

---

# A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA REDE DE ENSINO DO PARANÁ: REFLEXÕES DE UM COLABORADOR.

REGINALDO DIAS\*

---

**RESUMO:** Este artigo analisa o processo de implementação do novo currículo de história na rede estadual de ensino do Paraná. A análise se realiza a partir das questões suscitadas pela experiência que o autor teve ao ministrar cursos com vistas à implementação do currículo.

**UNITERMOS:** currículo, ensino de história, universidade.

---

## INTRODUÇÃO

A Rede Estadual de Ensino paranaense tem vivido esta primeira metade da década sob a égide da implementação do novo currículo, processo extensivo a todas as áreas. A convite dos órgãos responsáveis pela Rede, participei deste processo, juntamente com outros colegas da Universidade, ministrando cursos sobre a metodologia e os temas dispostos na nova proposta curricular para o ensino de história.

Cumpridas algumas fases da implementação do novo currículo, resolvi sistematizar algumas reflexões que foram amadurecendo a partir da especificidade da forma como participei do processo e de minha trajetória como docente que, na chamada academia, milita na área de ensino e aprendizagem em história e, neste sentido, tem particular interesse pelas propostas e experiências de reformulação do ensino.

Resumindo minhas reflexões, este pequeno artigo tem seu foco dirigido particularmente para o papel que os colaboradores, entre os quais estou incluído, foram chamados a desempenhar.

---

\* - Professor do Departamento de História - Universidade Estadual de Maringá - Av. Colombo, 3690 - Maringá - PR - 87020-900.

---

É a partir deste papel que são pensadas questões relacionadas à coerência interna da proposta curricular e a seu processo de elaboração e implementação. Não se trata, assim, de um ensaio teórico tradicional, mas da reflexão de uma experiência.

Devo dizer que este texto é resultado também da troca de impressões com colegas que passaram pela mesma experiência, mas a responsabilidade integral por ele é exclusivamente minha, razão pela qual optei por escrever, utilizando um tom essencialmente pessoal, na primeira pessoa do singular.

## CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA REFORMULAÇÃO

Pode-se dizer que a nova proposta curricular para o ensino de história teve como ponto de referência uma ruptura não apenas com o legado da Lei 5692/71, mas com uma concepção de história que lhe era anterior.

Como observou Elza NADAI (1986), as reformas introduzidas depois de 64, não obstante terem diluído o ensino de história através das licenciaturas curtas, navegaram nos mesmos referenciais de história existentes anteriormente, marcadamente influenciados pelo positivismo.

Em termos de concepção, não havia, pois, um passado ao qual se pudesse voltar, sendo necessário afirmar um referencial que rompesse, isto sim, com este paradigma secular que orientava o ensino de história.

Este posicionamento fica claro já no capítulo *pressupostos teóricos* do novo currículo de História (PARANÁ,1990). De imediato, faz-se uma contundente crítica a um ensino que:

*"supõe que a história é composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador, e encadeados pela narrativa. A cronologia é linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente da pré-história aos nossos dias".(PARANÁ,1990:81).*

Se o historiador, no melhor empirismo, seria um sistematizador de dados que lhe são externos, o professor de história não passaria, nesta perspectiva, de um reproduzidor de informações -não raro condensadas em um *infalível* livro didático - do

qual não seria necessário exigir muito mais do que *vencer a matéria*, ou seja, transmitir um conteúdo pronto e acabado. Do aluno, nesta mesma trilha, exigir-se-ia apenas uma boa memória e capacidade para memorizar dados e informações e reproduzi-las em atividades e avaliações.

Coerente com a crítica efetuada, o texto do novo currículo, em seus pressupostos teóricos, afirma que não teria sentido promover um simples reordenamento dos velhos conteúdos, uma vez que estava em jogo *"uma nova postura em relação à disciplina História, uma necessária renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de história."* (PARANÁ,1990:81) <sup>1</sup>

Para efeito da discussão que se quer realizar aqui, chama a atenção a forma como se compreende a relação de ensino. E neste campo enfatiza-se que a elaboração do conhecimento deve ser o fio condutor de todo o trabalho educativo, processo que tem como sujeitos professores e alunos.

Dito de outra forma, o conhecimento histórico, longe de ser um dado pronto e acabado, é entendido como uma permanente construção que, protagonizada por professores e alunos, tem como baliza a inserção que ambos estabelecem, dentro e fora da sala de aula, com o mundo em que vivem.

