes temáticos."

**"escolha de eixos temáticos foi arbitrária** e as temáticas discutíveis — desconsidera temas da História atual."

**"explicar as escolhas destes eixos temáticos** — explicação dos títulos, justificativa de sua composição — Por que não História da relações sociais, do poder e da resistência? — conceitos como cultura e representação podem perder suas funções explicativas — se utilizar os conceitos, é importante oferecer aos professores justificativas e explicações claras neste e em outros campos conceituais."

"**não fica claro por que a opção por eixo temático** — explicar e fundamentar."

"explicitar o que se entende por eixo temático."

"(...) Outra observação que fiz e que agora se reforça nestas orientações para o terceiro ciclo, é a **necessidade de explicação do que se entende por eixo-temático.**"

"Acho importante conceituar o que é eixo temático para o professor. No texto fornecido para análise, **em nenhum momento isto é especificado.** Este procedimento se justifica por duas razões, coerência metodológica do PCN e clareza do que se entende pelo conceito."

Finalizando as considerações sobre este item, queremos observar que será necessário que nas versões futuras dos PCNs seja apresentada a justificativa da opção por eixos temáticos. O que se observa no texto é que se afirma que: a opção foi por organizar os conteúdos em eixos temáticos (p,24-versão preliminar), sendo que em nenhum **momento se explica por que esta opção, que é uma opção metodológica, foi considerada a mais adequada para melhor implementação das propostas de História frente ao conjunto geral das propostas dos PCN.** É importante lembrar que a opção intencional frente a um conjunto articulado que envolve, principalmente a coerência entre variados aspectos: objetivos educacionais gerais, objetivo geral para o ensino de história, concepção de história, concepção de produção de conhecimento, formas de produção de conhecimento etc. nesse sentido algumas perguntas devem ser formuladas ao eixo temático.

Dois pareceres destacam-se pela crítica positiva em relação a escolha dos eixos temáticos. Ainda que por razões diferenciadas, para estes pareceristas, ao contrário da maioria de seus colegas, a opção em trabalhar com eixos temáticos é percebida como solução e não fonte de mais problemas:

A proposta de conteúdos para o ensino de História no terceiro e no quarto ciclos do ensino fundamental é baseada em eixos temáticos. **É um avanço em relação às propostas, de cunho nacional, surgidas em épocas anteriores. Trabalhar com eixo temático significa privilegiar uma corrente historiográfica, cuja dominação mais corrente é de "nova História".** Isto implica compreender que esta tendência tem várias nuances, não havendo homogeneidade de pensamento entre aqueles que compartilham suas crenças nesta concepção de História"

"Considero a opção **curricular por eixos temáticos bastante adequada, pois facilita a organização curricular nos demais níveis de secretarias Estaduais, Municipais e nas próprias escolas.** Além disto, facilita o trabalho do professor dando-lhe ao mesmo tempo liberdade pedagógica e referenciais capazes de garantir um patamar mínimo, comum ao ensino de História."

Para os fins desta pesquisa, interessa-me mais perceber a reação dos autores e consultores desse texto do saber a essas críticas do que analisar a recepção da escolha dos eixos temáticos por esses leitores particulares. O primeiro aspecto que, no meu entender, merece ser sublinhado consiste no fato dessas críticas não terem sido incorporadas pela equipe de maneira a provocar a necessidade de uma

modificação substancial no texto curricular. Com efeito, a leitura da versão definitiva do PCN de História, publicada em 1998, continua não permitindo constatar uma preocupação por parte dos seus autores/as em justificar a opção em trabalhar com eixos temáticos. Apenas em duas passagens de todo o documento curricular esse aspecto é rapidamente abordado, deixando entrever, assim, que essa forma de organização dos conteúdos em História estava pressuposta, era como se fosse algo dado, pré-estabelecido e consensual no campo. Mesmo nas passagens em que os autores fazem referência à opção pelos eixos temáticos podemos perceber que a sua identificação com essa escolha é extremamente fraca, como indicam as marcas textuais assinaladas nos textos:

"**Uma outra parcela optou** por trabalhar com tema , nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas curriculares por eixos temáticos. **Para os que optaram** por esta última via, iniciou-se um debate ainda em curso sobre questões relacionadas ao tempo histórico, revendo concepções de linearidade e progressividade, noções de decadência e de evolução." (PCN de História, 1998, p.27)

"A partir de problemáticas amplas **optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos de desdobrá-los em subtemas**, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimento e contextos históricos no tempo. O trabalho com eixos temáticos não esgota verticalmente os subtemas por sua vez os conteúdos contemplados nos subtemas não esgotam as virtualidades dos eixos temáticos e dos subtemas propostos." ( PCN de História, 1998, p.46/47)

Essa falta de preocupação e/ou de identificação torna-se mais instigante para a reflexão quando sabemos, pela leitura dos relatórios dos consultores, feita em dois momentos distintos (97 e 98), que a questão dos eixos temáticos também foi bastante polêmica entre os membros da equipe.

