

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE O LOCAL E O NACIONAL (1980-2012)¹

CURRICULUM GUIDELINES FOR TEACHING OF HISTORY IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION: BETWEEN LOCAL AND NATIONAL (1980-2012)

Adele Suzana Favacho do Carmo*

Clarice Nascimento de Melo**

RESUMO: Este estudo trata do percurso histórico das orientações curriculares para o ensino de história dos anos iniciais do ensino fundamental. Tem por objeto de estudo as orientações nacionais e locais para o ensino de história dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo principal é cartografar e analisar os documentos orientadores desse ensino no período de 1980 a 2012. A metodologia utilizada é a pesquisa documental. Apresenta inicialmente um breve histórico do ensino de História e das orientações curriculares nacionais e locais para o ensino de História desde a década de 1980 até 2012. Em seguida destaca as mudanças e permanências nas orientações teóricas desse ensino. Conclui que uma nova forma de se pensar o ensino de história tem se consolidado nas prescrições nacionais e locais, contrapondo-se ao ensino tradicional.

Palavras-chave: Orientações curriculares. Ensino de história. Anos iniciais.

ABSTRACT: This study deals with the historical development of curriculum guidelines for the teaching of history in the early years of elementary school. Its object of study national and local guidelines for teaching the history of the early years of elementary school. The main objective of this study is to map and analyze the guiding documents of this teaching from 1980 to 2012. The methodology used is the documentary research. This study presents a brief history of the teaching of history and the national and local curriculum guidelines for the teaching of history from the 1980 to 2012. Then highlight the changes and continuities in the theoretical orientations of this teaching. Concludes that a new way of thinking about the teaching of history has been consolidated in national and local regulations, in opposition to the traditional teaching.

Key-words: Curriculum guidelines. Teaching of history. Early years.

¹ Texto adaptado do relatório de pesquisa desenvolvido com o apoio do Programa PIBIC-AF/UFPA.

* Bolsista PIBIC-AF/UFPA do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. E-mail: adelesuzana@yahoo.com.br

** Orientadora, docente do Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. E-mail: mnclarice@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo é um dos resultados do projeto de pesquisa intitulado “Brincadeiras, memórias e ensino de História”, o qual realiza um estudo sobre as brincadeiras relatadas nas memórias de pessoas que viveram suas infâncias nas décadas de 1950 a 1990, com o intuito de definir possibilidades de tematização e problematização dos conteúdos de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental (MELO, 2012).

Este componente do projeto tem como objetivo cartografar e analisar as orientações curriculares para o ensino de História dos anos iniciais do ensino fundamental, produzidas no período de 1980 a 2012, em nível nacional e no âmbito do estado do Pará, por meio dos documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PA) e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC-Belém), com o sentido de identificar os conteúdos e as temáticas que historicamente são apresentados para o ensino de História.

Este texto expõe, inicialmente, uma breve história do ensino de História com o recorte temporal da década de 1980 do século XX. Em seguida, apresentam-se as configurações desse ensino presentes nas orientações curriculares postas em documentos nacionais e locais. Logo após, empreende-se uma análise dos documentos selecionados, destacando as concepções teóricas que os fundamentam, as mudanças, as permanências, as diferenças e as semelhanças perceptíveis nas proposições de conteúdos e questões para este ensino.

Para a efetivação desta investigação realizou-se uma pesquisa documental por ser, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (2009, p.5).

Considerando que os documentos investigados possuem um valor histórico, é de suma importância conhecer melhor a sua utilização nas pesquisas, uma vez que:

[...] A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural [...]. (Idem, p.2)

Os autores apresentam esta metodologia, destacando as similaridades e as diferenças em relação à pesquisa bibliográfica e discutem o conceito de documento. Inicialmente, é interessante apresentar os termos mencionados pelos autores que melhor definiria esse tipo de pesquisa. Afinal, seria uma pesquisa? Um método? Uma metodologia ou uma análise? Segundo eles, todos esses termos têm significados diferentes, no entanto, todos estão inseridos no processo de investigação, pois:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, impregnadas

de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (Idem, p.4)

Diante do exposto, compreende-se a importância de analisar cuidadosamente

os documentos que fornecem diretrizes curriculares nacionais e locais para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS

O ensino de História na escola fundamental brasileira está presente nos programas escolares desde o século XIX. Segundo Fonseca (1993) o ensino de História esteve, desde a sua origem, fortemente articulado a tradições europeias, especialmente à francesa e “a História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário” (NADAI, 1993, p.146).

