



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

NAYAD PEREIRA ABONIZIO

**OS DOCUMENTOS OFICIAIS NA ESCOLA:  
UM ESTUDO SOBRE AS REPERCUSSÕES PARA A  
SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA POR  
PROFESSORES DO 4º E DO 5º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Londrina  
2013

---



Londrina  
2013

NAYAD PEREIRA ABONIZIO

**OS DOCUMENTOS OFICIAIS NA ESCOLA:  
UM ESTUDO SOBRE AS REPERCUSSÕES PARA A  
SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA POR  
PROFESSORES DO 4º E DO 5º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Madalena Tuma

Londrina - Paraná  
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação -na- Publicação (CIP)**

A154d Abonizio, Nayad Pereira.

Os documentos oficiais na escola : um estudo sobre as repercussões para a seleção de conteúdos de história por professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental / Nayad Pereira Abonizio. – Londrina, 2013.  
148 f. : il.

Orientador: Magda Madalena Tuma.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. História (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Documentos oficiais – Teses. 3. Prática de ensino – Teses. 4. Educação – Teses. I. Tuma, Magda Madalena. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.02:93

NAYAD PEREIRA ABONIZIO

**OS DOCUMENTOS OFICIAIS NA ESCOLA:  
UM ESTUDO SOBRE AS REPERCUSSÕES PARA A SELEÇÃO DE  
CONTEÚDOS DE HISTÓRIA POR PROFESSORES DO 4º E DO 5º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Madalena Tuma  
UEL - Londrina - PR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch  
UEM - Maringá - PR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina F. de Oliveira  
UEL - Londrina - PR

Londrina, 25 de julho de 2013.

## AGRADECIMENTOS

*A Deus*

Por me abençoar diariamente, iluminando meu caminho e, principalmente, por ter colocado pessoas maravilhosas ao meu lado.

*Aos meus pais e ao meu irmão*

Por terem me apoiado em todos os momentos, sempre me incentivando e orgulhando-se a cada pequena conquista. Principalmente à minha mãe, por ter lutado tanto para que eu realizasse meus sonhos, presente em todos os momentos, sempre pronta para dar uma palavra de conforto.

*Ao meu amor, Paulo*

Pela infinita paciência e carinho com que sempre me tratou e pelo esforço em me acompanhar.

*À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Magda Madalena Tuma*

Por ter acreditado em mim, pelo seu comprometimento e incentivo imprescindíveis para que várias conquistas fossem alcançadas.

*Às professoras Maria Terezinha Bellanda Galuch e Sandra Regina Ferreira de Oliveira*

Por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora, contribuindo para a melhoria do meu trabalho e, também, por auxiliarem na minha formação.

*À minha comunidade e aos meus catequistas*

Por ouvirem meus problemas e me ajudarem a encontrar o caminho da verdade.

*“Para estudar o passado de um povo,  
de uma instituição, de uma classe,  
não basta aceitar ao pé da letra  
tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita.*

*É preciso fazer falar a  
multidão imensa dos figurantes mudos  
que enchem o panorama da história  
e são muitas vezes mais interessantes  
e mais importantes do que os outros,  
os que apenas escrevem a história.”*

*Sérgio Buarque de Holanda*

ABONIZIO, Nayad Pereira. **Os documentos oficiais na escola**: um estudo sobre as repercussões para a seleção de conteúdos de História por professores do 4º e do 5º ano do ensino fundamental. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

## RESUMO

O estudo propõe-se a identificar as opções que professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que trabalham em uma Escola Municipal de Londrina, atribuem ao Ensino de História, por meio das explicações que elaboram sobre os conteúdos escolares pelos quais optam para o ensino dessa disciplina. Tem-se, como hipótese que norteia essa análise, a marginalização dos conteúdos da disciplina de História em detrimento das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para tanto, optou-se em trazer a trajetória do Ensino de História desde sua constituição em disciplina escolar até os dias atuais, expondo o que a documentação oficial traz de objetivos para essa área de conhecimento, assim como as discussões de teóricos sobre a necessidade de alterar as metodologias vigentes no cotidiano escolar. Metodologicamente, este estudo alinha-se à pesquisa qualitativa, buscando articular a voz e a prática pedagógica dos sujeitos com o que está exposto nos documentos que normatizam o Ensino de História. É possível perceber que os documentos que norteiam a escolha dos professores trazem em seu discurso a necessidade de apreender a realidade atual com os conceitos históricos que fazem parte do currículo do 4º e do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém ainda é latente o trabalho com o Ensino de História pautado na perspectiva positivista e linear.

**Palavras-chave:** Conteúdos de história. Políticas públicas. Professores dos anos iniciais.

ABONIZIO, Nayad Pereira. **The official documents in school:** a study on the implications for the selection of History contents by teachers of 4th and 5th year of Elementary School. 2013. 148p. Dissertation (Master's degree in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

### **ABSTRACT**

The study aims to identify some options that teachers in the first years of Elementary School, who work in a Municipal School of Londrina, attach to the Teaching of History, through explanations that they elaborate concerning to the school contents which they choose for teaching this discipline. The hypothesis underlying this analysis is the marginalization of the contents of History to the detriment of disciplines such as Portuguese Language and Mathematics. Therefore, it was decided to bring the trajectory of the Teaching of History since its establishment as a school discipline to the present day, exposing what objectives the official documentation brings for this knowledge area, as well as some theoretical discussions on the need to change the existing methodologies in the school routine. Methodologically, this study aligns itself to qualitative research, seeking to articulate the voice and the pedagogical practice of the subjects with what it is exposed in the documents that regulate the Teaching of History. It's possible to see that the documents that guide the choice of teachers bring in their speech the need to comprehend the current situation with the historical concepts that take part in the curriculum of the 4th and the 5th year in the first years of Elementary School, but it is still latent a work with the Teaching of History grounded in a positivist and linear perspective.

**Keywords:** Contents of history. Public policy. Teachers in the first years.

## LISTA DE ABREVIATURAS

Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CF	Constituição Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 O PERCURSO METODOLÓGICO PARA APREENSÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b> 18	
1.1 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	22
1.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA .....	26
1.3 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DO OBJETO.....	33
<b>2 TECENDO RELAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	38
2.1 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA.....	38
2.2 REESTRUTURAÇÕES CURRICULARES E O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XX.....	48
2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XX E XXI .....	53
2.4 DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA .....	63
<b>3 A HISTÓRIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS E OS CONTEÚDOS SELECIONADOS PELOS PROFESSORES DO 4º E DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	85
3.1 OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	91
3.2 EXPLICAÇÃO DE PROFESSORES PARA A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>APÊNDICES</b> 134	
APÊNDICE A - Questionário para Professores.....	135
APÊNDICE B - Tabela com os Conteúdos de História expostos no PPP .....	142

## INTRODUÇÃO

O presente estudo, que integra a Linha Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação do Programa de Mestrado em Educação escolar da Universidade Estadual de Londrina, propõe-se a identificar as opções de conteúdos que professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que trabalham em uma Escola Municipal de Londrina atribuem Ensino de História por meio das explicações que elaboram sobre os conteúdos escolares pelos quais optam para o ensino desta disciplina.

Intentarmos o reconhecimento da repercussão dos documentos oficiais sobre professores para a seleção de conteúdos de História no 4º e 5º ano do ensino fundamental se justifica por tais escolhas representarem a intencionalidade de seu 'agir' o que repercute no processo de formação da consciência histórica do aluno.

A importância da opção do professor, no que se refere aos conteúdos escolares de História como fonte, também nos trará a ampliação do entendimento dos sentidos que se afirmaram na constituição da consciência histórica e o reconhecimento de como pensam e ensinam a História possibilitarão reconhecermos em que medida:

[...] procedimentos mentais pelos quais a evocação e a representação do passado estão dedicadas à orientação cultural da vida humana no presente. A evocação do passado é uma condição necessária para fornecer à vida humana um quadro cultural de orientação que abra uma perspectiva futura enraizada na experiência desse mesmo passado. (RÜSEN, 2009, p.185).

A partir da apreensão das opções dos professores pretendemos compreender qual é o 'lugar' atribuído pela escola a essa disciplina e aos seus conteúdos e de que maneira os documentos oficiais são apropriados e interferem nesta seleção. É o processo de seleção e de trabalho com tais conteúdos, assim como, o que apregoam os documentos que norteiam essa escolha que se constituem como estratégias para aproximação à prática do Ensino de História. Este reconhecimento da potencialidade que apresenta para a formação do ser social crítico e autônomo nos remete à importância de situar o processo histórico da constituição da disciplina no currículo do Ensino Fundamental no Brasil.

Tendo como fonte de pesquisa o discurso oficial representado pelos documentos que normatizam a educação básica, analisamos as finalidades constituídas nesses referenciais e sua apropriação pela instituição escolar. Para tanto, optamos por documentos como a Constituição Federativa do Brasil de 1988; a Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei nº 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Organizados pela Secretaria de Educação Fundamental, aprovado pelo Ministério da Educação em 1997. As Diretrizes formuladas pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Parecer nº: CEB 04/98; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – Parecer CNE/CEB nº: 11/2010 também constam dentre os documentos, assim como, de forma imprescindível, a Proposta Pedagógica do Município de Londrina e o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar pública que serviu como campo de pesquisa.

Temos como uma das hipóteses que norteia essa pesquisa a valorização que as disciplinas de língua portuguesa e matemática assumiram no processo e progresso escolar do aluno por entendermos que tais disciplinas estão atreladas à instrumentalização do sujeito perante as exigências sociais e mercadológicas. Compreendemos que a disciplina de História visa à constituição da consciência história, e por isso, essencial para a construção do ser social crítico, porém, pelos conteúdos desta disciplina escapar da proficuidade pragmática podem ser interpretados pelo conjunto de sujeitos que compõem o coletivo escolar como secundários à formação do aluno.

Em pesquisa realizada por Cruz e Batista Neto (2012) é analisado a atuação do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que precisa assumir a condição de polivalente, ou seja, como aquele docente que precisa lidar com várias áreas de conhecimento, os autores destacam a complexidade que tal trabalho requer ao trazer a necessidade de domínio das:

[...] diferentes áreas de conhecimento que compõem atualmente o currículo dos anos iniciais, que exige do professor pesquisa e atualizações constantes. Contudo, essa definição não nega as dificuldades enfrentadas para se obter tal domínio e para lidar com a amplitude e diversidade das áreas de conhecimento. Em consequência disso, há o reconhecimento de que o professor

polivalente, por vezes, acaba pondo o foco no trabalho nas áreas de língua portuguesa e matemática, com ênfase no ensino da leitura e da escrita e das quatro operações matemáticas (CRUZ; BATISTA NETO, 2012, p. 388-389).

Nesse sentido, além da dificuldade do professor abarcar várias disciplinas em seu trabalho pedagógico, o que muitas vezes faz com que ele destaque os conteúdos da Língua Portuguesa e Matemática por terem um caráter de pré-requisito para a compreensão dos conteúdos das outras disciplinas, temos também a organização das avaliações aplicadas pelo governo que para medir a qualidade da educação foca sua análise nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – é composto por duas avaliações complementares, a Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc - Prova Brasil). Sua aplicação a cada dois anos possibilita avaliar

[...] as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente a estudantes de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano de escolas rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados por série alvo da avaliação. Tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de: a. contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; b. buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino (BRASIL, 2011, p. 7-8).

O que nos chama atenção é o fato de que se o objetivo da avaliação visa reconhecer o nível de leitura e compreensão do aluno, porque as ações para tal avaliação não ressaltam resultados provenientes do ensino interdisciplinar, uma vez que todas as disciplinas requerem construção de conhecimento e em sua solidariedade didática possuem elementos para a formação desejada? Ao contrário, o processo de escolarização acaba sendo definido por esta necessidade de contribuir com os resultados do Saeb e Prova Brasil “[...] para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade.” (Brasil, 2011, p. 5).

Os fatores que compõem o Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB)<sup>1</sup> articulam o desempenho dos estudantes nas avaliações aplicadas pelo Inep com os números de alunos aprovados pela rede regular de educação. Desse modo, os números de alunos reprovados e evadidos acabam prejudicando o desempenho das escolas. No entanto, a evasão escolar é um problema que envolve fatores que vão além dos muros escolares ao se relacionar às políticas econômicas, educacionais, assim como à falta de oportunidade de acesso à educação formal. Porém, a pressão em fazer com que a instituição escolar resolva questões estruturais é vigente e percebe-se isto nas cobranças feitas aos professores para que eles conquistem bons resultados seja no acesso, permanência ou sucesso nas avaliações externas. Vasconcellos (s/d) escreve sobre os inúmeros problemas que circundam a educação e, conseqüentemente, todo o processo educativo, sendo necessário considerar os vários nexos que compõem a realidade para então ser possível compreender a complexidade em que a educação escolar está inserida:

Quando pensamos na qualidade do ensino, nosso olhar pode tender a se concentrar na figura do professor. Não temos a menor dúvida sobre o importantíssimo papel do professor na concretização de uma educação de qualidade democrática. Porém, não podemos esquecer que o que acontece em sala de aula, tem sim uma autonomia relativa, mas, ao mesmo tempo, é profundamente marcado pelo contexto em que se insere o ensino. [...] Ultimamente, o discurso que é veiculado de forma orquestrada afirma que 'o problema da educação não é de recursos e sim de gestão'. Isto vai sendo repetido

---

<sup>1</sup> "O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente à sala de aula. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o IDEB da instituição, que é apresentado em uma escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos [...] A partir desse instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino têm metas de qualidade para atingir. [...] A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)". (Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=273&Itemid=345](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345)>).

O IDEB é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). (Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf)>).

tantas vezes que começa a ser visto como verdade. Não temos a menor dúvida da importância da gestão. Mas, como não enxergar, por exemplo, o projeto arquitetônico descuidado, escolas que parecem prisão, sem espaço livre, sem verde, pé direito baixo, sufocando as crianças em salas mal iluminadas e mal ventiladas, corredores estreitos, sem quadras, laboratórios e até mesmo sem bibliotecas? E os recursos didáticos tão precários? E o salário do professor? E as escolas que funcionam com três turnos durante o dia, nem dando tempo de as carteiras ‘esfriarem’? O que dizer da falta de concursos ou de incorporação de benefícios nos salários, para não “onerar” a folha de pagamento? Tudo isto é só uma questão de gestão, ou passa muito objetivamente pela disponibilidade de recursos? (VASCONCELLOS, s/d, p. 2 - 3).

Em relação à organização do tempo e espaço escolar, nas discussões de Sacristán (2005), temos uma problematização que nos remete à finalidade da educação. O autor expõe sobre a dualidade desse espaço, pois ao mantê-lo organizado de forma hierárquica e disciplinar é dificultada uma educação capaz de formar indivíduos livres e autônomos. Porém, apesar de a escola permanecer estruturada de maneira rígida, é pontuado sobre a necessidade de se repensar a organização desta instituição, uma vez que, é necessário alicerçar o respeito à heterogeneidade dos alunos e aos diferentes ritmos de aprendizagem, como descrito nas DCNs Gerais para a Educação Básica:

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASIL, 2010, p. 11).

No cotidiano escolar, a continuidade da estrutura hierárquica e disciplinar permanece dificultando uma educação capaz de formar indivíduos livres e autônomos em realidade social que traz a necessidade da formação de sujeitos que tenham condições para “Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação”. (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 26).

Os documentos que balizam a escolarização partem do entendimento de que, ao formar um sujeito pautado em práticas éticas, nos valores de liberdade, justiça social, solidariedade, sustentabilidade, pluralidade, tal indivíduo será capaz de dar conta dessa complexa realidade. Entretanto, ao analisar tais conceitos com certo grau de criticidade, compreendemos que eles fazem parte do discurso norteado pela lógica da acumulação do capital, que anseia por tornar a sociedade mais “harmônica” em questão de relações interpessoais, mantendo o máximo do lucro. Isso deixa claro que a criticidade advinda da formação escolar esbarra em limites, visto que as contradições existentes não estão sendo contestadas. O que está em foco é o comportamento individual dos sujeitos, que devem ser mensurados para que haja colaboração e o projeto de Nação seja efetivado. Fundamentam essa contradição as avaliações e as relações que se efetivam no interior das escolas, ao se ter, no artigo 22 da LDB 9.394/96, a educação como via para

[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, 1996).

A instituição escolar é uma criação histórica, cuja existência está entrelaçada a determinada materialidade social, sendo espaço constituído com a finalidade de preparar as crianças por meio da transmissão de conhecimentos constituídos historicamente para ingressar no mundo dos adultos. Ao condicionar a escola como o espaço responsável por formar o futuro adulto, conforme os anseios de determinada materialidade social, o poder dessa instituição sobre as crianças é legitimado.

Para Chervel (1990), a escola é determinada pela materialidade social, sendo as habilidades, os conhecimentos, os valores e os comportamentos preconizados selecionados conforme os objetivos de cada sociedade, o que legitima a manutenção de determinada estrutura social. Assim, a escola cria em seu interior estratégias que permitem objetivar sua função, o que insere historicamente essa predileção tanto pela Língua Portuguesa como pela Matemática.

Forquin (1993), ao discorrer sobre a especificidade da educação, corrobora no que tange às seleções que a escola realiza e enfatiza a necessidade

de se compreender a vinculação entre educação e cultura, ao mesmo tempo em que é preciso apreender que essa seleção não é neutra ou sem intenção, mas que faz parte de um projeto educativo que anseia por moldar um tipo específico de sujeito:

Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas [...] ela transmite, no máximo, *algo* da cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como re-utilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistema heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva (FORQUIN, 1993, p. 15).

O que se tem é que, na transformação sociocultural e histórica da sociedade e, conseqüentemente, do público escolar, há um descompasso entre a tentativa de tornar os conteúdos significativos, bem como essas mudanças, o que justifica nosso intento de trazer questões relacionadas às adesões, resistências e mudanças que ocorrem na cultura das escolas em sua relação com as mediações trazidas pelas políticas educacionais que também repercutem sobre o Ensino de História. Nesse movimento, o papel do professor é fundamental, pois ele é o sujeito que irá determinar quais são os conhecimentos que farão parte do cotidiano do aluno. E, assim como as políticas educacionais são permeadas de anseios e interesses que fazem parte da materialidade social na qual estão inseridas, a escolha do professor também. Além disso, somam-se ainda as experiências pessoais desse profissional tanto na escolha dos conteúdos quanto na metodologia utilizada para trabalhar com tais conhecimentos.

Apresentamos de maneira sucinta as hipóteses que orientam este estudo, que consiste em compreender de que maneira os conteúdos da disciplina de História são selecionados e efetivados pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Londrina, uma vez que, os conteúdos dessa disciplina parecem não ter lugar de preponderância no interior da mesma.

Para apreender a totalidade em que o objeto está inserido, envolveremos neste processo o discurso difundido pelos referenciais teóricos que

normatizam os conteúdos curriculares da disciplina de História, além das práticas docentes no que se relaciona à valorização e à opção por determinados conteúdos históricos. Uma vez que se faz necessário apreender as diversas facetas que compõem o objeto de pesquisa, seguir esse procedimento é essencial para a pesquisa proposta, pois implica reconhecer que

[...] se quiser *pesquisar* a estrutura da coisa e quiser perscrutar 'a coisa em si', se apenas quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade – o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, 'coisa em si', e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. O homem faz um desvio, se esforça na descoberta da verdade só por que, de um modo qualquer, pressupõe a existência da verdade [...] (KOSIK, 2002, p. 17, grifos do autor).

Com vistas a dar conta de analisar o objeto proposto, observamos a prática pedagógica dos professores no cotidiano escolar de uma escola municipal de Londrina e os entrevistamos, a fim de reconhecer no discurso destes profissionais quais são os conteúdos de história e o sentido que vão tomando durante suas práticas pedagógicas.

Mediante a discussão exposta, a fim de introduzir a temática abordada nesta pesquisa, especificamos de que maneira as discussões serão estruturadas nesse trabalho. A organização dar-se-á em três capítulos. O primeiro capítulo trata da abordagem metodológica utilizada, explicitando a perspectiva adotada e os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos propostos. No segundo capítulo fizemos um estudo sobre a constituição da História como disciplina escolar, de modo a compreender de que modo esta área de conhecimento foi organizada e a fim de cumprir quais finalidades durante o decorrer dos anos.

No 3º capítulo com base nos apontamentos oriundos do questionário aplicado identificaremos as disciplinas e os conteúdos escolares apontados pelos professores de uma Escola Municipal de Londrina que atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como essenciais para o desenvolvimento dos objetivos postos para a disciplina de História. Articularemos esses dados aos da pesquisa de campo e documental, problematizando-os na discussão teórica.

Assim, com o desenvolvimento desse trabalho busca-se oportunizar reflexões sobre as apropriações que o espaço escolar faz sobre os conteúdos de história, de modo a demonstrar a importância e implicações de uma formação que ultrapasse as características pragmáticas. É a necessidade de pensar que a escola, ainda que, determinada pelos anseios da sociedade possa agir como espaço de crítica e reflexão, constituindo sujeitos que pensem para além da aparência dos elementos postos socialmente.

## 1 O PERCURSO METODOLÓGICO PARA APREENSÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O interesse por essa temática de pesquisa teve início na experiência como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando observamos que, apesar da obrigatoriedade instituída no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, a disciplina de História, muitas vezes é vista como conhecimento secundário pelos próprios professores, coordenadores pedagógicos e profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, afirmamos a relevância do objeto de pesquisa aqui pleiteado por considerarmos insatisfatória a forma como os conhecimentos históricos têm sido trabalhados nas instituições escolares.

Tal questão, conforme Gasparotto e Padrós (2010), enfrenta vários desafios, dentre eles o de “[...] construir pontes entre o passado e o presente, e resgatar um passado, não desde uma perspectiva saudosista ou de modelo a imitar, mas a partir do crivo gerador de inquietudes pautadas na realidade dos alunos” (p. 184).

Nessa mesma direção, Bittencourt (2005) coloca que um dos principais desafios enfrentados por essa disciplina é a própria legitimação desse conhecimento no entendimento dos alunos. Para a autora, um dos desafios para o ensino de História é “[...] a explicitação da razão de ser da disciplina, buscando atender aos anseios de jovens que arditosamente fazem perguntas aparentemente inocentes, como ‘Por que estudar História? Por que o passado, se o importante é o presente?’” (BITTENCOURT, 2005, p. 11).

Para Schmidt (2005), apesar do intenso debate sobre a necessidade de modernizar os currículos, é desafio recorrente qualificar o professor dentro de uma perspectiva que rompa com o modelo tradicional e eurocêntrico, abordagem da disciplina de História que, no cotidiano das salas de aula, permanece mantendo antigas práticas que inviabilizam o Ensino de História como ferramenta que possibilite a compreensão do passado, de modo que o aluno perceba que os fenômenos atuais têm articulação com desdobramentos anteriores, além de entender que o próprio aluno é um sujeito histórico. Apesar do esforço de inúmeros teóricos em revolucionar o modo como a História é trabalhada, a autora pontua:

Mudanças foram sentidas e devemos nos congratular com todos os que, individual ou coletivamente, contribuíram e têm contribuído para a melhoria do ensino de História em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias (SCHMIDT, 2005, p. 55).

Além da necessidade de entendimento sobre os conteúdos selecionados para o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também compreendemos como necessário abarcar elementos do cotidiano escolar, no que se refere a essa seleção, uma vez que se tem, na organização da instituição escolar, desde o currículo até o próprio espaço escolar, elementos que determinam o modo como o conhecimento será trabalhado e quais finalidades são atribuídas a ele. Mas permanece a questão: será que o professor utiliza essas referências no momento de decisões sobre o que os alunos devem aprender ou não? Nesse sentido, Kosik (2002) auxilia-nos ao discorrer sobre a necessidade de apreender todas as dimensões que compõem o objeto, uma vez que a essência das coisas não aparece para o homem à primeira vista, é necessário fazer um *détour*. A realidade, ou seja, aquilo que existe, manifesta-se em um primeiro momento nos seus traços mais gerais, que é a aparência. Com a investigação, intenta-se a aproximação ao que a realidade contém, ainda que não em sua totalidade.

Em relação ao Ensino de História, apesar dos avanços deste campo de pesquisa quanto às abordagens historiográficas, perspectivas e metodologias possíveis de serem utilizadas no cotidiano escolar, há indicativos de que permanece a perspectiva tradicional e linear na transmissão de conhecimentos destituídos de sentido e relações com a realidade social.

Tal questão nos remete ao esforço de pensar essa contradição, pois, apesar da influência dos movimentos que expressam anseios da sociedade, a escola mantém em sua cultura escolar<sup>2</sup> 'espaços' que permitem aos sujeitos que atuam nela um ensino que vislumbre a construção do ser social crítico, mantendo de forma contraditória em suas práticas as abordagens tradicionais que confrontam o discurso apregoado pelos documentos oficiais. De acordo com Sacristán (2005), ao

---

<sup>2</sup> Nós nos apropriamos do entendimento de Dominique Julia (2001) sobre *cultura escolar*: "A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (p. 9).

manter as características rígidas e a ênfase na disciplina a escola inibe as iniciativas educativas que pretendem formar indivíduos livres e autônomos.

Oliveira (2010)<sup>3</sup> defende que apesar dos avanços teóricos desde a década de 1980 para o ensino de História, ainda assim há entraves a serem superados para que essa área de conhecimento seja trabalhada de maneira adequada, ou seja, sem que os conteúdos do Ensino de História sejam transmitidos de maneira linear e a partir da leitura da classe que detém o poder. A autora aponta a ênfase na alfabetização no primeiro Ciclo Básico de Alfabetização, que comporta os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso faz com que as outras áreas de conhecimento sejam relegadas ao segundo plano, e com isso:

[...] as mudanças preconizadas no documento para a História nas séries iniciais, principalmente no tocante as primeiras e segundas séries, demoraram a serem incorporadas às práticas do professor, que estava mais preocupado com as mudanças no processo de não retenção do aluno nessas séries (OLIVEIRA, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 122).

O movimento contraditório no qual a escola é palco pode ser constatado nas observações de Saviani (2000, p. 65 e 66), apesar da contingência da escola à materialidade social, ela influencia diretamente o elemento determinante:

Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2000, p. 65-66).

Temos como questões norteadoras a busca do entendimento de aspectos que constituem a cultura escolar na relação com o ensino de História e neste contexto qual o lugar atribuído pelos professores do 4º e do 5º ano ao Ensino de História. Para tanto, teremos os conteúdos que selecionam e consideram imprescindíveis para a formação de seu aluno como referenciais que nos permitirão

---

<sup>3</sup> A autora escreve sobre como se deve trabalhar a História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em material organizado pela Secretaria de Estado da Educação, que faz parte das Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais no Ensino Fundamental de nove anos.

aproximações sobre a formação da consciência histórica dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Um dos historiadores de maior expressão na atualidade para o Ensino de História, inclusive pelas DCN do Estado do Paraná para a disciplina de História, é Jörn Rüsen, que considera a consciência histórica como um instrumento que auxiliaria na orientação do sujeito frente a situações postas, orientando como tal sujeito deveria agir. Também é colocado que a consciência histórica tem por função específica ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Nesse sentido, ela permite que os sujeitos apreendam as relações estabelecidas entre passado e presente, a complexidade de tais relações e os vários nexos que as circundam. Freire (1967) também aborda sobre a formação da consciência e sua concepção possui semelhanças com a de Rüsen (2001; 2009), ao discorrer que a capacidade de interpretar os fatos e problematizá-los só é possível para aqueles sujeitos que ultrapassaram a consciência ingênua, ou seja, que não compreendem os fenômenos como históricos e contraditórios.

Segundo Rüsen (1992), a consciência histórica pode ser classificada em quatro tipos: *tradicional* (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida); *exemplar* (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); *crítica* (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e *genética* (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade). A consciência crítico-genética de Rüsen (1992) aproxima-se da definição de consciência crítica para Paulo Freire, uma vez que esta permite ao sujeito compreender não totalmente os conceitos que definem a sociedade, mas possibilita “explicitar mudanças em sua compreensão do mundo” (SHMIDT, 2005, p. 303) para além da percepção imediata dos fenômenos.

Com a pretensão de compreender o ‘lugar’ atribuído pela escola à disciplina de História que entendemos como importante para a formação da consciência histórica, outra questão emergiu e está relacionada à hipótese de que há valorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das outras disciplinas que compõe o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A importância de tais disciplinas é indiscutível, mas o que nos chama a atenção é o lugar atribuído a elas no processo e progresso escolar do aluno e o

fato de sua apropriação pelo sistema que as vinculou à instrumentalização do sujeito para as exigências sociais e mercadológicas, o que se afirma tanto historicamente como também pelo fato de que as duas disciplinas são avaliadas por ações oficiais como, por exemplo, a Provinha Brasil, aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, e a Prova Brasil, no 5º ano do Ensino Fundamental.

### 1.1 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como campo da pesquisa, foi definida uma escola municipal que oferta a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, localizada na região central da cidade de Londrina. Tal escolha deve-se ao fato de que essa escola é campo de pesquisa do projeto “Ensino de História e Cultura Contemporânea: Relações com o saber e perspectivas didáticas”, do qual participo no intuito de contribuir para a ampliação de aspectos relacionados ao Ensino de História na relação com os artefatos tecnológicos. Esse projeto de pesquisa coordenado pela Profª. Drª. Magda Madalena Tuma visa investigar as relações que professores e alunos da escola básica estabelecem com a cultura contemporânea e as repercussões desta sobre o processo de construção da consciência histórica perante a História ensinada.

A instituição definida como campo de pesquisa oferece Ensino Fundamental nas séries/anos iniciais na modalidade Regular (ensino de 8 e 9 anos, concomitantemente de 2011 até 2012), nos turnos matutino (das 07h30min às 11h30min) e vespertino (das 13h30min às 17h30min). No período matutino, são oferecidas vagas nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos; 4º ano do Ensino Fundamental de 9 anos e Educação Infantil EI6. No período vespertino, são oferecidas vagas nos 1º, 2º e 3º anos do ensino de 9 anos e Educação Infantil EI6. O ano de 2013 será o último da oferta da educação infantil EI6 e, em 2014, será implantado na integralidade o Ensino Fundamental de 9 anos, ou seja, não haverá mais turmas com a nomenclatura “séries”.

Tendo como sujeitos sociais os professores que atuam no 4º e no 5º ano (respectivamente, 3ª e 4ª série), participaram da pesquisa 14 professores no total. Esse grupo é formado por sete professores regentes, uma coordenadora pedagógica da instituição, uma diretora, duas professoras auxiliares do período matutino, uma professora que trabalha com o Projeto “Hora do Conto”, um professor

que desenvolve Projeto de Informática, e uma professora que, atualmente, trabalha na secretaria da escola, mas já atuou como professora durante longo período de sua carreira.

Todos os profissionais participantes dessa pesquisa possuem vínculo efetivo, ou seja, são todos aprovados em concurso público pela Prefeitura do Município de Londrina. A LDB 9.394/96 trouxe a obrigatoriedade da formação em nível superior dos profissionais da educação, sendo que, nessa instituição, todos são graduados, sendo a maioria (oito dos entrevistados) em Pedagogia. Os demais professores são formados em cursos de licenciaturas, dentre os quais os de Letras (três professores), de História (dois professores) e de Educação Física (um professor). Dentre esses, há os docentes que têm formação em Pedagogia e outra licenciatura, ou em áreas distantes da educação, como Economia (um professor) e Turismo (um professor).

