

# PARA QUE SERVE O ENSINO DE HISTÓRIA? AS ATRIBUIÇÕES À DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO FUNDAMENTAL II NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

DOI: 10.5935/2177-6644.20190010

WHAT IS THE USE OF HISTORY TEACHING? THE ATTRIBUTIONS TO THE DISCIPLINE OF HISTORY IN FUNDAMENTAL II IN THE PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

¿PARA QUÉ SIRVE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA? LAS ATRIBUCIONES A LA DISCIPLINA DE HISTORIA EN EL FUNDAMENTAL II EN LOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, EN LAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ Y EN BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Jhessyka Castelo Hyrycena dos Santos \*

Ricardo Marques de Mello \*\*

**Resumo:** neste artigo apresentamos uma análise das funções do ensino de história dos três principais documentos voltados ao nível Fundamental II no Estado do Paraná: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná (2008) e Base Nacional Comum Curricular (2017). Metodologicamente, realizamos um estudo conceitual e contrastivo, que nos permitiu ressaltar semelhanças e diferenças entre os três documentos oficiais. Os resultados foram: 1) identificamos dois tipos de funções atribuídas ao ensino de história, que nomeamos de funções formais e funções ideológicas; 2) os documentos sugerem que a função ideológica é resultado da função formal; 3) porém, apresentamos a hipótese de que elas são autônomas; 4) deste modo, defendemos que precisamos assumir as funções ideológicas como produto de determinadas escolhas éticas (e não consequência do ensino de fenômenos históricos) e, assim, ampliar o debate dessa questão para além dos grupos de especialistas a fim de definirmos qual o tipo de história desejamos para o ensino escolar.

**Palavras-chave:** Funções do Ensino de História. Ensino de História. Parâmetros Curriculares Nacionais. Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná. Base Nacional Comum Curricular.

**Abstract:** in this paper we present an analysis of the functions of the history teaching of the three main documents directed to Fundamental level II in the State of Paraná: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná (2008) e Base Nacional Comum Curricular (2017). Methodologically, we performed a conceptual and contrastive study, which allowed us to highlight similarities and differences between the three official documents. The results were: 1) we identified two

\* Docente do Município de Campo Mourão. Graduada em História pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar. E-mail: jhecastelo@gmail.com

\*\* Docente dos Programas de Pós-Graduação em História Pública – PPGHP e Ensino de História – ProfHistória da Universidade Estadual do Paraná – Unespar. Doutor em História pela Universidade de Brasília – UnB. E-mail: ricardo.rmm@gmail.com

types of functions attributed to the teaching of history, which we call formal functions and ideological functions; 2) the documents suggest that the ideological function is the result of formal function; 3) however, we present the hypothesis that they are autonomous; 4) in this way, we argue that we must assume the ideological functions as the product of certain ethical choices (and not the consequence of the teaching of historical phenomena) and thus extend the debate of this question beyond the groups of experts in order to define what kind of history we wish for school education.

**Keywords:** Functions of History Teaching. History Teaching. Parâmetros Curriculares Nacionais. Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná. Base Nacional Comum Curricular.

**Resumen:** En este artículo presentamos un análisis de las funciones de la enseñanza de historia de los tres principales documentos orientados al nivel Fundamental II en el Estado de Paraná: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná (2008) e Base Nacional Comum Curricular (2017). Metodológicamente, realizamos un estudio conceptual y contrastivo, que nos permitió resaltar similitudes y diferencias entre los tres documentos oficiales. Los resultados fueron: 1) identificamos dos tipos de funciones atribuidas a la enseñanza de historia, que nombramos funciones formales y funciones ideológicas; 2) los documentos sugieren que la función ideológica es resultado de la función formal; 3) sin embargo, presentamos la hipótesis de que ellas son autónomas; 4) de este modo, defendemos que necesitamos asumir las funciones ideológicas como producto de determinadas elecciones éticas (y no consecuencia de la enseñanza de fenómenos históricos) y, así, ampliar el debate de esta cuestión más allá de los grupos de expertos a fin de definir qué tipo de historia deseamos para la enseñanza escolar.

**Palabras clave:** Funciones de la Enseñanza de Historia. Enseñanza de Historia. Parâmetros Curriculares Nacionais. Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná. Base Nacional Comum Curricular.

Atualmente, a história enquanto um campo disciplinar tem passado por uma reavaliação pública, em que audiências externas aos meios acadêmicos têm questionado a legitimidade de boa parte da historiografia e a autoridade de historiadores consagrados. Trata-se de uma situação relativamente nova, resultado de uma configuração social, cultural e, sobretudo, comunicacional recente, que alterou relações sociais e a forma como o grande público lida com a produção e a circulação de saberes.