O parecer dos consultores sobre a primeira versão do PCN apresenta crítica contundente em relação à apreensão do eixo temático como uma alternativa para a concepção linear da história tradicional que se queria superar:

"(..) considerou-se que deve ser relativizada a excessiva polarização entre linearidade e eixos temáticos, pois, nem sempre estas duas maneiras de organização de conteúdos apresentam-se de forma excludente. O texto apresentado parece ter conotação crítica quanto à linearidade e tem acríica diante dos eixos temáticos." (relatório n. 1 dos consultores, marco de 97)

"O texto atribui incorretamente à organização de conteúdos através de eixos temáticos temas e sub-temas que podem e que são tratados em abordagens lineares da história. Propõe-se também que deve ser melhor ressaltado como são selecionados e organizados os eixos temáticos. As possibilidades de flexibilidade de seleção de conteúdos pode ser

destacada nas propostas que visam os eixos temáticos.” ( Relatório, n.1 consultores, março 1997)

Já nos relatórios dos consultores que datam de 98, percebe-se uma mudança de tom. Frente às críticas dos pareceristas externos, as críticas internas cedem lugar às tentativas de justificativas. Observa-se que essas justificativas completam as oferecidas pela autora/redatora do documento quando entrevistada. A leitura desses pareceres permite identificar algumas das medidas terapêuticas atribuídas aos eixos temáticos, com o intuito de superar os obstáculos relativos ao ensino-aprendizagem dessa disciplina: oferecer alternativa metodológica para o tempo linear e para visão eurocêntrica, permitir a necessidade de seleção e de delimitação do saberes, oferecer a possibilidade de considerar a realidade do aluno e uma maior flexibilidade de escolha ao professor.

"Essas duas preocupações: 1)a inviabilidade mais que comprovada através da prática de ensino de História de se ministrar todo o conteúdo de História Geral e Brasil e 2) a necessidade de se partir da realidade presente mais próxima do aluno para recuperarmos no passado as suas razões de ser, nesse sentido, a proposta é contra uma visão eurocêntrica — norteiam a opção feita por eixos temáticos e sub-temas." (B98)

A opção foi por organizar os conteúdos em eixos temáticos, a partir de problemáticas amplas e desdobrá-los em subtemas que orientam a construção de relações entre acontecimentos históricos. A dimensão processual é constitutiva da forma como se organizam os temas selecionados. É fundamental que a História seja entendida como um processo onde estão presentes continuidades e descontinuidades. Os subtemas decorrentes dos eixos temáticos contemplam um amplo leque de conteúdos. Por isso, esta proposta sugere uma série de possibilidades com as quais o professor pode trabalhar para realizar escolhas. São possibilidades que não esgotam as virtualidades dos eixos temáticos e dos subtemas propostos. (Relatório n.4/março de 98)

Trata-se de uma opção de ensino de História que privilegia a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de aprendizagem. A opção por eixos temáticos decorre igualmente de uma concepção metodológica na qual o ensino de história parte de uma problematização cujo desencadeamento é a realidade mais próxima (vvida pelo) do aluno. Também por esta via o privilégio da História brasileira se justifica. É importante esclarecer que trabalhar com eixos temáticos não significa esgotar verticalmente subtemas, mas a partir da escolha de uma deles estabelecer articulações processuais entre vários contextos históricos. ( Relatório n.4/março de 98)

Cumprir destacar o trecho do relatório, datado de 98, do consultor de Teoria da História, cuja posição foi assumida pelo conjunto da equipe e que oferece pistas para se pensar como foi equacionada, entre os membros da noosfera, essa discussão sobre a readequação das novas matrizes historiográficas privilegiadas em objeto de ensino:

Percebemos ainda uma cobrança por parte dos pareceristas com relação a nossa concepção teórica, filosófica e até mesma política do seu papel e de sua utilidade social. (...) É sobretudo, **em relação ao como ensinar História que as possíveis posturas teóricas e/ou epistemológicas limitadas aos efeitos normativo dos PCNs devem aparecer. Resumimos nossa posição na seguinte fórmula *subjetividade epistemológica e objetividade metodológica***. A pluralidade de posturas teórico-metodológicas a respeito do como ensinar História pode ser colocada de modo mais objetivo e supomos está implícita nas formulações mais salientes da propostas. (Consultor D, Relatório n. 4/março 98)

### 9.3.5.

#### **Eixos temáticos: uma opção didática?**

Frente a tantas críticas e justificações, como explicar esse silêncio no texto final? Em que medida o equacionamento interno dessa polêmica, sintetizado na frase - "Resumimos nossa posição na seguinte fórmula: subjetividade epistemológica e objetividade metodológica" - pode ser considerado satisfatório a ponto de dispensar maiores explicações?

A leitura desse trecho do parecer, tendo como base a perspectiva da interdiscursividade, permite colocar em evidência a forma original de articulação, nesse documento, dos fragmentos de discursos de dois campos distintos: o da História e o do Educação, mais precisamente o da Didática. O discurso do campo da Educação é acionado para responder questões e críticas colocadas a partir do campo da História. Diante das dificuldades inerentes à natureza axiológica e epistemológica do saber histórico — "Percebemos ainda uma cobrança por parte dos pareceristas com relação a nossa concepção teórica, filosófica e até mesma política do seu papel e de sua utilidade social" —, os consultores /historiadores optaram por desviar ou evitar o enfrentamento dessa questão, transferindo-a para o campo educacional — "Entretanto, nossa posição com relação a metodologia e à prática de ensino de História parece bastante evidente durante todo o documento."

Os eixos temáticos aparecem, assim, como uma solução metodológica, na perspectiva da concepção de Didática subjacente, para os problemas teóricos e políticos colocados pela natureza epistemológica do saber histórico. Essa modalidade de articulação permeia de fato todo o PCN, evidenciada pela análise desse documento a partir da categoria de coesão textual..