É por isso que se preconiza que a história, ao invés de manter uma relação passiva frente ao passado, deve questioná-lo e problematizá-lo a partir de uma profunda e indissolúvel relação com o presente.

Pode-se inferir que, invertendo a relação passado/presente típica do ensino tradicional, o centro de gravidade da produção do conhecimento histórico, a partir do qual o passado é problematizado, é o presente, temporalidade em que os sujeitos intervêm na história. São estas relações que devem dar a resposta para a pergunta capital: que conteúdos podem e devem ser ensinados hoje?

## AS VICISSITUDES DA REFORMULAÇÃO

A despeito das potencialidades da nova proposta, afinada com os principais debates contemporâneos acerca da renovação do ensino de história, não foi possível deixar de perceber que ela padece daquilo que se poderia chamar, na falta de melhor expressão, de um pecado original. Faço referência ao seu processo de elaboração que,

até onde se pode ver, não conseguiu envolver satisfatoriamente a maioria dos professores da Rede, aqueles que têm a incumbência de materializar a proposta em sala de aula.

Esta percepção não decorre do desconhecimento de que, como revela um documento preliminar elaborado pelos assessores do projeto,<sup>2</sup> a reformulação foi impulsionada pelas conclusões de alguns seminários que tematizaram a problemática do ensino de história e que o processo de elaboração, uma vez instaurado, procurou pautar-se pelo princípio, com o qual os assessores acadêmicos mantinham sincero compromisso, da participação do professor.

Sem querer idealizar nenhuma condição de elaboração, quero dizer que a ampliação não atingiu, por injunções políticas difíceis de aferir, um nível que impedisse a formação da lógica, materializada na prática do governo do Estado, de que os professores universitários deveriam ministrar cursos para esclarecer aos professores da Rede *o que era e como funcionaria* a nova proposta.

Para não dizerem que se trata apenas de impressão pessoal, lanço mão de uma evidência documental bem reveladora. O *Projeto de Atualização dos Professores da Rede Estadual na Proposta de Reorganização da Escola Pública, para a 2ª fase do 1ª grau*, elaborado pelo Núcleo Regional de Ensino de Maringá e pela Diretoria de Extensão da UEM, explicita bem a questão que quero demonstrar.

Com efeito, ao reivindicar apoio teórico-metodológico, no campo da relação ensino-aprendizagem, para a implementação do novo currículo, este projeto busca justificar sua existência pelo grande interesse que os professores da Rede demonstravam em ter acesso a cursos de atualização que *os ajudassem a entender essa proposta de Reorganização da Escola Pública*.

Esta preocupação expressava-se, em poucas palavras, *no que e como trabalhar dentro da nova proposta que, desencadeada pela SEED, só será viabilizada se os profissionais da educação conseguirem **apreendê-la** e transformá-la em práticas concretas.*<sup>3</sup>

Não se tratava, pois, de aprofundar a compreensão em torno de um projeto que tivera compassos de elaboração coletiva, mas de esclarecer uma determinada proposta em seus aspectos teóricos e práticos.

Expressando uma atitude que se generalizava pela organização dos cursos que tinham objetivo de viabilizar a reformulação curricular, o referido documento já sinalizava alguns paradoxos presentes no processo, matizados pela compreensão de que

tanto o projeto de Reorganização quanto os cursos que deviam esclarecê-lo tinham uma dimensão bastante instrumental.

Embora o novo currículo se pautasse no pressuposto teórico de que o objetivo do processo de ensino na Rede de 1º e 2º graus era produzir conhecimento, paradoxalmente reproduzia-se uma certa hierarquia tradicional ao se alimentar, implícita ou explicitamente, a compreensão de que alguns convidados, regra geral atuantes no 3º grau, teriam a complexa tarefa de traduzir teórica e operacionalmente a reformulação.

Na prática, os professores da Rede eram reduzidos à condição de alunos que vinham receber um conhecimento que depois deveriam reproduzir. O conhecimento, afinal de contas, acabaria vindo de fora, ficando a Rede de 1º e 2º graus como um espaço de reprodução.

O paradoxo fica maior ainda quando se constata que, apesar de a desejada produção do conhecimento na escola vincular-se teoricamente com as problemáticas advindas da inserção de professores e alunos em seu presente, é exatamente este mundo dos sujeitos que é abstraído pela forma como a reformulação nascia.

Estas questões podem ser analisadas, por exemplo, a partir de dois parâmetros: pela forma como os cursos eram organizados e pela singular condição do professor que vinha ministrar os cursos.

