



ENTRE RESISTIR E ACEITAR (OU ACATAR?) MUDANÇAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CADERNO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A DISCIPLINA HISTÓRIA NO PARANÁ

JEFERSON RODRIGO DA SILVA*

Considerando os acontecimentos mais recentes ocorridos no estado do Paraná, é impossível não definir o momento como sendo um dos mais complicados para o desenvolvimento da educação nesse estado. Apesar dessa grande tensão vivida por todos os envolvidos com a área da educação no presente, este trabalho propõe a discussão de mudanças ocorridas ainda na primeira gestão do governador Beto Richa (2011-2014). Entre elas, estão incluídas as alterações na matriz curricular, a realização do SAEP e a construção do caderno de expectativas de aprendizagem (CEA).

Como parte da pesquisa realizada no grupo “Rede de estudos sobre ensino e aprendizagem de História” (História/ UEL), a proposta deste trabalho é apresentar e discutir este documento curricular, sob uma perspectiva histórica, analisando o campo de tensões que permeou o seu processo de elaboração no ano de 2011 até a publicação oficial em 2012 bem como abordar algumas de suas características avaliando os benefícios e prejuízos em potencial que este documento trouxe para os educadores em suas práticas de ensino de História.

Apresentação do documento

O CEA é um documento curricular elaborado entre o primeiro semestre de 2011 e o primeiro de 2012, como parte de um plano de metas que o governo do Paraná estipulou objetivando a melhoria na qualidade da educação neste estado. Lembramos que, até aquele momento, o único documento estadual norteador dos conteúdos a serem ensinados eram as diretrizes curriculares estaduais que, entre outras transformações, apresentaram os conteúdos estruturantes que são definidos como:

[...] os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem. (PARANÁ, 2008: 25)

* Mestre em História Social (UEL) e professor da rede pública de ensino do Paraná.

Neste documento, ficaram definidos como conteúdos estruturantes as relações de trabalho, relações de poder e relações culturais. Por meio delas, se desdobraram conteúdos básicos para cada ano escolar que, sinteticamente, podemos apresentar como: (a) diversidade cultural, (b) espaço urbano e rural, (c) relações de trabalho e (d) formação dos estados nacionais, relações de dominação e resistência para cada um dos quatro anos do ensino fundamental. No ensino médio, os temas são um desdobramento dos quatro conteúdos básicos anteriormente citados. Não havia, nas diretrizes um programa de conteúdos mínimos a serem trabalhados, o que tornava essa seleção uma responsabilidade de cada educador em seu local de trabalho. O CEA não foi elaborado visando a substituição às diretrizes, mas para cumprir o papel de desdobrar os conteúdos básicos das diretrizes definido, por meio de expectativas, temáticas mínimas para cada ano escolar.

Na prática, o CEA tornou a resposta para a pergunta “o que ensinar em História?” mais objetiva e delimitada gerando, inevitavelmente, um campo de tensão sobre a prescrição dos conteúdos a serem ensinados em História, principalmente, por ter sido apropriado como uma imposição do Estado devido a forma como transcorreu o seu processo de elaboração. Segundo o documento, ele contou:

[...] com a participação dos professores da rede e dos técnicos-pedagógicos que atuam nos Núcleos Regionais da Educação, apresentando a sistematização de, aproximadamente, 11.720 contribuições dos professores, debatidas durante a Semana Pedagógica de julho de 2011, bem como as contribuições dos técnicos-pedagógicos dos NRE, discutidas na formação continuada, realizada pelo DEB. (PARANÁ, 2012: 5)

Este processo começou com a indicação do caderno no plano de metas estabelecido pelo governo para o primeiro semestre de 2011. Inicialmente, foi criada uma versão provisória do documento pelas equipes do departamento de educação básica da SEED em Curitiba que depois foi enviada aos NREs para que professores e técnicos pedagógicos realizassem a sua validação. Os educadores tiveram um primeiro contato com essa versão na semana pedagógica de julho de 2011. Naquele momento, eles deveriam apreciar o documento e, se desejassem, poderiam realizar adições, modificações, substituições e supressões usando uma ficha que acompanhava o material. As 11.720 contribuições citadas no documento oficial foram obtidas neste momento.

O segundo passo do processo de criação ocorreu com a contribuição dos técnicos pedagógicos dos NRE ocorrida em outubro de 2011. Os dois momentos de validação resultaram em uma versão provisória do documento apresentada no final de 2011. Depois de

passar por ajustes finais, o CEA foi oficialmente lançado em maio de 2012, mas não sem ter gerado uma série de controvérsias durante o processo.