Como um desdobramento dessa circunstância mais ampla, o ensino de história e seus respectivos professores têm sido alvo de constantes questionamentos. Nos meios de comunicação, nas redes sociais e em publicações variadas, são emitidas uma quantidade grande de opiniões, comentários e ideias, quase sempre sem fundamentação empírica ou condução metodológica. Por outro lado, os próprios historiadores, geralmente professores-pesquisadores, também têm se ocupado de debates sobre o assunto. Livros, artigos, vídeos, grupos de trabalho e diversos eventos acadêmicos e não acadêmicos problematizam a relação entre um ensino desejado e o praticado, entre a ciência da história e a disciplina escolar e, claro, debatem a complexa relação entre saberes pedagógicos, historiografias, marcos regulatórios, material didático e experiência docente.

No núcleo dessas discussões, como ponto de partida ou de chegada, encontra-se a pergunta sobre as funções do ensino de história no contexto atual. Muitos são os caminhos pelos quais se pode conhecer, discutir e repensar essa questão: livros, congressos, pesquisas, rodas de conversa, artigos, escola, universidade, organizações civis, etc. Entre as fontes, podem-se analisar as perspectivas de estudantes, professores, pais, outros membros da comunidade escolar, livros didáticos, obras teóricas e documentos oficiais sobre o ensino de história. E é justamente esse o objetivo nesse artigo: analisar os três documentos oficiais que prescrevem as funções do ensino de história no nível Fundamental II para a rede escolar do estado do Paraná: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná (DCE); e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Evidentemente, essa é uma discussão que precisa ser cotejada com pesquisas de outras fontes (como as supracitadas) e com metodologias diversas, como quantificação, aplicação de questionários, história oral e análise do discurso. Por ora, no entanto, apresentaremos uma análise predominantemente interna e formal dos documentos que orientam o ensino escolar no Paraná, seguindo a ordem cronológica em que foram publicados: PCN (1998); DCE (2008); BNCC (2017).

### **Parâmetros Curriculares Nacionais**

Desde 1997, o currículo das escolas é orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. De caráter não obrigatório, eles foram elaborados para atender a todos os níveis educacionais básicos – Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio – com o intuito de sugerir métodos, compreensões cognitivas e pedagógicas aos diversos currículos espalhados pelo país, padronizando princípios e ações no âmbito escolar.

A primeira parte dos PCN – Fundamental II de história é destinada a realizar uma história do ensino de história. Contudo, em vez de um exercício de historicização, o histórico do ensino de história neste documento esteve distante de reconhecer a historicidade de propostas anteriores à sua própria. Com deficiências cronológicas e conclusões apressadas, os autores criaram uma imagem anacrônica do ensino de história no Brasil, para, em seguida, apresentarem uma proposta supostamente autojustificada. Situação estranha para um documento elaborado por historiadores e voltado a eles.

Sem muitas menções explícitas a autores e tendências historiográficas, os PCN parecem estar ancorados preponderantemente em ideias de historiadores associados à

*École des Annales*. Reforça essa hipótese uma concepção alargada de documento, a inclusão de novos objetos e sujeitos históricos, a assunção da subjetividade na construção cognitiva da história, a problematização como recurso-guia, a diversidade metodológica, o diálogo com áreas como antropologia, o reconhecimento e respeito a visões plurais de mundo, um entendimento complexo de tempo e o princípio de que se estuda o passado para compreender melhor o presente.

Pedagogicamente, norteia o documento os conceitos de competências e habilidades, cuja origem imediata parece ser a obra de Philippe Perrenoud (1999; RANGEL, M.; MOCARZEL, M; PIMENTA, M., 2016). Embora o documento não defina, tampouco realize uma discussão conceitual a respeito dos dois termos, as menções ao longo do texto parecem indicar que habilidade é a capacidade de se apropriar de um saber ou técnica para executar bem uma atividade simples; competência, por sua vez, seria a capacidade para articular várias habilidades para desenvolver uma atividade complexa. Dessa perspectiva, os conteúdos seriam acionados para se alcançar as competências e habilidades desejadas na formação intelectual e social dos educandos:

[...] as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas (BRASIL, 1998, p. 11).