Dos 14 professores que participaram dessa pesquisa, três não possuem curso de pós-graduação, cinco fizeram especialização em Gestão Escolar, uma em Literatura, dois em Psicopedagogia, dois em Educação Especial, uma em Didática, uma em Administração Escolar, e há uma professora Mestre em Educação, que iniciou sua carreira recentemente na rede municipal de educação de Londrina.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, a maioria dos professores atua há mais de dez anos. Apesar de o cargo assumido nessa instituição ser equivalente a 20 horas semanais, há docentes que dobram a jornada na própria escola, além de que grande parte dos profissionais trabalha em outras instituições escolares do próprio município ou do Estado. Também há professores que têm jornada de 60 horas, ao terem vínculo empregatício com o setor privado. Tais dados refletem a realidade dos professores que, por ainda não terem salários satisfatórios, optam por acumular dois ou três cargos. Tal constatação é importante e deve ser considerada, uma vez que o modo como esse profissional agirá durante seu cotidiano em sala de aula está ligado ao tempo que ele teve para planejar, pesquisar, estudar e ao seu desempenho físico. O sociólogo francês Charlot (2008) discorre sobre a necessidade de apreender as diversas dimensões que perpassam o trabalho do professor. Primeiramente, é preciso compreender que a sociedade atual passa por um período de mudanças rápidas e profundas, desde as constantes inovações tecnológicas, as mudanças na própria estrutura de família, a crescente desigualdade social, a violência urbana, etc. Os movimentos da sociedade capitalista

são compreendidos por Marx (2010) que coloca que tais manifestações fazem com que os homens estabeleçam

[...] relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção, que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral [...]. Com a transformação da base econômica, toda a imensa superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez (MARX<sup>4</sup>, 2010).

Esse movimento de mudanças abarca todas as esferas sociais, deste modo, repercute sobre o cotidiano escolar. Ao não se propor uma transformação real do modo de produção instaurado, e sim reformas paliativas, como exposto por Tonet (1997), e ao tentar se eximir de qualquer responsabilidade, o Estado e aqueles que detêm o poder passam a tarefa de redenção social para a escola. Conseqüentemente, os professores passam a ser protagonistas deste processo. Por isso,

[...] os professores são vigiados, criticados. Vão se multiplicando o discurso sobre a escola, mas também sobre os professores. No entanto, os salários dos professores permanecem baixos e, no Brasil, até muito baixos. Com efeito, o salário auferido por uma categoria profissional não depende apenas da importância social da sua função e da competência requerida para cumpri-la, mas, também, da raridade das pessoas aptas a ocupar a mesma vaga (CHARLOT, 2008, p. 19).

A escola campo de pesquisa está em funcionamento desde o ano de 1960, sendo considerada uma escola tradicional da cidade com reputação de boa qualidade de ensino. No ano de 2011, o IDEB da escola foi de 6,4<sup>5</sup>. Desde sua fundação, a escola esteve sob a tutela da Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Contudo, em 2010, começou o processo de encerramento das atividades da Escola, isso porque a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental passaria

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.insrolux.org/textosmarxistas/economiapolitica.htm>>. Acesso em: 22 out. 2010.

<sup>5</sup> Dados disponíveis na página do Ministério da Educação e do próprio IDEB, onde se tem acesso aos índices de todas as escolas que participaram do processo de avaliação. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>.

efetivamente a cargo do município, como previsto na LDB 9.394/96. Além disso, outro detalhe auxiliou na decisão de encerrar as atividades dessa escola: o espaço físico era cedido por uma instituição religiosa e, em 2012, expiraria a vigência do contrato. Porém, em 2011, a Prefeitura Municipal de Londrina, por meio da SME (Secretaria Municipal de Educação), assumiu o ensino ministrado por essa instituição. A mudança na esfera governamental que administraria essa escola fez com que novos profissionais passassem a compor o quadro de recursos humanos, assim como também foi necessário reorganizar o espaço físico que permaneceu locado.

A escola conta com Quadra Poliesportiva; Biblioteca e sala de vídeo, porém ainda sem o mobiliário. O refeitório; uma sala destinada para o laboratório de Informática; sala de contraturno; e uma sala de professores na qual são realizados o lanche e as atividades no período de hora atividade que acontece durante as aulas de Educação Física e Hora do Conto; sala para trabalho da Equipe Pedagógica e para realização de grupos de estudos propostos pela equipe ou solicitados pelos regentes, individual e/ou coletivamente e para preparo de materiais; doze sanitários, sendo um na sala de estudos, um na sala dos professores, cinco no banheiro masculino e cinco no banheiro feminino e um banheiro para portadores de necessidades especiais.

Atualmente, a escola atende a cerca de 290 alunos oriundos de diferentes localidades. Isso acontece devido ao fato de a escola estar situada na área central e, também, pelo histórico de ótima qualidade de ensino, tanto que o IDEB atingido em 2009 foi de 7.1<sup>6</sup>, sendo tal índice esperado para o ano de 2015.

Está descrito no PPP características dos alunos e seus familiares que auxiliam os professores para que estes conheçam a realidade na qual estão trabalhando, e a considerem como base para sua prática pedagógica. A maioria dos alunos mora com os pais biológicos, contrariando uma tendência atual onde ocorrem muitas separações entre casais. O perfil da família é de 1 a 3 filhos. Na questão étnica, atualmente não há aluno indígena e a comunidade negra é mínima. Quanto à profissão exercida pelos responsáveis, observou-se que atuam nas mais diferentes áreas do mercado de trabalho: comerciários, comerciantes, empresários, profissionais liberais (advogados, médicos, dentistas, enfermeiros, contadores,

---

<sup>6</sup> Dados disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=35495>>.

administradores), prestadores de serviços, funcionários públicos e um grande número de pais que trabalham na área de educação. Grande parte possui apenas o ensino médio.

Segundo dados obtidos por meio de um questionário que a escola aplica anualmente para as famílias, a maioria dos pais diz acompanhar as tarefas escolares dos filhos, com vistas a ajudá-los e para perceber quais são as maiores dificuldades encontradas, além de contribuir na autoestima, mostrando-se presente na vida escolar, reforçando a importância dos estudos. Nas respostas dos pais e responsáveis, percebe-se que a formação escolar deve dar subsídios que deem conta de fazer com que o aluno consiga competir por vagas no Ensino Superior, mantendo a representação construída socialmente de que o estudo é um caminho para uma boa profissão e uma vida digna. No entanto, no documento que orienta o trabalho desenvolvido no interior da escola, os objetivos postos para a educação vão além desse caráter pragmático, sendo que o PPP define que “[...] a escola consiga transmitir uma educação complementar daquela que recebem em casa, ensinando valores morais e sociais para formação de cidadãos com consciência ética, crítica, política e que saibam tomar decisões” (PPP, 2011, p. 16). Essa objetivação aproxima-se da reflexão de Saviani (1980; 1983), que define que a função social da escola é promover o homem, e isso significa que, ao sistematizar o conhecimento, a escola possibilita tornar o ser humano “[...] cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1980, p. 52).

Com vistas a clarear o decurso metodológico utilizado, delimitaremos a perspectiva metodológica que pautará nossa investigação para, em seguida, discorrermos sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados para o diálogo com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente as que atuam no 4º e no 4º ano.

## 1.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento do estudo proposto assumimos como perspectiva a necessidade de apreender a totalidade em que o objeto está inserido, saindo da esfera das aparências. Trata-se, pois, de apreender a “coisa em si”, o

objeto tal como ele existe e não como ele se apresenta na realidade da vida cotidiana para o conjunto da sociedade. Isto exige pensar o objeto, no caso, o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para além do fenomênico, sem desconsiderar, contudo, que esta dimensão é parte integrante do complexo do objeto e, ao mesmo tempo, constitutivo e constituinte de outros complexos. Sendo assim pautamos nossa análise nos princípios definidos por Kosik (2002), pois para o autor a primeira vista, os objetos são apreendidos considerando apenas a sua aparência, seu lado externo. Por isso faz-se necessário firmar uma metodologia que possibilite alcançar a verdadeira essência do objeto pesquisado. Kosik (2002) descreve:

A dialética trata da 'coisa em si'. Mas a 'coisa em si' não se manifesta imediatamente ao homem. [...] Por esse motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa. [...] A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens (KOSIK, 2002, p. 13).

No que se refere em particular ao objeto de investigação, isso implica reconhecer os referenciais teóricos que normatizam os conteúdos curriculares da disciplina de História e as práticas docentes no que se relaciona à valorização e à opção dos conteúdos históricos. Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico da escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Pedagógica para o Município de Londrina e os documentos que normatizam o Ensino Fundamental, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação e a própria LDB 9.394/96, foram analisados em relação às abordagens históricas em que se situam as finalidades preconizadas por tais documentos normatizadores, assim como as opções de conteúdo e abordagem apontadas pelas professoras em suas opções para o ensino de História.

Para tanto, optamos em trazer as vozes de professores sobre as relações que estabelecem entre o que preconizam os documentos oficiais e o que se desenrola no Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as apropriações presentes na instituição escolar. Uma vez que, conforme afirma Kosik

(2002), as representações dos sujeitos são construídas conforme o “trato prático-utilitário com as coisas” (p. 14), a partir das situações concretas, o sujeito vê-se obrigado a construir representações que permitam lidar com tais problemáticas, o que não impede que muitas vezes os sujeitos não tenham consciência da real dimensão dos fenômenos que os cercam, pois a “[...] *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (KOSIK, 2002, p. 14).

Mendel (1982), que estrutura sua metodologia de pesquisa na perspectiva dialética, baseia-se em Engels para afirmar que o

[...] palavreado vazio não pode realizar coisa alguma nesse contexto, e em apenas um grande volume de material histórico criticamente examinado, que tenha sido completamente assimilado, pode tornar possível a resolução desse tipo de problema (ENGELS, 1971, p. 221 *apud* MENDEL, 1982, p. 9).

Por isso, pretendemos apreender a relação entre as representações que os professores construíram e o que está instituído pelos documentos oficiais para o ensino de História, para assim compreendermos a forma que os conteúdos de História vão assumindo conforme sua apropriação pelos diferentes sujeitos. Para isso, trataremos os conceitos que usualmente aparecem nos documentos oficiais, na proposta pedagógica que organiza a grade curricular do ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, os conceitos expressados pelos professores. Ainda tendo por referência Mendel (1982), entendemos que partir simplesmente de conceitos já estruturados, sem considerar como os sujeitos internalizam e agem em suas práticas cotidianas, é desconsiderar as dimensões que compõem o objeto analisado. Isso porque o

[...] mais elementar conhecimento sensível não deriva em caso algum de uma percepção passiva, mas da atividade perceptiva. Todavia – como aliás resulta da idéia fundamental de todo este nosso trabalho –, toda teoria do conhecimento se apóia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade mesma [...]. A realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento (KOSIK, 2002, p. 33-35).

Nesse sentido, a articulação do que é posto oficialmente pelos órgãos normatizadores da educação e o modo como os sujeitos que agem diretamente no processo de ensino e aprendizagem internalizam tais discursos e desenvolvem seu trabalho é essencial para verificar quais são os conteúdos da História ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que tipo de ser social pretende-se formar a partir desse campo de conhecimento.

Enfim, objetivamos com essa pesquisa, compreender quais os conteúdos de História são selecionados pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que nos remeteu a estudos que esclarecessem o próprio Ensino de História desde sua implantação como disciplina escolar até a atualidade, uma vez que, as finalidades instituídas a esta área de conhecimento sempre foi permeado por interesses exteriores à instituição escolar.

Os conteúdos da disciplina de História dos anos iniciais foram indicados pelos professores por meio de questionários, o que consideramos adequado para o desvelamento da legitimidade que tal disciplina tem ou não dentro do espaço escolar. Contudo, compreendemos que a própria maneira como tal área de conhecimento é distribuída nas diretrizes que organizam o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, no currículo caracteriza o valor de tais conteúdos na formação dos alunos. Magalhães (2003), ao relatar o desenvolvimento da disciplina de História em âmbito nacional, mas também pontuando a que essa área de conhecimento estava destinada em outros países como a França, afirma que as discussões acerca do Ensino de História estão intimamente ligadas “[...] ao projeto de cidadão que se pretende formar” (p. 173).

Para Silva e Fonseca (2010) a preocupação dos detentores do poder em assegurar que essa disciplina seja capaz de auxiliar na constituição da identidade do sujeito, no desenvolvimento da cidadania, no respeito à pluralidade cultural e no fortalecimento da democracia visa “[...] formar cidadãos críticos, [...] contribuir para a construção da identidade, noção que é pensada para além da questão nacional, já que é preciso enfrentar a relação entre o nacional e o global” (MAGALHÃES, 2003, p. 174). É claro que a autora se posiciona contra essa formação, por entender que tal criticidade é limitada aos anseios do capital, e a contribuição do sujeito deva ser no sentido de maximizar a produção e conseqüentemente o lucro.

Com vistas a atingir os objetivos angariados pelos detentores do poder, os autores citados descrevem quais deveriam ser os propósitos do Ensino de História:

[...] o lugar ocupado pela História, após 14 anos da implantação (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96) e 13 anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, está intimamente, imbricado às intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil (GUIMARÃES, 2010, p. 17).

Para Silva e Fonseca (2010) e Magalhães (2003) a construção dos currículos de História para os níveis escolares que compõem a Educação Básica traz seleções arbitrárias, nas quais impera a visão de determinado grupo. Em muitos casos, como na construção das DCN para a educação básica do Estado do Paraná houve a efetiva participação dos professores.

O Ensino de História é alvo de inúmeras discussões e reflexões por parte dos teóricos que pesquisam essa área com vistas a aprimorar a maneira como esse campo será trabalhado no interior das escolas. E, apesar de já estar estabelecida no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a disciplina de História atravessa um movimento dual. Primeiramente, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ainda ocupam grande parte da carga horária desse nível de ensino<sup>7</sup>, até porque as avaliações que compõem o IDEB das escolas avaliam especificamente os conteúdos dessas disciplinas:

O IDEB pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (*avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática*) (BRASIL, 2008, grifos nossos).

---

<sup>7</sup> A ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foi ampliada, também, para os anos finais do Ensino Fundamental no Estado do Paraná. No ano de 2013, a Secretaria de Educação do Paraná divulgou nova matriz curricular para os anos finais Ensino Fundamental com ênfase nessas duas disciplinas. Passando a ter 25 aulas semanais, Matemática e Língua Portuguesa passarão a ter cinco aulas cada. Também houve intenção em alterar também a matriz do Ensino Médio, porém seria necessário aumentar a carga do Ensino Médio. Essa mudança visa preparar os alunos de uma maneira mais eficaz para o Ensino Médio. Informações disponíveis em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=4077>>.

Silva e Fonseca (2010) escrevem que é preciso avaliar até que ponto a ênfase na alfabetização não desvaloriza os conteúdos de História. É posto pelos autores que os:

Estudos indicam que, em muitas realidades escolares, ainda estão presentes concepções e práticas pedagógicas que separam, rigidamente, o processo de alfabetização da História, da Geografia e demais saberes que dão significado de experiências humanas à aprendizagem. Muitos educadores ainda acreditam que, primeiro, é preciso ensinar a ler e a escrever, para depois ensinar e aprender História. O “foco na alfabetização”, todavia, não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo: não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares. Isso requer de nós outra concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa e da História (GUIMARÃES, 2010, p. 24).

Outro problema enfrentado não só pelo ensino de História mas por todas as áreas que compõem o currículo escolar é o esvaziamento de conteúdos em detrimento da formação de valores e habilidades, entendidos pelas esferas que organizam o sistema de ensino brasileiro como imprescindíveis para a formação do sujeito. Nas DCN para o Ensino Fundamental de nove (9) anos, tais competências devem ser trabalhadas articuladas aos conteúdos:

O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola (BRASIL, 2010, p. 15).

A diligência em fazer com que a escola abarque outros conhecimentos está presente desde a LDB 9.394/96, que evidencia em seu texto a necessidade de um trabalho mais focado no desenvolvimento de competências e habilidades:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, consideramos pertinente investigar o processo histórico da constituição da disciplina no currículo do Ensino Fundamental no Brasil por corroborar para nossa tentativa de entender como as escolas interpretam as diretrizes que balizam a educação brasileira, e especificamente o Ensino de História. Analisar a instituição escolar requer mais do que analisar apenas os conteúdos que são listados no currículo ou documentos oficiais, é preciso considerar os movimentos existentes dentro deste espaço, ou seja, compreendemos como importante o reconhecimento de aspectos da cultura da escola em suas especificidades em relação à organização temporal, espacial, relações cotidianas, além da relação professor e aluno; relação do professor com o conteúdo ministrado; desenvolvimento das aulas quanto aos conteúdos e atividades pedagógicas; organização da dinâmica da escola nas diversas atividades proporcionadas (hora do intervalo, datas comemorativas, feiras e apresentações para a comunidade).

Assumindo esta pesquisa a abordagem qualitativa para a análise, faremos a triangulação entre a análise documental dos PCN, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, da Proposta Pedagógica do Município de Londrina e do Projeto Político Pedagógico da Escola observada; a entrevista dos professores (questionários); e os dados obtidos na observação de campo. Com esses procedimentos, teremos elementos que nos permitem recuperar as práticas pedagógicas em suas relações com o Ensino de História.

Corseti (2006) discorre sobre as mudanças metodológicas na pesquisa em Educação, e consideramos pertinente para este estudo considerar que

[...] os processos de associar e relacionar são fundamentais para a superação da Metodologia Tradicional. [...] O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos (CORSETI, 2006, p. 37).

Nessas opções, reafirmamos que, em nosso entendimento, os fatos sociais não podem ser tratados de maneira neutra, utilizando-se de procedimentos rígidos e quantificáveis, pois estes são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras, pois

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos (GIL, 2008, p. 13).

Barca (2001) reforça que a investigação qualitativa possibilita compreender não só o que já está posto como legítimo mas também como os sujeitos interpretam e lidam com os discursos difundidos na sociedade em suas relações com os outros seres sociais.

### 1.3 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DO OBJETO

As técnicas metodológicas utilizadas no decorrer da pesquisa caracterizam os conjuntos de procedimentos que auxiliarão no desenvolvimento de uma investigação científica ou de significativa parte dela.

Para dar conta do objetivo proposto, foi realizado levantamento bibliográfico, procurando materiais que contribuíssem no sentido de problematizar a leitura dos conceitos destacados e a análise das proposições dos documentos que

normatizam o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os autores que fundamentaram esta pesquisa destacamos os trabalhos de Eric Hobsbawm (1995), Jacques Le Goff (2003), Marc Bloch (2001), André Chervel (1990), Michael Apple (1989), Gimeno Sacristán (2005), Dominique Julia (2001), Jean-Claude Forquin (1993), Bernard Charlot (2008), Jörn Rüsen (1992), Circe Bittencourt (2002), Kátia Abud (2011), Maria Auxiliadora Schmidt (2002), Marlene Cainelli (2009), Selva Guimarães Fonseca (2010), entre outros.

A entrevista com 14 professores de uma escola municipal de Londrina foi opção para obtenção de indicativos sobre os conteúdos de História, assim como o sentido e o lugar atribuídos pelo professor a esses conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de verificar o movimento que as pretensões com esse ensino vão adquirindo conforme a apropriação pelos diferentes sujeitos (professores e alunos).

A observação das aulas dos professores que trabalham com o 4º e 5º anos foi realizada com vistas a complementar as estratégias utilizadas e, assim, enriquecer o debate proposto, pois essa técnica de pesquisa possibilitará apreender de que maneira os professores trabalham com o ensino de História, em qual perspectiva historiográfica eles pautam sua prática e qual o “lugar” dessa área no planejamento diário das aulas, deixando claro que não são apenas as opções individuais que direcionam a prática desse profissional, mas os resultados de negociações com as exigências do contexto exterior à escola possibilitando a

[...] observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE, 2001, p. 26).

Na articulação dos dados oriundos de várias fontes, colocaremos em confronto as informações postas sobre a finalidade do Ensino de História, visando ao entendimento de como a escola incorpora os objetivos postos pelo discurso dos documentos oficiais acerca dos conteúdos escolares e, assim, compreender de que maneira os professores constroem os sentidos atribuídos ao ensino de História.

Assim, por meio dos estudos realizados, acreditamos ser possível o esclarecimento do campo conceitual utilizado pelos documentos e também aqueles suscitados pelas falas dos professores, principalmente sobre quais são as finalidades do Ensino de História, uma vez que, historicamente, esse campo de conhecimento esteve articulado ao desenvolvimento do espírito patriótico dos cidadãos brasileiros.

É necessário salientar que, em uma abordagem qualitativa, é extremamente importante associar os elementos advindos da realidade, que em nosso caso advém da observação e do contato direto com os professores através da aplicação de questionários, com os pressupostos teóricos em que nos pautamos.

É exatamente porque pesquisar através de uma análise qualitativa quer dizer estar "apreendendo" o fenômeno dentro de todo o seu contexto e interpretando seu significado, que esses dois contatos — literatura e outros pesquisadores — são tão importantes e procurados com freqüência porque através deles o estudo se insere, de fato, na área, e se "atualiza" com as idéias e o pensamento do passado e do presente (ALVES; SILVA, 1992, p. 66).

A pesquisa de campo, aqui proposta, pretende trabalhar com duas técnicas recorrentes nas pesquisas qualitativas, principalmente no campo da educação: a observação das aulas dos professores do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental e a aplicação de questionários com os professores do período matutino, coordenadores pedagógicos e direção de uma escola municipal de Londrina. A necessidade de utilizar dois instrumentos com vistas a apreender elementos da cotidianidade do professor parte do princípio de que, a partir da sua prática, podemos verificar conceitos, representações que esse profissional pode vir a desenvolver sem ter a devida consciência sobre quais pressupostos guiam suas práticas.

O questionário aplicado aos sujeitos desta pesquisa faz parte do projeto de pesquisa "Ensino de História e Cultura Contemporânea: relações com o saber e perspectivas didáticas", desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina e coordenado pela professora Magda Madalena Tuma. Esse projeto investiga as relações que professores e alunos da escola básica estabelecem com a cultura contemporânea e as repercussões desta sobre o processo de construção da consciência histórica perante a História ensinada.

Apesar de o questionário permanecer com a mesma base do instrumento organizado pela pesquisadora Ana Claudia Trevisan, que defendeu sua dissertação no ano de 2011 e que também o utilizou como pesquisadora do projeto, algumas alterações foram introduzidas no corpo do questionário, visando abarcar nosso objetivo.

No item B do questionário, foram introduzidas questões referentes à atuação profissional dos professores entrevistados. Ainda no item B, no subitem 2, foi inserido o questionamento sobre o tempo de atuação no 4º ano ou 4ª série – que equivale ao 5º ano, ao estar a rede municipal em regime de adaptação ao Ensino de 9 anos.

Foi introduzido, no questionário original, o item C, que trata especificamente dos conteúdos de História na perspectiva dos professores e da maneira que desenvolvem seu trabalho no processo pedagógico para o Ensino de História.

O questionário é composto por 70 questões, sendo 21 abertas. Após as observações realizadas e o preenchimento do questionário, foi realizada a tabulação com os conteúdos considerados mais importantes pelos professores e, também, sobre o próprio lugar que a História ocupa no entendimento desses profissionais.

Frente as colocações postas, tentamos situar o contexto social e cultural no qual a escola e seus sujeitos estão inseridos. E, como no cotidiano o sujeito age conforme os problemas são colocados, sua ação é objetiva e prática, ele especula, questiona, para então dar respostas adequadas ao problema encontrado. De acordo com Kosik (2002), todo esse processo é feito no campo *prático-sensível*, o sujeito age no imediato, formulando ideias gerais e operacionalizando com elas. Isso caracteriza o senso comum, diferente da análise científica, que requer uma práxis onde a ação é mediada pela reflexão, considerando todo o complexo que envolve o objeto/fenômeno. Sendo assim, tentaremos perceber se os professores agem de maneira prática ou reflexiva na hora de selecionar os conteúdos que consideram essenciais para a formação dos alunos. Para tanto, vamos nos ater às seguintes categorias de análise que foram constituídas após observação do espaço escolar em diferentes momentos e também do questionário aplicados aos docentes da instituição escolar caracterizada: qual é a disciplina considerada mais importante para a formação do aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental; como a

disciplina de História contribui para o desenvolvimento do aluno; quais os conteúdos de História são essenciais; quais fontes são utilizadas pelos professores para ministrarem essa disciplina e qual a carga horária destinada ao ensino de História.

## 2 TECENDO RELAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

### 2.1 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA

Para que a compreensão sobre a constituição da História como disciplina escolar tenha sentido, primeiramente é preciso analisar o que se entende por esse conceito. Iniciemos a discussão com os escritos de Le Goff (2003) e também por Ferreira e Franco (2009), que discorrem sobre a origem da palavra “história”, que vem do grego antigo (*historie*), cujo significado é “testemunho”, enquanto em sua raiz, que é “indu-européia” (*wid, weid*), está ligada ao ato de ver. Sendo assim, a “[...] História começou como um relato, a narração daquele que pode dizer ‘Eu vi, senti’. Este aspecto da história-relato, da história-testemunho, jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica” (LE GOFF, 2003, p. 9).

O conceito de História recebeu contornos específicos ao longo do tempo. Em seu livro, os autores Ferreira e Franco (2009) baseiam-se no historiador francês Marc Bloch, para afirmar que a História é uma ciência em contínua construção. Esse campo refere-se ao “[...] conjunto de acontecimentos vividos por um indivíduo, uma sociedade ou pela humanidade [...]” (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 11). Contudo, “[...] A história [não] é a ciência do passado [...]” (BLOCH, 2001, p. 52). De acordo com esse autor,

[...] o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. [...] Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça (BLOCH, 2001, p. 54).

No entanto, nem todos os acontecimentos narrados por um sujeito podem ser considerados História, isso porque é necessário especificar quais métodos, regras e conhecimentos serão utilizados para analisar aquilo que já aconteceu, sendo esse o papel específico do historiador e o que o difere de um narrador amador, que não utiliza rigor metodológico dos historiadores que reconhecem que o que fazem “[...] não é a história ‘total’ da humanidade, porque esta história é irrecuperável na sua totalidade. Os historiadores a partir de vestígios

do passado, recuperam aspectos da história da humanidade” (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 12).

Por isso, grande parte das diferentes civilizações tiveram o cuidado de distinguir a História, cujo objeto é a construção da ciência histórica, com peculiar cunho científico, das histórias narradas, que se atinham a acontecimentos verdadeiros ou não. Isso porque a História, como ciência, é baseada em fatos instituídos em determinado tempo e espaço.

Para Eric Hobsbawm (1998), o passado como parte da consciência humana tem importante papel na constituição dos valores e tradições de cada sociedade. Tal constatação nos remete ao historiador como aquele que realiza a análise desse passado, trazendo sentido às mudanças e transformações ocorridas com o desenrolar das relações estabelecidas entre os seres humanos.

Por conseguinte, História é uma ciência humana responsável por estudar o homem no tempo. Segundo Hobsbawm (1998), um dos principais objetivos da História é resgatar os aspectos culturais de um determinado povo ou região para o entendimento do processo de desenvolvimento. Sendo o passado importante para a compreensão do presente, Le Goff (2003), com base na obra de Marc Bloch, indica esse processo como duplo, ao trazer o entendimento do presente como condição que nos auxilia na compreensão do passado. Nesse sentido, Ferreira e Franco (2009) fazem referência a Koselleck (2006) para discorrer sobre o período em que a História começou a se constituir como campo de conhecimento. Segundo esse autor, desde a Grécia antiga, o conhecimento advindo da análise histórica teria por função servir de exemplo para evitar que a humanidade cometesse os mesmos erros, e a História permaneceu com essa finalidade até o início do século XVIII. Para Koselleck (2006), o tempo histórico surge “no processo de determinação da distinção entre passado e futuro, ou, usando-se a terminologia antropológica, entre experiência e expectativa” (p. 16). Segundo o autor, a investigação histórica carece da constituição de uma teoria específica, pois “os testemunhos da tradição e do passado têm-se mostrado insuficientes” (KOSELLECK, 2006, p. 11).

Apesar de não partilhar da mesma perspectiva teórica de Koselleck, Hobsbawm (1998) pontua sobre a especificidade da História no período que antecede o século XVIII: “Durante a maior parte do passado humano – na verdade, mesmo na Europa ocidental, até o século XVIII – supunha-se que ela pudesse nos

dizer como uma dada sociedade, qualquer sociedade, deveria funcionar. O passado era o modelo para o presente e o futuro” (p. 37).

No final do XVIII, a Revolução Francesa alterou as estruturas tanto na área social quanto econômica e política, ao expressar em seus princípios a necessária transformação que já fora renunciada em movimentos oriundos da industrialização. Hobsbawm (2010) chamou esse período que compreendia os anos entre 1789 e 1848 de “dupla revolução” (denominando a Revolução Francesa de 1789 e a Revolução Industrial Britânica). Protestar contra a estrutura social consolidada trouxe transformações no modo de analisar e perceber as relações humanas constituídas, o que possibilitou um novo olhar sobre a História e os fatos passados, assim como o modo como ela passaria a ser escrita.

Duas correntes principais puderam ser percebidas na maneira de interpretar os acontecimentos recentes: uma revolucionária e emancipacionista, elaborada, sobretudo, pelos iluministas franceses e alemães, e outra, conservadora e tradicionalista, que procurava ver na Revolução um erro a ser superado e esquecido. [...] O passado foi deixando de ser apenas um repositório de ações exemplares para ser compreendido em sua singularidade histórica (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 23).

Apesar da quebra do paradigma materializado pela Revolução Francesa, a História necessitava de métodos e regras específicos que dessem conta de constituir um movimento de interpretação dos acontecimentos passados, mas não de forma saudosista. Le Goff (2003) discorre sobre a importância da imaginação do historiador nesse processo, uma vez que a História é uma ciência humana e, por isso mesmo, essencialmente subjetiva. O autor coloca que

Há duas espécies de imaginação a que o historiador recorrer: a que consiste em animar o que está morto nos documentos e faz parte do trabalho histórico, pois que este mostra e explica as ações dos homens. É desejável encontrar esta capacidade de imaginação que torna o passado *concreto* – tal como Georges Duby desejava encontrar talento literário no historiador. Mas é ainda mais desejável, pois é *necessário* que o historiador revele essa outra forma de imaginação, a imaginação científica, que, pelo contrário, se manifesta pelo poder de *abstração*. Nada aqui distingue, nem deve distinguir, o historiador dos outros homens de ciência. Ele deve trabalhar nos seus documentos com a mesma imaginação que o matemático nos seus cálculos ou o físico e o químico nas suas experiências. É uma questão de estado de espírito, e resta-nos aqui seguir Huizinga quando declara que a história não é apenas um ramo do saber, mas também “uma forma intelectual para compreender o mundo” (LE GOFF, 2003, p. 40).

Para Hobsbawm (1998), as pesquisas da História devem ater-se àquilo que é “real”, ou seja, devem partir de uma distinção fundamental entre fato comprovável e ficção, entre declarações históricas baseadas em evidências e sujeitas à evidenciação e aquelas que não o são. A partir do aprimoramento da História como ciência e da alteração da sua especificidade quanto ao que se esperava dela até meados do século XVIII, essa área assumiu novas funções sociais, tornando-se necessária na formação de um determinado ser social. Com a ascensão da burguesia ao poder, tal classe preocupou-se em estruturar uma História com grandes feitos e nomes com vistas a justificar seu domínio. Nessa perspectiva, os sujeitos necessitam construir sua própria história, isso porque: “A maneira que escolhemos para contar nosso passado pode dizer muito sobre nosso presente. O resgate dos acontecimentos tem como objetivo legitimar ou explicar o momento, a situação e as sensações presentes” (FERNANDES; MORAIS, 2010, p. 155).