Acreditamos que o momento de maior conflito ocorreu quando os professores tiveram contato com o documento pela primeira vez na semana pedagógica de julho de 2011 pois, além das queixas sobre o curto espaço de tempo para validação e realização de sugestões, alguns entendiam as expectativas como uma alteração impositiva nas diretrizes curriculares em vigor (APP, 2011) pelo fato de não se tratar de uma iniciativa dos professores e sim do Estado. As implicações de seu aspecto objetivo e delimitador de conteúdos também foi motivo de revolta.

Essa iniciativa, vinda de cima para baixo, evidenciou o poder de intervenção do Estado na definição do que deveria ser ensinado. O distanciamento entre o currículo prescrito e a reação dos educadores pode ser explicada por meio das ideias de Abud (1998: 29) quando afirma que eles (os documentos curriculares) “[...] não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos”. Sendo assim, as críticas foram o resultado do choque provocado pelas novas determinações que, na busca pela padronização, tornavam mais restritas as possibilidades existentes nas diretrizes.

Em contrapartida, o Estado buscou diluir essa dimensão de poder apresentando o documento ora como determinação, ora como sugestão. Neste sentido, é pertinente verificar como ele se apresenta no plano de metas do governo para o primeiro semestre de 2012:

O Caderno Expectativas de Aprendizagem, validado pelos profissionais da educação durante a Semana Pedagógica do 2º. semestre/2011, deverá ser utilizado na organização dos planejamentos das aulas e ser constantemente discutido, com o objetivo de garantir a unicidade dos conteúdos no Estado, evitando prejuízos aos alunos transferidos durante todo o ano letivo. (PARANÁ, 2012: 8)

Considerando essa afirmação, é inquestionável que os professores deveriam, já naquele ano, realizar uma apropriação deste documento para que seus planejamentos se tornassem padronizados. Lendo o texto de apresentação do CEA, percebe-se que a obrigatoriedade é amenizada. De acordo com o documento, as expectativas:

[...] servirão como mais um subsídio ao trabalho docente, podendo ser utilizadas como referencial, tanto para o planejamento das aulas, quanto para o acompanhamento do trabalho pedagógico. Vale ressaltar que esse documento poderá subsidiar a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular e do Plano de Trabalho Docente, visto que a elaboração desses são atribuições dos professores dos estabelecimentos de ensino, os quais possuem autonomia para sua produção. Desse modo, o Caderno de Expectativas de Aprendizagem não tem a intenção de substituir esses documentos, [...]. (PARANÁ, 2012: 5)



Dessa maneira, o documento chegou às mãos dos educadores como elemento a ser incorporado às propostas pedagógicas curriculares e aos planos de trabalho docente, mas, segundo ele próprio, respeitando a autonomia dos educadores na hora de definir o que será ou não ensinado. Colocando de lado a intencionalidade dessa afirmação, a forma como o documento final se apresenta dá indicativos da necessária relação entre o que é prescrito e o que é praticado no ambiente escolar. Para Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. [...] É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. (SACRISTÁN, 2000: 15-16)

Confrontando o poder de intervenção do Estado com a concepção do currículo como práxis, torna-se pertinente pensarmos a seguinte questão: até que ponto, os educadores têm liberdade para definir seus programas anuais sem que estes se distanciem drasticamente do que é pressuposto pelas políticas curriculares estaduais? Verificando as expectativas definidas para a disciplina História, percebe-se que essa questão reaviva as complicações já percebidas, por exemplo, com a publicação do livro didático público do Paraná¹ porque elas ressaltam uma forma de trabalhar História adversa das clássicas periodizações e abordagens lineares, o que pode ser um problema dependendo da formação do educador.

As expectativas nada mais são do que objetivos esperados para cada ano escolar. Sua principal função é orientar a escolha dos conteúdos e da metodologia. Para a História, existem cento e vinte e uma expectativas numeradas sequencialmente e distribuídas entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. A distribuição foi feita com dezoito expectativas para o 6º ano; treze para o 7º ano; dezesseis para o 8º ano; vinte e duas para o 9º ano e; quarenta e oito para o ensino médio.

O primeiro aspecto que chama atenção é o significativo distanciamento entre as expectativas e a clássica periodização quadripartite uma vez que as expectativas não seguem uma ordem cronológica linear e restrita. Isso não significa que não haja periodizações. De modo geral, os períodos dominantes em cada ano escolar são: antiguidade para o 6º ano, século V ao XVII no 7º ano, século XVIII ao XIX no 8º ano, século XIX ao XX no 9º ano e história temática no ensino médio.

¹ Trata-se de um livro publicado nos anos de 2006 e 2008 pela secretaria de educação e distribuído gratuitamente para os alunos do ensino médio. Uma das principais características desse material era a organização de conteúdos por temas que não obedeciam as clássicas divisões de conteúdos lineares das publicações distribuídas comercialmente. De acordo com Prado (2010), sua utilização foi baixa devido à dificuldade de os educadores se adaptarem a essa organização.