Assim, nos PCN, noções e preceitos *annalistes* se combinam a competências e habilidades requeridas para que, desta forma, o ensino de história exerça as funções a ele atribuídas. E não são poucas. Com o intuito expresso de se desenvolver cidadania, ao ensino de história se despeja uma profusão de objetivos. Identificamos três funções, entre as mais recorrentes: formar um senso consciente de pertencimento (identidade/alteridade); gerar uma percepção complexa de tempo (temporalidade); aprimorar a capacidade de ler o mundo fora da escola a partir de saberes sistematizados (uso de conceitos).

Reconhecer-se enquanto sujeito ativo na sociedade e despertar o sentimento de pertencimento são papéis do ensino de história, já que ele possibilita ao aluno refletir sobre práticas cotidianas em seus grupos de convívio. Embora seja difícil definir

identidade na sociedade contemporânea, os PCN usam uma estratégia perspicaz: compreender a si a partir do outro. É, assim, acionando o conceito de alteridade que os PCN sugerem que seja realizada a formação de uma identidade. Ter contato com uma variedade de identidades/alteridades que existiram ao longo da história despertaria nos educandos uma autorreflexão sobre si.

A segunda função recorrente do ensino de história diz respeito ao desenvolvimento de uma percepção temporal mais complexa. Contra uma perspectiva linear, “de um tempo apenas contínuo e evolutivo, igual e único para toda a humanidade” (BRASIL, 1998, p. 34), os PCN propõe a complexificação do tempo, o que passa pelo reconhecimento de diversas concepções de tempo nas diferentes culturas ao longo da história. Em vez de limitar a história a uma percepção de tempo naturalizado, os PCN propõem uma compreensão de tempo relacionada aos contextos sociais específicos (rotina de trabalho de camponeses ou de operários), à concomitância das durações braudelianas (curta, média e longa) (BRAUDEL, 2007), à (im)percepção fugaz do tempo, às diversas camadas temporais que se sobrepõem nos objetos históricos, à transformação do tempo natural em cultural e ao entendimento de que o tempo se expressa em diferentes situações da vida prática. O tempo, nos PCN, não é um objeto à parte, mas integra os conteúdos e orienta boa parte das competências e habilidades da área.

A terceira função atribuída ao ensino de história refere-se à articulação entre saberes escolares e leitura de mundo mediante o uso de noções e conceitos. Segundo os PCN, os conceitos bem trabalhados em sala de aula compõem o conhecimento histórico adquirido. A partir disso, deve-se demonstrar que as palavras incorporam ao longo da história semânticas diferentes, denotando formas distintas de nomear e entender o mundo, tal como o fazemos, por exemplo, com o estudo dessas sociedades. Os conceitos no ensino de história podem, portanto, ser um importante auxílio para, simultaneamente, compreendermos como determinadas sociedades designavam o mundo que as cercavam e o processo de construção das interpretações históricas.

Desenvolver identidade/alteridade, complexificar a noção de tempo e aprimorar a capacidade de ler as sociedades pretéritas e presentes por meio de noções e conceitos são três funções atribuídas ao ensino de história que estão disseminadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II.

## Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná foram publicadas em 2008 (PARANÁ). Elas expressaram uma insatisfação do governo paranaense com o contexto educacional, com os PCN e com questões político-partidárias do governo federal. A partir desse conjunto de circunstâncias, a Secretaria de Educação promoveu, por meio dos Núcleos Regionais de Educação, entre 2003 e 2008, discussões entre os professores da rede pública para a elaboração de uma diretriz própria.

De forma similar aos PCN, as DCE iniciam o texto com uma história da historiografia e do ensino de história simplista e anacrônica. Reproduzem caricaturas a respeito da escola metódica, cometem erros factuais acerca da história do ensino no Brasil, criam significados sem balizamento espaço-temporal, emitem uma série de ajuizamentos questionáveis sobre a Nova História Cultural, a História Vista de Baixo e a Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen, realizam inferências indevidas sobre o que nomeiam imprecisamente de pós-modernidade e criticam incisivamente os PCN do ensino médio.