Como já fiz referência, na estrutura textual da primeira parte do PCN, as trajetórias desses dois campos são descritas inseridas em uma só trama, cujo final é a emergência e pertinência do texto curricular em questão. Essa fusão das duas

trajetórias apresenta uma maior visibilidade quando observamos a tendência em associar de forma mecânica o desenvolvimento das propostas pedagógicas construtivistas com uma concepção de história crítica onde os sujeitos são percebidos como agentes de sua própria história. Esse tipo de associação faz parte do discurso presente em quase todas as propostas curriculares do ensino de História que foram construídas a partir da década 80.

O combate à concepção epistemológica de base positivista justifica essa aproximação. À história tradicional corresponderia um método de ensino tradicional pautado na memorização.

É uma tentativa de romper com o ensino de História fático, linear, cronológico centrado em uma metodologia que exige do aluno a pura memorização dos acontecimentos históricos, sem nenhuma análise crítica e sem qualquer preocupação de fazer com que este aluno e o professor se sintam produtores de conhecimentos e construtores da História. **É uma tentativa de desenraizar o método positivista de educação e de historiografia do ensino fundamental.**

Por esta recomendação do texto documento, **percebe-se a tentativa de se fugir do esquema metodológico tradicional de ensino, cuja ênfase é dada para a memorização do aluno** e não para a sua compreensão a respeito dos conteúdos e dos conhecimentos históricos abordados no ensino fundamental. **É um passo importante para que o ensino de História tome novos rumos** e deixe de ser o componente curricular "chato" e sem interesse para os alunos das diferentes faixas etárias que freqüentam o ensino básico. (parecer individual)

Da mesma forma como ocorre com a incorporação do discurso da História pelos produtores desse texto curricular, a interlocução com o campo educacional, e em particular com o campo do Currículo e o da Didática, é igualmente marcada pela presença de diferentes fragmentos de textos de ordens discursivas distintas. Essa interdiscursividade manifesta-se, por exemplo, através da ambigüidade perceptível na indefinição do vocabulário específico dos campos<sup>217</sup> em questão e na ênfase em determinadas perspectivas de análise em detrimento de outras. De fato, as escolhas não são devidamente justificadas, e se incorporam na trama narrada da trajetória da disciplina de História, como se seguissem "naturalmente" o curso dos acontecimentos, marcado pelo combate ao paradigma positivista e/ou tradicional. Dessa forma, nota-se, por um lado, a presença marcante do discurso das teorias da aprendizagem informadas pelas tendências construtivistas e, por outro lado, a ausência de reflexão sobre as dimensões relativas ao ensino nesse

217 Já mencionada anteriormente, por exemplo, à propósito dos termos saber escolar e conhecimento escolar.

processo. Nesse mesmo movimento, percebe-se a influência das perspectivas históricas e sociológicas para pensar a questão dos saberes escolares, bem como uma aproximação com alguns aspectos das correntes da teoria curricular crítica<sup>218</sup>, ao mesmo tempo em que permanecem vestígios textuais significativos da assunção de uma concepção de Didática ainda de caráter basicamente instrumental, reduzida à uma questão de métodos e técnicas de ensino.

As duas questões que introduzem a seção do PCN intitulada "Orientações e Métodos didáticos" (PCN de história, 1998, p.77-101) são apenas um exemplo, entre os vários possíveis de serem identificados nesse documento e que corroboram com essa afirmação: "Quais são os **métodos** específicos do ensino de História? Quais os **instrumentos didáticos** que favorecem o aprendizado de conteúdos históricos pelos alunos?" (id., p.7, grifos meus).

Não cabe nos limites deste estudo aprofundar-me sobre os diferentes aspectos contraditórios dessa combinação discursiva. Limitarei, portanto, minha reflexão ao âmbito da Didática, argumentando que essa associação mecânica entre história-problema e construtivismo pode ser vista como uma maneira de negar e/ou adiar para uma próxima proposta curricular o enfrentamento com as questões de ordem epistemológica do saber histórico que se tornam mais prementes com o processo de textualização (Chevallard, 1991), obrigatório quando ocorre a transposição de saberes de uma de suas esferas de problematização a outra. A incorporação das questões trazidas pela perspectiva construtivista funciona como se fosse a panacéia para todos os problemas relativos ao processo de ensino-aprendizagem.

### 9.3.6. Eixos temáticos e processos de textualização

A ausência de uma reflexão didática que permita pensar a natureza epistemológica dos saberes ensinados faz com que a problemática da transposição

---

218 O emprego de alguns termos como os assinalados nas citações que se seguem, confirmam a participação de algumas correntes do currículo bastante atuais. "O currículo real forçava mudanças no currículo formal." (p.27); "Essas novas percepções hoje desenvolvidas por docentes e pesquisadores, têm levado a reflexões profundas quanto à intenção entre teoria e prática no espaço escolar e às relações estabelecidas entre currículo formal — elaborado por especialistas e instituições — e o currículo real que efetivamente se concretiza na escola e na sala de aula" (p.28); "A simplificação de textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio foram apontados como comprometedores de qualquer avanço no campo curricular formal." (p.28)

não seja devidamente considerada nesse texto curricular, acarretando uma situação no mínimo paradoxal. De um lado, os/as produtores/as do PCN recorrem à didática (ao método no processo ensino-aprendizagem) para justificar a escolha de trabalhar com eixos temáticos, de outro lado, todavia, a concepção de Didática assumida não permite que se avance na justificativa, deixando as demandas de esclarecimento dessa opção permanecerem sem respostas.