Os cursos<sup>4</sup>, organizados de maneira concentrada, acabavam caracterizando-se como uma atividade excepcional que, realizada em determinada época do ano, não correspondia à rotina e cotidiano do professor da Rede.

Por sua vez, os professores convidados, salvo as famosas exceções que confirmam a regra, quase não tiveram contato com a elaboração da nova proposta, sendo atirados em uma realidade cujas especificidades mal conheciam, ou seja, não conheciam suficientemente bem quem era o professor que vinha participar do curso, sua formação, seus alunos, sua escola, sua relação com o mundo.

Depois, sem tempo e condições para conhecer esta realidade, mantinham com ela uma relação meteórica e artificial, voltando ao seu habitat natural, o mundo da Academia, protegido das contradições do mundo lá de fora, enfrentadas diariamente pelo professor da Rede. A dimensão do *fazer-se* do processo, revela qualquer que fosse o discurso veiculado, os objetivos da política do governo do Estado.

Ao adotar tal política, contraditória com os próprios pressupostos da proposta curricular que ele avalizava, era evidente que o governo, nas condições oferecidas, buscava resultados a curto prazo, o que só seria possível se houvesse a compreensão de que tudo se constituía em um processo de treinamento. Se os objetivos fossem outros, diferente deveria ser a prática. Aliás, esta política é um desdobramento natural do chamado pecado original da reformulação curricular.

A lógica consubstanciada na política do governo relativiza uma percepção apressada que se poderia ter sobre o papel do professor convidado. Poder-se-ia pensar que ele ocuparia um local privilegiado na estrutura do processo, uma vez que, em uma situação de treinamento, o treinador possui mais poder do que aquele que é treinado.

Entretanto, deve-se observar que todos seriam elo da mesma cadeia de reprodução de um conhecimento elaborado anteriormente. Em coerência com a lógica aqui descrita, não é exagero dizer que a política do governo supunha a existência de um conhecimento que, permitindo uma compreensão unívoca, pudesse ser reproduzido nos cursos.

Mesmo tendo, de imediato, divergências quanto à forma como a proposta foi elaborada e vinha sendo implementada, participei do processo.

Entendia não apenas que, deixando de lado qualquer veleidade hierárquica entre os graus de ensino, esta era uma obrigação da Universidade, mas também que era mais produtivo questionar o processo por dentro, participando dele, explorando suas brechas e otimizando suas potencialidades.

De um lado, recusando a posição de *treinador* ou de quem viria *trazer a luz*, pretendia colaborar com minha leitura sobre a reformulação e, de outro, entendia que o contato com os professores seria um espaço importante para amadurecer minha formação e reflexões sobre este e outros processos relativos ao ensino.

E este contato com os professores foi particularmente frutífero. Ao ministrar os cursos, pude constatar que os professores da Rede aliavam o seu entusiasmo em conhecer a nova proposta, sinal de que estavam dispostos a rever sua prática, com uma expectativa que venho definindo como instrumental. Só que esta expectativa, cujos contornos procurei desvelar, mostrou-se mais complexa do que poderia perceber um olhar desatento, como pretendo demonstrar.

Por um lado, existia a preocupação de saber como aplicar as lições do curso em sala de aula. Por outro, havia uma certa propensão a pensar que seriam fornecidas técnicas para modernizar um ensino cujo conteúdo estava dado e assimilado e que precisava apenas ser transmitido de outra maneira. Noutras palavras, não raro se pensava que o que devia ser ensinado já estava adquirido, restando aprender ou atualizar o *como ensinar*.

Na primeira fase dos cursos, por exemplo, quando se privilegiava a fundamentação teórico-metodológica, houve uma certa frustração, uma vez que se esperava ver, preto no branco, como funcionaria a reformulação.

Esta expectativa foi transferida para a segunda fase, momento em que se esperava a demonstração concreta de como os conteúdos deveriam ser trabalhados. É difícil dizer que as expectativas tenham sido atendidas nesta segunda fase, posto que os cursos, na melhor das hipóteses, davam conta de um determinado tema do leque de conteúdos, selecionado a partir da especialização de cada professor.

Partindo do falso pressuposto de que este tema abordado estaria resolvido, não merecendo outras perspectivas de tratamento e não precisando ser revisitado, restaria saber de que maneira os demais temas seriam enfrentados.

Alguém pode ponderar que os cursos ofereceriam a metodologia para abordar qualquer tema, mas abstraindo o fato de que metodologia era quase sempre entendida, tanto pelos órgãos oficiais quanto por boa parte dos professores, como técnica a questão permanecia: quais seriam as condições de trabalho cotidianas do professor da Rede para seguir em frente com seus recursos próprios? E esta pergunta é uma boa pista para procurar entender as nuances da postura dos professores da Rede.