As orientações oficiais para o ensino de História foram estabelecidas no século XX com as reformas de ensino de Francisco Campos, de 1931 e de Capanema, de 1942, que reafirmaram o ensino da disciplina e dividiram a História do Brasil em duas séries, sendo que o primeiro conjunto abrangia o tempo colonial até a Independência e o segundo abrangia o tempo imperial no 1º Reinado até aquele momento, o Estado Novo. Em seu sentido político “a História é concebida como um produto acabado, positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária, na medida em que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil”. (ABUD, 1993, p.166)

Fonseca (op.cit) destaca que a partir dos anos 60 do século XX as experiências norte-americanas foram referên-

cias no Brasil. Ainda nesta década, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961 (LDB nº 4.024/61) substituiu o ensino de História e de Geografia pela disciplina Estudos Sociais, o que esvaziou os conteúdos dessas duas disciplinas.

Nos anos 70 o ensino de História passou a ser norteado basicamente pelas diretrizes da Reforma Educacional de 1971 que consolidou outras medidas, como a criação dos Cursos de Formação de Professores - Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que teve como objetivo formar professores para as disciplinas de História, Geografia, entre outras (FONSECA, 2009). Isso contribuiu para o aumento de instituições particulares no ensino superior e uma desqualificação na formação docente. No decorrer dos anos 1970, a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), apoiaram a luta dos docentes pela volta das disciplinas História e Geografia nos currículos escolares e pelo fim dos cursos de Licenciatura em Estudos Sociais. (FONSECA, Idem.)

É nesse cenário que é possível compreender os vários diálogos que ocorreram ao longo da década de 1980 entre professores do ensino fundamental, médio e superior sobre as necessidades

de mudanças no ensino de História. As novas propostas curriculares ganharam força com as discussões teóricas fomentadas da História, da Geografia e da Educação no currículo escolar para o ensino fundamental (FONSECA, Idem). Após o fim do período da ditadura militar, houve um crescimento do movimento pela chamada “volta do ensino de História à escola básica. Nesse contexto, há que se destacar a existência de várias propostas curriculares, 23 no total”. (SCHMIDT, 2012, p.86)

Propõe-se, então, uma nova forma de ensinar a História, incorporadas nas propostas curriculares dos estados de São Paulo e Minas Gerais que procuravam dar voz aos excluídos, buscando romper com o ensino tradicional de ensinar História e inserir novos modos de ensino que visavam a mudança na prática deste ensino, inserindo o professor e o aluno como sujeitos que fazem história. É possível observar essas mudanças nas propostas dos dois Estados referentes aos conteúdos do Ciclo Básico (1ª e 2ª séries):

Minas Gerais - Formação Social e Política:

I – Comunidade

Concepção do Homem como sujeito que produz o espaço geográfico e faz a História em um determinado tempo.

Ação do Homem decorrente das suas necessidades no meio em que vive [...]

Concepção de município, espaço socialmente produzido, primeira instância de organização política em função do bem-estar de sua jurisdição [...]

O homem-sujeito do processo de construção da História da Produção do espaço social.

São Paulo - História

Noções a serem desenvolvidas:

- A Noção de Tempo.

- A Noção de Diferença/ Semelhança.

- A Noção de Permanência/ Mudança.

Eixo Temático: O trabalho “Diferentes formas de vida – Diferentes formas de trabalhar” [...]

Diferentes formas de trabalhar – diferentes formas de viver – diferenças sociais.

Construção de uma História: expressão e registro (FONSECA, Idem, p. 99)

A década de 1980 marca o processo de redemocratização do país e as transformações do público escolar, formado por diferentes grupos sociais com notável diferença econômica e social obrigavam mudanças no espaço escolar (BRASIL, 1997). Nesse contexto, o direito à educação é garantido como condição básica ao ser humano. Como se vê no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.