O historiador marxista, Hobsbawm (1998), no que se refere às tradições no contexto do Estado-nação, argumenta que, em muitos casos, estas são inventadas pela classe que está no poder para justificar a existência e importância de suas respectivas nações. Um exemplo clássico da teoria do historiador marxista é o fato de o período posterior à Revolução Francesa passar a ser denominado por História Contemporânea. De acordo com Napolitano (2010), foi o ensino secundário francês que demarcou a Revolução Francesa como o fato histórico que iniciou a contemporaneidade. Tanto que a categorização desse período foi, do ponto de vista francês, essencialmente o europeu, que “[...] caracterizava-se pelo enfoque do fato político e pelo elogio das formas e vida e cultura da civilização burguesa da Europa” (NAPOLITANO, 2010, p. 164). Dessa maneira, o conjunto de conhecimentos históricos que passaram a ser organizados em outras partes do mundo, que não a Europa, submeteu-se à História Universal, entendida como a própria História Europeia.

Nesse contexto, cujos ideais revolucionistas burgueses assumem a posição de domínio em quase todos os continentes, passou-se a discutir a necessidade de formar os indivíduos nesse novo modelo de sociedade, que, contrariamente à organização social anterior, entendia que todo o conjunto dos homens, independentemente de sua classe social, eram integrantes efetivos da sociedade e, por isso, todos partilhavam dos mesmos direitos.

Frente as transformações advindas de movimentos do século XVIII, a instituição escolar passa a ser considerada como espaço propício para preparação dos sujeitos para que incorporassem o ideário vigente.

No Brasil, a incorporação desses objetivos para a instituição escolar e, especificamente, relacionados ao ensino de História, para Nadai (1986), foi contexto imprescindível à internalização de valores “nacionalistas”, o que trouxe para a História conceitos como Nação, Pátria, Nacionalidade e Cidadania. Sustentada por diversas tendências historiográficas, em seu início como disciplina escolar, a História ensinada valorizava a História da Europa Ocidental, colocando a História Pátria apenas como apêndice. Desprovida de organização curricular, essa disciplina limitava-se a transmitir datas importantes seguidas de personalidades ilustres. Mesmo após mudanças promovidas pela Proclamação da República, o Ensino de História permaneceu com a visão europeizante.

Para Fernandes e Morais (2010), a marginalização da História Nacional cooperou para a desvalorização da História Brasileira:

O latino-americano, em especial o brasileiro, parece negar suas origens, conta e seleciona o *lado bom* a História para se identificar com ela. [...] Segundo essa interpretação, é necessário a existência de um conto bonito, capaz de seguir em frente, de resistir ao tempo, aos julgamentos de valor e que possa permanecer intacto a quaisquer críticas e adversidades que, certamente, irão aparecer. É preciso contar sobre os vencedores, colocar-se ao lado deles. O que vem de fora é sempre melhor, e o produto com rótulo importado é facilmente vendido (p. 160).

Bittencourt (2010) afirma que, ao priorizar a História Universal e tratar a trajetória da sociedade brasileira apenas como um apêndice, esta passa a ser vista como algo menor e apenas complementar ao que acontece nos países europeus, destituída de acontecimentos e características próprias.

Ao enfatizar a integração constante do Brasil a uma história mundial, sem situar devidamente os problemas nacionais e ampliar o conhecimento sobre a realidade brasileira, pode-se reforçar a idéia de que os conflitos internos e seus agentes sociais desempenham um papel secundário na construção de uma nação. Tais análises podem conduzir, ainda, a um desprestígio maior da própria História [...] (BITTENCOURT, 2010, p. 190).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais organizados em 1997, a introdução do ensino de História pode ser caracterizada a partir de dois grandes momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. A Independência trouxe a necessidade de criar uma ‘genealogia da nação’, ou seja, elaborou-se uma ‘História Nacional’, baseada em uma matriz europeia e a partir de pressupostos eurocêntricos. E essa “História Nacional” deveria ser transmitida aos cidadãos.

A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas. A História foi incluída no currículo ao lado das línguas modernas, das ciências naturais e físicas e das matemáticas, dividindo espaço com a História Sagrada, a qual tinha o mesmo estatuto de historicidade da História Universal ou Civil, pois ambas estavam voltadas para a formação moral do aluno. Esta dava exemplos dos grandes homens da História, com prevalência para o estudo do espaço do Oriente Médio, berço do monoteísmo, e da Antiguidade clássica, grega e romana. Já aquela concebia os acontecimentos como providência divina e fornecia as bases de uma formação cristã. Nas salas de aula, existiam, porém divergências nas abordagens e na importância atribuída à Igreja na História, dependendo da formação dos professores (laicos ou religiosos) e do fato de as escolas serem públicas ou de ordens católicas (BRASIL, 1997, p. 19).

De acordo com Bittencourt (2010), até a Proclamação da República, o que era aparente na sociedade brasileira era o sentimento regional ou local, em que a questão de pertencimento à pátria não predominava ao prevalecer à identificação dos sujeitos com a província. Para a autora, a História foi introduzida no Brasil, de forma obrigatória nos currículos escolares, ao emergir o objetivo de construção da ideia de nação. Para tanto, os indivíduos que aqui viviam deveriam ter uma identidade nacional. Contudo, a própria História do Brasil nunca ocupou lugar de destaque no currículo, pois os Programas de Ensino dos Colégios eram produzidos conforme os programas franceses, e sempre que o Brasil entrava em pauta deveria ser articulado com História Universal. No período imperial, predominou a História Universal e a História Sagrada, ficando a História do Brasil para as séries finais, e, por isso, objeto de estudos da minoria dos alunos. Dessa maneira, era preciso alicerçar um movimento que desenvolvesse a criação do sentimento nacional. Ou seja, era necessário:

[...] desenvolver a idéia do Brasil como pátria de todos, de criar um sentimento de unidade, de saber pertencer não apenas ao seu estado, mas de todas as partes do território. E essa tarefa tornou-se central para muitos intelectuais que entendiam perfeitamente a importância da escola para o sucesso da empreitada (BITTENCOURT, 2010, p. 192).

Essa tarefa seria realizada através do “sentimento de amor à pátria [...] por meio da difusão da beleza e da grandeza da terra brasileira” (BITTENCOURT, 2010, p. 192). A necessidade de desenvolver o patriotismo nos indivíduos atendia aos interesses da elite nacional que, para manter-se no poder, precisava legitimar a organização social e os movimentos advindos dela.

O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa – a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos – e, na seqüência, introduzia-se a história brasileira – as capitânicas hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os “grandes eventos” da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma “grande nação” (BRASIL, 1997, p. 20).

Esse contexto propiciou a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1837, com vistas à produção de trabalhos que fomentassem a discussão sobre o Ensino de História. Como os membros desse instituto lecionavam nos principais colégios brasileiros, eram aqueles que formulavam os programas escolares e os manuais de orientação pedagógica a serem ministrados nas escolas públicas. Segundo os PCN (BRASIL, 1997), a primeira proposta de ensino visava destacar a contribuição de todos os povos (branco, negro e índio) na constituição da população brasileira com a supervalorização da raça branca. Além disso, o Estado também era visto como protagonista dos principais acontecimentos históricos na constituição da nação, como as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a transferência e o desenvolvimento das instituições municipais portuguesas no Brasil, o papel dos jesuítas na catequese e as relações entre a Igreja e o Estado. “A História era relatada sem transparecer a intervenção do narrador, apresentada como uma verdade indiscutível e estruturada como um processo contínuo e linear que determinava a vida social no presente” (BRASIL, 1997, p. 20).

O fim do século XIX ainda foi permeado por embates entre educadores brasileiros, com vistas a reformular o currículo vigente. Segundo Bittencourt (2010), em 1901, excluiu-se do currículo a História do Brasil, gerando protestos de muitos historiadores, dentre eles, Capistrano de Abreu e João Ribeiro, que já se empenhavam em aprofundar estudos referentes ao Brasil, sobretudo sobre a diversidade étnica de sua população. Esse período também foi marcado pela alteração na concepção de cidadania, pois, após a abolição da escravatura, todos os sujeitos, independentemente da cor e raça, passaram a ter os mesmos direitos como cidadãos brasileiros. Entretanto, as marcas deixadas pela escravidão ainda permaneceram, e o caminho utilizado para omitir as causas dos problemas sociais decorrentes desse processo histórico foi a de silenciar o passado dos sujeitos explorados.

Nesse período, iniciou-se a defesa do currículo humanístico, com ênfase nas disciplinas literárias, tidas como formadoras do espírito. Mas também havia os que defendiam a introdução de um currículo mais científico, mais técnico e prático, adequado à modernização que se propunha ao país. No entanto, independentemente da perspectiva adotada, a disciplina de História permanecia com a especificidade de formação do cidadão pátrio. A grande mudança advinda dessas discussões foi a mudança no enfoque do Império onde se valorizava os grandes feitos, a história dos reinados, principalmente europeus. A partir da instauração da República, a escola e, neste caso específico, a disciplina de História seriam o meio de denúncia dos atrasos impostos pela monarquia, valorizando a nova organização social do país. A instituição escolar deveria formar o novo indivíduo, ela deveria “[...] 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” (BRASIL, 1997, p. 20).

Fernandes e Morais (2010) enfatizam em sua análise como a escola, a partir da transformação ocasionada na estrutura social após a Proclamação da República, trabalhou no intuito de desenvolver um ser social específico, caracterizado pela exacerbação do sentimento nacionalista. Mesmo que, para isso, fosse preciso “construir” determinada história:

Pode-se até pensar que essa nacionalidade é também construída, como fantasia política de acordo com interesses locais [...]. Todas as versões e verdades sobre o tema são também construções. Nesse sentido, de maneira lenta e sutil, essa noção de si mesmo, aos poucos, vai se alojando na (in) consciência. São também os livros didáticos, essas tradições e o senso comum que aparecem no espelho mágico do passado, de qualquer cidadão que procura seu reflexo para ver e entender quem é e de onde vem. Pode-se dizer que a memória é, portanto, confeccionada e não precisa ser apenas histórica (FERNANDES; MORAIS, 2010, p. 159).

O que se fortalece no início do período republicano foi a preocupação com a formação do espírito patriótico por meio de rituais cívicos, festas, desfiles e eventos comemorativos implementados no entendimento de que, dessa forma, possibilitaria aos estudantes “[...] uma formação moral cristã atrelada a uma consciência patriótica, sustentada na ideologia da ciência, do progresso e da ordem” (BRASIL, 1997, p. 21).

As décadas de 1930 e 1940 foram caracterizadas pela intervenção do Estado de maneira normativa, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. Em 1931, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, concomitantemente houve a Reforma Francisco Campos, que institui o ensino secundário como obrigatório, os currículos escolares passaram por mudanças significativas, especificamente o Ensino de História, que ficou responsável por formar o cidadão para um mundo urbano e tecnológico, dentro das concepções de progresso e civilização.

Esse contexto, de acordo com Cainelli e Schmidt (2009), trouxe, no ano de 1931, a Lei de Educação, na qual a especificidade da disciplina de História passa a ser a de constituir o cidadão brasileiro:

No período republicano, a incorporação da concepção de que a disciplina história tinha a responsabilidade de formar os cidadãos ganha força, como demonstram as diretrizes da Lei da Educação de 1931 e 1961, bem como os programas que passaram a ser utilizados nas escolas. Os principais conteúdos de história do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem desse tipo de ensino (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 12-13).

Bittencourt (2010) também nos esclarece sobre o fim instituído para essa disciplina, ao constatar que

O ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional. Nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas são alguns dos valores que, na escola, se integram ao ensino da História do Brasil ou, ao menos, de uma certa História do Brasil. E contra essa história patriótica, existe uma série de críticas que buscam desmascarar seu caráter dogmático e muito distante de um conhecimento sobre o país e seu povo (BITTENCOURT, 2010, p. 185).

Outra característica desse período é a influência do movimento escolanovista na educação brasileira, que auxiliou na introdução dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia, especialmente para o ensino elementar. Conforme o processo de industrialização e urbanização se desenvolvia no país, houve a necessidade de repensar a inclusão do povo brasileiro na História. Conforme é descrito nos PCN (BRASIL, 1997),

Enquanto alguns identificavam as razões do atraso econômico do País no predomínio de uma população mestiça, outros apontavam a necessidade de se buscar conhecer a identidade nacional, suas especificidades culturais em relação aos outros países, como meio de assegurar condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental (BRASIL, 1997, p. 21).

Os livros didáticos desse período incorporavam o discurso de democracia racial. Desse modo, independente da raça a que o sujeito pertencia, todos eram vistos como colaborados para o progresso do país. Contudo, o que se tem de registro de livros didáticos é a exaltação do povo branco e de seus heróis e feitos em detrimento da história dos índios e negros. De acordo com Bittencourt (2010, p. 196), permanecia a tarefa de “[...] construção da identidade nacional por meio de um processo de mergulho no mundo branco, ocidental e cristão”, onde dominavam

[...] os pressupostos de uma história política, dentre as quais a figura quase que exclusiva do Estado-nação como o sujeito principal, assim como os feitos dos governantes e das elites responsáveis pela condução do país rumo ao seu futuro de país moderno, industrial e urbano (BITTENCOURT, 2010, p. 196).

A abordagem tradicional, tanto no ensino de História como em todo processo de ensino e aprendizagem, permanecia inculcando nos indivíduos a concepção de que o progresso do país era tarefa de todo o conjunto da sociedade, porém as melhorias até então angariadas eram decorrentes dos feitos dos grandes nomes listados nos livros didáticos, os quais deveriam ser decorados pelos alunos.

## 2.2 REESTRUTURAÇÕES CURRICULARES E O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XX

Entre os anos de 1937 e 1946, o Brasil esteve sob a ditadura de Getúlio Vargas, período no qual toda legislação voltou-se para os interesses dessa nova ordem política. Em 1942, Gustavo Capanema, o então ministro da Educação e Saúde Pública, promoveu a reforma do ensino secundário e universitário, e essa reorganização do ensino foi oficialmente intitulada Leis Orgânicas do Ensino.

A partir dessa reforma, pretendeu-se dar um espaço privilegiado para a História do Brasil, pois a preocupação com a formação do “espírito de nacionalidade”, ou seja, de uma verdadeira “consciência patriótica”, permaneceu como um dos objetivos educacionais. Nesse período, também foram enfatizados os conhecimentos que desenvolveriam uma formação cultural e humanística. Conforme a pesquisa de Napolitano (2010), além disso, por influência da Segunda Guerra Mundial, foi instituída a Educação Moral e Cívica, que deveria ser ministrada obrigatoriamente em todos os ramos do ensino, além da educação militar para os alunos do sexo masculino.

De acordo com Bittencourt (2010), com a estruturação desse modelo educacional, seria possível construir um pensamento em que a figura do Estado seria o principal sujeito da História e, conseqüentemente, os feitos dos governantes (pertencentes à elite) seriam vistos como responsáveis pela condução do país à modernidade e à industrialização.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. O sistema educacional brasileiro, até a institucionalização da LDB, era centralizado, e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os estados e municípios ganharam autonomia.

Em 1971, tivemos a instituição dos Estudos Sociais pela reforma da LDB 4024/61 na lei 5692/71. Tal reforma aconteceu no período da ditadura militar

brasileira, quando também as teorias da aprendizagem que fortalecem a abordagem dos conteúdos históricos em círculos concêntricos disseminam a ideia de que o conhecimento histórico só seria possível em determinada etapa de formação, o que não abrangeria o que atualmente denominamos de anos iniciais.

Com a Lei nº 5.692/71 e oficialização do ensino de Estudos Sociais, a História passa a fazer parte do currículo do segundo grau. Bittencourt (2010) descreve o enfoque utilizado que nortearia o desenvolvimento dos Estudos Sociais:

Dentro de uma visão baseada em princípios de Piaget, a organização curricular começava pelo estudo do mais próximo para se chegar ao mais distante, Daí constituiu-se o percurso para os estudos de História: a história do bairro, município, cidade, estado e Brasil e, posteriormente, nas séries finais do primeiro grau, estudava-se a História Geral, da Antiguidade ao mundo contemporâneo (p. 197).

Em contexto de ampliação do acesso à escola pública pela população, são os currículos cada vez mais influenciados pelo tecnicismo que estarão aliados às intervenções da UNESCO. O ensino de História do Brasil acontece, então, mesclado com os estudos de Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), gerando um amálgama de conhecimentos superficiais e distanciados dos avanços historiográficos que tinham pouca divulgação ou espaços para tal divulgação.

Também essa fusão da História e Geografia contribuiu para uma provável desqualificação docente, assim como prejudicou o diálogo entre a academia e o saber escolar. Sendo esse período marcado por lutas pela especificidade da História, há o fortalecimento da presença de representações da categoria com as associações de historiadores - Associação Nacional de História (ANPUH) e de geógrafos - Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), que reivindicavam a volta da História e Geografia aos currículos escolares e extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais.

Foi apenas após a Constituição Federal de 1988, no Art. 210, que estabelece a necessidade de se organizar um conjunto de conhecimentos que favoreçam a formação de um sujeito social específico articulado ao desenvolvimento da sociedade e com a redemocratização do país, que novas perspectivas para a educação e, especificamente, para o ensino de História do Brasil foram estruturadas.

Sendo assim, os anos de 1980 propiciaram o debate acerca dos conteúdos curriculares, das abordagens, das metodologias, do livro didático e das finalidades do Ensino de História.

A década de 1980 é também expressiva no que se refere à luta encetada em universidades, associações e entidades profissionais com o objetivo de combater a proposta de Estudos Sociais, identificada com os interesses e a ideologia dos representantes da ditadura militar brasileira (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 13).

A abertura política e a redemocratização consolidaram reflexões e movimentos que inseriam as novas tendências historiográficas na construção da proposta curricular, as quais visavam à abrangência de temáticas que faziam parte da realidade do aluno, como questões sociais, culturais e cotidianas. A História tradicional e as vertentes produtoras de grandes sínteses foram colocadas sob análise, e a História linear, contada como se fosse fruto de um processo evolutivo, passou a ser vista como redutora da capacidade do aluno de sentir-se integrante dessa História ensinada e narrada nos livros didáticos, uma vez que tal História não considerava sua vivência como sujeito sendo apresentada como um produto pronto e acabado.

Para tanto, foram realizadas várias reestruturações curriculares. No que tange à disciplina de História, o

[...] grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico. Travou-se um embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 14).

A redemocratização do país possibilitou novos debates sobre o ensino de História, o que, para Cainelli e Schmidt (2009), veio com o intento de reabilitar seu viés crítico na articulação dos conteúdos com a realidade do aluno. Para Bittencourt (2010), “O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heróicos personagens dos livros didáticos” (p. 15).

Iniciou-se a chamada História Crítica, que pretendia desenvolver “a desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo” (BRASIL, 1997, p. 24). Ao mesmo tempo, aconteciam novos estudos na área pedagógica, particularmente na psicologia cognitiva e social. Difundiu-se a ideia de que os alunos deveriam ser considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento. “Os currículos foram ampliados com conteúdos de História a partir das escolas de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 1997, p. 24).

A intencionalidade que envolveu o currículo também fez parte do Ensino de História, tanto que Cainelli e Schmidt (2009) discorrem que, nesse período, há uma expressiva discussão com vistas a repensar a perspectiva historiográfica utilizada e conhecida como “história dos vencedores” (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 14). Para tanto, as várias reestruturações curriculares no ensino de História trazem como marco a

[...] perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico. Travou-se um embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 14).

Os métodos de ensino tradicionais passaram a ser questionados, assim como os livros didáticos. A crítica era a respeito da simplificação dos fatos históricos e também pelos conteúdos imersos em ideologia elitista. Apesar de toda discussão por tornar o objeto do ensino de História significativo, ainda assim, o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes, é caracterizado por ser uma disciplina desinteressante para os alunos, “[...] presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico” (BRASIL, 1997, p. 25). Isso porque,

[...] as interpretações mais comuns passaram a ser feitas pelas determinações externas sobre os acontecimentos internos das nações e o peso do imperialismo impelia de situar a dinâmica interna de cada país, as relações entre Estado e sociedade. Em uma crítica ao ensino de História dos anos 80, um estudo sobre essa teoria aplicada em muitas das obras didáticas, produzidas e utilizadas nas escolas desse período, concluiu que se ignorava a realidade específica dos conflitos de classes do Brasil, assim como em todos os demais países latino-americanos, que passaram a ser entendidos apenas como resultantes da história europeia e norte-americana (BITTENCOURT, 2010, p.189).

Le Goff (2003) discorre sobre a divisão tradicional que a História da civilização tem padecido na condição de conteúdo escolar, afirmando que nem sempre esse é o método mais eficaz para a apropriação de tais conhecimentos, por limitar a articulação dos diferentes contextos e fatos históricos:

Limitar-me-ei a dizer que, se o objetivo da verdadeira história foi sempre o de ser uma história global ou total – integral, perfeita, como diziam os grandes historiadores do fim do século XVI –, a história, a medida que se constitui como corpo de disciplina científica e escolar, devem encarnar-se em categorias que pragmaticamente a fracionam. Estas categorias dependem da própria evolução histórica: a primeira parte do século XX viu nascer a história econômica e social, a segunda, a história das mentalidades. Alguns, como Perelman (1969, p. 13), privilegiam a história peridológica, outros, as categorias sistemáticas. Cada uma tem sua utilidade, sua necessidade. São instrumentos de trabalho e exposição. Não tem qualquer realidade objetiva, substancial. Por isso, a aspiração dos historiadores à totalidade histórica pode e deve adquirir formas diferentes que, também elas, evoluem com o tempo (LE GOFF, 2003, p. 46).

Em contrapartida à discussão realizada nos anos 1980, a década de 1990 passa por uma nova transformação nos princípios que constituem a educação, culminando na crise da História. Por isso, foram propostas várias mudanças na composição curricular dessa disciplina. Com a democratização do ensino, a inserção de quase a totalidade da população foi efetivada, tornando-se necessária pensar nas bases que edificariam a formação desses sujeitos.

## 2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XX E XXI

### Anos 1990: A década da Educação

O Estado, sendo responsável pela organização e financiamento da educação pública brasileira em seus vários níveis e modalidades, modificou os fins que eram designados até então para a educação escolar. Passou-se a debater de que forma se daria a articulação entre a formação humana e a devida preparação para os anseios da sociedade moderna, principalmente para o mercado de trabalho.

O fim do século XX foi permeado por eventos que debatiam sobre educação, buscando definir de que modo essa instituição trabalharia para formar o cidadão pretendido. Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo PNUD e Banco Mundial. O discurso difundido era sobre a necessidade da escolarização para que os países periféricos conseguissem superar a situação de vulnerabilidade. Desse modo, a partir deste encontro, foram estabelecidos novos objetivos para a educação. Um dos principais seria a precisão em tornar o ensino fundamental garantido a todos. Para atingir tais metas, o governo brasileiro iniciou a década de 1990 com a elaboração de vários documentos que organizariam o sistema educacional. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), foi idealizado como um conjunto de diretrizes voltadas para a recuperação do ensino fundamental, especificamente no incremento e melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, haveria uma constante avaliação dos sistemas escolares, visando seu contínuo aprimoramento. Este plano alegava a obrigação do Estado em elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da tal almejada melhoria da qualidade do ensino.

Frente as transformações que estavam ocorrendo na sociedade, tornou-se imperativo organizar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com vistas a abarcar as características e pretensões decorrentes das relações que estavam sendo estabelecidas entre o governo brasileiro e as agências multilaterais. A nova LDB 9.394, aprovada em 1996, consolidou o dever do poder público para com o sistema de ensino brasileiro, além de ocasionar algumas mudanças na estrutura educacional, como, por exemplo, a obrigatoriedade da formação adequada dos professores, visando melhorar a qualidade do ensino

ministrado. Apesar das inovações propostas, o início desse documento assemelha-se à Constituição Federal de 1988, ao especificar quais seriam os fins da educação e os responsáveis em assegurar o direito do aluno a essa formação. Na CF de 1988, está descrito, no Artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda que constando na CF de 1988 sobre quem seriam os responsáveis por assegurar o acesso à educação, tal obrigatoriedade é posta também na LDB 9.394/96, por entender-se que ainda havia lacunas e problemas a serem resolvidos nesta questão:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Nos artigos desse documento, também são descritas as finalidades da educação no início de século. Além de formar o cidadão e internalizar conhecimentos que possibilitem meios para progredir em estudos posteriores e para o mercado de trabalho, a proposta desse documento é no sentido de tornar o conteúdo ministrado em sala de aula significativo para os educandos. Para tanto, as características regionais devem ser contempladas pelos currículos escolares.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o desenvolvimento do ser social pretendido deveria ir além da simples capacitação com conhecimentos técnicos, seria necessário desenvolver a subjetividade deste cidadão, que compreenderiam quais são seus direitos e deveres enquanto participe na sociedade. Bezerra (2010) utiliza-se dos

princípios descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que enfatizam os objetivos da escolarização desse período:

É dever da escola [...] oferecer e trabalhar os conjuntos de conhecimentos socialmente elaborados e que os estudiosos consideram necessários para o exercício da cidadania. [...] Os conteúdos curriculares não são um fim em si mesmos, como vem sendo constantemente lembrados, mas 'meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações' (BEZERRA, 2010, p. 38-39).

Os objetivos colocados pela LDB 9.394/96 para consolidar a formação desse cidadão estão descritos no artigo abaixo:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Ao analisa as características que o cidadão pretendido com a escolarização escolar deva ter, percebemos que os princípios que determinam a formação desse sujeito limitam-se aos anseios impostos pela sociedade capitalista. De acordo Montañó (2002), os valores necessários à constituição deste ser social primam pelo desenvolvimento visando à produtividade enquanto futuro trabalhador, ao mesmo tempo em que prezam pela formação de comportamentos solidários, que dêem conta de auxiliar os que estão a sua volta, especialmente sua família, com vistas a solidificar relações harmoniosas entre os diferentes sujeitos que compõem a sociedade civil, apesar das precariedades que eles possam vir a enfrentar.

Sendo assim, o autor argumenta que o terreno da sociedade civil não deve ser visto como propício à luta e possível transformação social, e sim como terreno estável e provedor de alternativas as problemáticas encontradas. Corroborar

com a análise de Montaño (2002), Pinheiro (s/d), ao afirmar que a matriz neoliberal pretende fortalecer os valores solidários entre os sujeitos que compõem a sociedade civil para que os próprios sujeitos dêem conta de combater a exclusão e a injustiça sem que seja necessária a transformação dos meios de produção existente na sociedade capitalista.

Tal matriz teórica tece o discurso advindo das agências multilaterais, e tais instituições tiveram papel de destaque nos encaminhamentos que a educação escolar no Brasil teria, até porque, os países em desenvolvimento deveriam seguir certos protocolos para que a ajuda financeira fosse disponibilizada. De acordo com os objetivos instaurados por estas agências, são explicitadas na LDB 9.394/96 algumas estratégias que contribuiriam para a melhoria da qualidade da educação em nosso país. Uma das alternativas propostas esta descrita no Artigo 87 desta lei, que estabelece a “Década da Educação” (1997 – 2007), que estabelece além de inúmeras mudanças, a estruturação de uma base nacional comum com a complementação de uma parte diversificada, abrangendo as particularidades de cada região brasileira. No primeiro parágrafo do artigo 87 é posto sobre a criação de um Plano Nacional de Educação, onde estariam pontuados quais seriam as diretrizes e metas que a educação brasileira ira se basear, sendo coniventes com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>8</sup>.

Esse momento propiciou a discussão sobre a necessidade de serem instaurados parâmetros que balizariam o currículo de todo o sistema educacional brasileiro, de modo a efetivar uma maior equidade no conhecimento que estaria sendo transmitido, apesar das diferenças regionais devido à extensão territorial do país.

---

<sup>8</sup> Na Declaração Universal dos Direitos Humanos é colocado sobre o direito que todos têm à educação. Com vistas a assegurar tal direito, diversos países se uniram para atingir este objetivo. Este anseio é discutido desde a década de 1980, contudo, os últimos anos tiveram debates ferrenhos sobre a necessidade de conseguir que os sujeitos tenham garantido o acesso e a permanência na educação em seus diversos níveis. Segundo este documento, o acesso a educação permitirá aos sujeitos buscar melhores oportunidades de vida, garantindo bem estar. Tendo efeito até sobre as áreas cujos confrontos e problemas como a violência poderiam ser potencialmente melhorados. “Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável. Em conseqüência, nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990: Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional [...]” (UNESCO, 1998). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início com o estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, a partir da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisadas diversas fontes teóricas, como pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do Ensino Fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações. Em 1995, a primeira proposta foi apresentada em versão preliminar. Tal proposta passou por um processo de discussão em âmbito nacional, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Inúmeros pareceres foram formulados, pois havia a preocupação em construir um documento cujas diretrizes tivessem condições de serem efetivadas.

Aprovado em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacavam a importância do acesso aos conhecimentos, os quais denomina *recursos culturais*, para que o exercício da cidadania fosse processado.

O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo (BRASIL, 1997, p. 27).

Além do acesso aos conhecimentos que a escola tem por função socializar, outro tipo de conhecimento é abordado pelo PCN, colocadas como conceitos contemporâneos, e que deveriam ter papel de destaque dentro dos currículos escolares. São conceitos como: solidariedade, respeito, dignidade, entre outros, Conforme o documento:

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política (BRASIL, 1997, p. 27).

Como já explicitado pela LDB 9.394/96, os PCN também discorrem sobre a necessidade de a escola não se restringir à socialização de conteúdos escolares, mas de também buscar o desenvolvimento de competências e habilidades. Desse modo,

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p. 28).

Frente às mudanças propostas pela LDB 9.394/96, quanto ao desenvolvimento dos conteúdos escolares, os PCN estabelecem a necessidade de articular os conteúdos curriculares tradicionais com os temas transversais<sup>9</sup>, que discutiriam questões sociais que fazem parte do cotidiano dos alunos. A transversalidade pressupunha que seria dado um tratamento integrado das diferentes áreas de conhecimento sobre os temas trabalhados, “[...] a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores” (BRASIL, 1997, p. 45).

---

<sup>9</sup> Os temas transversais que são propostos pelo PCN são: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente, temas locais. As temáticas: trabalho, consumo e cidadania seriam incluídos em outro documento, mas que não chegou a ser concluído. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>.

Os Temas Transversais tratados pelos PCN incluem: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Temas locais. Abarcados por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal.

É claro que o tratamento dado a cada tema deve ser adaptado conforme as necessidades de cada realidade escolar. Além disso, também é interessante articular a essas temáticas gerais, problemas e situações particulares de cada realidade, para que o aluno compreenda que os conhecimentos apreendidos na escola auxiliam a compreender a realidade que o cerca.

Os PCN foram organizados como um referencial de qualidade para o Ensino Fundamental, cuja proposta visa garantir a coerência dos conteúdos ofertados em todo o território brasileiro. No entanto, apresenta caráter flexível, podendo adequar-se conforme as características de cada localidade. Os PCN

[...] não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Apesar da difusão dos PCN no meio educacional, por não terem um caráter obrigatório, foi necessário organizar um documento que firmasse de que maneira a escola funcionaria e balizada em quais princípios. Sendo assim, em 1998, foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, através do Parecer nº 04/98. Há concordância entre o proposto CF/88 e na LDB 9.304/96 ao colocar sobre a necessidade de formação dos sujeitos, visando ao progresso do país. É descrito nas finalidades impostas ao Ensino Fundamental que

[...] a Educação Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, além de coparticipar desta dinâmica é indispensável para a nação. E o é de tal maneira que o direito a ela, do qual todos são titulares (direito subjetivo), é um dever, um dever de Estado (direito público). Daí porque o Poder Público é investido de autoridade para impô-la como obrigatória a todos e a cada um. Por isto o indivíduo não pode renunciar a este serviço e o poder público que o ignore será responsabilizado, segundo o art. 208, §2º da CF (BRASIL, 1998, p. 1).