A questão pode ser pensada a partir dos dados arrolados por uma pesquisa realizada, em 1987, por Ivani Omura (que se tornou assessora da reformulação em nível de 2º grau) e Arlete Vieira junto às escolas ligadas ao NRE de Maringá<sup>5</sup>.

As pesquisadoras confirmam que, de fato, havia uma tendência arraigada de os professores colocarem como problema principal de seu trabalho o "*conhecimento do leque de técnicas com os quais operacionaliza os conteúdos junto aos alunos*".(UNIVERSIDADE & SOCIEDADE:51)

Entretanto, através da seqüência da análise dos dados dispostos pela referida pesquisa, pode-se verificar que aquela postura era tributária de uma formação

acadêmica realizada principalmente na primeira metade da década de 70, encontrando campo fértil para reproduzir-se nas precárias condições de salário e de trabalho dos professores.

Os professores, percebendo baixos salários, cumpriam - em sua maioria - 2 turnos integrais e possuíam condições nada favoráveis para manter um processo de permanente atualização, realizada de acordo com esforços individuais e sem apoio institucional.

Tal como era desencadeado, o processo de reformulação não dava conta destes problemas de estrutura. Os cursos, apesar de todas as suas limitações, constituíam-se em um raro momento de formação com apoio institucional.

O professor, voltando para a sua rotina, deparava-se com as dificuldades de sempre para manter um trabalho de atualização permanente, considerando-se que suas difíceis condições de trabalho, marcadas por sobrecarga em sala de aula e baixos salários, não sofriam alterações substantivas (vale dizer, não para melhor).

Como se não bastasse, a estrutura interna da proposta de reformulação curricular reproduzia antigos problemas. De fato, a disposição temática do novo currículo poderia ser criticada por seus próprios pressupostos teóricos.

A despeito de preconizarem uma nova abordagem, os temas dispostos pela reformulação acabavam por reproduzir fundamentalmente a espinha dorsal do velho currículo, exigindo do professor a abordagem linear, do mais remoto ao mais próximo, das chamadas História Geral e História do Brasil, cada qual sendo tratada de maneira pouco integrada.<sup>6</sup>

Nem é preciso estabelecer muita digressão teórica sobre a coerência entre objetivos e práticas, bastando constatar que o professor continuava concretamente tendo de *vencer a matéria*, o que lhe exigia uma erudição - agora renovada - inatingível em qualquer grau de ensino e da vida.

Face a todas estas questões, é plausível avaliar o grau de exigência prática do professor da Rede não como sinal de ingenuidade e incompreensão diante do novo, mas como demonstração de perspicácia.

Ora, se os cursos eram momentos excepcionais em uma rotina de trabalho que lhe impunha inúmeras dificuldades para atualizar-se, é perfeitamente compreensível que o professor buscasse obter resultados operacionalmente palpáveis neste curto espaço de tempo.



Da mesma maneira, muitas vezes seu comportamento em questionar a utilidade daquilo que lhe era transmitido pelos cursos era uma contundente crítica à forma como esta atividade se desenvolvia, distante de uma realidade concreta que ele conhecia melhor do que ninguém.

Contribuiu muito para amadurecer esta avaliação a impressão positiva que me ficou do contato com os professores da Rede.<sup>7</sup> Se havia alguns desinteressados, também havia muitos professores que, a despeito das adversidades, apresentavam um nível de informação bastante impressionante e elaboravam questões da maior qualidade.

Daí a justa valorização que estabeleciam para sua atividade concreta de sala de aula e para o saber que possuíam, direcionando o curso para as suas demandas e não para problemáticas estabelecidas externamente. Ao invés de reflexões produzidas alhures, havia a vontade de refletir a sua prática. Numa palavra, era a condição de interlocutor que o professor buscava.

É por isso que reforcei minha convicção de que o processo de elaboração da proposta de reformulação poderia ter prescindido daquilo que chamei de pecado original, ou seja, adquirido dimensões de elaboração coletiva, o que daria outra qualidade a todas as fases subseqüentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minhas considerações finais partem da afirmação, contida em um documento citado no início, segundo a qual a finalidade dos cursos de atualização era permitir que o novo currículo fosse conquistado em sala de aula. Verifica-se, pois, um reconhecimento de que há uma distância entre o que está no papel e o que ocorre na sala de aula. Sem alterar a prática da sala de aula, não há novo currículo.