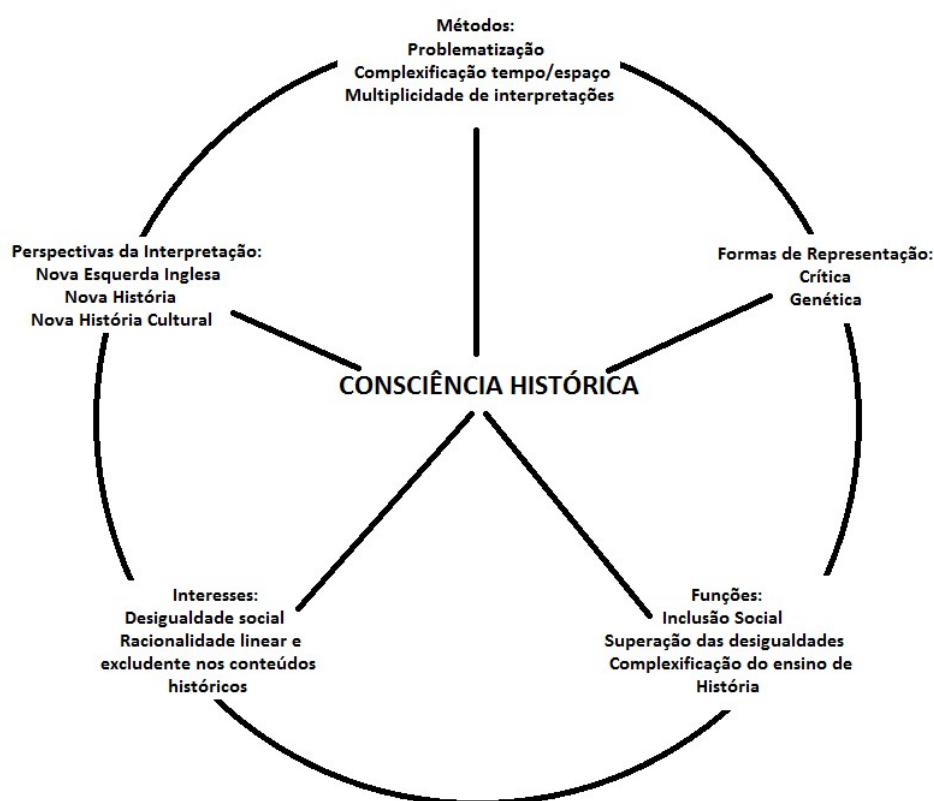
Para os autores das DCE, os PCN, sobretudo os do ensino médio, são presentistas, não realizaram a conexão prometida entre os princípios educacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura com as referências cognitivas e psicológicas e com a disciplina de história, propõem um ensino marcadamente pragmatista e prioritariamente voltado aos interesses de mercado. Diante desse cenário, as DCE se apresentam como uma saída.

Entretanto, antes de expor sua proposta ao contexto da educação do Paraná e aos PCN, as DCE identificaram os problemas que precisariam ser superados. Entre eles, estavam um ensino baseado em uma racionalidade simplificadora, linear, excludente de determinados temas históricos e desigualdades sociais historicamente consolidadas: “sob uma perspectiva de inclusão social, estas Diretrizes consideram a diversidade cultural e a memória paranaenses, de modo que buscam contemplar demandas em que também se situam os movimentos sociais organizados” (PARANÁ, 2008, p. 44-45). É nesse sentido que as DCE enfatizaram a inserção e o cumprimento da lei n. 13.381/01, que torna obrigatório dos conteúdos de História do Paraná, da lei n. 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, e da lei n. 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas do Brasil.



No que se refere às características epistêmicas do ensino de história propriamente, o objetivo consiste em desenvolver uma racionalidade não-linear, com a complexificação do entendimento dos fenômenos históricos. Os meios para se alcançar essa finalidade se situariam na diversificação de temas e sujeitos estudados em sala de aula (com os conteúdos estruturantes: relações de trabalho, relações de poder e relações culturais), na adoção de contribuições da Nova História, Nova Esquerda Inglesa e Nova História Cultural e na problematização das múltiplas possibilidades interpretativas, propiciando, desta forma, que os estudantes alcancem formas críticas e genéticas de narrativas e superem as limitações de uma racionalidade linear.

Em uma analogia à Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen (2001), autor que fundamenta teoricamente a concepção de história e ensino do documento paranaense, é possível expressar graficamente os componentes contemplados nas DCE com a seguinte imagem:



Em síntese, depois de diagnosticar a atual situação social e do ensino de história, os autores das DCE elegeram a racionalidade linear e as desigualdades sociais como pontos que precisavam ser superados (Interesses). Para tratá-los historiograficamente de

forma apropriada, acionaram três correntes criadoras de compreensões e explicações da realidade: Nova História, Nova Esquerda Inglesa e Nova História Cultural (Perspectivas da Interpretação). Os modos (Métodos) escolhidos para realizar esse processo foram a problematização combinada à complexificação espaço-temporal e à apresentação da multiplicidade de interpretações de um mesmo fenômeno. Esses componentes deveriam materializar-se em narrativas (Formas de Representação) de natureza crítica e genética, para, por fim, facilitar a inclusão social, a superação das desigualdades e a complexificação do ensino de história, funcionando, assim, como uma resposta (Funções) às necessidades que levaram à elaboração de uma nova Diretriz Curricular.