A ênfase no Ensino Fundamental é legitimada pelo fato de esse nível pretender desenvolver as diversas dimensões que compõem o sujeito social e que irão permitir sua inserção na sociedade e interação com seus pares. Assim como a LDB e os Art. 205 e 206 da CF 88, o objetivo da educação é desenvolver o indivíduo em todas as suas esferas, preparando-o para o mundo do trabalho e formando-o enquanto cidadão. As diretrizes defendem a necessidade de considerar os conhecimentos que os alunos trazem para o interior da escola e vinculá-los aos conteúdos escolares, de modo a tornar a aprendizagem significativa.

Um dos aspectos mais marcantes da nova LDB é o de reafirmar, na prática, o caráter de República Federativa, por colaboração. Desta forma, a *flexibilidade* na aplicação de seus princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, está presente no corpo da lei, pressupondo, no entanto, intensa e profunda ação dos sistemas em nível Federal, Estadual e Municipal para que, de forma solidária e integrada possam executar uma política educacional coerente com a demanda e os direitos de alunos e professores (BRASIL, 1998, p. 2).

Assim como posto nos PCN, no PNE, na LDB e também nas DCN para o Ensino Fundamental, o caráter de colaboração entre as esferas governamentais, a ênfase na flexibilidade e autonomia quanto à busca de recursos por parte da própria escola e a necessidade de articular os diferentes níveis de ensino, independentemente da esfera responsável, são colocados como princípios que garantam a efetivação dos anseios propostos.

As DCN para o Ensino Fundamental passaram a vigorar como obrigatórias em 1998 e, por isso, as propostas pedagógicas das escolas deveriam estar em consonância com tal documento. Os princípios fixados por essas diretrizes para as ações pedagógicas foram:

- a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
- c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1998, p. 4).

Tais princípios assemelham-se ao disposto pela LDB 9.394/96, no Art. 3º, em que é descrito que a educação nacional deve priorizar os conceitos de

igualdade, liberdade, do reconhecimento do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da relação entre instituições públicas e privadas. Tais princípios se aproximam do ideário neoliberal cuja base de sustentação parte da construção da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, visando desenvolver no indivíduo a capacidade de buscar alternativas para a sua subsistência, além de tomar para si a responsabilidade pela melhoria da sociedade.

Nesse período, multiplicam-se os debates sobre a instauração de instrumentos que mediriam a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, por isso foi proposto à implantação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica pelo próprio Ministério da Educação.

Apesar de os PCN preverem ações nacionais, não têm caráter obrigatório, por isso coube à União, através do MEC, estabelecer os conteúdos mínimos para a chamada Base Nacional Comum (LDB, art. 9º). Dessa maneira, a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se de modo a desenvolver as capacidades intelectuais, mas, principalmente, os valores sociais que “[...] influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor” (BRASIL, 1998, p. 9). Desse modo, as escolas estariam contribuindo para um projeto de nação, em que aspectos da Vida Cidadã são expressos em questões relacionadas com a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens, articulados aos conteúdos mínimos das áreas de conhecimento.

Nesse documento, também aparece a questão da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento.

Os sistemas de ensino, ao decidir, de maneira autônoma, como organizar e desenvolver a Parte Diversificada de suas propostas pedagógicas, têm uma oportunidade magnífica de tornarem contextualizadas e próximas, experiências educacionais consideradas essenciais para seus alunos (BRASIL, 1998, p. 10).

Para a elaboração de suas propostas pedagógicas, as instituições de ensino deverão abarcar os PCN e, também, as Propostas Curriculares de seus Estados e Municípios. Outro ponto discutido aqui é a importância em não adotar apenas uma visão teórico-metodológica como resposta para todas as questões

pedagógicas. Assim, os professores devem buscar em várias áreas e autores aprofundamento contínuo nas questões cotidianas.

Para auxiliar na construção das propostas pedagógicas dos planos estaduais e municipais, foi sancionada, em janeiro de 2001, a Lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação. Por ser um plano de Estado e não uma proposta de governo, suas ações não são restritas a um mandato, tanto que o PNE aprovado em 2001 tem ações que devem ser desenvolvidas até 2011.

Nesse documento, inicia-se a discussão sobre a educação integral, pois a ampliação da jornada escolar é tida como fundamental para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, ao propor o desenvolvimento de diversas atividades e a oferta de refeições para os alunos que integrarem esse tipo específico de atendimento, o que auxiliaria na democratização de uma formação que visa desenvolver o sujeito na sua integralidade.

Assim, como na LDB, no texto dos PCN e das DCN para o Ensino Fundamental de 1998, o PNE também coloca sobre a necessidade das instituições escolares pautarem sua prática nos princípios interdisciplinares, com possibilidades de desenvolver no aluno habilidades necessárias para o contexto social contemporâneo. Além disso, o trabalho com temas cotidianos também é reiterado como essencial nessa proposta do PNE, assim como nos PCN.

Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e municípios (BRASIL, 2001, p. 50).

Bezerra (2010) sintetiza quais seriam os objetivos da normatização da educação através dos documentos aprovados:

Assim, as diretrizes, os princípios pedagógicos, os valores a serem transmitidos, as competências e capacidades visualizadas, a seleção dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento, os conceitos fundamentais, as estratégias de trabalho e as propostas de intervenção do professor estão todas pautadas por esse princípio maior que vincula a educação à prática social do aluno, ao mundo do trabalho, à formação para a cidadania. [...] os objetivos da escola básica, segundo essa lei, não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar

os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade (BEZERRA, 2010, p. 37).

Assim como exposto, a partir dos anos de 1990, a educação passou a ser cada vez mais regulada por leis específicas quanto ao seu desenvolvimento e às suas finalidades. Através dos pareceres, diretrizes, parâmetros e emendas nas legislações vigentes, a estrutura curricular do Ensino Fundamental foi se adaptando ao discurso proposto e que refletia os anseios da sociedade contemporânea. Trataremos a seguir, sobre as reestruturações pelas quais a área de História passou a partir das modificações iniciadas nesse contexto.

#### 2.4 DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Nas últimas décadas, o conhecimento histórico tornou-se alvo de pesquisas e discussões que visam transformar seu campo de atuação. Há questionamentos sobre quais deveriam ser os povos em que os estudos históricos deveriam se concentrar, quais fontes documentais deveriam ser utilizadas nas pesquisas e quais as ordenações temporais que deveriam prevalecer. Enfim, tem sido debatido sobre a necessidade de considerar o papel dos diversos grupos e classes sociais na construção da realidade.

A aproximação da História com as demais ciências sociais, principalmente com a Antropologia, permitiu a ampliação da abordagem em que outras culturas passam a “compor” a realidade social, com seus valores, representação de mundo, concepção de tempo, etc. Tal presença propicia o rompimento com a primazia da europeização da História, além de desconstruir a ideia de tempo contínuo e evolutivo.

Essa visão sobre a História é consequência de pesquisas e tendências atuais que defendem que o Ensino de História não se deve limitar à transmissão de algo pronto e acabado. Cainelli e Schmidt (2009), na interpretação de Jörn Rüsen (1993), colocam que “A dinâmica da subjetividade fica estagnada quando a História é ensinada como algo certo, dado” (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 19). Historicamente, os conteúdos dessa disciplina limitavam-se aos grandes acontecimentos e personalidades, dissociando a relação que os sujeitos presentes têm com a História. As autoras colocam que os conhecimentos adquiridos com o

Ensino de História não são pragmáticos e neutros, e se tais conhecimentos são transmitidos dessa maneira, eles perdem seu significado, visto que

[...] aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos. [...] Diante dessa nova perspectiva para o ensino de história, a seleção de conteúdos e a definição do que seriam conteúdos em história precisa, antes de mais nada, levar em conta a experiência histórica de nossos antepassados organizados no conhecimento historiográfico produzido pelos historiadores (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 20).

Dessa maneira, as finalidades do Ensino de História tornaram-se objeto de vários debates, principalmente com as mudanças que ocorreram nas últimas décadas na própria organização da sociedade e dos fins que foram instituídos para a educação. Cainelli e Schmidt (2009) expõem a visão de vários historiadores que discorrem sobre o lugar do Ensino de História na contemporaneidade. Dentre eles, está a perspectiva de Hobsbawm (1995), que discute o afastamento do passado na contemporaneidade que remete os jovens do século XX/XXI à percepção de um presente contínuo, sem que articulem qualquer ação atual com o passado.

Cainelli e Schmidt (2009) discorrem sobre a necessidade de construção de uma memória social, em detrimento da memória nacional. Para as autoras, a consideração da importância de vários tipos de memória, como a memória familiar, coletiva, do trabalho, pode promover novo olhar sobre a História ao demonstrar como os sujeitos contemporâneos e os antepassados têm relação e fazem parte da construção histórica da sociedade. Le Goff (2003) expõe os motivos da crise pela qual esta área do conhecimento passa no fim do século XX e início do século XXI:

A ciência histórica conheceu, desde há meio século, um avanço prodigioso: renovação, enriquecimento das técnicas e dos métodos, dos horizontes e dos domínios. Mas, mantendo com as sociedades globais relações mais intensas que nunca, a história profissional e científica vive uma crise profunda. O saber da história é tanto mais confuso quanto mais seu poder aumenta (LE GOFF, 2003, p. 23).

Frente as novas características que passaram a compor a sociedade, novos conteúdos e métodos de ensino tornaram-se necessários.

Bittencourt (2010) discorre sobre a reestruturação curricular proposta pelos documentos firmados desde a década passada, após a promulgação da LDB 9.394/96:

A seleção de conteúdos e a forma de organizá-los não são aleatórios em nenhuma situação escolar e menos ainda nos livros didáticos, e nessa perspectiva estão intimamente ligados às concepções da história ensinada e quanto aos objetivos identitários que pretende mobilizar ou alcançar, como foi anteriormente ressaltado (BITTENCOURT, 2010, p. 188).

As finalidades das disciplinas escolares estão atreladas aos documentos oficiais que normatizam os conteúdos que serão ensinados, assim como os objetivos que devem ser alcançados em determinados contextos. Alguns fragmentos são expostos por Cainelli e Schmidt (2009) sobre a reestruturação pela qual passou o Ensino de História. Um exemplo colocado seria um trecho retirado da *Folha de São Paulo* que fala sobre a reunificação alemã após a queda do muro de Berlim, em que se destaca a preocupação dos professores com a História que até então era contada e com a História que deveria ser ensinada a partir desse acontecimento. Esse movimento demonstra como a História pode ser utilizada para moldar determinada consciência, ou seja, como ela é determinada pelos anseios daqueles que ocupam posição de poder na sociedade. Assim, pode-se dizer que determinados acontecimentos do presente modificam o que foi apresentado à humanidade como sendo o passado, pois os acontecimentos podem ser descritos de diversas maneiras, conforme a perspectiva adotada para a explicação histórica.

Apoiando-se em escritos de Pluckrose (1996), as autoras destacam porque a instituição escolar deve garantir a apropriação do conhecimento histórico pelos alunos:

O interesse pelo gênero humano aponta, talvez, a razão pela qual a história como disciplina merece um lugar indiscutível no currículo de nossas escolas primárias. Para as crianças, é importante compreender o presente no contexto do passado, fundamentar seu interesse nato pelo que se passou. [...] todos nós necessitamos desenvolver um sentido pessoal de identidade; compreender a sutil relação entre a família, a comunidade e a nação; captar o modo como as instituições locais e nacionais cresceram e desenvolveram-se; e apreciar as crenças que sustentamos, os valores e os costumes da sociedade em cujo seio crescemos (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 28-29).

Para tanto, o ensino de História possibilita

[...] demonstrar e confirmar que nossa cultura nacional não possui uma única fonte, mas muitas; que nossa linguagem e nossos costumes não se desenvolveram isolados, imunes aos movimentos mundiais dos povos; que toda sociedade, sempre que se trate de sua sobrevivência, tem de responder e se adaptar a elementos que sobre os quais não possui nenhum controle. Ainda que o patrimônio e a cultura derivem de um passado completo, um estudo da história ajudará a situá-los num contexto compreensível. Um estudo das raízes da sociedade ajudará as crianças a apreciar as crenças, as culturas e os usos sociais de outras sociedades que estudem (sejam essas sociedades contemporâneas ou mesmo sociedades somente exploráveis pelo olho do historiador) (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 29).

Seguindo as atuais perspectivas adotadas para o Ensino de História, os currículos brasileiros não ficaram à margem, mas também sofreram modificações em sua estrutura. Cainelli e Schmidt (2009) sintetizam as principais mudanças ocorridas na função do Ensino de História, na relação professor e aluno, no método e na avaliação e nos conteúdos enfatizados conforme a adoção de cada perspectiva.

O quadro estruturado por Cainelli e Schmidt (2009) apresenta as perspectivas de mudanças nos conteúdos, conforme a adoção de cada abordagem:

*Ensino Tradicional:* Organização de forma linear, cronológica, baseada principalmente na periodização política e em fontes escritas. História narrativa e descritiva. Conteúdos selecionados com base em visões “oficiais” da História. Valorização das datas comemorativas.

*Ensino de estudos sociais:* Fragilização do conteúdo específico da História. Valorização da aprendizagem baseada no desenvolvimento de atividades. Livros didáticos em que predomina ilustrações. Simplificação do conhecimento histórico. Currículos organizados em “círculos concêntricos”: família, escola, bairro, cidade, país e mundo.

*Tendências atuais:* Recuperação da historicidade do conhecimento histórico. Conteúdos históricos como produto do saber-fazer específico. Novas possibilidades de organização curricular para o ensino da História, como a história temática e o ensino por conceitos. Valorização do conteúdo e de visões plurais e críticas da História. Incorporação de novas produções de historiadores (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 18).

É visto que as três principais fases pelas quais o Ensino de História estruturou-se apresentam diferenças substanciais quanto à sua organização e ao seu fim. Apesar da necessidade de articular um novo Ensino de História, as novas

perspectivas teóricas não são incorporadas de maneira mecânica e imediata pela instituição escolar, são decorrentes de um processo. Hobsbawm (1998) discorre sobre as dificuldades ainda presentes no Ensino de História por trabalhar com o passado de forma saudosista. O autor escreve que, por muito tempo, o passado foi visto como um modelo que deveria ser seguido, por isso, muitas vezes, definia-se o passado como os “bons tempos”. Essa perspectiva ainda permanece, e muitas vezes é a partir dela que a disciplina de História é trabalhada na educação escolar. “[...] do que a história pode nos dizer sobre as sociedades contemporâneas, na medida em que são totalmente *distintas* do passado; na medida em que não encontram precedentes” (HOBSBAWM, 1998, p. 41). Ao modificar a perspectiva com que é ensinada a disciplina de História, suas finalidades também mudam, ao atrelar-se aos anseios que a sociedade impõe como necessários a determinado contexto.

Por constituir-se na tentativa de criar a noção de uma identidade, o Ensino de História no Brasil precisaria articular-se a identidades individuais, sociais e coletivas para que seja possível constituir uma identidade do cidadão nacional, uma vez que, em países como o Brasil, esse exercício é primordial, já que a população é constituída de várias partes do mundo, e isso, algumas vezes, pode desencadear situações difíceis.

Especificamente na área da História, o grande embate trazido pelo PCN é o de tentar superar o Ensino de História tradicional baseada em narrativas cronológicas lineares, indicado para tal superação o trabalho com os eixos temáticos, propondo trabalho “[...] menos expositivo e mais participativo, no qual o professor desempenha um papel de mediador, na avaliação sugeria-se a ideia de um trabalho contínuo, privilegiando a aprendizagem como processo, e não como produto para ser medido na prova” (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 16).

Também havia a proposta do uso de novas perspectivas historiográficas como metodologia de ensino e a busca por novos instrumentos avaliativos. As fontes históricas também foram alvos de mudanças, visto que as únicas fontes usadas com legitimidade eram as escritas. Passou-se, então, a dar espaço também para outros tipos de fontes documentais.

A escolha dos conteúdos, por sua vez, que possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social, envolve cuidados nos métodos de ensino. Assim, os estudos da história dos grupos de convívio e nas suas relações com outros grupos e com a sociedade nacional, considerando vivências nos diferentes níveis da vida coletiva (sociais, econômicas, políticas, culturais, artísticas, religiosas), exigem métodos específicos, considerando a faixa etária e as condições sociais e culturais dos alunos (BRASIL, 1997, p. 31).

Com a proposição de mudanças para ensino de História, também seria firmados novos objetivos. Nesse sentido, os PCNs propunham que ao final do ensino fundamental os alunos deveriam ser capazes de:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; [...]
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; [...]
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1997, p. 33).

Nas DCN para a Educação Básica aprovada através do Parecer 7/2010, está exposto sobre a necessidade de compreender que as políticas curriculares são fruto de determinada realidade com suas complexas articulações. Nesse documento, a ideia de currículo alia-se à de que este deve ser um instrumento que garanta e preze pela

[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2010, p. 19).

Desse modo, os conteúdos que compõem a grade curricular da Educação Básica deveriam atender às seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;*
- II - consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento;*
- III - orientação para o trabalho;*
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (BRASIL, 2010, p. 19, grifos do autor).*

A formação do indivíduo refere-se à de um cidadão que viverá em uma sociedade democrática, ainda que essa democracia esbarre em limites dentro da lógica capitalista. Para tanto, seria necessário organizar o currículo de modo a apreender essa concepção de homem. O espaço escola também deve ser um local onde haja a valorização das diferentes culturas. A adoção dessa perspectiva exige a superação da organização escolar disciplinadora e elitista, tornando-se imperativo a construção de um novo currículo e nova organização do tempo e espaço, uma vez que os sujeitos que adentram as escolas modificaram-se, não só pelo fato de ter sido ampliada a oferta da Educação Básica mas também pelas mudanças ocorridas na sociedade.

Tais formulações firmadas por essas DCN para o Ensino Fundamental de nove anos já aparecem nos objetivos propostos pelos PCN uma década antes, quando se enfatiza a necessidade de articular os conhecimentos de modo a desenvolver um sujeito crítico. Porém a criticidade ansiada é aquela no sentido de fortalecer a democracia, mas uma sociedade democrática dentro da base material capitalista, e não a ponto de fazer com que esse sujeito pense na necessidade de transformação da realidade. De acordo com os documentos que normatizam a educação escolar brasileira, é preciso assegurar um ensino que comporte as expectativas da sociedade contemporânea, já que o perfil do conhecimento atual é a imprevisibilidade e a inconstância dos conceitos, onde não há mais verdades absolutas, os conceitos que fundamentam a realidade social passam a ser relativos. Essa inconstância de teorias e conhecimentos fortalece o

esvaziamento de conteúdos, e isso dificulta uma formação sólida, que permita ao sujeito compreender os diversos nexos que compõem a realidade<sup>10</sup>.

A estruturação de um novo Ensino de História pretendia romper com a perspectiva de transmissão de datas, grandes feitos e nomes de personalidades influentes, cuja função do aluno seria decorar tais aspectos da História. Napolitano (2010) expõe sobre tais reorganizações curriculares:

Com as mudanças no ensino brasileiro, a partir das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e dos PCN e das novas perspectivas para o ensino médio, mais elementos foram adicionados a esse quadro complexo. Novos termos formam hoje um turbilhão de idéias que vem modificando o conceito de escola, professor, aula e aluno [...] parece que há um certo consenso entre pedagogos e professores que não se deve fazer *tábula rasa* das conquistas da historiografia ou transformar a História em um conjunto de curiosidades sobre o passado (NAPOLITANO, 2010, p. 178).

De acordo com Bittencourt (2010), o artigo da LDB 9.394/96 que trata especificamente do Ensino de História traz, em seu texto, a importância de considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação da nação brasileira, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, resgatando as contribuições desses povos nas áreas social, econômica e política. É importante destacar que os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados não apenas na disciplina de História mas abrangendo o currículo de todas as disciplinas, em especial nas áreas de educação artística e de literatura:

---

<sup>10</sup> “Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *praxis* cotidiana. A *praxis* utilitária cotidiana cria 'o pensamento comum' – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *praxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real: é o 'mundo da aparência' (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*” (KOSIK, 2002, p. 19). Esse trecho demonstra como as ilusões são constituídas socialmente, por isso parte da sociedade vai compartilhar dessas mesmas representações. Isso acontece porque se compreende a realidade superficialmente, as abstrações, as generalizações feitas também são superficiais, e são essas generalizações equivocadas que determinam o modo de os sujeitos agirem na vida social. Por acreditarem que a realidade é natural, seus processos são imutáveis, não compreendem os fenômenos à luz da historicidade e, por isso, não visualizam possíveis transformações.

Art. 26 § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, 1996).

Os objetivos de tal organização curricular é prezar que as diferentes áreas de conhecimento preservem suas especificidades, mas também dialoguem, de modo a desenvolver “as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão” (BITTENCOURT, 2010, p. 27). Cabe à parte diversificada complementar e enriquecer a base nacional comum, trazendo para a escola o estudo de características regionais da cultura, economia e problemas pertinentes para a comunidade escolar. A parte diversificada pode ser trabalhada através de eixos temáticos que incorporem todas as disciplinas. Contudo, é importante deixar claro que a base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos.

A proposta da transversalidade não exclui a manutenção do ensino de História por meio das divisões clássicas entre História Geral, da América e do Brasil, ou ainda divisão de História Geral em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. No entanto, essa concepção deve ser reinterpretada com base na introdução dos temas transversais. Manter essa divisão clássica, separando entre as séries o que vai ser ensinado em cada uma, é legítimo, desde que nessa separação não tenha a concepção de que o aluno só compreenderá um determinado fato, por exemplo do Brasil, se compreender a História Geral. Se o professor continuar a atuar assim, significa que, para ele, a História é um fim em si mesma e há necessidade de expô-la em seu suposto caráter evolutivo: das cavernas à era da

tecnologia digital. Além das conseqüências históricas, que não nos cabe discutir aqui, há um equívoco em relação ao aluno e seu papel como sujeito da aprendizagem (FREITAS NETO, 2010, p. 70-71).

Há, nos PCN, a tentativa de reestruturar a maneira pela qual o Ensino de História é trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal modificação inclui romper com a visão progressista, linear e, por esses aspectos, muitas vezes dogmática, trazida por essa disciplina. Bittencourt (2010), ao abordar o papel do livro didático, coloca que se tem a constante difusão de um nacionalismo xenófobo, calcado na constituição de mitos e heróis nacionais com destaque para chefes políticos e enaltecendo de glórias militares. Segundo a autora:

Entre nós, a difusão de uma idéia de nação que nega ou omite as diferenças sociais, culturais e econômicas tem sido constante na trajetória da disciplina de História. [...] indicam o cuidado do poder instituído todo em desenvolver sentimentos de valorização de um passado sempre harmonioso, e com um povo confiante no comando de líderes políticos capazes de conduzir a nação rumo ao progresso. O Brasil é apresentado, sempre, como *o país do futuro grandioso*, fadado a ser líder continental ou mesmo mundial (BITTENCOURT, 2010, p. 191).

Sendo assim, é descrita nos PCN a necessidade de abranger três aspectos fundamentais no Ensino de História. Primeiramente, deve-se estabelecer a devida relação entre a realidade do aluno e o conteúdo que está sendo apresentado, pois o trabalho com a construção da identidade exige a compreensão das diferenças e semelhanças com o outro. Assim, para que possa existir a compreensão do “nós”, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comuns a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados. Conforme a perspectiva adotada pelos Parâmetros, não há como valorizar apenas uma cultura, ou uma determinada visão de mundo. E, por isso mesmo,

[...] a articulação entre a história vivida pelo aluno e os conteúdos apresentados pelo professor exige planejamento e capacidade de fazer um diagnóstico da realidade de onde se parte e as interações com os conteúdos para chega aos objetivos apresentados pela proposta transversal. É um trabalho mais dinâmico e desafiado: professores e alunos são agentes da aprendizagem e os recursos didáticos devem ser manipulados por ambos (FREITAS NETO, 2010, p. 68).

Segundo os PCN, o trabalho com identidade envolve um terceiro aspecto: a construção de noções de continuidade e de permanência no processo histórico.

É fundamental a percepção de que o “eu” e o “nós” são distintos de “outros” de outros tempos, que viviam, compreendiam o mundo, trabalhavam, vestiam-se e se relacionavam de outra maneira. Ao mesmo tempo, é importante a compreensão de que o “outro” é, simultaneamente, o “antepassado”, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e transformado (BRASIL, 1997, p. 26-27).

As transformações às quais o Ensino de História tem sido submetido legitimam-se pela necessidade de quebra de um conhecimento arcaico que ainda se faz presente nas salas de aula. Conforme pesquisa de Bittencourt (1998), é explicitada a crítica que historiadores que se dedicam a analisar a História do Brasil fazem a respeito da abordagem feita pelos livros didáticos e pelos próprios professores. É dito que a

[...] História do Brasil tem sido ensinada visando construir a idéia de um passado único e homogêneo, sem atentar para os diferentes setores sociais e étnicos que compõem a sociedade brasileira. Constatam muitas dessas críticas que a idéia de um povo homogêneo com um passado único se consolidou por intermédio da difusão de que somos um povo caracterizado pela *democracia racial* (BITTENCOURT, 2010, p. 198-199).

Tal teoria serviu para “fortalecer a idéia de uma História Nacional caracterizada pela ausência de conflitos” (BITTENCOURT, 2010, p. 199). Também serviu para descaracterizar as desigualdades sociais, colocando que os problemas enfrentados decorrem da mestiçagem, pois os negros eram vistos como apáticos e por isso se deixaram escravizar, e os índios eram tomados como selvagens que não queriam contribuir para o progresso da nação. O Ensino da História dos Negros e

Índios vem na tentativa de romper com essa visão. No entanto, ainda há dificuldade em compreender que a História dessa parcela da população faz parte da História do Brasil.

O primeiro aspecto refere-se aos critérios de seleção de conteúdos, iniciando sobre a reflexão do que são os denominados 'conteúdos tradicionais' para se consolidar uma seleção que responda as necessidades identitárias de todos os setores sociais do atual público escolar. Os critérios de seleção precisam obedecer às problemáticas do presente, condição que requer um estudo atento sobre o Brasil atual. O conhecimento sobre o Brasil atual exige o domínio da História do presente, ou o entendimento do presente como História, e dos métodos de abordá-la. A identificação dos problemas vividos ou próximos dos alunos torna possível estabelecer os objetos de estudo significativos que ordenarão os conteúdos a serem trabalhados, tanto no tempo como no espaço (BITTENCOURT, 2010, p. 201).

Contudo, “[...] a história local deve necessariamente estar incluída nos estudos de História, mas não exatamente na ordenação do mais próximo ao mais distante, mas de forma a ser problematizada a cada momento de estudo” (BITTENCOURT, 2010, p. 202).

As DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, aprovadas em 2010, enfatizam a formação do ser humano enquanto “[...] cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária” (BRASIL, 2010, p. 10). Neste sentido, a História não deve ater-se apenas à construção de uma identidade nacional, e sim fazer com que o aluno compreenda que faz parte de uma sociedade global.

Percebemos que o discurso utilizado nos documentos que regem a Educação Básica é o de que as desigualdades, que são decorrentes da base material na qual a sociedade está organizada, são vistas como problemáticas que pertencem ao campo da diversidade (questão de gênero, cultural, de raça, entre outras). Nas DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, estão elencados os seguintes objetivos:

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida (BRASIL, 2010, p. 11).

A História do Brasil precisa ser trabalhada no currículo escolar baseada em um compromisso político e cultural, para que os conteúdos selecionados obedeam a “[...] critérios metodológicos e com fundamentação teórica rigorosa tanto no que se refere à historiografia quanto à pedagogia, para evitar-se um ensino dogmático e ideológico” (BITTENCOURT, 2010, p. 203). Sobre a marginalização da História do Brasil no currículo nacional, Napolitano (2010) explica que há não só a desvalorização da História Nacional mas da História que não faz parte do eixo europeu ou norte-americano:

Pouco se enfatiza a dinâmica política, cultural, social e econômica da sociedade imperial ou soviética. De resto, o palco privilegiado da História Contemporânea é a Europa e outros palcos nacionais ou continentais só entram em cena em função de uma crise de presença europeia no mundo (substituída pela presença hegemônica norte-americana) (NAPOLITANO, 2010, p. 175).

Napolitano (2010) ressalta que muitas escolas permanecem com o currículo pautado na ordem cronológica dos acontecimentos históricos, com vistas a facilitar, ou melhor, a proporcionar ao seu aluno um bom rendimento nos testes e vestibulares, que muitas vezes permanecem estruturados na perspectiva linear dos conteúdos de História.

O esforço em romper com a perspectiva tradicional dos conteúdos decorre de inúmeros movimentos desde a década de 1980, no que tange ao ensino de História. Um exemplo desse esforço é perceptível através de uma emenda de 2011 da LDB 9.394/96 sobre o trabalho com os símbolos nacionais, que estiveram presentes desde a inserção da História como disciplina escolar no país. Contudo, nesse documento, recomenda-se o estudo sobre os símbolos nacionais realizado como tema transversal.

Quanto à utilização dos eixos temáticos e da transversalidade no Ensino de História, Freitas Neto (2010) menciona que o

[...] debate sobre os valores que norteiam a formação dos estudantes é, muitas vezes, acompanhado de um discurso de menosprezo dos saberes tradicionais, como se a presença de um desses elementos (formação ética e cidadã) signifique a ausência do outro (domínio de conteúdos e das ciências). [...] Muitos dos que criticam propostas que tem como fundamento a aproximação dos alunos com a realidade, acusando-as de favorecerem a superficialidade, o fazem em nome de uma visão conteudista. Ou seja, acreditam que a

autoridade e a validade do conhecimento estão nas questões formuladas por grandes pensadores e inventores das mais diferentes áreas, independente do tempo e das pessoas que lidam com o mesmo. Desse modo, vêm as grandes figuras da História, das ciências e das artes como seres 'extraordinários', em detrimento dos alunos e seu mundo 'ordinário' (FREITAS NETO, 2010, p. 63-64).

Com vistas a encurtar a distância entre os sujeitos do presente e do passado e fazer com que os alunos consigam compreender que são partes integrantes do processo histórico, Cainelli e Schmidt (2009) afirmam a importância da História no currículo escolar, ao possibilitar ao sujeito

[...] demonstrar e confirmar que nossa cultura nacional não possui uma única fonte, mas muitas; que nossa linguagem e nossos costumes não se desenvolveram isolados, imunes aos movimentos mundiais dos povos; que toda sociedade, sempre que se trate de sua sobrevivência, tem de responder e se adaptar a elementos que sobre os quais não possui nenhum controle. Ainda que o patrimônio e a cultura derivem de um passado completo, um estudo da história ajudará a situá-los num contexto compreensível. Um estudo das raízes da sociedade ajudará as crianças a apreciar as crenças, as culturas e os usos sociais de outras sociedades que estudem (sejam essas sociedades contemporâneas ou mesmo sociedades somente exploráveis pelo olho do historiador) (p. 29).

Sacristán (2005), problematizando o espaço escolar em suas possibilidades de efetivar uma educação crítica, aponta que, para a efetivação do processo educativo na formação do sujeito crítico, há uma dose necessária de coerção e imposição de uma determinada leitura de mundo que é oriunda da 'cultura'. Para ele, na "[...] pedagogia não tradicional e emancipadora tem de procurar fazer com que a linguagem escutada seja libertadora: que seus conteúdos tenham relevância e despertem o interesse [...]" (SACRISTÁN, 2005, p. 174).