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, p. 34)

A entrada das classes populares na escola fez com que o Estado repensas-se a organização da educação, visando garantir um ensino de qualidade para todos (CABRAL, 2012). É nesse movimento que, em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Esta lei aponta diretrizes para o ensino de História contemplado no parágrafo do artigo 26 e, mais especificamente em relação à história do Brasil, no § 4º indica que o mesmo “le-

vará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (BRASIL, 2010, p. 24). Fonseca (Op. cit.) afirma que esse documento aponta diretrizes que expressam o quê da cultura e da história o Estado brasileiro considera necessário ser transmitido aos alunos nas aulas de história.

Após a aprovação dessa lei outro documento importante é implantado em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propõem orientações curriculares para o ensino de História e Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental. Chama a atenção que esta orientação curricular, na parte específica ao ensino de História, reforça a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo da disciplina. (FONSECA, Idem.)

Neste documento os anos iniciais são divididos em dois ciclos de estudos e, para eles os objetivos gerais para a disciplina História são estabelecidos. Destacam-se alguns deles.

Para o Ciclo I:

reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;

caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;

identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada (BRASIL, 1997, p.40).

Para o Ciclo II:

reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;

identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais (BRASIL, Idem, p.45-46).

De acordo com esses PCN de História, de 1997, os critérios para a escolha dos conteúdos devem ter como preocupação principal a intenção de propiciar aos alunos a dimensão de si mesmos e de outros sujeitos e grupos em temporalidades históricas. Ou seja, os conteúdos a serem trabalhados com os alunos não se limitam única e exclusivamente ao estudo de fatos e conceitos históricos. Tais conteúdos devem questionar o passado, analisando e identificando relações entre vivências sociais no tempo. Desta forma, os conteúdos propostos para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental devem privilegiar:

No primeiro ciclo, a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos passados. No segundo ciclo, sugere estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes. A predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas. (BRASIL, Idem, p. 44)

Os conteúdos de História para esses ciclos são organizados em dois

eixos temáticos. Para o primeiro ciclo “História local e do cotidiano” e para o segundo ciclo “História das organizações populacionais”.

Com relação ao ensino e a aprendizagem de História, os PCN sugerem que as atividades voltadas aos alunos devem propiciar a compreensão entre as semelhanças e as diferenças, entre as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (BRASIL, Idem, p. 49)

Cabral (2012) ressalta que os conteúdos de História a partir da proposta dos PCN para os anos iniciais devem ir além de grandes feitos heroicos e acontecimentos exclusivamente políticos. Destaca que o trabalho do professor deve priorizar ações vividas no dia-a-dia das crianças com situações de mudanças e permanências, de diferenças e semelhanças em tempos e espaços diferentes, sempre as problematizando. A autora salienta, ainda, que o professor deve ter a competência para selecionar os conteúdos de História, que estabeleça os critérios de organização, assim como a habilidade para executar atividades em que os saberes prévios e/ou cotidianos dos alunos sejam valorizados, considerando as informações que já possuem.

Outra lei que também é bastante significativa para o ensino de história é a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, sendo que esta passa a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B. A força dessa lei é a de incluir no currículo

oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Os artigos alterados passam a ter a seguinte redação:

[...] Art. 26-A – Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo 1º - o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras [...]

[...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra [...]”. (BRASIL, 2003, art.26.)

Fonseca (op.cit) comenta que esse artigo discute sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e afro-brasileira, e define o que ensinar, o conteúdo programático, destacando a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da história e da cultura destes povos. O parágrafo 2º fixa os conteúdos que devem ser ministrados em todas as disciplinas, em especial nas de Educação Artística, Literatura Brasileira e História Brasileira.

O artigo 79-B trata das Disposições Gerais da LDB que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. Fonseca ressalta também que a institucionalização do dia 20 de novembro no calendário escolar tem grande importância para muitos líderes e historiadores, pois se opõe à memória oficial que consagra a princesa Isabel como a redentora dos escravos.