É por isso que as DCE compreendem que

A finalidade da História é a busca da superação das carências humanas fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. Já a finalidade do ensino de História é a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento. Esse conhecimento é provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos (PARANÁ, 2008, p. 48).<sup>1</sup>

### **Base Nacional Comum Curricular – nível Fundamental**

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que, no seu processo de elaboração, gerou muita polêmica. O primeiro fator que despertou descontentamento diz respeito ao modo como as discussões foram conduzidas. Por não ter aberto o diálogo com professores e instituições de profissionais da área, o Ministério da Educação foi considerado autoritário e impositivo. Logo após a apresentação da primeira versão da BNCC, essa crítica tornou-se secundária frente às apreciações conflitantes acerca dos conteúdos propostos pelo documento. Entre as divergências estava a acusação de que boa parte da nossa herança cultural havia sido desconsiderada, com a ausência de menções à Revolução Francesa, à Revolução Industrial, ao nascimento do cristianismo, a sociedades hidráulicas, etc. Após consultas públicas pela internet com milhões de sugestões, certa abertura de diálogo com algumas entidades ligadas à educação e novas versões, o documento foi, enfim, reformulado e publicado em 2017 (BRASIL).

---

<sup>1</sup> O entendimento de carências humanas das DCE é o seguinte: “[...] os mecanismos de exclusão social e de desrespeito aos direitos humanos ligados à vida, à participação política, ao trabalho, à terra. Essas carências devem ser superadas pelas ações conscientes dos sujeitos históricos” (PARANÁ, 2008, p. 48, nota 03).



Em seus propósitos gerais, a BNCC tem muitas semelhanças com os PCN. O principal deles, da nossa perspectiva, diz respeito ao entendimento de que o ensino e o aprendizado ocorrem mediante o desenvolvimento de competências, cuja definição e finalidade são as seguintes: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores *para* resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso). Dessa forma, a BNCC “reconhece que a ‘educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza’” (BRASIL, 2017, p. 8). Os conteúdos, portanto, estão a “[...] serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 11), tal como já estava expresso nos PCN.

Especificamente em relação ao ensino de história, a BNCC parece seguir preceitos historiográficos semelhantes àqueles dos PCN, já mencionados acima. Porém, há uma diferença na ênfase maior que a BNCC concede ao presente:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (BRASIL, 2017, p. 395).

Vincular o ensino da história às necessidades do presente é um desdobramento da ideia de que os saberes escolares cumprem uma de suas funções primordiais quando extrapolam o ambiente da escola e orientam a leitura e ações no mundo. A história, portanto, precisa dar sua parcela de contribuição nesse sentido, que é nuclear na BNCC. Daí a necessidade, por exemplo, de “[...] valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

Se é o presente que deve guiar o estudo do passado no ensino de história, a sua consecução se realiza por meio de funções precisas. Entre elas, vale destacar o desenvolvimento no alunado de um estranhamento temporal, um contraste que coloque frente a frente passado e presente, identifique especificidades, continuidades e descontinuidades de cada fenômeno histórico; a formação de identidade mediante o

reconhecimento e respeito de alteridades, sincrônica e diacronicamente localizadas; a percepção de diferentes representações sociais; uma compreensão multifacetada do tempo; e um questionamento da produção do conhecimento histórico. Todas essas funções (e outras mais) estão fundamentadas na prática de uma perspectiva problematizadora, que orienta o olhar e desnatura valores, costumes e ideias consolidadas.

É nesse sentido, por exemplo, que a BNCC não se furta em explicitar os efeitos esperados desse tipo de ensino: “a relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas” (BRASIL, 2017, p. 399). Ou ainda: “[...] exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito”. (BRASIL, 2017, p. 400). De forma mais específica: “identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. (BRASIL, 2017, p. 400). E, para finalizar: “analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações” (BRASIL, 2017, p. 400). O ensino de história, destarte, é um importante meio para se alcançar determinados objetivos.