Um dos desafios maiores no processo de transposição diz respeito à necessária delimitação dos saberes ensinados decorrentes do processo de dessincretização, apontado por Chevallard (1991) como uma das condições *sine qua non* para a possibilidade de um objeto de pesquisa tornar-se objeto de ensino. Todavia, essa necessidade, apesar de intrínseca ao funcionamento do sistema de saberes, é dificilmente assumida como tal pelos agentes que operam na transposição. Interessante observar como essa necessidade se expressa no PCN de História:

É consensual a impossibilidade de estudar **a história de todos os tempos** da sociedade. Torna-se necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados. **A seleção** de conteúdos do ensino da área tem sido variada, sendo feita geralmente segundo **uma tradição já consolidada mas permanente articulada de acordo com** os temas relevantes a cada momento histórico. (PCN de história, 1998, p.45)(grifo meu)

Esse fragmento discursivo aponta um dos aspectos que confirma a ausência de uma reflexão didática sobre a natureza do saber histórico escolar, isto é, a questão da organização desse saber limitar-se ao reconhecimento da necessidade de seleção cultural, não incorporando à questão da delimitação epistemológica do saber. O próprio título da seção a que corresponde esse fragmento citado é elucidativo: "Conteúdos de História: critérios de seleção e organização" (PCN de história, 1998, p.45). Nota-se que a explicação dada para a escolha da organização proposta é em função da especificidade dessa disciplina e dos interesses que se encontram fora do funcionamento didático, "segundo uma tradição já consolidada, mas permanente articulada de acordo com os temas relevantes a cada momento histórico"(id.). Isto é, não se reconhece a pertinência, tampouco a obrigatoriedade propriamente didática de selecionar e/ou delimitar esse saber. Na perspectiva teórica privilegiada nesta pesquisa, pensar o ensino da História não se limita a pensar na seleção de tramas a narrar, mas também como transpor a estrutura narrativa inerente a esse tipo de saber para a esfera do seu ensino. Não basta

negarmos um tipo de narrativa em bloco, como, por exemplo, o da história tradicional, com estratégias de transposição já experimentadas e aprovadas até data relativamente recente no âmbito da história-ensinada, sem oferecer alternativas para a reelaboração do saber histórico escolar a partir de outras matrizes teóricas. Dito de outra forma: superar uma matriz narrativa no âmbito da historiografia escolar pressupõe ir além da seleção de uma ou mais matrizes historiográficas em disputa na academia. Torna-se imprescindível propor uma modalidade de transposição da matriz e/ou de suas varáveis escolhida que leve em conta as condições e constrangimentos da esfera de ensino. As críticas dos pareceristas sobre a dificuldade de operacionalizar os eixos temáticos confirmam a pertinência dessa argumentação.

"A ausência de exemplos claros para o desenvolvimento dos eixos temáticos através do trabalho com alguns conteúdos programáticos impede que se perceba quais seriam os ganchos possíveis entre o mesmos, e ainda onde cada conteúdo programático se identifica com as questões centrais inerentes ao eixo temático proposto."

"Outro problema que pode ser acrescentado refere-se ao fato de que os conteúdos programáticos sugeridos são apresentados mais como tópicos de uma proposta de ensino baseada em uma História por períodos do que propriamente em eixos temáticos."

"As sugestões de conteúdos programáticos deveriam remeter ao eixo temático e não às sub-temáticas - como esta assemelham-se mais a um genérico sumário de toda a história do que uma exemplificação sobre como se poderia concretizar diferentes possibilidades de implementação da propostas de ensino de História."

"A proposta de se trabalhar como eixos temáticos é interessante e possibilita um rompimento com os tradicionais e conservadores currículos de História já adotados a nível nacional. Entretanto, trabalhar eixos temáticos implica em ter clareza dos seus significados e da matriz epistemológica **deste método de ensino.**" (grifo meu)

"A eliminação da divisão tradicional do ensino de história para o ensino fundamental , substituindo história do Brasil, Antiga, Medieval, Moderna e contemporânea por eioxs temáticos, demandam uma discussão teórica que segue **uma perspectiva historiográfica. Faz-se necessário um trabalho de atualização dos profissionais que atuam no ensino fundamental e forma formados em universidade com linhas teóricas diferenciadas.**" (grifo meu)

Os eixos temáticos aparecem como a solução não apenas para superar matrizes históricas consideradas obsoletas, mas também para limitar quantitativamente o volume de conteúdos históricos passíveis de serem ensinados. Não fica esclarecido, contudo, como essa modalidade de organização dos conteúdos pode dar conta da complexidade da natureza epistemológica da história.

Como, por exemplo, os eixos temáticos podem articular-se com a estrutura narrativa inerente a esse conhecimento? A que eles correspondem em termos de delimitação do saber? Em que medida os eixos temáticos equacionam a tensão específica do saber histórico escolar entre a necessária delimitação do saber e a sua estrutura narrativa, que pressupõe a preservação de um grau de totalidade?

Pelas falas dos produtores e pareceristas desse texto curricular, essas questões não foram tampouco colocadas. A polêmica entre esses agentes da noosfera em torno do volume de conteúdos discriminados em cada um dos eixos-temáticos e subtemas e as justificativas apresentadas apontam zonas de ambigüidade no documento, cujas marcas textuais revelam contradições denunciadas nos pareceres, como no exemplo abaixo e que serão exploradas no próximo capítulo.