Nesse contexto, o Ensino de História se apresenta como área de estudos necessária à efetivação da compreensão do presente como construção histórica, o que, para Hobsbawm (1998), significa o entendimento de que as

[...] relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no *continuum* de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente [...] (HOBSBAWM, 1998, p. 36).

O autor ainda enfatiza o apreço de se compreender o passado, ou seja, ter conhecimento histórico, para que seja possível fazer uma leitura da realidade atual de modo a chegar à essência dos fenômenos:

Para deixar bem claro: o objetivo de se traçar a evolução histórica da humanidade não é antever o que acontecerá no futuro, ainda que o conhecimento e o entendimento histórico sejam essenciais a todo aquele que deseja basear suas ações e projetos em algo melhor que a clarividência, a astrologia ou o franco voluntarismo. [...] (o que a história pode nos dizer) é descobrir os padrões e mecanismos de mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança radicalmente acelerados e abrangentes (HOBBSAWM, 1998, p. 43).

Apesar do constante debate pelo qual a área de História tem passado nos últimos tempos e da grande variedade de historiadores que escreveram sobre a legitimidade desses conhecimentos, as DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de 2010, de maneira implícita, descaracterizam essa área ao colocarem os conteúdos de História aglomerados com outras áreas como Ciências, Geografia, ente outras. Assim está descrito nas Diretrizes quanto à base nacional comum e em quais áreas o currículo deve pautar-se:

- I – na Língua Portuguesa;
- II – na Matemática;
- III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena;
- IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- V – na Educação Física;
- VI – no Ensino Religioso (BRASIL, 2010, p. 27).

Desse modo, a opção metodológica, seja ela disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, requer atenção ao ser colocada em prática, pois irá orientar as práticas pedagógicas dos professores que expressam uma visão de mundo. Os próprios conteúdos que fazem parte das propostas pedagógicas das escolas, conforme pareceres aprovados pelo CNE/CEB e pela própria redação da LDB, afirmam que não há conteúdos que devam ser “obrigatoriamente” trabalhados em todo o território nacional, tanto na Base Nacional Comum quanto na Parte Diversificada. A escola precisa organizar-se para atender

às necessidades de sua realidade. É preciso, pois, ter cautela com esse tipo de pretensão, para que a escola não seja esvaziada de conteúdo.

A autonomia escolar apregoada pela LDB, pelos PCN, pelas DCN e pelo PNE requer que os Estados e Municípios organizem suas próprias Propostas Pedagógicas, mas, é claro, embasados nesses mesmos documentos.

Este estudo irá se ater à Proposta Pedagógica do Município de Londrina, uma vez que dialogaremos com professores que trabalham com o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental, e esse nível é responsabilidade dos municípios.

Segundo a Proposta do Município de Londrina, “É através da História que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” (LONDRINA, 2009, p. 185).

Nesse sentido, cabe à escola propiciar esse desenvolvimento a partir da construção do conhecimento histórico que se inicia com a história de vida do próprio aluno, que deve ser contemplada já nos primeiros anos de escolaridade. Essa construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vivenciadas.

À medida que o aluno avança para um conhecimento mais detalhado do real, descobrindo contrastes, confrontando situações, compreendendo experiências, dificuldades, esforços, vividos por pessoas de outras épocas, vai enriquecendo, desenvolvendo e valorizando a pesquisa, hábitos de leitura e estudo, gosto pela descoberta e pelo saber. A História torna-se formativa permitindo o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica, a aquisição de hábitos, a interiorização de valores pessoais, o enriquecimento da compreensão dos fenômenos sociais e, o domínio de competências necessárias à tomada de decisões, resolução de problemas e a prática mais consciente da cidadania (LONDRINA, 2009, p. 185).

É preciso, também, que o ensino de História faça com que o aluno compreenda a cronologia dos fatos históricos, pois isso lhe permitirá que se situe nos acontecimentos mais marcantes, ou seja, adquirir referências cronológicas, o que deve ser iniciado nos primeiros anos do Ensino Fundamental com propostas de atividades que trabalhem com a noção de tempo, como as atividades em que o aluno precisa compreender as relações e hierarquização das diversas “classes temporais” (organização horizontal). Outra questão, para que o Ensino de História torne-se significativo, é partir da história pessoal do aluno.

Partindo da sua história de vida familiar é possível chegar à noção de "geração", para realização da árvore genealógica. Estas noções terão mais tarde aplicação no conceito de "sincronia" e "diacronia", e convém que, desde cedo, tenhamos o cuidado de chamar a atenção para a noção de "ano" e de "século". Esta última, de mais difícil compreensão, poderá ser concretizada através da própria vida do aluno comparando o ano do seu nascimento com o do seu avô ou bisavô, e com os acontecimentos que então tiveram lugar (PROENÇA, 1989 *apud* LONDRINA, 2009, p. 83).

A construção da noção de tempo para a criança acontece a partir daquilo que é significativo para ela, como o seu aniversário, as estações do ano, as festas, as férias e o tempo meteorológico. Ao estabelecer relações entre tais acontecimentos, o aluno vai constituindo sua noção de tempo na compreensão de outras dimensões de sucessão cronológica, duração, mudanças, permanências, semelhanças e diferenças entre o presente e o passado, assim como se apropria do vocabulário, do tempo.

Outra questão decorrente das discussões contemporâneas sobre a necessidade de quebra da perspectiva positivista no trabalho com o ensino de História é aqui pontuada:

É preciso ter claro que o pensamento histórico envolve não só a compreensão de "conceitos" como: independência, cidadania, escravidão, etc., mas também a compreensão de conceitos referentes ao saber histórico (fonte histórica, interpretação, narrativa). [...] Se a simples memorização da informação apresenta a História como um relato fixo do passado, propondo uma postura passiva perante o saber, a construção de inferências a partir de fontes diversas indica uma visão da História que fornecerá as ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e explicação da realidade que é dinâmica (LONDRINA, 2009, p. 187).

Portanto, o Ensino de História deve partir de fatos concretos, da realidade do aluno, para que gradualmente elabore operações abstratas na articulação dos conhecimentos já adquiridos e o desenvolvimento do senso crítico. O trabalho interdisciplinar no documento é necessário para uma atitude ativa do aluno frente o conhecimento que está sendo transmitido, para que consiga fazer a articulação entre as diferentes áreas, compreendendo a multiplicidade de visões que envolvem o mesmo fato histórico na superação da visão determinista.

A proposta do município de Londrina é de trabalho com os conteúdos de História através de Eixos Temáticos. O primeiro a ser descrito é o

conceito de *identidade*, por acreditar que, a partir de questões ligadas à identidade, é possível trabalhar com conteúdos de História. Semelhante ao proposto pelos PCN, o trabalho de construção de identidade parte do conhecimento do “eu” para depois compreender o “nós” e, conseqüentemente, o “outro”. O “antepassado” é inserido como aquele que legou uma história pela qual, ao conhecermos, ampliamos nosso reconhecimento de outras formas de viver, diferentes histórias, diversas culturas, em tempos e espaços diferentes, o que nos traz a dimensão do coletivo que se denomina de História Nacional e de outros lugares.

Como já destacamos, outro conceito que deve ser trabalhado é o de *tempo*. Contudo, por ser um conceito complexo, é preciso considerar que, para

[...] cada cultura, há uma noção de tempo, a idéia de tempo deve ser analisada numa perspectiva histórica, como resultante de múltiplas experiências de mundo, dessa forma não se pode falar em apenas um conceito de tempo, mas de concepções de tempo (LONDRINA, 2009, p. 194).

A construção do conceito de tempo propicia a relação entre o tempo cronológico, o tempo social (vivido) e o tempo histórico, o que não elimina o conhecimento do tempo cronológico em sua historicidade. As categorias temporais, ao possibilitarem a identificação das convenções temporais cotidianas (agora, neste momento, hoje, ontem, anteontem, amanhã, mais tarde, antigo, novo, passado, presente, há muito tempo...), propiciam a compreensão da ordenação, sucessão, simultaneidade em perspectiva histórica.

Na perspectiva desse documento, o conceito *memória* deve ser abordado densamente e relacionado à noção de patrimônio. Isso porque, muitas vezes, o patrimônio “não é percebido, não é valorizado, nem preservado, porque não é (re) conhecido (LONDRINA, 2009, p. 198).

Dessa maneira, é preciso fazer com que o aluno conheça quais espaços, monumentos e costumes constituem o Patrimônio Cultural da cidade onde reside. O trabalho com patrimônio estimula o conhecimento da herança cultural, capacitando os alunos para um melhor usufruto desses bens, propiciando a produção de novos conhecimentos, em um processo contínuo de criação cultural. Tal preocupação já aparecia no texto da CF 88, especificamente no artigo 216, seção II – DA CULTURA, que trata sobre o conceito de Patrimônio Cultural:

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomado individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – formas de expressão; II- Os modos de criar, fazer e viver; III – As criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V- Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (LONDRINA, 2009, p. 207).

A memória também deve estar atrelada à seleção de fatos que os indivíduos fazem quanto aos acontecimentos:

O destaque para as nossas lembranças e esquecimentos são fatores importantes na formação da memória que tem como objetivo demonstrar que ela é fruto da seleção dos fatos realizados a partir das nossas experiências individuais e das nossas relações com os grupos sociais (LONDRINA, 2009, p. 198).

Alguns lugares tratam especificamente das memórias dos indivíduos, os ‘lugares de memória’ são os museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações. Tais lugares necessitam da criação de arquivos, notariar atas, pois a memória não é construída espontaneamente.

Na Proposta Pedagógica do Município de Londrina, vários autores embasam as orientações sobre o decurso que a disciplina de História deve tomar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os autores citados, destacamos Nora (1993), que é referência no estudo no que se refere ao entendimento sobre a memória tradicional (imediata) e a memória transformada pela operação histórica, dessa maneira transformando a memória em História. As políticas de preservação dos patrimônios criam “lugares de memória” com o objetivo de reforçar ou até mesmo inventar uma identidade coletiva e preservar sua memória. No entanto, não basta conhecer quais são os lugares da memória, mas problematizar como tais lugares vão sendo (e são) definidos nos diferentes contextos sociais. A definição dos lugares da memória é permeada por relações de poder, envolvendo tensões e conflitos. Portanto, deve-se considerar o aspecto ideológico que envolve a definição, a proteção e a conservação dos lugares da memória.

De acordo com esse documento, ainda há dificuldade em romper com a visão cronológica e neutra, em que as datas e grandes históricos seguem uma rígida organização linear, transmitindo a ideia de contínuo progresso da civilização:

Apesar das mudanças realizadas na abordagem sobre os conteúdos de história, predomina a organização dos conteúdos baseada na temporalidade cronológica, onde divide-se a trajetória da humanidade em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, “estabelecendo-se trajetórias homogêneas do passado ao presente, e a organização dos acontecimentos é feita com base na perspectiva da evolução” (BEZERRA, 2010, p. 39).

Entre as inúmeras iniciativas que reorganizam o Ensino de História, a Proposta do Município de Londrina considera a História do Cotidiano, ao possibilitar que esta possibilite

[...] enxergar a realidade sob a perspectiva das pessoas comuns e das práticas, hábitos e rituais que caracterizam o dia-a-dia delas, tirando o foco dos grandes nomes e acontecimentos políticos e econômicos e voltando-o para a riqueza que está próxima de todos, impregnada pela aparente banalidade do cotidiano. Investigar, por exemplo, como os cidadãos viviam, namoravam, noivavam e casavam, moravam, se divertiam, eram educados, nasciam e morriam (LONDRINA, 2009, p. 201).

Segundo a Proposta, essa abordagem envolve os alunos, pois parte de acontecimentos próximos à sua realidade, e isso facilitaria o entendimento de questões mais complexas, como a política e a economia. Contudo,

O estudo da História de uma determinada localidade não se justifica por si mesmo, para introduzir a História da localidade nas aulas deve-se levar em conta: o conhecimento que os professores têm do método de investigação histórica, História elaborada e contextualizada da localidade, fontes, vestígios acessíveis, conhecimento da metodologia por parte do professor para que os alunos possam ser capazes de utilizarem os elementos da História Local para enriquecer seus conhecimentos sobre a disciplina de História (LONDRINA, 2009, p. 202).

O trabalho com a chamada História Local constitui-se em uma das proposições expressa pelos PCN sob a denominação História Local e do Cotidiano. A História Local possibilitaria aos alunos perceberem-se como sujeitos históricos,

localizando-os dentro da História, instigando-os a perceberem a existência de diferentes visões sobre os acontecimentos cotidianos. Assim, é perceptível a repercussão dos fundamentos trazidos pelos PCN, conforme já indicamos. A questão da necessidade em trabalhar com as diferenças, partindo dos princípios da equidade e responsabilidade, é decorrente do discurso proposto não apenas pelos PCN, mas também pela LDB 9.394/96 e pelas Diretrizes firmadas na última década. Desse modo, as diferenças são postas para debate, mas sem atingir as causas das desigualdades sociais e as possibilidades de superação. Sendo assim,

[...] a aceitação do “modo de ser do outro” passa a ser o foco central do processo de identificação. Isso quer dizer que não existe uma maneira de reconhecer a identidade sem o reconhecimento da alteridade que está intimamente ligada a multiplicidade de expressões constituindo assim, a diversidade cultural (LONDRINA, 2009, p. 206).

Quanto ao conceito de *cidadania*, há um resgate etimológico no documento para definir esse conceito que deriva do latim “*civita*”, que significa “cidade”, correlato à palavra grega “*politikos*”, que significa “aquele que habita na cidade”. Segundo Dallari (1998 *apud* LONDRINA, 2009, p. 207),

[...] a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá a pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo do seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

De acordo com Pinsky (2003), não são apenas algumas regras que definem quem é cidadão (por direito territorial ou de sangue), mas a efetivação dos direitos e deveres em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos. A necessidade de se pensar quem são os cidadãos se faz, exatamente, pela constante presença desse conceito nas legislações que organizam o sistema educacional brasileiro. Na Proposta Pedagógica do Município de Londrina, esse conceito é apresentado da seguinte forma:

Mesmo dentro de cada Estado o conceito e a prática da cidadania vêm se alterando ao longo dos últimos duzentos anos, isso acontece porque está ocorrendo uma maior abertura para que a população participe das discussões políticas. A aceleração do tempo histórico nos últimos séculos e a conseqüente rapidez das mudanças faz com

que aquilo que num determinado momento podia ser considerado subversão, no seguinte seja algo corriqueiro. [...] A ideia de que o poder público deve garantir um mínimo de renda a todos os cidadãos e o acesso a bens coletivos como saúde, educação e previdência ainda é confundido com assistencialismo. A cidadania não é apenas um estatuto onde são definidos os direitos e responsabilidades, é o elemento que expressa a identidade e o pertencimento a uma sociedade (LONDRINA, 2009, p. 208).

### **3 A HISTÓRIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS E OS CONTEÚDOS SELECIONADOS PELOS PROFESSORES DO 4º E DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nesse momento, o trabalho propõe-se em refletir sobre os apontamentos oriundos do questionário aplicado aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto ao reconhecimento e lugar atribuído por estes profissionais à disciplina e aos conteúdos de História. Articularemos às falas desses profissionais também os dados obtidos por meio das observações das aulas dos professores do 4º e 5º ano da escola municipal participante desta pesquisa e as propostas curriculares que a legislação vigente estabelece para o ensino de História. Destacando que, a 4ª série é equivalente ao 5º ano. E, esta série foi ofertada pela última vez na rede municipal de educação de Londrina no ano de 2012.

Foram distribuídos 14 questionários para os professores que atuam na escola no período matutino. Contudo, as aulas observadas foram em turmas do 4º e do 5º ano, por entendermos que os conteúdos de História são mais explorados nesse segundo ciclo do Ensino Fundamental, uma vez que do 1º ao 3º ano a ênfase recai sobre a alfabetização. Essa opção é reforçada pelas Diretrizes que norteiam a organização do Ensino Fundamental de nove anos, que recomenda:

[...] que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização (BRASIL, 2010, p. 22-23).

A recomendação acima não exclui o ensino de conteúdos de História, mas, implicitamente, ressalta como prioridade para as propostas curriculares a alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Apesar de nos atermos a observar as aulas apenas das turmas do 4º e do 5º ano, o questionário utilizado como instrumento de coleta de dados foi distribuído para todos os professores que atuam na escola, sendo eles regentes ou não. Isso se deve ao fato de que, geralmente, esses profissionais não trabalham apenas em um determinado ano. Ou seja, durante sua carreira, esses professores podem trabalhar com todos os anos que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como também têm a possibilidade de atuar na Coordenação

Pedagógica, na função diretiva da instituição escolar e, também, em projetos que se desenvolvem durante o ano letivo, como a Hora do Conto, Laboratório de Informática, ou então como professores auxiliares, dentre outras. Desse modo, consideramos rico abranger com o questionário o coletivo de professores que atuam nessa escola no período matutino.

Dentre as fontes utilizadas por esse conjunto de professores para seleção dos conteúdos de História, estão os documentos oficiais que norteiam e direcionam o processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas, sendo que tais documentos podem ser oriundos tanto da esfera municipal como da esfera estadual ou nacional, contribuindo para o direcionamento da educação escolar desse espaço. O PPP da escola que figurou como fonte de pesquisa lista os documentos que respaldam legalmente o trabalho pedagógico e demonstram a condição apontada, sendo eles: a Constituição Federal (1988); a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Estatuto da Criança e do Adolescente; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Educação Especial e a Lei nº 11.043 de 6 de outubro de 2010, que referenda o Plano Decenal de Educação do Município de Londrina – Jornal Oficial 1397 de 22/10/2010.

Além dessas legislações, todos os pareceres e deliberações do Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL), do Conselho Estadual de Educação (CEE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) fazem parte e são considerados para os encaminhamentos do processo de escolarização dos alunos dessa instituição escolar.

A Organização Curricular do PPP da Escola Municipal, assim se caracteriza:

Educação Infantil – **áreas de conhecimento**

Ensino Fundamental de oito e de nove anos – **por disciplinas**

A tabela com os conteúdos abordados na disciplina de História para a 4º série do Ensino Fundamental, série que está sendo ofertada pelo último ano nesse colégio, e também para o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental está

disponibilizada nos anexos, sendo a principal fonte de conteúdos a serem selecionados pelas professoras dessa instituição de ensino.

Além dos conteúdos disciplinares, a Escola teve a iniciativa de organizar um projeto, intitulado “Resgate ao Patriotismo – Hino Nacional”, que visa desenvolver e resgatar a valorização aos símbolos da Pátria, assim como o “amor” ao país em que os alunos vivem. Assim, é possibilitado conhecer a letra do Hino Nacional, com a execução do Hino toda terça-feira no início da aula. Também cabe aos professores trabalharem com a questão do patriotismo e valores éticos e morais de acordo com sua metodologia de ensino e realidade da classe.

Assim, a escolha de conteúdos realizada pelos professores faz parte de um processo amplo que envolve a consideração das orientações advindas dos documentos oficiais; da avaliação dos gestores municipais que analisam os conteúdos da grade curricular, além da própria instituição escolar que tem autonomia para apontar quais conhecimentos serão enfatizados e em que momento dentro do processo de escolarização. Após esse movimento que envolve vários sujeitos e, muitas vezes, interesses contraditórios, chega ao momento em que o professor escolhe com o que irá trabalhar em sala de aula. Por isso, antes de nos apropriarmos da fala dos professores, é necessário identificar de onde saem tais conteúdos. As DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos apresenta quais devem ser as fontes da grade curricular em nível nacional. De acordo com esse documento, é a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 210, que devem surgir propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios. Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda devem incorporar saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. As áreas de conhecimento são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a

Educação Física e o Ensino Religioso. Há um esforço por parte do poder público em estruturar políticas que articulem reformas tanto nos conteúdos como nos métodos utilizados em sala de aula. Porém, conforme as observações feitas na escola usada como campo de pesquisa, “Há clivagens e conflitos inerentes entre o currículo preativo, normativo e escrito pelo poder educacional instituído e o currículo como prática na sala de aula [...]” (BITTENCOURT, 2005, p. 12).

Os conteúdos escolares que fazem parte das propostas curriculares organizadas pelo poder público visam a objetivos postos em determinado momento social. Para Moreira e Silva (2005), essa condição está expressa como elemento cultural intitulado *currículo*:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais, particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 7-8).

Nesse sentido, ao verificar de que modo os conteúdos estão organizados e qual a ênfase dada a certos conteúdos, é preciso ter uma visão crítica que compreenda que tal organização faz parte de um processo histórico que envolve embates entre pesquisadores dessa área de ensino e o poder público. O currículo vai além da simples organização de determinados conhecimentos escolares. O que se tem, conforme Moreira e Silva (2005) são as ênfases dadas sobre algumas áreas em detrimento de outras, o que repercute sobre o tempo destinado ao trabalho com esses conteúdos que será ampliado ou não conforme a valorização atribuída às disciplinas pelos diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar. As práticas, normas e ações características do ambiente escolar auxiliam no processo de formação do aluno, porém, apesar de não estarem formalmente descritas no currículo ou em propostas pedagógicas fazem parte da cultura escolar. Cada instituição escolar é permeada por suas próprias características, e por isso mesmo não é possível garantir que a implantação de determinado currículo acontecerá de maneira uniforme nas diferentes instituições escolares, e isso porque a

[...] educação e o currículo não atuam, nessa visão apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significações ativa dos manterias recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 26-27).

A ideia de que é preciso compreender que a educação escolar vai além da transmissão de conteúdos abarcando a formação de valores e habilidades para que esse sujeito consiga lidar com as intempéries da realidade social está colocada de maneira explícita nas DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Dessa forma, a cultura da escola precisa ser considerada quando se fala em processo de ensino e aprendizagem, ao propiciarem as práticas cotidianas aos alunos, a internalização de valores e habilidades desejados por aqueles que organizam o ensino.

Nesse sentido, a LDB 9.394/96 já fazia menção à necessidade de estabelecer Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que seria firmado que a educação assegure a formação do aluno, para que ele exerça a cidadania e forneça meios para progredir no trabalho e também em estudos posteriores. Assim,

[...] os objetivos da escola básica, segundo essa lei, não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade (BEZERRA, 2010, p. 37).

Como não é possível transmitir todo conhecimento acumulado pela humanidade, é preciso fazer seleções, cujos conteúdos devem se articular à necessidade de formar o sujeito para o exercício da cidadania.

Ao tratar especificamente sobre o Ensino de História, destacamos a fala de Freitas Neto (2010), que traz a discussão sobre a dificuldade que o professor tem em se trabalhar a questão do *tempo*. Isso porque, ao não apresentar ao aluno que o tempo é um conceito e ao mesmo tempo um instrumento que pode ser utilizado de maneira diversa entre as diferentes civilizações, o aluno compreende o

tempo apenas da perspectiva da divisão de horários, da medição do dia. E, com isso, ele pode construir sua noção temporal de forma rígida e entendida como a divisão do tempo da escola. Assim como também foi discutido por Sacristán (2005), Freitas Neto (2010) escreve que a “fragmentação dos conteúdos, dos horários e da estrutura burocrática das escolas dificultou o aspecto investigativo e explorador da realidade que cerca o estudante e o professor” (p. 58). Isso porque, muitas vezes, o aluno passa a compreender que o fim da aula significa também o fim do fenômeno histórico que estava sendo estudado, compreendendo a História como findada e que, por isso, não há ligação alguma entre esse estudo e a atualidade.

Bittencourt (2005) afirma que a escola tem enfrentado um período de crise, em que precisa se afirmar como instituição que transmite conhecimentos aos mais novos. Nessa sociedade intitulada como *sociedade do conhecimento*, a escola tem “concorrentes” que pretendem desempenhar o mesmo papel que ela, porém de maneira superficial e aligeirada. A mídia em geral, e principalmente a *internet*, transmite cada vez mais informações, que para muitos se constituem como conhecimentos. Porém, por serem notícias superficiais e fáceis de assimilar, mesmo sem profundidade, geram a falsa impressão de que se domina um assunto específico. Competir com tais instrumentos tecnológicos é trabalhoso, pois as imagens, os efeitos visuais chamam muito mais a atenção do que os textos e imagens dos livros didáticos. Portanto, este é um dos maiores desafios que a escola enfrenta na atualidade, firmar a importância do aprender para aqueles que estão em seu interior. Nesse mesmo sentido, Freitas Neto (2010) discorre sobre a conjuntura em que a realidade social e, conseqüentemente a escola estão imersas:

O mundo em contínua transformação, as constantes alterações das diretrizes e orientações legais, o controle burocrático cada vez mais eficiente, e alunos pouco dispostos a aceitarem o universo escolar como algo útil e aplicável ao seu cotidiano provocam no educador a necessidade contínua de discussão e alteração para que a escola, em sua tarefa de educar, não se esvazie, e com ela, sua própria profissão. Os discursos de valorização da educação, pautados nas mais diferentes concepções e orientações – por ser condição de cidadania, pela necessidade econômica, para ficar nas mais comuns – trazem consigo uma ideia de redenção e grandeza que se choca com a expectativa do aluno (p. 57).

Frente à discussão posta, nossa análise será feita sobre os documentos citados pelo PPP da escola, que servem como base e referência utilizada, tanto na composição da grade curricular dessa instituição quanto nos próprios encaminhamentos metodológicos da disciplina analisada, que é a História. Os documentos norteadores dessa instituição escolar são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; a Proposta Pedagógica do Município de Londrina; os Parâmetros Curriculares Nacionais; os livros didáticos escolhidos pelas professoras através do Programa Nacional para escolha do Livro Didático (PNLD); e, por fim, o próprio PPP da escola, que lista quais são os conteúdos considerados essenciais para a formação do seu aluno.

### 3.1 OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Refletir sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental é necessário, uma vez que esse nível de escolarização traz particularidades que não podem ser vistas à luz da disciplina de História trabalhada nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Segundo Ricci (2011), isso decorre do fato de que esses alunos encontram-se em processo de concretização da própria leitura e escrita, além do que alguns conceitos, como passado e presente, antigamente e futuro, identidade, cultura, trabalho, município, estado, país, entre outros, ainda estão sendo iniciados na aprendizagem do aluno e serão aprofundados nos outros níveis de ensino.

Ao exprimir a particularidade que a História carrega nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ricci (2011) cita um termo que passou a ser utilizado após os anos 2000, uma vez que, ao discutir sobre a questão de alfabetização e letramento como habilidades que deveriam ser supridas nessa fase da escolarização, surgiu também o termo “*letrar em História*”, por entender que o trabalho com os conteúdos de História vai além da simples transmissão de determinado fato histórico, é preciso fazer com que o aluno consiga ler a realidade, fazendo as devidas ligações entre as várias esferas sociais, as consequências de determinando fenômeno para sua realidade e a articulação que acontecimentos distantes têm com seu cotidiano. De acordo com Oliveira (2010), o trabalho com a História nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve priorizar a faceta investigativa e curiosa que é próprio da criança e “[...] ir ampliando essa curiosidade para outros

tempos e espaços, no intuito de compreender melhor essa aventura da humanidade, que denominamos História” (OLIVEIRA, 2010, p. 119).

Oliveira (2010), ao discutir como deve ser o trabalho com a História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aponta que, apesar das mudanças pelas quais esta área de ensino tem passado desde a década de 1980, no cotidiano das salas de aula, ainda é recorrente um trabalho

[...] baseado na apresentação de conteúdos de forma linear e sem problematizações; um trabalho no qual as datas comemorativas são trabalhadas de forma desarticulada de todo um contexto; um método de avaliação ancorado na memorização de informações; uma não diferenciação entre as áreas de História e Geografia e, um trabalho no qual se coloca alunos, em “posição de sentido” frente à Bandeira, para se cantar o Hino Nacional, ainda que os mesmos não entendam o “sentido” das palavras que cantam (OLIVEIRA, 2010, p. 120).

Com vistas a apreender como os documentos norteadores do Ensino de História organizam os conteúdos escolares dessa disciplina, iniciamos a análise dos documentos citados pelo PPP da escola pesquisada.

As DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, os PCN e a Proposta Pedagógica de Londrina trazem em seus respectivos textos a ideia de superação quanto ao trabalho com o ensino de História na abordagem positivista, em que os acontecimentos históricos são apresentados em cronologia linear, evolutiva, em visão discriminatória em relação aos povos não europeus e valorização da história política.

A diversidade cultural deve ser enfatizada desde os primeiros anos da Educação Básica, de acordo com as DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, sendo que, para tal, o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB 9.394/96). Ainda conforme o artigo 26 dessa mesma lei, alterado pela Lei nº 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da

nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma *autoimagem* positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar. Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum (BRASIL, 2010, p. 15).

Nos PCN, o trabalho com temas transversais são eixos que auxiliam nos encaminhamentos metodológicos do professor e definem de que modo a diversidade cultural poderá ser trabalhada nesse nível de escolarização. Os temas destacados que podem enriquecer a discussão sobre a diversidade cultural são a Ética e a Pluralidade Cultural. Mas o documento também traz os conteúdos de História para o segundo ciclo da primeira parte do Ensino Fundamental, orientado pelo Eixo Temático História das Organizações populacionais:

- Levantamento de diferenças e semelhanças entre grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas;
- movimentos de âmbito local: trajetória do movimento, lutas travadas, conquistas e perdas, relações mantidas com grupos nacionais ou de outras regiões, meios de divulgação de idéias, pessoas e grupos envolvidos, ideais de luta (movimentos ambientalistas, feministas, de idosos, de indígenas, de classes sociais, de liberdade de expressão, de direitos humanos, de organização religiosa, dos negros, dos sem-terra, de construção de moradias ou de saneamento básico, em prol da saúde ou da educação) (BRASIL, 1997, p. 49).

Para a Proposta Pedagógica do Município de Londrina, o trabalho deve ser realizado a partir de conceitos históricos. Diferentemente das DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e para os PCN, em que o trabalho com temas e eixos temáticos são postos como possibilidades de trabalho pedagógico, na proposta, os conteúdos devem ser vistos a partir de conceitos históricos. Destaca-se o conceito de *Diversidade cultural*, que almeja que o aluno consiga compreender a

formação da identidade dos povos e reconhecer as características que os diferenciam dos demais. O trabalho com a diversidade cultural deve ser decorrência da construção da identidade do aluno permeado pelas relações de alteridade.

Na Proposta Pedagógica de Londrina, todas as disciplinas apresentam um quadro de conteúdos específicos para cada ano. Porém, na disciplina de História, os conteúdos são divididos por conceitos históricos. Sendo eles: *Identidade; Trabalhando com genealogia nas séries iniciais; Tempo; Tempo Cronológico; Memória; Lugares de Memória; História local e o cotidiano; Diversidade Cultural; Patrimônio Cultural; Cidadania*. No PPP da escola que foi analisada, apesar de haver, nesse documento, a íntegra do que está exposto como conteúdos de História na Proposta Pedagógica de Londrina, também há a organização de conteúdos semelhantes ao quadro que as outras disciplinas apresentam. Nessa grade curricular, há a divisão dos conteúdos por conceitos históricos e por ano de escolarização.