Segundo, embora existam essas periodizações, as expectativas excedem os recortes temporais predominantes, o que permite ao educador abarcar outros determinados pontos de conteúdos trabalhados em anos anteriores ou posteriores. Um exemplo desse aspecto pode ser visto no 6º ano em que é previsto o estudo de aspectos sociopolíticos e econômicos da Grécia e Roma antigas (expectativa 15), mas as periodizações são retomadas em temas específicos no 7º ano com o estudo da formação da polis grega (expectativa 24) e no 8º ano com as relações sociais estabelecidas no escravismo antigo (expectativa 34). Essa organização ocorre porque a definição dos conteúdos a serem ensinados está orientada pelos *conteúdos básicos* apresentados nas diretrizes estaduais (PARANÁ, 2008: 89-93). Essa configuração faz parte da argumentação do Estado para legitimar o CEA no momento em que o documento explicita o uso das diretrizes como fundamentação básica para a construção das expectativas (PARANÁ, 2012: 61), algo que, supostamente, deveria ser de conhecimento dos educadores e, portanto, facilmente assimilado.

Para a História, os conteúdos básicos correspondem a quatro temas que norteiam a definição dos conteúdos específicos de cada ano do ensino fundamental e um segundo conjunto de seis temas para todo o ensino médio. Como foi mencionado anteriormente, para o 6º ano, o tema é diversidade cultural; para o 7º, espaço urbano e rural; para o 8º, trabalho; para o 9º, formação de Estados nacionais, relações de dominação e resistência. No ensino médio, os temas são: trabalho escravo, servil, assalariado e livre; urbanização e industrialização; o Estado e as relações de poder; os sujeitos, as revoltas e as guerras; movimentos sociais, políticos e culturais; guerras e revoluções e; cultura e religiosidade. Para este estágio, pressupõe-se que as discussões realizadas no ensino fundamental sejam aprofundadas e trabalhadas por meio de história temática e não ordenada cronologicamente.

A partir do momento em que se busca compreender a historicidade destes conceitos, cada recorte temporal e os conteúdos selecionados pelo professor tornam-se diversificados tornando inevitável um diálogo entre as ideias predominantes em cada ano e o tempo presente, lembrando que as periodizações impedem que os conteúdos específicos se configurem como história temática. Na prática, o que deveria ocorrer é o aprendizado de diferentes conteúdos que dialoguem com as periodizações predominantes, mas sempre que possível, abrindo espaço para os temas de cada ano escolar. Possivelmente, estes temas devem funcionar como fio condutor entre o estudo do passado e do presente. É por isso que certos pontos de conteúdos aprendidos anteriormente acabam sendo retomados posteriormente.

Ao propor a reflexão sobre o que o professor deve priorizar em um currículo de História no século XXI, Davies (2001: 79) lembra que os planejamentos não podem ser encarados como meras listagens de conteúdos, “[...] o currículo deve ser visto como uma totalidade integrada, em que os conteúdos se articulem coerentemente com as várias dimensões do processo de ensino-aprendizagem escolar”. Possivelmente, os temas cumprem essa função na História, indicando possibilidades claras de se conhecer historicamente cada conceito.

Um terceiro aspecto é a recorrência de temas ligados à História africana, afro-brasileira, indígena e à História do Paraná. De acordo com as diretrizes estaduais, é um dever do professor de História trabalhar essas temáticas devido às leis estadual 13.381/01 e nacionais 10.639/03 e 11.645/08 (PARANÁ, 2008: 45). Em todos os anos existem expectativas que remetem a esses assuntos que, em certos casos, não obedecem às periodizações predominantes, mas sim aos conteúdos básicos. Um dos exemplos mais significativos está no 6º ano que apresenta muitos temas ligados à antiguidade, mas solicita que os professores trabalhem manifestações culturais populares de diversas regiões paranaenses (expectativa 18). No 8º ano, em que o tema predominante é o trabalho, sugere-se estudar este aspecto em diferentes comunidades paranaenses como os quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, faxinais e indígenas (expectativa 38). No 9º ano, há uma expectativa relacionada aos movimentos de resistência indígenas, de posseiros e colonos na colonização do Paraná.