De acordo com Paula (2011) a implementação do projeto político sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira instituído por essa lei é uma ação que atinge todos os professores das demais disciplinas, e não somente os de História. Ou seja, o que se propõe no 2º parágrafo do art. 26 é que os conteúdos devem ser transversais e multidisciplinares. Neste sentido, ele destaca que:

É importante a compreensão de que a obrigatoriedade do ensino de história e Cultura africana e afro-brasileira tem um “por que”. Visa resgatar de forma positiva a luta dos negros no Brasil, rompendo com os estigmas que no passado lhe foram imposto e que até os dias atuais ainda gera preconceitos, discriminação negativa, exclusão; visa inserir a educação no campo da luta anti-racista; visa transformar o meio educacional brasileiro num espaço plural, tanto sob o ponto de vista do pensamento teórico social, quanto sob o ponto de vista do respeito à origem e ao pertencimento dos diversos sujeitos que cotidianamente convivem neste espaço. (PAULA, Idem, p. 3)

É válido ressaltar que a respeito da aprovação da Lei em questão o autor destaca que é preciso primeiramente compreender por todos que a aprovação da Lei não é um ato isolado do po-

der público, obra de uma ação descontextualizada e despolitizada. Mas, uma luta histórica do movimento negro e de educadores e militantes que lutaram contra o racismo em nosso país.

Frente às resistências e dificuldades encontradas para executar essa lei outros dois documentos foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. O Parecer (CNE/CP 3/2004) de 10 de março de 2004 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este Parecer indica que a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana vá além da inclusão dos novos conteúdos acrescentados no art. 26 da Lei nº 9.394/96, mas:

Exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2005, p. 17)

A Resolução nº 01 do CNE, aprovada em 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dentre algumas medidas indispensáveis ao ensino de História, a resolução determina:

Art 1º. A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem progra-

mas de formação inicial e continuada de professores.

§1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, art. 1º)

Com relação ao artigo citado, Paula (op.cit) comenta que essas diretrizes devem ser cumpridas por todas as Instituições de ensino, inclusive por aquelas que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, devendo incluir estes conteúdos em disciplinas e cursam que fornecem.

Em 10 de março de 2008, o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.645, que mais uma vez altera a Lei nº 9.394/96, já modificada pela Lei nº 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Fica então, decretado:

Art. 1º . O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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.

§ 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.

§ 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. (BRASIL, 2008, art. 1º)

Segundo Fonseca (op.cit), essas alterações e modificações não invalidam nem revogam as leis anteriores, apenas acrescentam os pressupostos dos estudos referentes à questão indígena, uma vez que já possuíam regulamentação.

Como consequência dessas duas orientações curriculares, os conteúdos referentes aos povos africanos e indígenas são garantidos e reafirmados com a aprovação da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos.

No tocante ao ensino de História esta Resolução estabelece no seu Art. 15 que os conteúdos em relação às áreas de conhecimento sejam organizados da seguinte forma:

IV – Ciências Humanas:

a) História;

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008) [...].

(BRASIL, 2010, p.4-5)

Outra política pública que apresenta referências e orienta princípios e conteúdos para o ensino de História é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado desde 1985, que objetiva principalmente ofertar gratuitamente coleções de livros didáticos de boa qualidade aos alunos e professores da educação básica. (CARNEIRO, 2012, p. 93)

Segundo Fonseca (op. cit.) a partir dos anos 2000, em consonância com os PCN de 1997, o PNLD passou a estabelecer nos editais de Livros Didáticos para os anos iniciais a inscrição, avaliação e aquisição de livros didáticos distintos para as disciplinas de História e Geografia.

Os livros didáticos são avaliados pelo Ministério da Educação (MEC), sendo publicadas no Guia de Livros Didáticos as resenhas das obras aprovadas.

Segundo o Guia Didático de História de 2007, os critérios de avaliação dos livros didáticos são efetivados por meio de procedimentos teórico-metodológicos de acordo com os princípios e critérios delineados por profissionais atuantes na prática da pesquisa e ensino de História. Nesse sentido, é importante salientar que o Guia apresen-

ta aos professores alguns nortes para o ensino de história presentes nos critérios de elaboração dos livros, como se vê abaixo:

É fundamental que os livros didáticos lancem mão de abordagens pautadas na pluralidade de realidades sociais, econômicas e culturais, cuja abrangência envolve um país de amplitude, conforme se apresenta o Brasil atualmente. Devem contribuir para a formação cidadã do educando a reflexão e a construção de conceitos, como tolerância, liberdade e democracia. (BRASIL, 2006, p. 9)

De acordo com o PNLD de 2013 os livros regionais, por sua vez, devem atender às demandas de comunidades locais, abordadas de forma inespecífica pelas coleções, marcadas por perspectivas necessariamente gerais. Objetivam contemplar, em sua especificidade, a História e a Geografia de uma determinada região, estado ou cidade.