A falta de uma sequência exata de conteúdos da disciplina de História demonstra a necessidade de superação da proposta de trabalho pela qual os fenômenos históricos são trabalhados seguindo uma lógica linear. Contudo, a coordenadora pedagógica da escola colocou que isso fez com que elas precisassem organizar os conteúdos de História assim como estavam os demais, pois as professoras tinham dificuldade em trabalhar apenas com os conceitos históricos sem que existisse uma sucessão de conteúdos. Dessa maneira, apesar de seguir o que está exposto na Proposta Pedagógica de Londrina, no PPP existem especificidades de conteúdos que, de acordo com a coordenação pedagógica da escola, são conteúdos que sempre estiveram presentes na grade curricular da rede municipal, porém ela não soube especificar a qual documento essa organização de conteúdos está atrelada. Isso demonstra como as mudanças documentais não garantem a efetivação da transformação do trabalho realizado no interior da instituição escolar. Para o 4º ano, o trabalho com a *Diversidade Cultural* deve ser realizado a partir do trabalho com os migrantes e imigrantes que chegaram a Londrina, as diferentes etnias, contribuições culturais, artísticas, etc. Já no 5º ano, esse trabalho amplia-se para os migrantes e imigrantes que chegaram ao Paraná, assim como as diferentes etnias, contribuições culturais e artísticas, as formas de alimentação, vestimenta, e a própria organização familiar, etc. Essas opções, ainda que contemplem a realidade do aluno e a história local no ensino de História, permanecem com a possibilidade

de não entendimento pelos professores da necessidade de articulação a outras esferas nacionais e internacionais para a ampliação do trabalho.

Diferentemente da grade curricular organizada pelo PPP dessa escola, os documentos, cada um à sua maneira, enfatizam a necessidade de considerar a realidade do aluno para ensinar História. Apesar da necessidade de aproximar o conteúdo da vivência do aluno, para que esse internalize os saberes escolares, há críticas a essa proposta por se acreditar que o saber deve ser transmitido aos alunos e não que o aluno deva tentar construir seu próprio conhecimento. Ao mesmo tempo, ao adentrar na realidade do aluno, ou nos assuntos que fazem parte do seu cotidiano, há necessidade de se cuidar para que se estabeleçam relações que embasem o acesso ao conhecimento científico necessário. Para embasar esse aspecto, Freitas Neto (2010) nos auxilia, ao ponderar que

O debate sobre os valores que norteiam a formação dos estudantes é, muitas vezes, acompanhado de um discurso de menosprezo dos saberes tradicionais, como se a presença de um desses elementos (formação ética e cidadã) signifique a ausência de outro (domínio de conteúdos e das ciências). Essa é uma questão complexa, porém ilusória. Muitos dos que criticam propostas que tem como fundamento a aproximação dos alunos com a realidade, acusando-as de favorecerem a superficialidade, o fazem em nome de uma visão conteudista. Ou seja, acreditam que a autoridade e a validade do conhecimento estão nas questões formuladas por grandes pensadores e inventores, das mais diferentes áreas, independente do tempo e das pessoas que lidam com o mesmo. Desse modo, vêem as grandes figuras da História, das ciências e das artes como seres 'extraordinários', em detrimento dos alunos e seu mundo 'ordinário' (p. 63-64).

Por isso, faz-se necessário destacar que o ensino de História não deve se abster de transmitir conteúdos, mas, sim, reestruturar a maneira como esse ensino foi realizado até pouco tempo. Porém, como já dito no início deste capítulo, cada escola possui sua própria cultura e, ao perdurarem por mais de um século os fundamentos da História tradicional, há dificuldade para o trabalho para a articulação das temáticas com os conteúdos de História.

Sem o intuito de descaracterizar a importância de trabalhar com a realidade e os conhecimentos prévios dos alunos, tem-se, porém, uma questão delicada que as DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos apontam e que é

vista como uma tendência proposta pelo poder público: o excesso de temáticas que a escola deve abordar e que, como dito acima, dependendo de como são trabalhadas, acaba por retirar a principal função da instituição escolar, que é a de transmitir os conhecimentos construídos historicamente pelo conjunto da sociedade.

Conforme tal diretriz, a educação básica deve trabalhar com temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. Outras leis específicas, que complementam a LDB 9.394/96, determinam ainda que sejam incluídos temas relativos à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97) e à condição e direitos dos idosos, conforme a Lei nº 10.741/2003.

Ao mesmo tempo em que há a internalização de vários temas que a educação formal deva abarcar e que, por vezes, são criticadas como excessivas pelos teóricos da educação, também se tem o avanço significativo para o ensino de História, de acordo com as DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, dos estudos sobre a vida no cotidiano, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais que introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares.

Os conteúdos propostos pelos PCN pretendem partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo. O tempo presente abrange outras materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida do passado que permanecem ou que mudaram, além de outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam, de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. Essa proposta opta por trabalhar com temas relacionados às questões urbanas, mas estabelecendo as articulações constantes com as questões rurais locais ou nacionais. Os conteúdos escolhidos, que fundamentam essa proposta, estão articulados, ainda, com os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais). Os

PCN colocam sobre a necessidade de focar as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais.

O documento enfatiza que, diante da diversidade de conteúdos possíveis, os professores devem fazer as escolhas daqueles que são mais significativos para serem trabalhados em determinados momentos ou determinados grupos de alunos, no decorrer da escolaridade. Os conteúdos de História, como são propostos nesse documento, não devem ser considerados fixos. As escolas e os professores devem recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional.

Bittencourt (2005) discorre sobre o trabalho com eixos temáticos:

As propostas que introduzem os eixos temáticos, embora sejam pequenas pela imprecisão em discernir eixos temáticos escolares de história temática tal qual tem sido realizada pela pesquisa historiográfica, justificam a opção pela constatação da impossibilidade de se 'estudar toda a história da humanidade' e como meio de superar a noção de tempo evolutivo. [...] possibilidade de uma maior participação dos professores na seleção de conteúdos significativos para cada realidade escolar. Assim, a inovação dessas propostas reside basicamente na flexibilização curricular para a montagem e organização de conteúdos (BITTENCOURT, 2005, p. 16).

Na Proposta Pedagógica de Londrina, há um item intitulado *História local e do Cotidiano*, que enfatiza o trabalho que parte da realidade do aluno. Segundo esse documento, o professor deverá buscar outras fontes e repensar sua prática, pois a História pautada apenas em fatos heroicos não dá conta de responder às questões atuais. Desse modo, o objetivo central da história deixa de ser o estudo do passado para ser o estudo da relação entre o presente e o passado, nas suas relações de continuidades e mudanças. Com tal perspectiva, o ensino de História possibilitará o entendimento da História como um conhecimento que não está pronto e acabado.

Outra questão fundamental presente nos documentos é a construção da identidade como um dos objetivos do ensino de História articulado ao estudo da realidade do aluno, sendo que essa questão, “[...] considerada nas propostas atuais, mas tendo que enfrentar a relação nacional/mundialização, dentro dos propósitos neoliberais que, em essência, preocupam-se em identificar o

indivíduo como pertencente ao sistema capitalista globalizado” (BITTENCOURT, 2005, p. 17-18).

As DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos afirmam que os anos iniciais do Ensino Fundamental não devem se reduzir apenas à alfabetização e ao letramento. Tanto que, desde o primeiro ano, os conteúdos de História devem ser trabalhados, pois é o contato com os diversos conteúdos escolares que irá possibilitar apreender o mundo por meio de novos olhares. Por isso, desenvolver a noção de identidade no aluno é essencial, para que se perceba como um sujeito histórico e como parte do movimento histórico. Para enfatizar o que está estabelecido nessas diretrizes, citamos Bezerra (2010), para quem é preciso fazer com que o sujeito perceba a

[...] complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla [o que] implica indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sócias, em dimensão temporal. O sujeito histórico, que se confira na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos (BEZERRA, 2010, p. 45).

Para os PCN, o desenvolvimento da identidade do aluno será a partir do conhecimento da sua realidade. E isso dar-se-á a partir do conhecimento dos povos que compõem o local onde ele mora, por isso os conteúdos devem partir da família do aluno, sua história e tradição. Articula-se a esse processo a apreensão das culturas e costumes dos outros povos que compõem o local onde o aluno se desenvolveu, assim como o conhecimento dos processos econômicos e políticos também fazem parte da proposta dos PCN. Citamos alguns conteúdos que são listados nesses parâmetros:

- Levantamento de diferenças e semelhanças das ascendências e descendências entre os indivíduos que pertencem à localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes: estudo das famílias dos alunos.
- estudo dos costumes de diferentes regiões: identificação de populações locais que possuem descendência diferenciada, suas descendências e costumes específicos. [...]

- identificação das populações nativas locais (indígenas), seu modo de vida e os confrontos com populações européias; [...]
- Identificação de deslocamentos populacionais locais, no passado e no presente, as migrações regionais e nacionais:
- identificação das razões de deslocamentos populacionais para outras regiões do País ou para o exterior; [...] (BRASIL, 1997, p. 48-49).

De acordo com a Proposta Pedagógica de Londrina, a identidade é construída socialmente, através dos acontecimentos e relações estabelecidas com os diferentes sujeitos. Partir das “questões de identidade para estudar a história torna-se significativo, pois nos permitem compreender com maior clareza as interseções entre o individual e o social” (LONDRINA, 2009, p. 192). O item que propõe o trabalho com a genealogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental também trata sobre a construção da identidade.

A genealogia é uma estratégia que contribui para a aquisição de uma identidade pessoal pelos alunos e a compreensão de uma realidade histórica que se apresenta mais próxima e concreta, através desta estratégia os alunos adquirem e desenvolvem conceitos que direta ou indiretamente podemos associar a noções temporais como: gerações; descendência; ascendência (LONDRINA, 2009, p. 193).

A construção de genealogias contribui para que o aluno compreenda a realidade histórica que o cerca, o que permite desenvolver valores culturais e afetivos. Além disso, ao entrar em contato com a sua história de vida, o aluno também amplia a noção de temporalidade.

No PPP, tanto o 4º como o 5º propõem-se a trabalhar o conceito de Identidade a partir da história de vida do aluno, compreendendo sua relação com a vida dos outros e como parte da História. O uso de diferentes fontes escritas, como certidões de nascimento e fotografias, e de fontes orais, como entrevistas com pais e avós, deve ser empregado para relacionar os acontecimentos particulares com os sociais. A diferença é que o 4º ano foca a articulação da vida do aluno com a História de Londrina, e o 5º ano, com a História do Paraná, restringindo-se na prática em muitos casos à História local, mas sem articulação a outros espaços e tempos.

Segundo Bittencourt (2005), a questão da identidade alia-se à questão da cidadania:

A identidade nacional, dessa forma, é compreendida pela articulação entre o econômico, o social e o cultural mais do que pelo político edificado pela ação do Estado-nação. Esta articulação, no entanto, para o caso brasileiro possui um agravante porque necessita ainda estabelecer relações entre as diferenças regionais e as enormes desigualdades sociais. Nesta perspectiva os objetivos das propostas curriculares supõem a explicitação, aparentemente paradoxal, entre *diferença e identidade*. Considerando esta aparente dicotomia, em muitas propostas há a preocupação em estabelecer relações entre a identidade regional e a nacional faltando, no entanto, vincular este objetivo ao da constituição da cidadania, uma identidade maior tanto nos aspectos regionais quanto nos nacionais (BITTENCOURT, 2005, p. 19).

A autora discorre sobre a necessidade das propostas curriculares enfatizarem o papel da História na formação de um cidadão crítico. Desse modo, a História deve permitir ao aluno que compreenda o “[...] tempo presente [para] perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática” (BITTENCOURT, 2005, p. 19). Essa criticidade tão almejada apresenta limites, pois, ao estarem inseridas dentro de uma sociedade capitalista, tais características assumem outro sentido, e a criticidade passa ser confundida com criatividade e capacidade de se reinventar quando for necessário. Contudo, quando a História é trabalhada como processo, é possível

[...] aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos/contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado (BEZERRA, 2010, p. 44).

Então, qual seria o objetivo da disciplina escolar História? Bittencourt (2005) apropria-se do pensamento do historiador francês André Segal (1984) para responder a tal questionamento:

[...] a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais

acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural (BITTENCOURT, 2005, p. 20).

O PPP analisado contempla questões que se aproximam do que, para Bittencourt (2005), abrangem a cidadania e repercutem sobre o sentimento de pertencimento. No município, tal questão é pensada na articulação ao conceito de cidade aliado ao trabalho com os direitos e deveres impostos pelas legislações em sua importância para a sociedade. Também as regras de convivência e os símbolos que representam o município de Londrina fazem parte dessa abordagem.

Na Proposta Pedagógica de Londrina, a *cidadania* é caracterizada como um:

[...] conjunto de direitos que dá a pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo do seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social (LONDRINA, 2009, p. 207).

Os dois documentos e, também, o texto tanto das DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos quanto dos PCN enfatizam a necessidade de instrumentalizar o aluno para participação ativa na sociedade, conforme seus direitos e deveres estabelecidos por lei. A partir da construção da cidadania, o sujeito consegue entender qual é seu papel frente as instituições e os movimentos sociais. O sentido do pertencimento se fortalece na compreensão do processo histórico, o que, para Segal (1984), propicia ao sujeito a superação de “[...] reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino” (SEGAL, 1984, p. 103).

As propostas curriculares também contemplam a questão da noção de tempo, posicionando-se contra a História linear e evolutiva, cujas consequências devem ser vistas como lição para o presente e como verdades absolutas. Em todos os documentos, ao defender o trabalho seja com eixos temáticos ou com conceitos históricos, enfatiza-se para o Ensino de História que os acontecimentos passados e os do presente devem ser relacionados e de forma interdisciplinar. Os saberes prévios dos alunos, que, por vezes, representam o senso comum, mas que trazem informações importantes para o trabalho em sala de aula, também são considerados.

A organização histórica e temporal faz parte de todos os documentos como também se enfatiza a relação das questões locais com os acontecimentos nacionais e também mundiais, possibilitando ao aluno ter uma visão ampla sobre um período histórico. Para exemplificar, citamos aqui alguns dos conteúdos e as relações consideradas desejáveis no PCN:

- Construção de sínteses históricas, tomando-se as relações entre os momentos significativos da história local e os da história regional e nacional: estudos de calendários e medições de tempo que possibilitem localizar acontecimentos de curta, média e longa duração (anos, décadas, séculos);
- construção de sínteses cronológicas, incluindo e relacionando acontecimentos da história local, regional, nacional e mundial;
- construção de linhas de tempo, relacionando a história local com a história regional e a história nacional;
- construções de diferentes periodizações históricas, que dêem conta de caracterizar predomínios e mudanças nos modelos econômicos, nas organizações políticas, nos regimes de trabalho, nos costumes, nos movimentos sociais e étnicos, no modelo de vida rural ou de vida urbana, nas relações entre as políticas locais e as políticas nacionais, comparando-as com aquelas tradicionalmente utilizadas nos estudos didáticos da disciplina (Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República) (BRASIL, 1997, p. 50-51).

Na Proposta Pedagógica de Londrina, o trabalho com diferentes temporalidades é explicitado como segue:

As noções de tempo introduzidas nas séries iniciais devem ser trabalhadas com a idéia de ordenação que consiste em estabelecer a seqüência de acontecimentos, vivenciados, o que implica uma identificação do que ocorre antes e do que ocorreu depois. Essa noção está se formando, por exemplo, quando o educando relata um acontecimento identificando o que aconteceu antes e o que aconteceu depois, quando coloca em uma certa ordenação os quadros de uma história, quando colocam em seqüência os acontecimentos de sua vida. [...] Dessa forma, um dos objetivos da História é estudar o passado, buscando as explicações para entender o tempo histórico presente. Sendo assim, o homem tem consciência que é um ser histórico, temporal e finito. Quando interrogamos: O quê? Quando? Por quê? Como? Para quê? Onde? Sobre o período histórico daquele homem (ou sociedade), vamos entendendo melhor o passado e o seu presente. E a partir dessas observações e conclusões, podemos direcionar, planejar melhor o futuro (LONDRINA, 2009, p. 195-196).

A diferenciação entre o tempo métrico e o tempo histórico está associada ao fato de que o primeiro se refere às variações e aos ritmos marcados por unidades temporais, como o dia, noite, estações, conceito de semana, unidades temporais como hora, etc. Sua articulação ao tempo histórico é suposta pela relação com referenciais sociais ou culturais, como batizados, casamentos, espetáculos desportivos, teatro, etc., atendo-se à explicitação de 'eventos'. O tempo histórico se diferencia ao pretender que o aluno consiga compreender a existência de convenções temporais cotidianas (agora, neste momento, hoje, ontem, anteontem, amanhã, mais tarde, antigo, novo, passado, presente, há muito tempo), identificando pelo menos duas ações ou fenômenos que ocorram ao mesmo tempo ("quando o avô era pequeno não havia televisão"), identificar através de imagens as ações do cotidiano que duram mais e as que duram menos, identificar algumas mudanças e permanências entre a época atual e a época de quando os seus pais ou avós eram crianças, etc.

No PPP, em todos os anos do Ensino Fundamental, a preocupação com a noção temporal está presente, o que é compreensível, pois o tempo é a categoria explicativa da História, e o aluno, ao adentrar na Educação Básica, está em processo de construção dessa noção. Conceitos como presente, passado e futuro fazem parte dos trabalhos de todas as disciplinas, e até mesmo da própria organização da escola. Há preocupação com o entendimento do aluno sobre os conceitos temporais relacionados à duração, simultaneidade, dentre outros. Para tanto, são especificadas as diferentes maneiras de medir e registrar a passagem do tempo de acordo com a cultura e os objetivos de cada sociedade.

Apesar do exposto, no Ensino de História, o tempo em sua dimensão cronológica é o que assume primazia na seleção e organização dos conteúdos ao longo da escolarização, o que fortalece a permanência da organização da História em abordagem tradicional no que se refere à sua explicação, ou seja, de forma linear, evolutiva, cumulativa. O que chama atenção é o fato de que, tanto nas discussões acadêmicas quanto na própria organização dos conteúdos nos livros didáticos, há empenho em tentativas para a superação desta abordagem temporal. De acordo com Bezerra (2010, p. 44):

A dimensão da temporalidade é considerada uma das categorias centrais do conhecimento histórico. Não se trata de insistir nas definições dos diversos significados de tempo, mas de levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e ter claro sua importância nas formas de organização social e seus conflitos.

O trabalho com as diferentes temporalidades, ao propiciar a compreensão de que o tempo da natureza é diferente do tempo do homem, além de possibilitar a percepção dos ritmos em diferentes espaços como o rural e o urbano, pode estar (e está, mesmo que não reconhecido pelos sujeitos que trabalham com tais conhecimentos) em conteúdos de língua portuguesa, geografia, ciências.

Outros conceitos destacados em todos os documentos analisados são o de Memória e de Patrimônio Cultural. Segundo a Proposta Pedagógica de Londrina, a memória é algo que deve ser permanentemente trabalhado, para o reconhecimento das tradições, os costumes e lugares que constituem a memória coletiva de determinada sociedade. O PPP propõe o trabalho com a memória individual por meio da autobiografia dos alunos, e, para ampliar a memória coletiva, no 4º e no 5º ano, há o trabalho com objetos (instrumentos e utensílios antigos); identificação de lugares de memória ou patrimônio cultural local, estudos em museus, exercícios que envolvem a pesquisa por meio da história oral, assim como a compreensão da função dos historiadores.

Conforme a Proposta, o trabalho com o Patrimônio Cultural irá possibilitar ao aluno:

[...] um processo ativo de conhecimento de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, propiciando a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. Neste sentido, o elemento determinante que define o conceito de patrimônio é a sua capacidade de representar simbolicamente uma identidade. É através desta identidade passado-presente que nos reconhecemos coletivamente como iguais, que nos identificamos com os restantes elementos do nosso grupo e que nos diferenciamos dos demais. O passado dá-nos um sentido de identidade, de pertença e faz-nos conscientes da nossa continuidade como pessoas através do tempo (LONDRINA, 2009, p. 206).

O PPP também traz o desenvolvimento de conteúdos que tratam sobre o Patrimônio Cultural, sendo sua condução semelhante à da proposta pedagógica do município, havendo ênfase no reconhecimento do patrimônio cultural

de Londrina e Paraná para o 4º e o 5º ano. O trabalho com a diversidade do patrimônio étnico-cultural e artístico local e sua diversidade, por meio do reconhecimento de diferentes sociedades e interpretação dos significados das manifestações populares, também é contemplado.

Percebemos que a documentação que serve de base para o trabalho desses professores traz a História como uma disciplina básica para o desenvolvimento do cidadão pretendido, sendo perceptível a incorporação das discussões em âmbito acadêmico que tentam superar a visão positivista na abordagem histórica. Mas permanece a questão: como as professoras internalizam tal discurso e, em sua prática, quais prescrições desses currículos se afirmam ou são seguidos?

Para Oliveira (2010), os documentos analisados defendem a necessidade de romper com a História tradicional, uma vez que é preciso assumir uma postura metodológica que parta da realidade do aluno e leve-o para outros tempos e espaços, possibilitando, assim, a construção de um sujeito observador que compreenda os movimentos e contradições advindas dos fenômenos históricos.

### 3.2 EXPLICAÇÃO DE PROFESSORES PARA A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA

Pelo exposto no subitem anterior, a grade curricular da escola municipal analisada segue os conteúdos e os conceitos definidos na Proposta Pedagógica do município de Londrina de 2009, além das DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e dos PCN. Ou seja, através das orientações contidas nesses documentos citados, o PPP da escola define uma grade curricular onde se tem organizado quais são os conteúdos que deverão ser trabalhados em cada ano dessa primeira parte que compõe o Ensino Fundamental. Contudo, pela extensão de conteúdos que constam nessa grade curricular, faz-se necessário realizar mais um processo de escolha de conteúdos que deverão ser trabalhados em sala de aula. Esse último processo de seleção é realizado diretamente pelos professores: coletivamente, os docentes de cada ano selecionam, a partir dessa tabela que consta no PPP da escola, quais são os conteúdos que deverão ser trabalhados assim como sua organização durante o ano letivo.

Após a escolha e organização dos conteúdos pelos professores, a coordenação pedagógica da escola organiza esse material em tabelas e o entrega

para cada professor, que de posse da listagem de conteúdos de todas as disciplinas do ano consegue ter uma visão de quais conteúdos, no mínimo, terá que “dar conta”. A coordenação da escola disponibilizou para análise as tabelas de conteúdo da Educação Infantil, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano construída pelos professores. De acordo com essa profissional no início de cada ano letivo, as professoras têm a oportunidade de rever e refazer tais tabelas de conteúdos de acordo com o que elas pensam ser imprescindível na formação dos alunos. É possível observar que é esse documento que direciona de fato o trabalho diário do professor e que nele a área de História é aquela que tem menos destaque desde o primeiro ano da educação básica. Isso quando a História não está articulada a disciplina de Geografia, revelando a permanência de resquícios do extinto *Estudos Sociais*. Esta situação acontece no 3º, 4º e no 5º anos o que confirma esta permanência dos preceitos difundidos em trabalhos orientados na perspectiva de Estudos Sociais.

Na leitura preliminar dos questionários, verificamos que, para cinco professores, a disciplina mais importante a ser desenvolvida nos anos iniciais é a Língua Portuguesa. Especificaram que essa disciplina deve embasar o trabalho nos anos iniciais e perpassar o trabalho com as outras disciplinas. Na fala dos professores, os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa proporcionam ao aluno a capacidade de leitura e compreensão, por isso ela é fundamental para o trabalho com os conteúdos das outras áreas de conhecimento. A ênfase na valorização dos conteúdos da Língua Portuguesa é especificada na fala de um dos professores: *“Porque, sem a aprendizagem da Língua Portuguesa, não é possível a compreensão e aprendizagem das demais disciplinas”* (R. 26 anos, 4ª série, atua há 1 ano como professora; 2012).

De acordo com a listagem de conteúdos que foi construída em 2012 no início do ano letivo pelos professores, a Língua Portuguesa e a Matemática são as que elencam o maior número de conteúdos. Consequentemente, acabam por serem as disciplinas que mais necessitam de carga horária para serem cumpridas. A própria coordenadora pedagógica da escola coloca que, nos três primeiros anos que compõem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o enfoque é na alfabetização, sendo os conteúdos das demais disciplinas utilizados de maneira interdisciplinar e sempre dando ênfase na alfabetização e no letramento, corroborando a orientação dos documentos oficiais.

Em relação a essa referência, Oliveira (2010) aponta que a ênfase na alfabetização no primeiro Ciclo Básico de Alfabetização faz com que as outras áreas de conhecimento sejam relegadas a segundo plano.

Nesse sentido, as mudanças preconizadas no documento para a História nas séries iniciais, principalmente no tocante as primeiras e segundas séries, demoraram a serem incorporadas às práticas do professor, que estava mais preocupado com as mudanças no processo de não retenção do aluno nessas séries (OLIVEIRA, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 122).

No restante dos questionários, o posicionamento dos professores traz a valorização da interdisciplinaridade, ou seja, nove professores colocam que os conhecimentos adquiridos na formação escolar são essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo, mas que, para isso, é necessário trabalhar com esses conteúdos de maneira a articulá-los entre si. *“A Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, temas transversais, enfim, todas são parte de um processo e têm sua importância e finalidade”* (M. 40 anos, professor auxiliar e auxiliar de supervisão, atua há 13 anos como professor; 2012). Em outra fala, também podemos notar que, conforme a formação que o professor tem, ele irá enfatizar essa área. Um exemplo seria a fala do professor formado em Letras, que diz que, *“[...] nas séries iniciais, você tem que utilizar-se da língua mãe, envolvendo conteúdos das outras áreas. É possível usar a interdisciplinaridade”* (A. 60 anos, professor de informática, atua há 40 anos como professor; 2012).

O posicionamento desse grupo de professores corrobora o instituído pelas DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010):

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2010, p. 14).

Contudo, nas observações do cotidiano dessa escola, percebemos que o trabalho interdisciplinar não é recorrente na prática dos professores dessa instituição, ao ocorrerem em momentos específicos, como os relacionados a algum tema ou data comemorativa direcionada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina ou pela direção da própria escola.

Conforme relato da coordenadora pedagógica da escola, as datas comemorativas são extremamente importantes e presentes no colégio. Nas observações realizadas, foi possível perceber o trabalho feito por ocasião do Dias das Mães, Festa Junina e o Dias dos Pais. A confecção de lembrancinhas ou o ensaio para a apresentação ainda permanece como destaque, em detrimento de algum outro trabalho que poderia ser realizado, até de maneira interdisciplinar, como por exemplo, a articulação das diferentes áreas do conhecimento no trabalho com determinados conteúdos (a junção da Língua Portuguesa e História ou Ciências e Geografia, entre outras possibilidades).

É interessante fazer referência à Feira Cultural que foi realizada em setembro do ano de 2012, onde havia a exposição de trabalhos que contemplavam a interdisciplinaridade, ao não haver trabalhos que deveriam seguir um tema único, várias temáticas emergiram e diferentes recursos pedagógicos foram utilizados na apresentação das atividades. Os temas abordados pelas turmas foram: Reciclagem; Tipos de Solo; Preservação do Meio Ambiente; Alimentação Saudável, Pirâmide Alimentar com o uso de técnicas variadas como pintura, artesanato, e também um trabalho específico para a escolha da mascote da escola. Frente esses temas, percebemos que a Língua Portuguesa e a Matemática são disciplinas entendidas como próprias da sala de aula, e Ciência e Arte importantes para esse tipo de evento. E a disciplina de História? Mais uma vez fica relegada ao pouco tempo que ela tem na carga horária regular.

Ao ser questionado sobre qual a carga horária que o professor destina ao trabalho com os conteúdos de História, nenhum professor respondeu com exatidão, porém, após conversar com os professores em outro momento, cinco deles revelaram que os conteúdos de História são trabalhados pelos menos uma vez por semana, *“depende do número de conteúdos que é preciso dar conta”* (R. 26 anos, 4ª série, atua há 1 ano como professor; 2012).

A suposta valorização da Língua Portuguesa e da Matemática também está ligada a questões externas à escola, como é o caso da realização de

avaliações pelo poder público. Os resultados das avaliações (Saeb e Prova Brasil) funcionam como ‘prescrição’ que faz com que todo o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental se volte para essas duas disciplinas, uma vez que, o resultado dessas avaliações integra o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola.

O IDEB foi criado em 2007 com o intuito de medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que os alunos consigam obter notas suficientes para não serem reprovados, além de freqüentar a escola. Os conteúdos que fazem parte das avaliações em larga escala, realizadas pelo Ministério da Educação são exatamente os da área de Língua Portuguesa e Matemática. Dessa maneira, como o IDEB é calculado a cada dois anos, o trabalho dos professores reforça tais disciplinas e de forma permanente no decorrer do ano. Até porque o Ministério da Educação traça metas que devem ser atingidas por cada instituição escolar.

Sendo assim, apesar de constar em documentos normatizados do ensino de História a necessidade de se trabalhar com todas as áreas do conhecimento, as avaliações externas direcionam os conteúdos a serem trabalhados de fato em sala de aula pelos professores. Apple (2005) discorre sobre como tais instrumentos avaliativos acabam por firmar que tipo de sujeito a escola se propõe a formar:

É assim que um currículo nacional – aliado a rigorosos padrões nacionais e a um sistema de avaliação orientado para o desempenho – se torne capaz de, a um só tempo, objetivar uma “modernização” curricular e uma eficiente “produção” de melhor “capital humano” e de representar um anseio nostálgico por um passado romantizado (APPLE, 2005, p. 73).

Dessa maneira, apesar de o discurso dos documentos que normatizam a educação básica enfatizar trabalhos com a realidade do aluno e a valorização das diferenças e culturas regionais, tanto a prefeitura em suas orientações quanto a escola estão preocupadas com o controle exercido pelo

sistema avaliativo que é classificatório e que, ao ser divulgado, anula em grande parte as diferenças entre as escolas e realidades sociais.

Ao serem questionados os professores sobre a contribuição da disciplina de História para a formação dos alunos desse nível de ensino, nove professores colocaram que esse conhecimento propicia a integração do aluno à sociedade de forma participativa. Trazemos mais uma vez a fala de um professor que exemplifica para quem ensinar História nos anos iniciais: “Contribuí para sua formação como cidadão brasileiro e como pode atuar nos grupos sociais, tornando-se capazes de intervir e transformar a nossa realidade” (E. 49 anos, 4º e 5º ano, atua há 31 anos como professor; 2012).

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, os conteúdos que foram selecionados pelos professores visam à construção da Identidade do aluno, para isso foram escolhidos principalmente os conteúdos vinculados à compreensão dos conceitos de tempo, das mudanças que ocorreram em sua família, no bairro e na escola. No 4º e 5º ano, o trabalho se vincula à História de Londrina e ao Paraná. Desse modo, percebe-se na organização curricular dos conteúdos selecionados que, até o 3º ano, o Ensino de História deve visar à construção desses conceitos<sup>11</sup> históricos que podem ser realizados através de um trabalho interdisciplinar, estimulado a alfabetização dos alunos.