"Ademais, há um notório descompasso entre a proposição aparentemente moderna e sedutora de recortes históricos e didáticos e os temas constantes nos conteúdos sugeridos — formação do Estado, guerras, e outros aspectos cuja relevância atual é, no mínimo, discutível." (parecer institucional)

Um outro indício que confirma a ausência da reflexão didática consiste na inexistência de uma preocupação, por parte dos produtores, em detectar possíveis aspectos da dificuldade relativa ao ensino e à aprendizagem específica desse saber. No trecho da entrevista com um/a dos/as redator(a)/autor(as), que se segue, essa questão não parecia entrar na ordem das preocupações na elaboração desse texto de saber. A responsabilidade de fazer do saber histórico um objeto de ensino ficava apenas nas mãos do/a professor/a, cabendo-lhe a tarefa de tornar esse saber mais adequado ao perfil do seu aluno.

**P:** Havia essa preocupação nas discussões?

**R:** Facilitar?

**P:** É, assim, o ensino de História é um ensino difícil, havia essa preocupação de tornar alguns conceitos mais fáceis de serem ensinados ou eliminar alguns conceitos porque eles eram difíceis, muito abstratos? Um pouco daquela discussão até do construtivismo piagetiano falado no início da nossa conversa.

**R:** Não. Nunca discuti o ensino sobre isso não, se era difícil para o aluno não. O que a gente discutia... é sempre **do ponto de vista do professor que a gente discutia**. Então, o professor, assim, ele tem que ter esses cuidados com o aluno, ele tem que saber o que o aluno pensa, ele **tem que intervir didaticamente**, então é, a gente aposta sempre no aluno, o aluno é capaz. A questão que você tem que discutir é como o professor cria a situação de aprendizagem. **Então, o professor tem que se esforçar de entender quem é o seu aluno e criar boas situações para que esse aluno aprenda**. Mas assim, diminuir o conteúdo por conta que o aluno, a gente, isso seria menosprezar a capacidade do aluno de aprender.

**P:** Eu não sei nem se diminuir, mas uma preocupação com a aprendizagem, era mais uma preocupação, essa questão da aprendizagem ficaria mais a cargo do professor de facilitar a aprendizagem do aluno?

**R:** De ensinar, de criar as condições para que o aluno aprenda. E assim, apostando porque a gente tinha uma preocupação com a idade, a gente tinha uma preocupação que era o aluno de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª, então as escolhas passaram um pouco por aí. Então, quem é o aluno de 5ª série, então tem assim, queremos que o conhecimento que ele tem de mundo, a gente quer que ele coloque esse conhecimento numa temporalidade histórica, então que conhecimentos esse menino pode trazer para uma sala de aula e que ele já tem e que o ensino de História possa estabelecer relações temporais?

Não se trata de negar a responsabilidade e importância do papel do professor no processo de transposição e sobre o qual tratarei no quarto e último capítulo deste estudo, mas sim de chamar a atenção para a importância de uma reflexão didática que considere também a natureza epistemológica do saber-a-ensinar e o papel exercido pela estrutura e dinâmica dos saberes nesse processo. Caso contrário, como ocorre com o PCN, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da proposta é, basicamente, da competência e da vontade dos professores.

A opção por defender e reforçar a autonomia do professor no processo de ensino-aprendizagem expressa nas diferentes marcas textuais que indicam o perfil previsto do leitor/receptor desse texto de saber — como deixam entrever as passagens abaixo — sem o necessário contraponto da análise estrutural do campo no qual esse agente interfere, pode acarretar um efeito contrário do desejado.

"Nesse sentido, a nossa **proposta parte do princípio de que o professor é autônomo para decidir quais conteúdos ele trabalhará**, naturalmente dentro do espírito dos eixos e subtemas propostos." (relatório de 98 de um dos consultores)

"É igualmente uma concepção metodológica de ensino de História **que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes** e que valoriza reflexões sobre as relações que a História, principalmente a História do Brasil estabelece com a realidade social vivida pelo aluno." (PCN de História, 1998, p.47)

"Os subtemas propostos estão relacionados a muitas situações do presente. **Cabe ao professor identificá-las e selecionar uma** ou mais que posam orientar a escolha dos conteúdos a serem estudados." (id., p.56)

Se à inexistência desse contraponto acrescentarmos as críticas dos pareceres relativas ao abismo entre a representação do professor/leitor desse texto curricular e a realidade educacional brasileira, incluindo a formação deficiente do professorado, vemos aumentada ainda mais a carga da responsabilidade desses agentes na implementação e sucesso dos parâmetros. Comparando as fala dos pareceres com o texto curricular em foco, fica flagrante a imagem ambígua e

contraditória do professor, leitor principal desse documento, co-responsável pela coerência<sup>219</sup> do seu enunciado.