### **Função formal e função ideológica<sup>2</sup>**

Na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PR) e da Base Nacional Comum Curricular, percebemos que as funções atribuídas ao ensino de história para a formação dos educandos podem ser separadas em duas modalidades, que nomeamos de função formal e função ideológica. A função formal refere-se àqueles preceitos que independem de posicionamento político, podem ser usados a partir de diferentes propósitos ideológicos e normalmente são mais gerais e abstratos. A função ideológica, por seu turno, diz respeito à indicação explícita

---

<sup>2</sup> Reconhecemos que a palavra ideologia é demasiadamente polissêmica, sobretudo por que seus significados foram e são condicionados historicamente por circunstâncias e autores específicos. Além disso, contemporaneamente ela tem sido usada em uma acepção negativa, quase como um insulto proferido contra um oponente. No entanto, o significado que atribuímos neste texto à palavra ideologia (e suas derivadas) é, na medida do possível, neutro. Ideologia aqui significa ideias que guiam nossas representações, práticas e condutas a respeito do nosso posicionamento político, moral e ético. Nesse sentido, todos somos seres ideológicos, consciente ou inconscientemente.

de um posicionamento político desejado. Ela, obrigatoriamente, resulta de uma escolha entre duas ou mais opções de atuação no mundo. É prescritiva e, por ser mais direta, nomeia qual o comportamento ou representação esperada dos educandos. Ambas estão ligadas a certas concepções pedagógicas, epistêmicas, historiográficas e de sociedade ideal.

Em casos de função formal, as ideias expressas concentram-se em competências e habilidades predominantemente técnicas, como nos objetivos para o terceiro ciclo: “conhecer realidades históricas singulares, distinguindo diferentes modos de convivência nelas existentes; [...] localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para distingui-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade; utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares (BRASIL, 1998, p. 54). Como é perceptível, esse conjunto de instruções pode servir a diferentes propósitos ideológicos e se configuram, assim, como formais.

Em casos de função ideológica, as ideias ali contidas denotam um posicionamento político específico, que frequentemente redundam em uma ação sobre a realidade imediata, como no exemplo a seguir, também dos PCN: “[...] para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas” (BRASIL, 1998, p. 29). Expressões linguísticas como “para que” e “atuarem” designam, respectivamente, propósito e ação. A função ideológica, portanto, direciona o vínculo entre saber e fazer.

Porém, nos documentos analisados, a função formal e a ideológica quase sempre estão no mesmo enunciado, e, amiúde, a função ideológica aparece como se fosse um desdobramento espontâneo da formal. Vamos ilustrar com as competências 3 e 4, específicas de história para o ensino fundamental, listadas pela BNCC:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, *exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito*. [...] Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, *democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários*. (BNCC, 2017, p. 400, grifos nossos).

Os trechos em itálico dizem respeito às funções ideológicas. Eles aparecem depois da descrição de uma função formal e são antecidos por algum verbo que designa ação. No nosso exemplo, os verbos “exercitando” e “posicionar-se”. Nada casual.

Baseando-nos nessa diferença entre função formal e ideológica elaboramos seis quadros. Três que apresentam alguns exemplos de funções formais de cada documento e outros três que se pautam nas funções ideológicas. Como a BNCC retoma muitos componentes dos PCN, então haverá funções coincidentes. Vejamos.

<b>FUNÇÕES FORMAIS – PCN</b>
Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços (p. 43).
Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos (p. 43).
Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar (p. 43).
Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas (p. 43).
Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais (p. 43).

Quadro 1. Funções formais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Fundamental II

<b>FUNÇÕES FORMAIS – DCE</b>
A finalidade do ensino de História é a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento. Esse conhecimento é provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos (p. 47).
Por meio do processo pedagógico, busca-se construir uma consciência histórica que possibilite compreender a realidade contemporânea e as implicações do passado em sua constituição (p. 74).
Desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações (p. 90).
O confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas (p. 92).
Conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal (p. 93).
Formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não-linear e multitemporal (p. 60).

Quadro 2. Funções formais das Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná

<b>FUNÇÕES FORMAIS – BNCC</b>
Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços (p. 400).
Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de

transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica (p. 400).
Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica (p. 400).
Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (p. 400).

Quadro 3. Funções formais da Base Nacional Comum Curricular – Fundamental II

<b>FUNÇÃO IDEOLÓGICA – PCN</b>
Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais (p. 43).
Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos (p. 43).
Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (p. 43).
Os acordos ou desacordos que favorecem ou desfavorecem convivências humanas mais igualitárias e pacíficas e que podem auxiliar no respeito à paz, à vida e à concepção e prática da alteridade (p. 49).
E que possam refletir sobre a importância dos estudos históricos e assumir atitudes éticas, criteriosas, reflexivas, de respeito e de comprometimento com a realidade social (p. 53).
Atitudes de comprometimento, envolvimento, respeito, ética, colaboração e amadurecimento moral e intelectual (p. 55).