---

<sup>11</sup> Conteúdos que devem ser trabalhados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental expostos no PPP: **Identidade** - História do nome/sobrenome, história dos antepassados (costumes, tradições); Identificar as mudanças e permanências, as diferenças entre a família de antigamente e atualmente, organizar a “árvore genealógica”. **Tempo** - Tempo cronológico, cultural e histórico. Elaborar a linha do tempo, Atenção para ordem dos acontecimentos: o que aconteceu antes/depois. Utilizar as convenções (agora, neste momento, hoje, ontem, anteontem, mais tarde). Tempo e o calendário. Instrumentos para medir o tempo: relógio de ponteiro, relógio de sol, ampulheta, utilizar a agenda para organizar as atividades cotidianas, uso do calendário. Sequência temporal: noções de anterioridade e posterioridade, Desenvolver noção de ordenação e sucessão. Organizar acontecimentos da vida em uma ordem cronológica. **Memória** - Identificar a história oral como fonte de informação que permite a reconstrução da história de vida das pessoas. Brincadeiras populares de diferentes épocas. Instigar as lembranças da infância. **História local e Cotidiano/Diversidade cultural** - Refletir sobre as permanências e transformações nos hábitos e convivência das pessoas que moram na mesma rua. Perceber que as cidades são construídas por vários bairros. Identificar elementos presentes em um bairro e comparar com o bairro onde mora. Conhecer as mudanças que aconteceram através do tempo, na paisagem do bairro onde fica a escola, identificando-as às ações do homem em seu meio. Estabelecer comparações com escolas de outros lugares do mundo, identificando semelhanças e diferenças. **Patrimônio Cultural/Cidadania** - Reconhecer a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos em diferentes sociedades. Reconhecer a importância da memória e dos valores que originariamente levaram a se considerar aquele lugar, aqueles objetos ou prédios como patrimônios da coletividade. Pesquisar o objeto cultural como fonte primária de ensino e aprendizagem como portadora de múltiplos sentidos e significados. Importância da escola como espaço de promoção da cidadania para todos os estudantes que a frequentam. Conhecer alguns artigos da Constituição brasileira. (Conteúdos retirados da grade curricular organizada pelos professores da escola que serviu como espaço de pesquisa).

Ao serem questionados sobre quais conteúdos são imprescindíveis para o Ensino de História, seis professores não responderam à questão. Quatro professores colocaram de maneira genérica a necessidade de trabalhar a questão de identidade, problemas sociais decorrentes de fatos históricos e como nossa sociedade se formou historicamente. Destacamos duas falas advindas do questionário: *“Para a criança história dela, do nome, momentos familiares, colonização do Brasil, origem do Estado e município onde vive”* (E. 41 anos, 3º ano, atua há 19 anos como professor; 2012). *“Identidade de si mesmo; grupo sociais, cultura desses grupos sociais; problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico; valores e normas de nossa sociedade”* (E. 49 anos, 4º e 5º ano, atua há 31 anos como professor; 2012).

A partir do 4º e 5º ano, há disparidade entre o que está colocado no PPP e o que as professoras escolhem para fazer parte do rol de conteúdos que devem ser trabalhados. Os conteúdos não seguem o trabalho com os conceitos históricos que deveriam ser aprimorados nesses últimos anos que compõem a primeira parte do Ensino Fundamental. Os conteúdos passam a ser organizados apenas em História de Londrina, no 4º ano, e História do Paraná, no 5º ano. Como já dito, isso não é indicado nessa Proposta Pedagógica de Londrina (2009), porém, de acordo com os professores e com a coordenadora pedagógica, essa divisão entre a História de Londrina e do Paraná é feita há muitos anos e ainda serve de base para o trabalho com o ensino de História. Isso nos remete ao que discute Freitas Neto (2010), ao colocar que, apesar das inovações pedagógicas e tecnológicas, a tradição de cada escola mantém práticas que assumem a condição de tradições que constituem a cultura de cada escola.

Essa prática demonstra que todo o esforço feito, tanto na Proposta Pedagógica de Londrina quanto no PPP da escola campo de pesquisa, em pensar o Ensino de História para além da transmissão de fenômenos passados é, em parte, desestruturado principalmente nesses dois anos. Através das observações, foi possível perceber a ênfase em transmitir de maneira linear e em muitos momentos de modo evolutivo a História de Londrina e do Paraná. É claro que o trabalho com a História desde o primeiro ano, iniciando com a história de vida, família e bairro, permite ao aluno a compreensão de assuntos mais distantes, como é o caso da História de Londrina e do Paraná. Contudo, quase não aparece nas falas dos professores e também nas tabelas de conteúdos, que são frutos de suas escolhas, a

articulação entre a História de Londrina e do Paraná com os conceitos introduzidos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo que, por serem conteúdos complexos, deveriam ser enfatizados em todos os anos. Apenas um professor discorre sobre a necessidade de articular os conteúdos de História com outras áreas com vistas a possibilitar que o aluno dê sentido ao que está aprendendo, além de efetivar a construção de uma consciência histórica que ultrapasse a consciência tradicional e exemplar, de acordo com a teoria de Rüsen (1992): “*Se bem explorada [a História] dá a criança uma visão de mundo e pode ser usada para alfabetização, formação de consciência, estabelecer conexões com a sua vivência, explorar situações e explicá-las*” (M. 40 anos, professor auxiliar e auxiliar de supervisão; atua há 13 anos como professor; 2012).

Para Freitas Neto (2010), a metodologia utilizada pelo professor é muito influenciada por aquela na qual se formou, sendo que essa permanência resulta de uma “[...] visão da disciplina de História marcada por grandes acontecimentos, numa linearidade e composição seqüencial que se encaixa e apresentam como dotadas de um sentido que chegamos ao que somos hoje” (FREITAS NETO, 2010, p. 65). O que se constata é que tal prática gerou, para a formação dos alunos, “[...] sobretudo das séries iniciais, um distanciamento e indiferença ao ensino de História, gerando o senso comum de que a disciplina só trata de ‘coisas antigas’ e que ‘não tem nada a ver’ com o nosso dia a dia” (FREITAS NETO, 2010, p. 66).

O que se observa é que o professor ainda está apegado aos conteúdos e que, no trabalho com a História, segue a linha cronológica dos acontecimentos históricos. Esse tipo de abordagem tradicional mantém o tratamento superficial dos conteúdos de História, o que se observa, principalmente, no 4º e no 5º ano, que apresentam muitos conteúdos, o que justifica para os professores a ausência de trabalhos diferenciados ao longo do ano letivo.

A noção de tempo histórico foi destacada no questionário por cinco professores, mas, ao ser tratada enquanto conteúdo, traz o equívoco de permanecer atrelado à cronologia, apesar de um professor explicitar que “*A disciplina História ajuda a criança a compreender que, antes de sua existência, há/havia um processo de construção do conhecimento que foi se modificando dia a dia. A criança sente que pode fazer parte deste processo de construção da Memória e o Patrimônio*” (E. 49 anos, 4º e 5º ano, atua há 31 anos como professor; 2012).

A essa fala podemos relacionar outros quatro entrevistados que também pontuaram sobre a importância das relações temporais para a apropriação dos conteúdos que compõem essa disciplina, ao destacarem as relações entre os acontecimentos passados com os atuais, e também a articulação dos conhecimentos das demais áreas de conhecimentos estudadas com os de História.

Esse reconhecimento pelos professores no que se refere à noção de tempo, e a ênfase dada na Proposta Pedagógica de Londrina e no PPP da escola, na seleção de conteúdos que os professores fizeram e que eles seguem, não foi pontuado em nenhum bimestre do 4º e do 5º ano, seja como conteúdo ou como noção que se estabelece em situações de explicações históricas. Tal conceito aparece nos primeiros três anos, como já dito anteriormente.

O modo como os conteúdos de História são elencados no 4º e no 5º ano apresenta outro tipo de entendimento tanto da História quanto da noção de tempo, ao se pretender alcançar em dois anos a História que vem de um passado distante e chega aos dias atuais em uma linha evolutiva norteada pela ideia de progresso.

A questão de Memória e Patrimônio Cultural também não aparece nessa grade curricular selecionada pelos professores. Para Oriá (2005), a questão da preservação do Patrimônio Cultural está relacionada à memória, e o trabalho escolar necessita contemplar tais temáticas que, por sinal, constam tanto da Proposta Pedagógica de Londrina quanto do PPP da escola. É interessante observar que esses temas não são abordados em sala de aula, mas fazem parte de um projeto desenvolvido pela Prefeitura do Município de Londrina, intitulado “Conhecer Londrina”, que consiste em apresentar aos alunos através de visitas, os ‘lugares’ considerados patrimônios culturais dessa cidade. Todas as turmas que estão no 4º ano participam desse projeto, cuja visita dura um dia do ano letivo. Sem um trabalho específico de conceitos históricos, como memória, patrimônio cultural, identidade, tempo, esse projeto é visto pelo coletivo dos alunos e também pelos professores como um simples passeio. A Prefeitura do Município de Londrina também disponibiliza cursos de formação continuada para tratar sobre essas temáticas, mas nenhum professor citou algo que remeta a tais cursos ou a esse projeto de visitação.

Ao não trabalhar com tais conhecimentos que tratam da Memória e do Patrimônio Cultural, corre-se o risco de o aluno ter acesso apenas a patrimônio

cultural que se torna objeto para observação e/ou admiração, mas que permanece distanciado do aluno ao não ter sua historicidade trabalhada. Podemos ter isso claro também no que se refere à desvalorização da cultura africana e indígena durante longo período, sendo necessária a institucionalização de uma lei para que não só a cultura europeia fosse apresentada aos alunos.

Somente a partir da década de 80, em parte pela renovação da historiografia brasileira, que passou a resgatar em suas pesquisas a participação dos 'excluídos da história oficial', é que a ação preservacionista em nosso país passou a dar atenção a bens e valores culturais de outros segmentos sociais e minorias étnico-culturais. [...] A atual Constituição tenta, pois, corrigir mais essa distorção da política de preservação, ao estabelecer em vários dispositivos a importância de outros elementos formadores da sociedade brasileira, admitindo, portanto, a realidade histórica de que somos uma nação multirracial (ORÍÁ, 2005, p. 136).

O autor reafirma a importância da Memória na construção da identidade e também na cidadania e na própria preservação dos lugares, espaços e ações que são interpretadas como patrimônio cultural:

[...] é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na mediada em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condições de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através do tempo, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história (ORÍÁ, 2005, p. 139).

O que temos é uma realidade escolar que já observa a importância de várias temáticas históricas, mas que vive a dicotomia de tê-la no discurso e não em sua prática pedagógica por não terem ainda condições de reformulação de suas próprias concepções. O livro didático utilizado no 4º ano não trabalha especificamente com o município de Londrina, e até por isso foi criticado pela professora, que precisa recorrer a outros materiais para dar conta dos conteúdos que estão elencados na grade curricular construída por elas. O livro faz parte da coleção "Pelos Caminhos da História", de Adhemar Marques e Flávio Berutti, e foi

selecionado pela escola no processo do PNLD<sup>12</sup> e dentro dos critérios estabelecidos pelo MEC. Apesar da crítica da professora, esta obra didática trabalha com a ideia de pertencimento, constituição de bairros e cidades, além de abarcar o que está posto nos documentos oficiais no subitem anterior, como a possibilidade de construção da Identidade e também o trabalho com a diversidade cultural e a temporalidade. A não adoção deste livro demonstra como o uso desse instrumento pode ser feito de forma imediatista, ou seja, se não há o ‘conteúdo pronto’ o professor o descarta. Não há como afirmar que é o livro didático que define totalmente o currículo, porém, auxilia na decisão de quais conteúdos serão destacados.

Já o livro didático do 5º ano articula-se exatamente com os conteúdos deste ano, pois é uma obra de História regional que abarca o estado do Paraná. O livro “Viver é Descobrir – História do Paraná”, de autoria de Magda Madalena Peruzin Tuma, que foi avaliado pelo MEC e pode ser utilizado tanto no 4º como no 5º ano. Há na obra uma extensa lista de conteúdos, que precisa ser selecionada de acordo com a grade construída pelas professoras da escola. Porém, o livro pretende fazer a articulação entre a História do Paraná com a História do Brasil e outras sociedades para a compreensão da realidade pelo aluno, porém nem sempre as propostas para que tal objetivo seja atingido são consideradas.

O livro didático é um artefato cultural imbuído de ideologias. Ainda assim, nos últimos anos, tem-se percebido uma melhoria significativa nesse material didático, tanto nos aspectos técnicos, de melhoria de textos e imagens, quanto no próprio processo de escolha, que está possibilitando autonomia e criticidade por parte do docente.

---

<sup>12</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e dicionários. (Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>>).

O livro didático já foi considerado o grande vilão da história escolar, responsável por erros historiográficos, simplificações explicativas, falsificações ideológicas, alienação do trabalho do professor, dentre outros problemas. Muitos já defenderam a sua completa eliminação da escola, outros apenas o toleram como um 'mal necessário' frente às precárias condições de trabalho dos professores. Essa visão do livro didático tem se modificado nos últimos anos, especialmente porque o Programa Nacional do Livro Didático vem, há mais de uma década, avaliando, rigorosa e sistematicamente, a produção didática no Brasil e, conseqüentemente, controlando a qualidade da sua oferta às escolas. Nesse sentido, embora ainda persistam problemas, os livros didáticos estão chegando às escolas cada vez mais qualificados, isentos de erros conceituais e historiográficos, de desatualizações graves, de preconceitos étnico-raciais, de gênero, etc. (CAIMI, 2010, p. 110).

Bittencourt (2005) escreve que, apesar de ter vários avanços na organização e na própria estrutura material dos livros didáticos, ainda assim tais avanços não asseguram a melhoria na aprendizagem dos alunos. Isso porque,

Embora a introdução de gravuras e mapas no ensino de História, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura histórica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenha no processo de ensino e aprendizagem é escassa. As imagens são meros recursos para motivar e ilustrar o curso de História? Na afirmação de Serrano, são utilizadas para 'concretizar' noções abstratas, tais como a de tempo histórico, proporcionando aos alunos formas de presenciar outras experiências não vivenciadas por eles (BITTENCOURT, 2005, p. 70).

Apesar de a melhoria nos livros didáticos não ser sinônimo exato de sucesso escolar, ainda assim é um dos recursos mais utilizados pelos professores da escola analisada, sendo, às vezes, até usados como norteadores de que conteúdos selecionar, até porque, se o conteúdo não está explícito no livro didático selecionado para determinada turma, é preciso buscar em outros materiais, e nem sempre é possível criar outros materiais para os alunos, pois falta recurso financeiro para a obtenção de papel sulfite e xerox o suficiente. Caimi (2010) cita Apple (1995) para colocar a importância que os livros didáticos apresentam no processo de ensino e aprendizagem, explicando que [...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo" (APPLE, 1995, p. 85 *apud* CAIMI, 2010). Sacristán (s/d) também afirma o papel de destaque que os livros didáticos ganham na

formação dos alunos, transmitindo determinada maneira de compreender a sociedade, uma vez que não são imunes às relações de poder que constituem a sociedade capitalista:

[...] reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais; isto é, definem simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, predis põem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos (SACRISTÁN, s/d, p. 107 *apud* CAIMI, 2010, p. 103).

Constata-se que, ainda assim, o professor tem papel preponderante sobre o livro didático. Pois, apesar desse instrumento pedagógico apresentar orientações e encaminhamentos sobre como os conteúdos podem ser trabalhados, o professor é o sujeito que define de que maneira será feita a seleção de conteúdos, os métodos de leituras e quais as atividades serão elencadas.

Outro ponto recorrente no discurso dos professores é sobre como os conteúdos de História contribuem para a formação do cidadão. Essa categoria é entendida de duas maneiras, o cidadão enquanto sujeito que incorpore os anseios da sociedade e integre-a de maneira produtiva, ou o sujeito que possa atuar enquanto sujeito transformador da realidade em que está inserido.

Considerando que a escola e, em particular o ensino de História, tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em última instância, o *locus* privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural. Ao socializar o conhecimento histórico produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social (ORÍÁ, 2005, p. 130).

Embora todos os 14 professores tenham discorrido sobre a importância e a necessidade dos conteúdos escolares da disciplina de História no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao descrever quais conteúdos eles consideram imprescindíveis para se atingir tais noções, três professores não responderam e cinco professores colocaram de forma genérica, dizendo que todos os conteúdos são importantes. O que foi especificado pelos outros docentes foi a

necessidade de se trabalhar a história da criança e sua família, com vistas a desenvolver a identidade do aluno, além dos conteúdos que tratam da história do país e do município em que o aluno mora, sendo que um dos professores exemplifica essa opinião, ao dizer que *“A chegada dos imigrantes para compreender a formação do povo, do ‘eu’ como consequência desse processo e também para compreender a ocupação do espaço e dos costumes”* (M. 53 anos, professora da biblioteca, atua há 20 anos como professora; 2012). O passado deve ser conhecido para compreender que os valores e normas de cada sociedade são construídos nas relações estabelecidas entre os indivíduos, porém, segundo esses professores, a História teria a função de explicitar quando tais valores foram formados e porque ainda permanecem ou não. O trabalho com essas questões são importantes, por vivermos em um mundo onde apenas o presente e o futuro ganham lugar de destaque.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio (HOSBSBAWM, 1995, p.13).

Os problemas sociais também foram pontuados por duas professoras. Uma especificou que os fenômenos sociais marcantes devem ser explorados, caracterizando uma visão tradicional da História. A outra professora apresentou outra perspectiva para tratar dos conteúdos, colocando que todos os acontecimentos históricos são importantes, uma vez que *“[...] todos são essenciais, pois estão interligados, um fato histórico sempre é consequência de um anterior e resultará em outro, mesmo que isto não seja explicitado por muitos professores”* (R. 26 anos, 4ª série, atua há 1 ano como professor; 2012).

No que se refere ao entendimento sobre as fontes históricas e a metodologia para a produção historiográfica, observa-se que isso é pouco explorado. Bezerra (2010) discorre que o objetivo do ensino de História não é o de formar pequenos historiadores:

O que importa é que a organização dos conteúdos e a articulação das estratégias para trabalhar com eles leve em conta esses procedimentos para a produção do conhecimento histórico. Com isso, evita-se passar para o educando a falsa sensação de que os conhecimentos históricos existem de forma acabada, e assim são transmitidos (BEZERRA, 2010, p. 43).

No que se refere às fontes utilizadas por eles para selecionar os conteúdos de História, percebemos que as respostas dadas pelos professores são bem semelhantes, ou seja, todos citaram o uso dos livros didáticos para auxiliar nesse processo de seleção. Outra fonte citada por todos os sujeitos foi a internet o que caracteriza a não clareza do conceito de fonte histórica para o ensino de História. O uso de jornais, revistas, filmes, obras de arte, monumentos e lugares considerados históricos e a própria história oral foram elencados como possível fonte de auxílio na seleção dos conhecimentos históricos a serem ensinados. Porém, tanto na Proposta Pedagógica de Londrina, quanto no PPP é citada a importância do trabalho com fontes históricas diferenciadas, como documentos, utensílios antigos, fotografias e também a própria história oral. No entanto, nenhuma professora citou o trabalho com alguma destas fontes, sendo que elas também não aparecem nos conteúdos que foram selecionados pelos professores da escola, deixando explícito que o currículo colocado em ação é diferente do currículo prescrito.

Para Schmidt (2005) apesar das mudanças nas propostas curriculares muito pouco é modificado de fato no interior das escolas. “[...] no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias”. (p. 55). As inovações pedagógicas não apenas para o ensino de História agem no sentido de fazer com que o aluno consiga dar sentido ao que está sendo transmitido. Apesar de reconhecer a necessidade em seu discurso de contemplar tal importância, ou seja, o uso de diversos instrumentos pedagógicos para embasar suas aulas, pouco foi visto durante o período de observação, sendo quadro negro e o livro didático os instrumentos mais utilizados pela maioria dos professores.

As respostas dos professores à questão sobre os recursos tecnológicos que utilizam em sala de aula para tratar dos conhecimentos de História revelaram que apenas cinco dos professores que estão em sala de aula usam a tecnologia em suas aulas, mas, quando utilizam, priorizam as pesquisas com o

auxílio da internet e vídeos para mostrar aos alunos como eram as sociedades passadas nas suas características e culturas. As colocações foram sucintas, e de modo geral as articulações feitas entre os conteúdos e as tecnologias são no sentido de complementar as “[...] leituras e as aulas expositivas, com o objetivo de obtenção e troca de informações. São instrumentos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem” (E. 49 anos, 4º e 5º ano, atua há 31 anos como professor; 2012).

O Ensino de História ainda está vinculado à quantidade de conteúdos que o professor precisa ensinar durante a Educação Básica, sendo a perda da compreensão do processo histórico vinculada à não transmissão de todos esses conteúdos. Porém, ao prever a impossibilidade de trabalhar com todos os conhecimentos elencados nas propostas curriculares, o professor faz seleções que, ao seu ver, contemplam os conteúdos mais importantes. Essa seleção traduz o papel que essa disciplina deve desempenhar na formação do sujeito.

No entanto, fazer essas opções não é algo simples devido às tradições que se consolidam na cultura escolar. Há interpretações que apresentam a escola como uma instituição estagnada no tempo. Concordamos com essa assertiva principalmente quanto à forma de utilização do tempo e à organização do espaço no trabalho com as diferentes áreas do conhecimento. Se, por um lado, apontar essas permanências indica-nos pouca transformação, por outro, ao focarmos a relação entre os sujeitos envolvidos, deparamo-nos com mudanças significativas. Parece um argumento contraditório, entretanto, faz-se necessário destacar que a escola é uma instituição que se equilibra entre contradições: é permeada por tradições no discurso e na forma homogênea que pretende ser, e se acredita ser, mas também lida cotidianamente com crianças e jovens e precisa preservar o caráter do novo, da criatividade. Entre a tradição e a modernidade, eis o terreno no qual se situam as ações educativas e que o professor deverá fazer suas escolhas sobre o que ensinar (OLIVEIRA, 2011, p. 59-60).

A impossibilidade de trabalhar com todos os conteúdos que são elencados nas propostas curriculares permitem a reflexão sobre alternativas que auxiliem o professor nesse sentido. Pereira e Graebin (2010) apontam a História Temática como uma alternativa de superação para o trabalho pedagógico que consiste na transmissão de certo número de conteúdos de acordo com a ordem cronológica em que os acontecimentos históricos ocorreram, como é feito o trabalho no 4º e no 5º ano da escola analisada. É citado pelos autores o pensamento de Benjamin (1994) para subsidiar tal perspectiva metodológica:

Para Benjamin, portanto, não havia sentido em uma narrativa histórica que seguisse uma perspectiva cronológica, tomando como ponto de partida que se poderia recuperar o passado em sua totalidade e como ele efetivamente acontecera. O passado para Benjamin era irrecuperável. Para ele 'o passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido'. Esse reconhecimento só se faz possível no momento em que um dado do passado revele ao tempo presente elementos através dos quais ele possa pensar sobre si próprio: é aí que um evento passado torna-se fato histórico. A articulação entre os fatos em uma seqüência sucessiva de causa e efeito deixa de ter sentido: 'nenhum fato, meramente por se causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios (BENJAMIN, 1994, p. 229 *apud* PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p. 169-170).

A capacidade de observar a História e, por sua vez, as ações dos sujeitos que viviam em determinado contexto, mas sem julgar conforme os parâmetros contemporâneos devem ser construídos através dos conceitos que devem ser trabalhados em sala de aula, dentre eles o de memória, patrimônio histórico, processo histórico, cultura, etc. Ao superar a visão de que o ensino de História deva apenas narrar o que aconteceu no passado, mas mantendo postura saudosista ou, então, estabelecendo relação mecânica do presente com passado, ao explicar o primeiro como resultado direto do segundo e sem a devida reflexão de quais foram os sujeitos envolvidos e quais eram os interesses por detrás de tais fenômenos históricos, dificilmente está se construindo a consciência histórica no aluno. Pereira e Graebin (2010) trabalham com a História Temática, contudo, mesmo sem o professor adotar fielmente essa metodologia é possível trabalhar os conteúdos de História sem seguir apenas a perspectiva positivista. Os autores afirmam mais uma vez que são vantagens da História Temática:

Ensinar a partir da abordagem da História Temática significa principalmente pensar o ensino de História como decorrência das urgências do presente. O tema selecionado para o ensino é o efeito de um problema que se apresenta na atualidade do estudante, que faz irromper o drama de decifrar, através do "ofício do historiador", as questões que se apresentam na vida vivida dos alunos. Escolher temas para ensinar História significa selecionar problemas no presente e pensar o passado a partir das fronteiras temáticas estabelecidas, pensadas e exigidas pelas urgências do tempo presente. [...] É o presente que estabelece o que deve ser ensinado sobre o passado. Nesse sentido, a História Temática se volta sobre o passado para compreender o passado e, ao mesmo tempo, se utiliza do passado para dar novos contornos aos problemas do presente. A

História Temática não propõe que os problemas da atualidade do estudante na sala de aula implique abandonar o passado como objetivo privilegiado da disciplina História, mas supõe que o estudante poderá olhar para o seu tempo como resultado das injunções políticas que se deram no passado e como uma das alternativas que, em função de um intrincado jogo de forças, superou outras possibilidades, estabelecendo-se como o solo predominante a partir do qual hoje produzimos nossos modos de vida (p. 174).

Com base no exposto, conseguimos apreender a desvalorização que o Ensino de História tem dentro do ambiente escolar e que isso é decorrência da própria constituição da cultura da escola, que mantém como opção primeira os conteúdos da Língua Portuguesa e Matemática, por considerá-los mais importantes na formação do aluno. Essa afirmação é enfatizada com a fala da coordenadora pedagógica da escola, ao colocar que os encaminhamentos metodológicos dados aos conteúdos de História são através de trabalhos em sala e pesquisas, não sendo especificamente necessárias avaliações para verificar a aprendizagem do aluno. Essa postura demonstra a dualidade presente no discurso que se pretende superar e a manutenção do conteúdo de História com a memorização de fatos e datas.

Nenhum professor especificou qual a carga horária que destina ao trabalho com esses conteúdos escolares, porém, durante o período de observação, foram poucas as aulas que trabalharam com a História. Apesar dessa desvalorização sobre o Ensino de História, os teóricos que discutem essa área de conhecimento reiteram a necessidade de enfatizar o papel do historiador e do professor de História, com vistas a evitar o esquecimento que tem marcado a sociedade atual.

Em meio a esse processo de globalização da economia e a mundialização do capital, apesar dos arautos do neoliberalismo e da pós-modernidade que apregoam o 'fim da História', torna-se cada vez mais importante a busca por parte dos países da afirmação de sua identidade nacional. Ao contrário do que se previa, ouve até um revigoramento e uma valorização das culturas regionais e o despertar de identidade étnico-culturais latentes que, nessa nova 'aldeia global', encontram espaço para a defesa de seu direito à diferença e ao passado (ORIÁ, 2005, p. 145).

Desse modo, apesar de não ter o devido espaço no processo de ensino e aprendizagem, percebemos a legitimidade do Ensino de História fazer parte do currículo desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Porém, apesar das

discussões trazidas neste trabalho, que mostram o avanço que essa área de conhecimento passou nos últimos anos, ainda faz-se necessário fazer com que tais mudanças não fiquem presas à academia ou aos documentos balizadores da educação, sendo efetivadas pelos professores dentro da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nesse trabalho permitiu verificar que a reflexão sobre o Ensino de História tem sido ampliada e incorporada aos documentos oficiais que trazem em seu discurso a necessidade de romper com o ensino positivista e cronológico que por muito tempo organizou a História e a maneira como ela deveria ser abordada nas instituições escolares. No entanto, o modo como esses conteúdos ainda são abordados no cotidiano escolar ficam presos à linearidade dos acontecimentos históricos e, por isso mesmo, distante da realidade do aluno. Nesse sentido, Schmidt (2002) explicita:

[...] devemos nos congratular com todos os que individual ou coletivamente contribuíram e tem contribuído para a melhoria do ensino de história em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1° e 2° graus, isto é, àquela instância denominada de sala de aula, de um modo geral as *mudanças ainda não são satisfatórias* (p. 55, grifos nossos).

Ao tratar os conteúdos escolares da disciplina de História de maneira linear e evolutiva, o próprio Ensino de História perde sua legitimidade perante a sociedade contemporânea, uma vez que olhar para o passado de maneira saudosista e mecânica não dá conta de apreender as demandas impostas pela materialidade social. Isso porque vivemos um momento de acesso ilimitado a notícias, informações e conhecimentos, sendo que estes são transmitidos de maneira cada vez mais rápida e “em tempo real”, tornando o passado distante e, para muitos, desinteressante.

Se esse perfil diferenciado do público escolar tem apresentado desafios para educadores, no caso da História as questões se avolumaram a medida que a sociedade consumista tem se estruturado sob a égide do mundo tecnológico, responsável por ritmos de mudanças acelerados, fazendo com que tudo rapidamente se transforme em passado, não um passado saudosista ou como memória individual ou coletiva mas, simplesmente, um passado ultrapassado. Trata-se de gerações que vivem o *presenteísmo* de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectiva em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos [...] (BITTENCOURT, 2005, p. 14).

Frente a essa situação, o Ensino de História deve possibilitar ao aluno compreender a sociedade atual e, conseqüentemente, os movimentos e fatores que auxiliaram na sua constituição, compreendendo que, nesse processo, há contradições que necessitam ser entendidas e desveladas e que nem sempre remetem ao progresso da civilização. Por isso, há a ênfase em se trabalhar com a História partindo do presente do aluno.

Para que a prática de sala de aula adquira o 'cheiro bom do frescor', é preciso que se assumam definitivamente os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia. Seria uma das maneiras de se contribuir para que os educandos se tornassem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões de seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas. Os educandos poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado (SCHMIDT, 2005, p. 65).

Com vistas a efetivar um ensino que contribua para a construção da consciência histórica crítica e genética, que são conceitos que fazem parte da teoria de Rüsen (1992), percebemos que ainda é preciso desmistificar, junto aos professores, a ideia de que a metodologia utilizada para tratar os conteúdos deva ser mais importante do que a quantidade deles. Foi perceptível durante a realização dessa pesquisa, a preocupação que os professores tem em transmitir determinada quantidade de conteúdos de todas as disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais, inclusive os conteúdos de História. Bezerra (2010) discute essa situação que é recorrente nas salas de aulas brasileiras, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio:

[...] não é com a quantidade de conteúdos a serem apresentados, ou com as lacunas de conteúdo de História que ficariam por ser preenchidas, de acordo a lista de assuntos que tradicionalmente fazem parte dos conteúdos a serem transmitidos pela escola. O que está em evidencia é o modo de trabalhar historicamente os temas/assuntos/objetos em pauta (BEZERRA, 2010, p. 41).

A necessidade em tratar um rol grande de conteúdos de História, acontece por ainda permanecer o entendimento de que é preciso transmitir ao aluno o máximo de acontecimentos históricos, pois essa foi a função da disciplina por um

longo período, e, caso isso não aconteça, é como se o ensino de História tivesse falhas em seu processo. Além disso, podemos perceber na fala dos professores entrevistados que, transmitir os acontecimentos históricos passados é visto como mais importantes do que trabalhar com conceitos que permitirão que o aluno compreenda o mundo a sua volta, como se a aprendizagem do Ensino de História se limitasse à memorização de datas e personagens importantes.

Na pauta historiográfica que organiza a alocação das pesquisas e a organização dos currículos escolares, podemos perceber o quanto a historiografia mais tradicional ainda é forte, mesmo com as mudanças teóricas e metodológicas que abalaram as certezas historiográficas ao longo da segunda metade do século XX. Apesar das inovações dos anos 80 (como a integração entre o ensino de História do Brasil, América e História Geral) e 90 (com a tentativa de levar ao livro didático temas de cultura, cotidiano e mentalidades), boa parte dos manuais e livros didáticos segue uma pauta de temas clássicos, ora com enfoque político-econômico-social, ora com maior tempero culturalista, ainda que os capítulos em si já não se organizem mais por ela (NAPOLITANO, 2010, p. 173).

Entretanto, Rüsen (1992) discorre sobre a necessidade de se trabalhar com conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contranarrativa, na medida em que tais conteúdos buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado relacionadas à sua própria experiência. A partir do seu presente e de sua experiência, alunos e professores apropriam-se da História como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente.