"Qual a consciência de 'realidade' dos próprios professores? Parte-se do princípio de que todos os docentes são bem pensantes, politicamente corretos, engajados e clarividentes". (parecer individual)

"Apesar de consistente e coerente em relação aos seus propósitos, o documento apresenta-se ainda com uma abordagem distante e incompreensível para a média do professorado nacional." (parecer individual)

"Depende primordialmente do professor criar condições de operacionalização da proposta. **Para isso será preciso capacitá-lo** para tender as novas necessidades colocadas pelos PCNs". (parecer individual)(grifo meu)

Vale lembrar que meu objetivo em trazer à tona essas zonas de ambigüidades é explorá-las como espaço discursivo, onde se negociam as estratégias para trabalhar com as diferentes tensões. O que está em jogo são os mecanismos obrigatórios de textualização e suas conseqüências para a reprodução e/ou mudança discursiva e das práticas sociais envolvidas. Falar em eixo temático, na perspectiva teórica adotada, é enfrentar as questões relativas à dessincretização, descontextualização, despersonalização, etc do saber em História. Em que medida essa opção dá conta desses mecanismos de textualização do saber que ocorrem no processo de transposição? É o que procurarei analisar no próximo capítulo, a partir do recorte da história nacional e sua contribuição para a construção da identidade narrativa do brasileiro.

#### **9.4. Diferentes vozes: entre permanências e mudanças**

Pensar os PCNs de História como um gênero de discurso específico articulado a um tipo de atividade particular, com estilo próprio e onde interagem diferentes fragmentos de discursos dos campos de História e de Educação, pressupõe, na perspectiva da ACDTO, considerar que, apesar da presença de convenções, esse texto está potencialmente aberto às mudanças e à criatividade. Dessa forma, interessa-me não apenas perceber os traços textuais que indicam sua

---

219 Categoria analítica utilizada na ACDTO, relacionada à propriedade dos textos bem como das interpretações. "Um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido que é capaz de inferir essa relação de sentido na ausência de marcadores explícitos". Essa categoria permite perceber no texto as posições inferidas para os sujeitos intérpretes. Explorarei mais essa categoria no quarto capítulo.

inserção em estruturas sociais, mas também percebê-lo como um evento discursivo, portador também de mudanças, produzido por sujeitos, cuja posição é passível de variar em função das forças e interesses em jogo no momento de sua elaboração.

A dificuldade, mencionada na segunda seção, de reconhecer os/as autores/as do PCN de História como sujeitos posicionados pela atividade específica da qual são produtores permite tecer algumas considerações sobre o processo de produção desse texto do saber particular, considerações, essas, indispensáveis na abordagem pretendida.

No processo de produção do PCN de História é possível identificar o envolvimento de diversos atores, posicionados como sujeitos de forma diferenciada e hierarquizada, com funções específicas e cumprindo rotinas de natureza coletiva (reuniões regulares para discussões entre os consultores, entre consultores e redatores, entre os elaboradores e os representantes do MEC, redação de relatórios, discussão sobre os pareceres, etc.)

Segundo Fairclough (2001, p.107), a forma de produção coletiva permite desconstruir o "produtor(a) textual em um conjunto de posições que podem ser ocupadas pela mesma pessoa ou por pessoas diferentes". Esse tipo de abordagem permite pensar que nem sempre quem realiza os sons ou as marcas no papel (o "animador") corresponde ao "autor", isto é "aquele(a) que reúne as palavras e é responsável pelo texto, nem ao "principal, aquele(a) cuja posição é representada pelas palavras". Esse tipo de distinção parece-me bastante fecundo para refletir sobre as posições dos diferentes membros da noosfera em foco. Alguns trechos das entrevistas realizadas com a autora/redatora do documento e com a consultora de Metodologia e Prática de Ensino dão visibilidade às diferentes posições.

Interessante observar que apesar de os dois elaboradores/redatores e os cinco consultores que integravam a equipe serem historiadores de profissão com experiência, no que se refere aos dois membros da noosfera entrevistados, no ensino fundamental<sup>220</sup>, as relações estabelecidas entre eles no seio dessa equipe estavam pautadas em posições de sujeitos bem diferenciadas. Os conflitos deflagrados na equipe e as formas de encaminhamento encontradas entre redatores e consultores, entre os diferentes consultores e entre a equipe de história

---

220 Quanto aos outros membros da equipe não tenho informações sobre esse aspecto.

(consultores e redatores) e os representantes do MEC corroboram com essa afirmação

Os dois trechos selecionados da entrevista com a autora/redatora, que se seguem, oferecem indícios sobre o tipo de ambigüidade presente na relação hierárquica estabelecida entre ela e os consultores. De um lado, a presença dos consultores significava um enquadramento no sentido de limitar a sua criatividade:

"**R (...)** Eles [os consultores] disseram o que eles queriam, por isso que eu me senti também um pouco tolhida e um pouco..."

Por outro lado, esse mesmo enquadramento é bem vindo, vivido como fonte legitimadora do que estava sendo proposto:

P: O que você está me dizendo é que tinha muito menos autonomia ...

R:É. Não, mas não sei é mais ou menos autonomia. **Eu achei mais organizado, eu achei mais com respaldo, mais assim, qualquer dúvida que eu tivesse...**eram todos meus professores (...)

A distinção em relação ao posicionamento de sujeitos também se manifestava no seio da equipe de consultores. Existiam divergências de interesses e de pontos de vista entre os que se assumiam como historiadores cujo olhar limitava-se às questões colocadas pela academia e os que, ao contrário de seus colegas, demonstravam uma maior sensibilidade para as questões relativas ao ensino da disciplina, como a consultora de Metodologia e Prática de ensino e a elaboradora/redatora do PCN. Os diferentes fragmentos de discurso abaixo, extraídos das entrevistas, indicam a existência de um acordo tácito entre os membros da equipe de consultores em relação às suas respectivas zonas de intervenção. Quando se tratava de assuntos relativos ao ensino-aprendizagem, a Consultora de Metodologia e Prática de Ensino tinha uma certa autonomia e ascendência sobre os seus colegas. No entanto, sobre os assuntos relativos ao campo da História, como, por exemplo, a escolha das temáticas a serem trabalhadas, os historiadores profissionais intervinham com mais força.