Se esta é uma justificativa para o Estado patrocinar os cursos de atualização com o perfil assinalado, ela deveria levá-lo mais longe e impulsioná-lo a estabelecer uma alteração das condições de trabalho dos professores, garantindo-lhes, isto sim, que sua rotina de trabalho seja permeada por mecanismos de atualização permanente.

Falando o óbvio, haveria necessidade, por exemplo, de menor carga horária em sala de aula e períodos remunerados de disponibilidade, para não falar na possibilidade de cursar pós-graduação, direito que todo professor deveria ter.

Sem promover estas alterações, a política de curso de atualização, considerada a forma como vem se realizando, soa apenas, na melhor das hipóteses, como retórica vazia que, além de tudo, é contraditória com os objetivos anunciados pela reformulação curricular. É dentro destes parâmetros que se pode reivindicar a parceria da Universidade.

Se o raciocínio da referida afirmação é válido para a fase de implementação do currículo, sua adoção seria mais conseqüente na fase de elaboração, fazendo com que a proposta brotasse de uma ampla interlocução com aqueles que a colocariam em prática.

Ficou-me a convicção de que havia condições para que isto ocorresse, tamanho era o interesse e qualidade de atuação dos professores que conheci. É claro que sua formação encontra-se defasada, mas isto ocorre também nas Universidades e todo educador precisa ser permanentemente reeducado.

Um local excelente para esta reeducação é a reflexão e revisão de práticas em um processo de reformulação curricular. O resultado textual poderia até ser parecido, mas a representatividade de sua elaboração lhe daria uma densidade social que extrapola qualquer reflexão acadêmica.

Evidentemente, o momento da implementação partiria de um outro patamar e adquiriria outra qualidade. Aqui, como em outras experiências, a qualidade dos passos determinaria a riqueza do caminho e do ponto de chegada.

É claro que não se pode fazer tábula rasa do processo, devendo ser considerada a dedicação dos muitos sujeitos que, apesar das contradições da política do governo do Estado, deram o melhor de si para que houvesse uma reformulação qualitativa no ensino. Entretanto, penso que as questões destacadas - ainda que se possa discordar da análise e das conclusões - devem constar da pauta de qualquer avaliação completa do processo.

---

## NOTAS

1 - Na introdução do documento *Concepção Teórica, Procedimentos Metodológicos e Conteúdos Programáticos de História para o 2º grau*, que os assessores da reformulação curricular elaboraram em 1988, estes dados estão colocados.

2 - Este projeto está incluído no processo FUEM - 266/91, que reúne a documentação de todo o desenrolar do curso então reivindicado. As citações aqui feitas estão incluídas na página 6 deste processo.

3 - Devo fazer justiça e reconhecer que o curso organizado pelo citado projeto do NRE de Maringá e UEM tinha um perfil diferente e assumia praticamente a característica de um curso regular de média duração. De qualquer modo, isto não impedia que ele, exceção no quadro geral, expressasse explicitamente as mesmas expectativas, citadas textualmente, dos demais cursos realizados em Maringá e em todo o Paraná, que correspondiam literalmente à descrição feita neste parágrafo.

4 - Os resultados desta pesquisa foram condensados no artigo *Compassos e Descompassos no Ensino de História*, publicado pela Revista *Universidade e Sociedade*, nº 12, editada pela UEM em abril de 1992.

5 - Lembro que a referência é feita à proposta para o 1º grau, veiculada pelo documento *Currículo Básico*. Os documentos que formulavam propostas para o 2º grau apostavam numa integração maior dos conteúdos, mas não mereceram, por razões que devem ser esclarecidas pelos órgãos responsáveis, o mesmo investimento do governo do Estado.

6 - Estendo esta impressão positiva ao contacto que mantive com os Núcleos Regionais de Ensino. A forma crítica com que o tema foi abordado não pretendeu desmerecer o esforço que os Núcleos, trabalhando dentro das brechas colocadas pela política do Governo do Estado, tiveram de organizar os Cursos e oferecer aos professores da Rede e aos convidados as melhores condições possíveis, fazendo aquilo que estava ao seu alcance para investir no aperfeiçoamento da escola pública e valorização da atividade docente.

## BIBLIOGRAFIA

1. NADAI, Elza. *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático* in: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.6, nº 11, setembro-1985/fevereiro-1986.
2. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba:SEED, 1990.
3. *UNIVERSIDADE E SOCIEDADE*. Maringá:UEM, abril/1992, vol. 12.