Quadro 4. Funções ideológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental II

<b>FUNÇÕES IDEOLÓGICAS – DCE</b>
A finalidade da História é a busca da superação das carências humanas fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. (Entende-se por carências humanas os mecanismos de exclusão social e de desrespeito aos direitos humanos ligados à vida, à participação política, ao trabalho, à terra. Essas carências devem ser superadas pelas ações conscientes dos sujeitos históricos). (p. 47).
Democratização do ensino: Uma avaliação autoritária e classificatória materializa um modelo excludente de escolarização e de sociedade, com o qual a escola pública tem o compromisso de superação (p. 79).
Sob uma perspectiva de inclusão social, estas Diretrizes consideram a diversidade cultural e a memória paranaenses, de modo que buscam contemplar demandas em que também se situam os movimentos sociais organizados (Lei n. 10.639/03; Lei n. 11.645/08) (p. 44-45).

Quadro 5. Funções ideológicas nas Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná

<b>FUNÇÕES IDEOLÓGICAS – BNCC</b>
Superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos (p. 399).
A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas (p. 399).
Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (p. 400).
Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (p. 400).
Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações (p. 400).

Quadro 6. Funções ideológicas da Base Nacional Comum Curricular – Fundamental II

Esses exemplos são suficientes para clarear diferenças entre as duas modalidades de funções atribuídas ao ensino de história. Somada à análise introdutória que fizemos dos três documentos, eles nos permitem apresentar duas hipóteses e uma consideração final. 1ª hipótese: os documentos são anacrônicos nas avaliações que fazem da historiografia e da história do ensino de história e não percebem a sua própria historicidade; 2ª hipótese: há um entendimento equivocado (automatismo irrefletido) da relação entre ensino de história e o alcance de determinadas funções ideológicas. Se as duas hipóteses tiverem sentido, então chegamos a uma consideração final: precisamos aumentar nosso grau de consciência e escolha arbitrada de determinadas opções ideológicas, ampliando o debate dessa questão para além dos grupos de especialistas e do ambiente escolar.

A primeira hipótese funda-se na análise depreciativa que PCN e DCE realizaram de determinadas correntes historiográficas e da história do ensino de história. Em ambos, a escola metódica (por vezes nomeada de positivista) é associada a uma produção epistemicamente ingênua e politicamente tendenciosa. Possivelmente com base em manuais (de autores simpáticos às ideias da *École des Annales*), os autores dos documentos reproduzem generalizações e esquemas que simplificam o contexto complexo de disputas, heterogeneidades, circunstâncias sociais e políticas de metódicos e historicistas em suas respectivas configurações temporais. No caso das DCE, depois de associar os metódicos a uma busca pela objetividade, os autores incluem um polo oposto: o de “produções historiográficas que afirmam não existir objetividade possível” (PARANÁ,



2008, p. 45), posicionando-se contrariamente a essa suposta historiografia e reforçando as propostas das DCE como intermediárias.

De modo semelhante, a história do ensino de história é avaliada negativamente nos dois documentos: servindo a interesses do Estado, mormente considerados escusos. Nos PCN, por exemplo, o ensino de história transita por uma “visão linear, determinista e eurocêntrica da História” (BRASIL, 1998, p. 21) e passa por uma reformulação que desemboca em um esvaziamento da disciplina, que valoriza “conteúdos e abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista, agora destinados a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964” (BRASIL, 1998, p. 26). Nas DCE, nada muito distinto: o ensino de história estava a serviço do Estado, com seu

caráter estritamente político, pautado no estudo de fontes oficiais e narrado apenas do ponto de vista factual. Mantiveram-se os grandes heróis como sujeitos da História narrada, exemplos a serem seguidos e não contestados pelas novas gerações. Modelo da ordem estabelecida, de uma sociedade hierarquizada e nacionalista, o ensino não tinha espaço para análise crítica e interpretações dos fatos, mas objetivava formar indivíduos que aceitassem e valorizassem a organização da pátria [...] O ensino centrou-se numa formação tecnicista, voltada à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Em decorrência dessa ênfase no currículo, as disciplinas da área de ciências humanas passaram a ser tratadas de modo pragmático, na medida em que assumiam o papel de legitimar, por meio da escola, o modelo de nação vigente junto às novas gerações (PARANÁ, 2008, p. 39-40).