P: Em termos de perspectiva educacional, havia essa discussão?

**CMP:** Aí, aí eram eles mais ou menos **que acatavam as decisões**, não tinham muito... é claro que eles também falavam, mas aí em geral nós, Antonia, eu, Geraldo, a gente ... Geraldo era meu orientando, então quer dizer, a gente tinha uma linha bastante parecida (...)

(...)

**P:** Quando você fala eles... só para entender é a Academia?

**CPM:** A Academia, os historiadores, eles têm uma dificuldade enorme de sensibilização, eu acho, da apreensão desta necessidade. Por que? Na história específica do Brasil, na época da ditadura o quê que aconteceu? Houve um progresso enorme da pesquisa historiográfica. E um decréscimo...

**P:** Que critérios foram escolhidos para as temáticas? Tiveram critérios..?

**R:** Tem. A gente teve confrontos na escolha do conteúdo.

**P:** Isso foi fonte de conflito, por que?

**R:** Porque... por exemplo, eu e a Circe [*consultora de Metodologia e Prática de Ensino*] achávamos que estava faltando representante de História da América.

**P:** Na consultoria?

**R:** Na consultoria.(...)

As tensões entre as diferentes posições de sujeito também se manifestavam entre a equipe de consultores e elaboradores de História e a equipe de coordenação do MEC:

**R** Não. Então, a gente, assim, queria amadurecer mais o que a gente já tinha experimentado de 1ª a 4ª. Que a gente achou que era uma boa fórmula, né? A gente encontrou um bom caminho, que era tematizar por eixos, agora, me incomodava muito no de 1ª a 4ª porque a gente chegou a destrinchar bastante, eu não queria destrinchar nesse de 5ª à 8ª, mas **eles** insistiram impor a lista dos conteúdos. Então, aí a gente optou para colocar o máximo...

**CMP:** (...), apesar de que nos PCNs **existem coisas que eram ditadas externas** da gente, por exemplo, aqueles procedimentais, atitudinais, aqueles conteúdos... eu sei **aquilo ali era imposto para gente**, não éramos nós que...

**CMP:** Aí de 5ª à 8ª, a Iara [*Secretária do Ensino Fundamental no MEC*] continuou a me convidar, só que daí **eles** fizeram uma montagem que foi a seguinte. Bom a alegação da época foi para ter uma continuidade, para não romper com a linha das quatro primeiras séries...**Eles** queriam alguém de metodologia do ensino, aí **eles** convidaram pessoas especialistas em cada área, História Antiga, Contemporânea, Brasil

**P:** Como consultores?

**CMP:** Como consultores, eu também entrei como consultora dessa vez, não mais como elaboradora. Eles queriam dois elaboradores que fui eu que indiquei, pois **eles** queriam pessoas ligadas a rede. E eu entrei como consultora de metodologia (...)

Os fragmentos de discurso acima permitem, igualmente, perceber que essas diferentes posições de sujeito estavam permeadas de disputas de poder que se tornavam mais acirradas e visíveis quando a discussão girava em torno de algumas temáticas mais polêmicas e, ao mesmo tempo, centrais, como é o caso da assunção de linhas historiográficas, já explicitada anteriormente, ou em relação à temática da identidade, como desenvolverei no terceiro capítulo.

O interesse em sublinhar as particularidades em relação ao processo de produção dessa prática discursiva específica justifica-se pela tentativa de articular as marcas textuais presentes no texto com as práticas sociais mais amplas nas

quais esse discurso está envolvido Em que medida a omissão do autor/narrador em um texto curricular de História pode ser atribuída a convenções linguísticas desse tipo de discurso? Qual o papel desempenhado pelos atores desse evento discursivo frente ao peso dessas convenções? Como explicar o paradoxo estabelecido entre enunciado e forma nesse evento discursivo particular?

Articulando as contribuições de Chevallard e Fairclough, importa perceber em que medida a noosfera em foco, ao implementar o processo de transposição e mobilizar diferentes discursos do campo da História e da Educação, lida com as tensões inerentes à prática social e discursiva em que se situa? Qual ou quais as marcas da intervenção de seus agentes, em função de suas respectivas posições de sujeito? Como se negociam as diferentes vozes do discurso representador? Como se impõe a voz da política oficial, através da qual é dita a norma, estabelecendo a fronteira entre o que pode e o que não pode ser dito no ensino de História?

As contradições presentes nos textos analisados abrem pistas para responder a essas questões. No próximo capítulo, explorarei esses aspectos em termos da tensão entre antigo e novo texto do saber-a-ensinar no âmbito da disciplina de História, a partir do viés da construção da identidade nacional. Por ora, gostaria apenas de sublinhar a tensão rigidez x flexibilidade, subjacente a esse documento e passível de ser percebida pelas marcas textuais que evidenciam aspectos contraditórios.