O quarto aspecto é a aparente ausência de uma sequência temporal fechada na apresentação das expectativas. No CEA, elas aparecem, algumas vezes, sem uma ordenação fixa. As expectativas do 9º ano exemplificam bem essa característica: a expectativa 53 relaciona-se à formação do Brasil republicano, a expectativa 56 fala sobre a ditadura militar e a expectativa 68 sobre a Guerra do Paraguai. Essa aparente desordenação justifica-se pelos conteúdos básicos de cada ano mencionados anteriormente que, neste caso, são *a constituição das instituições sociais; a formação do Estado nacional e; os sujeitos, as guerras e as revoluções*. Além disso, o documento alerta aos educadores que as numerações não devem ser seguidas na ordem como são apresentadas (PARANÁ, 2012: 5), embora indique também que a criação das expectativas visa à superação de uma perspectiva tradicional fundamentada em uma abordagem linear e cronológica (PARANÁ, 2012: 61). Essa superação dependerá, em último caso, da autonomia do educador na hora de definir seu trabalho uma vez que as tensões entre os temas a serem trabalhados e as clássicas divisões de um livro didático podem configurar-se como obstáculo para organizações menos lineares.

O Estado reconhece a importância da autonomia docente na definição dos conteúdos a serem ensinados, o que torna as relações entre as expectativas apresentadas no documento oficial e as práticas dos educadores um pouco tensas. Mas, longe de ser um problema, Bittencourt (1998: 12) entende que esse campo de tensões é parte integrante do ambiente escolar uma vez que as intenções do poder instituído e da instituição escolar não são as mesmas.

O quinto aspecto refere-se às expectativas do ensino médio. Elas indicam aprofundamentos sobre o que foi discutido no ensino fundamental, mas com uma diferença: neste estágio, a organização dos conteúdos deveria seguir a História temática. Para os seis temas apresentados anteriormente, existem expectativas que perpassam diferentes períodos da História. Por não existirem divisões entre o 1º, 2º e 3º anos, a apropriação dessas prescrições pode ocorrer de diferentes formas, variando entre aqueles que trabalhem uma temática por vez, definindo conteúdos que seguem a ordem de apresentação das expectativas, até os que estruturam seus planejamentos pela clássica periodização quadripartite, agrupando as expectativas pelo período e civilização que estiver trabalhando no momento. Considerando a maioria dos livros distribuídos pelo PNLEM, a segunda opção deve predominar em relação à primeira.

Mais uma vez, a dificuldade de articular os livros didáticos às expectativas de aprendizagem é um fator complicador para sua efetivação, pois, tirando o livro didático público, não existem manuais, nem no ensino fundamental e nem no médio, que abarquem todas as especificidades temáticas de cada ano escolar. O educador depende, nestes casos, de outros materiais que traga para o ambiente escolar e das leituras que realiza em seu tempo de preparo das aulas.

Outra questão fundamental, atrelada à primeira, é o interesse dos professores em conhecer e buscar articular as expectativas ao seu planejamento. Não se pode descartar a hipótese de que existam educadores que não se preocupem tanto com essas inovações e simplesmente ignorem qualquer iniciativa que os desloque de um campo confortável e seguro.

Considerações finais

Ao explicitar as diretrizes de maneira mais objetiva, o CEA evidencia o quanto se busca o distanciamento de velhos modelos de ensino exaustivamente criticados ao longo dos anos. Mas esta característica pode ser o grande obstáculo de sua efetivação. O currículo se faz



em um processo no qual dialogam o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula (GOODSON, 2002: 22). Existem potencialidades no documento que, se bem exploradas, possibilitam práticas educacionais semelhantes às aquelas que reivindicamos há pelo menos 30 anos. Entretanto, o caráter político desse documento, por si só, já o coloca em uma arena em que as escolhas não são feitas seguindo estritamente o que o Estado prescreve como conhecimento autorizado. “A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também.” (SACRISTÁN, 2000: 168). A pergunta é: quem está preparado para efetivar essa mudança sem que o resultado final reduza-se à assimilação passiva do que é prescrito por este documento oficial?

Referências

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 28-41.

APP. APP solicita reunião com Seed para discutir semana pedagógica. *APP-sindicato*. 26 jul. 2011. Disponível em: < <http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=6055> >. Acesso em: 16 mar. 2013.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.

DAVIES, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de História. In: DAVIES, Nicholas (Org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Rio de Janeiro: Access, 2001.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia (Org.). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 77-92.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007. p. 157-171.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica – História*. Curitiba: SEED, 2008.

_____. *Caderno de expectativas de aprendizagem*. Curitiba: SEED, 2012a.

_____. *Plano de metas – 1º semestre 2012*. Curitiba: SEED, 2012b.

PRADO, Eliane Mimesse. Sugestões metodológicas dos currículos oficiais para o ensino de História. *Arius*, Campina Grande, v.16, n.1/2, p. 99-107, jan./dez., 2010.



- ROCHA, Ubiratan. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed UFPR, 2011. p. 109-127.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHLESENER, A. Políticas públicas do livro didático: a experiência do Paraná. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*. Curitiba, v. 3, n. 6, p. 33-45, jul./dez., 2008.
- SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.