*A consciência histórica* é uma forma específica de memória histórica. Está enraizada nela e, em grande medida, são idênticas, mas são também distintas em alguns aspectos importantes. A especificidade da consciência histórica repousa no fato de que a perspectiva temporal — na qual o passado está relacionado com o presente e através do presente com o futuro — é desenhada de modo mais elaborado e complexo. Especialmente em sua forma moderna, a consciência histórica afasta o passado dando-lhe a aparência de ser alguma outra coisa. Isso não está sendo feito para tornar o passado insignificante para o presente, mas, pelo contrário, como uma forma de atribuir ao passado a importância especial de um relacionamento histórico. Um relacionamento histórico é determinado pela tensão temporal entre passado e presente, por uma diferença qualitativa, suas mediações dialéticas e narrativo-argumentativas no tempo (RÜSEN, 2009, p. 168).

Tanto que podemos observar na fala dos professores entrevistados sobre a importância da disciplina de história para formação do cidadão. Sendo assim, é preciso superar a maneira como estes conteúdos são tratados no interior da escola, pois, em grande parte das vezes são trabalhados de maneira superficial, visando apenas em cumprir o programa da disciplina para determinado ano, ou ainda, trabalha-se focado na memorização de datas ou acontecimentos históricos, desconsiderando que é preciso fazer com que o aluno compreenda que a história que é narrada nos livros didáticos é a sua própria história.

Dessa maneira, é perceptível que o Ensino de História ainda precise passar por reestruturações dentro do cotidiano escolar. Isso porque, os próprios professores e sujeitos que compõem o cotidiano escolar, ainda apresentam dificuldade em compreender a legitimidade dessa disciplina para a formação do aluno, superando seu viés saudosista e muitas vezes com foco na memorização. Como escreve Hobsbawm (1998), ainda que imersos em um mundo em constante transformação de todos os aspectos que compõem a sociedade, faz-se necessário entender o processo histórico que permitiu que tais transformações fossem possíveis e quais os interesses por detrás de tais movimentos.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Currículos de história: a criação da tradição e do código disciplinar. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.
- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, n. 2, fev./jul., 1992.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: ARTMED, 1989.
- \_\_\_\_\_. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras – História**. Porto, III Série, v. 2, p. 13-21, 2001.
- BARROSO, Vera Lúcia Maciel et al. **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH, 2010.
- BELEI e cols. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, p. 187-199, jan./jun. 2008.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos básicos: ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- \_\_\_\_\_. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. História do Brasil: identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2012.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, 2011

CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e usos do livro didático de história: o que dizem os professores. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel et al. **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH, 2010.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990.

COMPARATO, Fábio Konder. Capitalismo: civilização e poder. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 72, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142011000200020&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142011000200020&script=sci_arttext)>. Acesso em: 1 out. 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. Capitalismo: civilização e poder. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 72, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142011000200020&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142011000200020&script=sci_arttext)>. Acessado em: 1 out. 2012.

CORSETI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIREVISTA**, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>>.

FERNANDES, Luis Estevan; MORAIS, Marcus Vinicius de. História da América: Renovação da História da América. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Antonio da. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>.

FORQUIN, Jean-Claude. Currículo e cultura. In: **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS NETO, José Alves de. Transversalidade: A transversalidade e a renovação no ensino de história. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique S. A ditadura civil militar em sala de aula: Desafios e compromissos com o resgate da História recente e da memória. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Est Exclamações ANPUH, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Selva. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **A era das revoluções: 1789-1848**. 25. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Introdução às memórias de Thomas Davatz**. In: DIAS, Maria Odila Leite da (Org.). São Paulo: Ática, 1985.

JULIA, Dominique. "A cultura escolar como objeto histórico". **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. São Paulo: Contraponto, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LONDRINA. **Proposta Pedagógica do Município de Londrina**. 2009. Disponível em:  
<[http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec\\_educacao/edu\\_fundamental/ciencias.pdf](http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_educacao/edu_fundamental/ciencias.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2012.

LONDRINA. **Projeto Político Pedagógico**, 2011.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <[www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf](http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2012.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARX, K. **Prefácio à crítica da economia política de 1859**. Disponível em:  
<<http://www.insrolux.org/textosmarxistas/economiapolitica.htm>>. Acesso em: 22 out. 2010.

MENDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 171, set. 1985/fev. 1986 (ANPUH; Marco Zero).

NAPOLITANO, Marcos. História contemporânea: pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

NETTO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. In: NETTO, José Paulo; CARVALHO, M. C. Brant. **Conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. História. In: GUSSO, Ângela Mari [et al.]. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. Sandra Regina Ferreira de. A progressão do conhecimento histórico na escola. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. abordagem temática no ensino da história. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel *et al.* **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH, 2010.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Conceito de sociedade civil**. PUC - Rio. Certificação Digital nº 0310315/CA. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

RICCI, Claudia Sapag. O ensino de história nos primeiros anos de escolarização: saberes e fazeres. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. In: **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, v. 4, n. 7, out. 1992.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, Ouro Preto, Edufop, n. 2, mar. 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, dos Afonso Carlos Marques. **Eric Hobsbawm**: a história como síntese interpretativa. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0017.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; GARCIA, Tânia Maria. F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 de jul. 2012.

SEGAL, André. Pour une didactique de la durée. In: MONIOT, H. (Org.). **Enseigner l'histoire. Dês manuels à la mémoire**. Berna: Peter Lang, 1984.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **O desafio da qualidade da educação**. Disponível em: <[http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio\\_da\\_Qualidade.pdf](http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio_da_Qualidade.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Questionário para Professores

#### QUESTIONÁRIO PROFESSORES, EQUIPE PEDAGÓGICA E DIREÇÃO

Sou aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Minha pesquisa tem como temática analisar os conteúdos que fazem parte do Ensino de História são selecionados por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, venho solicitar sua colaboração, pedindo-lhe que responda às questões de um roteiro semi-estruturado. Sua participação é muito importante para a investigação que estou realizando. Sua identificação será resguardada. Os dados aqui coletados terão única e exclusivamente os fins acadêmicos dessa pesquisa.

Grata pela sua colaboração.  
 Nayad Pereira Abonizio  
 Pesquisadora Responsável  
 Mestrado em Educação – UEL

#### A – Dados de Identificação

Nome (iniciais): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo que atua como professor: \_\_\_\_\_ Séries em que leciona: \_\_\_\_\_

Outra função: .....

Sua escola é: ( ) Municipal ( ) Estadual

#### B – Formação e atuação educacional

1) Área de formação:

( ) Graduação – Qual(is)?

\_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação – Qual(is)?

\_\_\_\_\_

2) Tempo de trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

\_\_\_\_\_

3) Em quantas turmas você trabalha?

3.1) Quantas aulas semanais você ministra?

3.2) Qual(is) disciplina(s)?

3.3) Possui alguma outra atividade profissional? ( )Sim ( )Não

3.4) Qual(is)?

### **C – Sobre os Conteúdos Escolares**

1) Qual disciplina você considera mais importante para os anos iniciais?

Arte ( )

Ciências ( )

Educação Física ( )

Geografia ( )

História ( )

Língua Portuguesa ( )

Matemática ( )

1.1)Comente:

---

---

2) Como a disciplina História contribui para a formação da criança nos anos iniciais?

---

---

3) Quais são as fontes que você utiliza para a seleção dos conteúdos de História?

---

---

4) Quais conteúdos você considera como essenciais ou imprescindíveis para o Ensino de História? Comente.

---

---

5) Quais recursos metodológicos você utiliza em suas aulas de História?

---

---

6) Como a tecnologia faz parte de suas aulas de História?

---

---

#### D – Preferências Individuais

1) Você lê jornal/revista?

Sim       Não

1.1) Com que frequência?

Diariamente     Finais de semana     3x/semana     Raramente

2) Você ouve música?

Sim       Não

2.1) Com que frequência?

Diariamente     Finais de semana     3x/semana     Raramente

3) Você assiste a filmes (DVD/Cinema)?

Sim       Não

3.1) Com que frequência?

Diariamente     Finais de semana     3x/semana     Raramente

4) Lê livros com temas desvinculados de sua área de atuação?

Sim     Não

4.1) Com que frequência?

Diariamente     Finais de semana     3x/semana     Raramente

5) Quais são os meios de comunicação que você mais utiliza? Assinale quantas alternativas julgar necessário.

Telefone                       Internet                       Correio  
 Contato Pessoal       Fax                       Intranet                       Outros

5.1) Qual(is)?

---

6) Como você definiria seus conhecimentos de informática?

- Iniciante       Intermediário       Avançado  
 Nenhum       Não sei

7) Você utiliza o computador?

- Sim  Não

Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

7.1) Você tem Computador em casa?  Sim       Não

8) Como você aprendeu a utilizar o computador?

- Curso       Colega       Parentes       Sozinhos

8.1) Caso tenha feito curso de Informática, quando e onde fez esse curso?

---

8.2) Por que aprendeu a utilizar o computador?

- Por necessidade     Por Curiosidade     Por Exigência da Escola  
 Não aprendi ainda     Outros. Explique a sua opção:
- 
- 

9) Você acessa *sites* na Internet?

- Sim       Não

9.1) Com que frequência?

- Diariamente     Finais de semana     3x/semana     Raramente

9.2) Qual (is) sites costuma acessar?

---

9.3) Com qual finalidade?

---

**E – Sobre a Escola, as Tecnologias e suas aulas**

1) Na sua opinião , como a informática é utilizada na escola?

Aula       Trabalhos       Pesquisa       Jogo  
 Outros.Qual (is)?

---

---

2) Você acha importante usar a informática na escola?

Sim       Não       Não Sei

Por quê?

---

---

3) Sua Escola tem sala de Informática?

Sim       Não       Não Sei

3.1) Caso tenha respondido SIM na questão anterior, como funciona a sala de Informática da sua Escola?

---

---

4) Você utiliza algum recurso tecnológico para ministrar suas aulas?

Sim       Não

4.1) Com que frequência?

Diariamente     Finais de semana     3x/semana     Raramente

4.2) Quais Recursos tecnológicos você utiliza?

Televisão/ Vídeo       Projetor multimídia (data-show)       Internet  
 Informática       TV Pendrive       Pendrive  
 CD Player       Outros

Qual(is)?

---

---

5) Você utiliza o computador para elaborar suas aulas?

Sim       Não

5.1) Por quê?

---

---

5.2) Em qual(is) disciplina(s)?

---

---

6) Você pesquisa na Internet conteúdos para planejar suas aulas?

Sim  Não

6.1) Com que frequência?

Diariamente  Finais de semana  3x/semana  Raramente

6.2) Em qual(is) disciplina(s)?

---

---

7) Você acha que a Internet pode ajudá-lo(a) nas atividades didático-pedagógicas?

Sim  Não Por quê?

---

---

8) Dos *sítes* listados abaixo, você utiliza algum para planejar suas aulas? Pode assinalar mais de um.

Paraná Digital  Dia-a-Dia Educação  Nova Escola  
 Laboratório do ProInfo  Portal do Professor/E-MEC  TV Escola  
 Wikipédia  Google  Outros:

8.1) Você utiliza outros? Quais?

---

---

9) Você utiliza a Internet com seus alunos?

Sim  Não

9.1) Por quê?

---

---

9.2) Com que frequência?

Diariamente  Finais de semana  3x/semana  Raramente

9.3) Em qual(is) disciplina(s)?

---

**10) Por favor, caso atue no Estado, responda à questão 10.1. Caso atue no Município, responda à questão 10.2.**

10.1) Você utiliza a TV Multimídia em suas aulas?

Sim                       Não

I - Com que frequência?

Diariamente     Finais de semana     3x/semana     Raramente

Em qual(is) disciplina(s)?

---

10.2) Caso atue no Município, você participou ou participa de algum dos projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação?

Sim                       Não

I – Assinale o(s) Projeto(s) de que participa(ou). Pode assinalar mais de um:

- Computador na escola: A construção do conhecimento através de aprendizagens significativas.
- Brincar e Aprender com a TV ESCOLA .
- Grupos de estudos para professores dos Laboratórios de Informática.
- Oficina de Leitura e Uso da Televisão .
- Formação de Educadores para uso da Informática Educativa no Atendimento aos Alunos com Necessidades Especiais.
- Botando a Mão na Mídia.
- Informática Educativa na Educação de Jovens e Adultos: Construindo Aprendizagens Através do Recurso Computacional.
- Biblioteca do Professor - Nas Mãos do Educador.
- Formação de Educadores para o uso da Informática Educativa no atendimento de Alunos no Contraturno.

Obrigada pela sua participação.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do informante

Nome:

Endereço:

RG.

Fone: ( )

## APÊNDICE B

Tabela com os Conteúdos de História expostos no PPP

<b>História - 4ª SÉRIE</b>		
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>
<b>IDENTIDADE</b>		
<p>Documento: carteira de identidade, função, explorar todos os itens do documento, fazer a relação com o Paraná.</p> <p>Diferentes fontes de documentos: oral (entrevistas), arqueológico, fotográfico, histórico, Iconográfico (pinturas e gravuras)</p>	<p>Identificar a história de vida, compreendendo sua relação com a dos outros e percebê-la inserida na história.</p> <p>Identificar semelhanças e diferenças na história individual e coletiva.</p> <p>Identificar permanências e mudanças na história do indivíduo e do grupo social.</p> <p>Conhecer e identificar diferentes documentos/ fontes históricas, reconhecendo sua importância para a história.</p> <p>Desenvolver os conceitos de identidade e grupo social a partir da proposta de integração entre aluno e professor.</p> <p>Estabelecer a relação de sua história de vida e percebê-la inserida na história.</p>	<p>Instigar o interesse pelo conhecimento de fatos históricos que estejam relacionados a história de vida.</p> <p>Observar imagens, fotografias, objetos como fonte de informação sobre a sua história de vida</p> <p>Analisar fotografias, objetos como fonte de informação sobre a sua história de vida.</p> <p>Proporcionar atividades envolvendo levantamentos e registros de dados para produção e leitura de gráficos.</p> <p>Identificar em diferentes documentos históricos movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade.</p> <p>Investigar criticamente o significado da construção e divulgação dos marcos históricos relacionados à história da formação da sociedade brasileira.</p>
<b>TEMPO</b>		
<p>Tempo cronológico, histórico e cultural: Linha do tempo da criança, Londrina, Paraná e Brasil; Estabelecer relações entre antes e depois, hoje e antigamente, muito tempo, pouco tempo;</p> <p>Fatos relevantes quando da vida do aluno, com o Paraná e o Brasil</p> <p>Tempo dos relógios e calendários: O tempo nas diferentes sociedades</p>	<p>Identificar o conceito de tempo histórico, cronológico e cultural.</p> <p>Identificar as diferentes maneiras de medir e registrar a passagem do tempo de acordo com a cultura e objetivos de cada sociedade.</p> <p>Identificar as diferentes maneira de medir e registrar a passagem do tempo de acordo com a cultura e objetivos de cada sociedade.</p> <p>Identificar as principais atividades realizadas no cotidiano em diferentes contextos sociais.</p>	<p>Construir linha do tempo organizando os acontecimentos</p> <p>Exercitar a reflexão, buscando referências entre distintos pontos: presente, passado no estudo das diferentes sociedades.</p> <p>Estabelecer semelhanças e diferenças entre as sociedades que percebem e vivenciam o tempo do mesmo modo que a nossa e as que o fazem de forma diferenciada.</p> <p>Instigar os alunos a refletir sobre a sua própria forma de perceber e vivenciar o tempo.</p>
<b>MEMÓRIA</b>		
<p>Autobiografia dos alunos</p> <p>Os lugares da memória: ruas, praças,</p>	<p>Identificar e reconhecer a memória individual e coletiva.</p> <p>Reconhecer a importância dos museus.</p>	<p>Trabalhar com o conceito de memória para que os alunos entendam que a memória dos grupos sociais estão presentes nos espaços que</p>

<b>História - 4ª SÉRIE</b>		
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>
<p>monumentos, museus de arte, histórico (que tipo de documentação encontramos nesses lugares, comparar fotos de antigamente/hoje);</p> <p>Transformação no modo de vida antes e depois da urbanização</p> <p>Instrumentos utilizados antigamente/hoje</p> <p>Utensílios utilizados pelos indígenas, pelos agricultores (estabelecer a relação de transformação dos instrumentos).</p>	<p>Identificar a história oral como fonte de informação que permite a reconstrução da história de vida das pessoas.</p> <p>Valorizar lugares históricos como parte do patrimônio histórico (memória local).</p> <p>Conhecer a importância dos estudos realizados pelos historiadores.</p>	<p>habitam e nas relações que constroem com estes lugares.</p> <p>Reconhecer as mudanças e permanências que aconteceram nesses lugares para entendermos a história da cidade, estado e país.</p> <p>Trabalhar com o conceito de museu.</p> <p>Pesquisar sobre o passado em variadas fontes, como fotografia, objetos pessoais e documentos.</p> <p>Promover visitas para identificar os lugares de memória.</p>
<b>HISTÓRIA LOCAL/ COTIDIANO</b>		
<p>Ocupação do Paraná antes de 1500, e depois.</p> <p>Diversidade de etnias que ocuparam o território paranaense: Kaingang, Guarani, Xocling, Xetá, europeus, africanos, asiáticos;</p> <p>Formas de governo antigamente/hoje</p> <p>Transformações econômicas e a urbanização do Paraná</p> <p>Movimentos sociais:</p> <p>Mudanças no espaço rural/urbano.</p>	<p>Conhecer os movimentos populacionais migratórios atuais decorrentes da busca dos trabalhadores rurais por terra produtivas.</p> <p>Introduzir o estudo dos deslocamentos populacionais.</p> <p>Conhecer e identificar alguns fluxos migratórios nacionais</p> <p>Conhecer e identificar mudanças/ permanências no modo de vida dos imigrantes/ migrantes após sua fixação no estado e no Brasil.</p> <p>Conscientizar-se sobre diferentes maneiras de ver o mesmo fato histórico.</p> <p>Introduzir o estudo sobre urbanização e seus impactos.</p> <p>Conhecer a história dos trabalhadores sem-terras. Introduzir o estudo sobre a reforma agrária.e refletir sobre a importância das reformas urbana e agrária.</p> <p>Sistematizar os conhecimentos que os alunos dominam acerca de questões ligadas a presença do negro na sociedade brasileira.</p> <p>Conhecer alguns fatores que influenciam e ainda influenciam na diminuição da população indígena em nosso país.</p>	<p>Refletir sobre as mudanças ao longo do tempo nas atividades comerciais realizadas pelos vendedores ambulantes.</p> <p>Refletir sobre a importância das reformas urbana e agrária.</p> <p>Ampliar o estudo sobre o tempo em diferentes perspectiva.</p> <p>Relacionar com o surgimento das cidades os agrupamentos sociais que surgiram ao redor das explorações do ouro ou nos pousos dos tropeiros</p> <p>Desenvolver o espírito de investigação trabalhando pesquisa em que o aluno coleta dados para serem analisados, estudados e refletidos.</p> <p>Promover pesquisas sobre o estado e a cidade onde mora, focando nos aspectos históricos.</p> <p>Identificar os diferentes tipos de cidades as que surgiram em decorrências econômicas e as que foram planejadas para cumprirem uma determinada função.</p> <p>Conhecer e identificar diferentes fontes históricas reconhecendo sua importância para o estudo da história.</p>

<b>História - 4ª SÉRIE</b>		
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>
	Identificar o trabalho escravo como base de produção açucareira.	
	Adquirir noções sobre o funcionamento do engenho como unidade produtora de açúcar. Identificar as transformações econômicas e urbanas do Paraná	
<b>DIVERSIDADE CULTURAL</b>		
Os migrantes e imigrantes que chegaram no Paraná Diferentes etnias (contribuições culturais, artísticas, etc) Trabalho, contribuição para a história regional. Formas de alimentação antigamente/hoje; Tipos de vestimenta; Formas de organização da família	Conhecer e identificar os fluxos migratórios nacionais. Introduzir a noção de urbanização e seus impactos. Identificar permanências e mudanças no modo de vida dos imigrantes após a fixação no Brasil. Compreender a importância do patrimônio cultural e respeitar a diversidade étnica. Conhecer as raízes das diferentes culturas e como contribuíram para o processo de formação do povo brasileiro. Identificar as mudanças nos costumes e no modo de vida das famílias no decorrer dos tempos.	Despertar para a importância das tradições orais para a memória regional. Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos e morais na vida cotidiana. Discutir situações da vida cotidiana relacionadas a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza.
<b>PATRIMÔNIO CULTURAL</b>		
Diferentes estilos arquitetônicos encontrados no estado do Paraná Edifícios tombados no Paraná  Diferentes tipos de museus, parques, existentes no Paraná  A importância da preservação dos bens patrimoniais para o estado.	Disponibilizar aos indivíduos e aos diferentes grupos sociais, os instrumentos e a leitura crítica dos bens culturais em suas múltiplas manifestações, sentidos e significados; Propiciar o fortalecimento da identidade cultural individual e coletiva, reforçando o sentimento de auto-estima, considerando a cultura brasileira como múltipla e plural; Estimular a apropriação e o uso, pela comunidade, do Patrimônio Cultural que ela detém e é também responsável; Estimular o diálogo entre a sociedade e os órgãos responsáveis pela identificação, proteção e promoção do Patrimônio Cultural, propiciando a “troca” de conhecimento acumulados sobre estes bens; Promover a produção de novos conhecimentos sobre a dinâmica cultural e seus resultados, incorporando-os às ações de identificação, proteção e valorização	Compreender o universo cultural que auxilia o indivíduo a fazer a leitura de mundo. Compreender o universo sócio-cultural e a trajetória histórico temporal em que está inserido. Considerar o bem cultural como ponto de partida para a compreensão e valorização do patrimônio Nacional e Universal. Pesquisar o objeto cultural como fonte primária de ensino e aprendizagem como portadora de múltiplos sentidos e significados. Conhecer os objetos utilizados no dia-a-dia pelas famílias em outras épocas. Desenvolver o conceito de Tombamento, Museu e preservação. Identificar lugares históricos existentes no cenário urbano das cidades a partir de elementos que as compõem: ruas pavimentadas de pedra, paralelepípedos,

<b>História - 4ª SÉRIE</b>		
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>
	do Patrimônio Cultural no nível das comunidades locais e das instituições envolvidas.	arquitetura das casas, arquitetura das igrejas, tipos de janelas, portas, etc.
	Identificar semelhantes e diferentes formas de organização da sala em épocas diferentes. Possibilitar que os alunos relacionem as transformações nas cidades e na vida das pessoas com o processo de urbanização e industrialização.	

<b>Conteúdo de História</b>	<b>4º ano</b> <span style="float: right;">146</span>
<p><b>IDENTIDADE</b> Identificar a história de vida, compreendendo sua relação com a dos outros e percebê-la inserida na história.</p>	<p>Documento (certidão do nascimento do aluno, comparar com a data da emancipação política do município). Ler diferentes documentos/ fontes históricas</p>
<p><b>TEMPO</b> Identificar o conceito de tempo histórico, cronológico e cultural. Exercitar a reflexão, buscando referências entre distintos pontos: presente, passado no estudo das diferentes sociedades Identificar as diferentes maneiras de medir e registrar a passagem do tempo de acordo com a cultura e objetivos de cada sociedade.</p>	<p>Linha do tempo do aluno e do município (fazer a comparação com o nascimento da cidade, utilizar as noções de tempo, quem nasceu antes, depois, quem nasceu primeiro, o Paraná ou Londrina). (destacar alguns acontecimentos simultâneos ao nascimento do aluno).</p>
<p><b>MEMÓRIA</b> Reconhecer a importância dos museus. Identificar a história oral como fonte de informação que permite a reconstrução da história de vida das pessoas. Valorizar lugares históricos como parte do patrimônio histórico (memória local). Conhecer a importância dos estudos realizados pelos historiadores.</p>	<p>Função das praças, monumentos, bustos, placas comemorativas. ( personagens que representam ). Museu (conceito, para que serve, quem trabalha nesse local e quem frequenta) Instrumentos utilizados (antigamente/hoje) utensílios pelos indígenas, pelos agricultores, estabelecer a relação de transformação dos instrumentos.</p>
<p><b>História local/cotidiano</b>  Perceber o significado do patrimônio material construídas no passado; compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes não se dão isolada do mundo, mas como parte processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; que estas identidades são diversas, Conhecer e identificar mudanças/ permanências no modo de vida conhecer através de documentos e da cultura material as diferentes maneiras de ver o mesmo fato histórico.</p>	<p>Ocupação de Londrina (anterior ao descobrimento do Brasil) destacar na linha do tempo, o Brasil, o Paraná, Londrina e o educando) -Processo de urbanização como aconteceu a partir da vinda da CNTP, Estruturação da cidade – A Arquitetura de madeira  Diversidade de etnias que ocuparam a cidade de Londrina antes da ocupação oficial ( Kaingang, Guarani, Xokleng, e Xetá,)</p>
<p><b>PATRIMÔNIO CULTURAL/ DIVERSIDADE CULTURAL/CIDADANIA</b> Identificar a importância do patrimônio étnico-cultural e artístico para a preservação das memórias e das identidades nacionais. Reconhecer a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos em diferentes sociedades. Interpretar os significados de diferentes manifestações populares como representação do patrimônio regional e cultural. Propiciar o fortalecimento da identidade cultural individual e coletiva, reforçando o sentimento de auto-estima, considerando a cultura brasileira como múltipla; Estimular a apropriação e o uso, pela comunidade, do Patrimônio Cultural que ela detém e é também responsável Estimular o diálogo entre a sociedade e os órgãos responsáveis pela identificação, proteção e promoção do Patrimônio Cultural, propiciando a “troca” de conhecimentos acumulados sobre estes bens; Reconhecer a importância do respeito aos direitos e deveres da vida em sociedade. Adquirir a noção de cidadania no estudo das possibilidades de vivência e experiências políticas. Refletir sobre a importância Constituição e de cada um dos três poderes.</p>	<p>Os migrantes e imigrantes que chegaram em Londrina diferentes etnias (contribuições culturais, artísticas, etc) Diversidade religiosa Diferentes estilos arquitetônicos (religioso, históricos, etc) Museus-objetos que são preservados (a quem pertencem, para que preservar?)  Edifícios tombados na cidade de Londrina  Regras de convivência</p>

Conteúdo de História	5º ano
<p><b>IDENTIDADE</b>  Instigar o interesse pelo conhecimento de fatos históricos que estejam relacionados à história de vida  Conhecer e identificar diferentes documentos/ fontes históricas, reconhecendo sua importância para a história  Identificar em diferentes documentos históricos movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade</p>	<p>Documento: carteira de identidade, função, <sup>147</sup> explorar todos os itens do documento, fazer a relação com o Paraná.  Diferentes fontes de documentos: oral (entrevistas), arqueológico, fotográfico, histórico, Iconográfico (pinturas e gravuras)</p>
<p><b>Tempo</b>  Identificar o conceito de tempo histórico, cronológico e cultural.  Identificar as diferentes maneiras de medir e registrar a passagem do tempo de acordo com a cultura e objetivos de cada sociedade.  Identificar as diferentes maneira de medir e registrar a passagem do tempo de acordo com a cultura e objetivos de cada sociedade.</p>	<p>Tempo cronológico, histórico e cultural:  Linha do tempo da criança, Londrina, Paraná e Brasil;  Estabelecer relações entre antes e depois, hoje e antigamente, muito tempo, pouco tempo;  Fatos relevantes quando da vida do aluno, com o Paraná e o Brasil  Tempo dos relógios e calendários:  O tempo nas diferentes sociedades</p>
<p><b>MEMÓRIA</b>  Reconhecer a importância dos museus.  Identificar a história oral como fonte de informação que permite a reconstrução da história de vida das pessoas.  Valorizar lugares históricos como parte do patrimônio histórico (memória local).  Conhecer a importância dos estudos realizados pelos historiadores.  Promover visitas para identificar os lugares de memória.</p>	<p>Autobiografia dos alunos  Os lugares da memória: ruas, praças, monumentos, museus de arte, histórico (que tipo de documentação encontramos nesses lugares, comparar fotos de antigamente/hoje);  Transformação no modo de vida antes e depois da urbanização  Instrumentos utilizados antigamente/hoje  Utensílios utilizados pelos indígenas, pelos agricultores (estabelecer a relação de transformação dos instrumentos).</p>
<p><b>HISTÓRIA LOCAL/ COTIDIANO</b>  Conhecer os movimentos populacionais migratórios atuais decorrentes da busca dos trabalhadores rurais por terra produtivas.  Conhecer e identificar alguns fluxos migratórios nacionais  Conhecer e identificar mudanças/ permanências no modo de vida dos imigrantes/ migrantes após sua fixação no estado e no Brasil.  Conscientizar-se sobre diferentes maneiras de ver o mesmo fato histórico.  Introduzir o estudo sobre urbanização e seus impactos.  Conhecer a história dos trabalhadores sem-terras.  Introduzir o estudo sobre a reforma agrária.e refletir sobre a importância das reformas urbana e agrária.  Sistematizar os conhecimentos que os alunos dominam acerca de questões ligadas a presença do negro na sociedade brasileira.  indígena em nosso país.</p> <p><b>DIVERSIDADE CULTURAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzir a noção de urbanização e seus impactos.</li> <li>• Identificar permanências e mudanças no modo de vida dos imigrantes após a fixação no Brasil.</li> <li>• Compreender a importância do patrimônio cultural e respeitar a diversidade étnica.</li> <li>• Conhecer as diferentes culturas que contribuíram para o processo de formação do povo brasileiro.</li> </ul> <p>Identificar as mudanças nos costumes e no modo de vida das famílias no decorrer dos tempos</p>	<p>Ocupação do Paraná antes de 1500, e depois.  Diversidade de etnias que ocuparam o território paranaense: Kaingang, Guarani, Xokleng, Xetá, europeus, africanos, asiáticos;  Transformações econômicas e a urbanização do Paraná  Formas de governo antigamente/hoje  Movimentos sociais:  Mudanças no espaço rural/urbano.</p> <p>Os migrantes e imigrantes que chegaram no Paraná  Diferentes etnias (contribuições culturais, artísticas, etc)  Trabalho, contribuição para a história regional.  Formas de alimentação antigamente/hoje;  Tipos de vestimenta;  Formas de organização da família</p>

<p><b>Patrimônio cultural/ Cidadania</b></p> <p>Propiciar o fortalecimento da identidade cultural individual e coletiva, reforçando o sentimento de auto-estima, considerando a cultura brasileira como múltipla e plural;</p> <p>Estimular a apropriação e o uso, pela comunidade, do Patrimônio Cultural que ela detém e é também responsável;</p> <p>Estimular o diálogo entre a sociedade e os órgãos responsáveis pela identificação, proteção e promoção do Patrimônio Cultural, propiciando a “troca” de conhecimento acumulados sobre estes bens;</p> <p>Promover a produção de novos conhecimentos sobre a dinâmica cultural e seus resultados, incorporando-os às ações de identificação, proteção e valorização do Patrimônio Cultural no nível das comunidades locais e das instituições envolvidas.</p> <p>Identificar lugares históricos existentes no cenário urbano das cidades a partir de elementos que as compõem: ruas pavimentadas de pedra, paralelepípedos, arquitetura das casas, arquitetura das igrejas, tipos de janelas, portas, etc.</p> <p>Conhecer identificar alguns direitos fundamentais garantidos pela constituição.</p> <p>Reconhecer a importância das leis na vida das pessoas.</p> <p>Identificar o papel da Constituição na organização das sociedades.</p> <p>Reconhecer a importância do respeito aos direitos e deveres da vida em sociedade.</p>	<p>Diferentes estilos arquitetônicos encontrados no estado do Paraná Edifícios tombados no Paraná</p> <p>Diferentes tipos de museus, parques, existentes no Paraná</p> <p>A importância da preservação dos bens patrimoniais para o estado.</p> <p>Regras de convivência</p>
---	--