A fala de alguns consultores assume de forma explícita a dimensão normativa desse texto curricular, ao mesmo tempo em que deixa transparecer o quanto essa assunção é problemática quando se trata do ensino de História, conforme o paradoxo presente nas citações abaixo:

"Queremos que fique claro que este tipo [refere-se a uma tomada de posição em relação à linha teórica privilegiada] **de posição não nos parece apropriada a um documento de caráter normativo de história e do seu papel e de sua utilidade social**. Entretanto, nossa posição com relação a metodologia e à prática de ensino de História parece bastante evidente durante todo o documento."

"Julgo fundamental que fique claro desde o princípio do texto do Parâmetro, que este é um documento de **caráter normativo que não pretende impor uma postura teórica única** em relação à História como ciência. Existe, entretanto, uma tomada de posição consciente quanto à maneira de se ensinar a História hoje." (B/98)

Ao justificar a escolha de trabalhar com eixos temáticos a argumentação no plano do enunciado, defende o pluralismo epistemológico e uma flexibilidade de escolha por parte dos/as professores/as, pelo fato justamente do texto ter uma

dimensão normativa. A norma, em termos de saberes referenciais para o ensino da História passa a ser encarada como a sua própria negação. É como se estivesse afirmando, nessa passagem, que a norma é não ter norma, o que, de alguma forma, pode indicar, aparentemente, uma mudança discursiva, devido ao perfil de seus produtores em relação ao gênero de discurso ao qual o PCN pertence.

A própria estrutura textual desse documento diferencia-se da maioria dos textos curriculares. A inclusão do histórico da disciplina, o mapeamento das tendências historiográficas atuais são sem dúvida exemplos da dimensão inovadora do PCN. Em diferentes partes do documento, como indicam as passagens abaixo, o emprego de verbos de modalidade fraca apontam igualmente para a diminuição da função prescritiva e normativa, característica de textos desse tipo:

"O professor **pode selecionar** alguns temas históricos" (id. p.55); "o primeiro subtema **sugere...**" (id.)

"Entre muitas possibilidades **podem ser trabalhadas...**" (id.)

Todavia, uma análise mais acurada desse texto, em termos de sua coesão textual, mostra-nos que as marcas inovadoras encontram barreiras e se adaptam às convenções específicas desse gênero discursivo. Com efeito, a rigidez desse texto curricular vem à tona na análise do estilo retórico privilegiado, como foi analisado anteriormente, através do qual se impõe a norma, isto é, o que é e o que não é considerado válido, permitido para ser ensinado. A voz predominante no discurso representador é a das academias de História e Educação. É essa voz que reforça a convenção normativa. E entre as duas, embora de forma velada, torna-se possível constatar o predomínio da primeira sobre a Segunda, através da fusão dos produtores do texto com a comunidade científica de historiadores.

Como foi exposto nas seções anteriores, apesar da incorporação do vocabulário da epistemologia escolar, como o próprio termo saber escolar, a não-distinção entre as necessidades em saberes em História nas esferas de produção e de ensino permite reforçar a posição hierárquica do saber acadêmico de História na dinâmica dos saberes. Nessa perspectiva, é esse saber que continua dando o ritmo das mudanças. Ao garantir o restabelecimento da compatibilidade externa, ele contribui para a reprodução do sistema de saberes, baseado na hierarquia entre

as diferentes esferas de problematização. Por outro lado, a forma contraditória como é justificada a opção pelos eixos temáticos tende a reforçar, perpetuar o fechamento da consciência didática dos agentes envolvidos. Os mitos da conformidade (equiparação da necessidade em saberes entre as duas instâncias de saber) e da autonomia relativa do professor (a tentativa de justificar a escolha dos eixos temáticos como sendo apenas uma questão de método, desvinculada na natureza epistemológica do saber em foco, dificultando pois, a problematização da sua natureza, filiação e origem) podem ser assim mantidos.

Alguns fragmentos de discurso do campo educacional denunciam, todavia, a presença de vozes do campo educacional, que embora ainda bastante tímidas abrem caminhos de mudança que não devem, no meu entender, ser negligenciados.

**CMP:** ele tem problemas, é claro, ele é datado...

**P:** Você acha qual...

**CMP:** Ele tem concessões. É um texto, intertexto, é uma luta de interesses... E é aquilo que o Antonio Flávio Moreira fala, quer dizer, você tem grupos que você se associa e no meio do conflito você gera um produto.

Ou ainda o tom de indignação da autora/redatora entrevistada frente às críticas direcionadas aos PCNs, à respeito da sua filiação aos interesses neo-liberais, resumem bem essa luta e a os limites de mudança:

Então as pessoas fazem um levantamento das palavras. Depois identificam uma quantidade de palavras que davam indícios de concepções neo-liberais. Eu falei: quero que você ache uma no de História, quero que você ache um indício de palavra neo-liberal no parâmetro de História. Essa questão da diversidade de posições políticas e de conflitos e confrontos que é a proposta continha, era uma visão muito mecânica e simplista, achar que um grupo de pessoas que foram reunidas concordavam plenamente e eram todas de uma linha política única.

A análise dos eixos temáticos nesse documento curricular à luz da teoria da transposição didática exige pensar essa modalidade de seleção e de organização dos saberes escolares de forma articulada com os mecanismos do processo de textualização mencionados por Chevallard. O interesse desse tipo de abordagem consiste em problematizar o processo de readequação desses saberes no plano da noosfera e, dessa forma, ampliar o leque de variáveis que entram em jogo quando se trata de avaliar um texto do saber dessa natureza.