Assim, as DCE realizam a crítica à “história que se quer superar” (PARANÁ, 2008, p. 38).

Esse tipo de contexto geral, da história da historiografia e da história do ensino de história, não é despropositado. Ele apresenta ao leitor uma versão que precisa ser *superada*, e, com isso, justifica a sua própria existência, já que o presente no qual os documentos foram elaborados supostamente estaria a exigir parâmetros e diretrizes mais pertinentes ao ensino de então. O ponto nodal desse tipo de síntese é que os documentos realizaram um julgamento do passado a partir de imagens homogeneizantes e anacrônicas. A associação entre o ensino de história e o poder político ilustra bem o caso. Ao apontar o quanto a disciplina escolar da história está a serviço de dadas propensões ideológicas, os autores pareceram ignorar que no momento em que escreveram seus respectivos documentos a mesma disciplina continuava vinculada a determinadas

ideologias e, majoritariamente, a políticas públicas de Estado. Não há problema algum nisso. O único problema é não reconhecer que o ensino de história sempre tem uma dimensão política inexpugnável ou considerar (em tom de denúncia) que outros períodos tinham um ensino ideologizado e o atual não.

Essa primeira hipótese tem um desdobramento imediato (que nos leva à segunda hipótese): a inobservância da dimensão política constitutiva de toda historiografia e ensino de história e, como consequência, da própria historicidade dos documentos, permite aos formuladores apresentar o que nomeamos funções ideológicas da história como *resultantes* das funções formais. É como se a busca por uma sociedade mais igualitária e democrática, por exemplo, fosse um efeito espontâneo do estudo da história. Não o é. Essa é uma escolha entre muitas outras e, nem de longe, uma decorrência do estudo de sociedades do passado e/ou do presente. Ao indicarem funções ideológicas do ensino de história, os documentos estão frequentemente sugerindo o uso de determinados eventos históricos (abordados de um modo específico) para se alcançar representações, comportamentos e ações *desejáveis*.

Quando as funções ideológicas não estão expressas em si, elas aparecem acopladas às formais. Textualmente, é comum o uso de um conectivo de finalidade para juntar uma função formal a outra ideológica, como no exemplo abaixo, cuja expressão “para que” faz a ligação entre as funções:

Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos *para que*, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso).

Se as hipóteses apresentadas forem dignas de crédito, chegamos a duas conclusões, que nos levará a uma consideração final: as funções formais não definem as ideológicas e, portanto, as primeiras podem servir a diferentes perspectivas e

posicionamentos políticos. Logo, devemos dissociar uma função da outra. Elas são independentes. Por isso o trecho abaixo (da BNCC) é internamente contraditório:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos (BRASIL, 2017, p. 352).

Por mais que boa parte da sociedade em que vivemos concorde que uma das tarefas da educação contemporânea seja formar pessoas para que valorizem os “direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade”, etc., essa é uma possibilidade que não decorre, uma vez mais, do ensino de qualquer ciência humana. Ou se formam indivíduos com preceitos éticos pré-estabelecidos ou intelectualmente autônomos: ambos não parece possível.

Tudo isso nos leva à seguinte *consideração final*: precisamos assumir o caráter ideológico de todo ensino de história. Primeiro, por uma questão de honestidade intelectual: não nos é permitido justificar a necessidade da história enquanto disciplina escolar “porque isso fará do mundo um lugar melhor para se viver”. Não é o ensino de história que nos encaminha para isso (e não apenas por ser essa uma justificativa absurdamente pretensiosa). Segundo, e esse é o ponto que nos parece urgente, devemos estimular e participar do debate público sobre qual história e que ensino queremos para o momento atual, sabendo, de antemão, que essa é uma escolha, um posicionamento ético, político, e não uma consequência natural dos estudos de fenômenos do passado ou do presente.

Tratar o ensino de história enquanto um campo propício ao desenvolvimento de determinadas posturas éticas não é diminuir seu *status*, tornando-o matéria instrumental, mas elevar a história à condição contemporânea de disciplina indispensável para a formação de indivíduos aptos a argumentar suas escolhas com fundamentos históricos.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 472 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 108 p.
- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A Longa Duração. In: **Escritos Sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 41-78.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba, 2008. p. 37-84.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RANGEL, M.; MOCARZEL, M; PIMENTA, M. A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 29-47, jan./abr. 2016.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

Recebido em: 15 de abril de 2019.

Aprovado em: 23 de junho de 2019.