Neste século XXI o retorno da História e da Geografia está sendo vivenciado nos currículos da educação básica. Ambas são importantes na educação, pois ajudam a compreender o mundo, o tempo e o espaço, a experiência humana (FONSECA, op.cit). Nesse sentido, a autora salienta que a História é fundamental para a formação da consciência histórica do educando, para a formação do cidadão.

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES LOCAIS

Em diálogo com as orientações nacionais, a Secretaria Estadual do Pará (SEDUC- PA) e a Secretaria Municipal

de Educação (SEMEC-Belém) estabeleceram diretrizes curriculares para as redes de ensino que coordenam.

A Secretaria Estadual de Educação criou, em 1994, as “Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental” com sugestões de conteúdos mínimos para as áreas de conhecimento.

No que se refere ao ensino de história, as propostas sugeridas estão inseridas nos conteúdos da disciplina Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries, pois até esse período as disciplinas história e geografia estavam agregadas a essa disciplina, como é possível observar na citação de alguns dos conteúdos para a 1ª série:

Estudos Sociais – 1ª série.

I - Unidade: história do aluno.

-nome e sua história; - sobrenome e sua história; - data e local de nascimento na localização espaço-temporal do indivíduo; - religião e suas crenças; -relação com o mundo na formação da identidade individual.

II – Unidade: a família

- noção de grupo social em relação com a família; - o que é uma família?; -todas as famílias são iguais?; quem faz parte de nossa família?; -o que são papéis sociais?; - a família e a sociedade; - qual o papel de cada membro da família?; - relacionamento entre os membros da família.

III – Unidade: O Abrigo

- O lugar onde moramos; - Os tipos de moradias: características; - A moradia da criança: localização; - Será que todos possuem moradia?; - A moradia enquanto direito do cidadão. (PARÁ, 1994, p.15)

Apesar de não termos privilegiado a fala de informantes neste estudo, consideramos relevante destacar o depoimento apresentado pela técnica de educação Nazaré Vilhena, que nos informou que a SEDUC-PA desde 2008

vem elaborando uma Reorientação Curricular, que se encontra em andamento, devido a reorganização de ensino que até o momento é em regime seriado e, após a reorganização, passará para ciclos de ensino. Desse modo, em 2010 a SEDUC-PA criou o “Caderno de Orientações” a fim de subsidiar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos que atualmente orienta as escolas da rede estadual.

A técnica afirma que a SEDUC-PA considera que este é um passo importante para o trabalho pedagógico com as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental é a garantia de um estudo articulado e interdisciplinar entre as áreas de conhecimento. Para isso o documento apresenta uma síntese dos objetivos por áreas provenientes do MEC, do Conselho Estadual de Educação e da SEDUC/PA para auxiliar as escolas na elaboração dos planos de ensino. Referente aos objetivos das Ciências Sociais, o Caderno orienta:

Ciências Sociais

Objetivos:

-Ajudar a criança a pensar e a desenvolver atitudes de observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem, o espaço e a natureza; - Conhecer transformações ocorridas sob a ação humana na construção, no povoamento e na urbanização das diferentes regiões do planeta, especificamente na Amazônia evidenciando a vida ribeirinha e do campo e a contribuição dos povos indígenas e negros nesta construção; - Perceber que a maneira como o homem lida com a natureza interfere na paisagem e, consequentemente, na forma e na qualidade de vida das pessoas; - Incentivar ações de investigação e intervenção sobre a

realidade, fazendo com que a criança reconheça-se como parte integrante da natureza e da cultura. (BRASIL, 2007 apud BELÉM, 2011, p. 37).

Segundo o Caderno de Orientações de 2010 a SEDUC-PA, após considerar os objetivos citados linhas acima, por meio da Política de Educação Básica do Estado do Pará, propõe a opção por Eixos Norteadores. Dentre eles, destacam-se alguns dos objetivos para as Ciências Sociais:

7.1. Ciências Sociais:

7.1.1. Percepção de si mesmo como sujeito social

- Perceber-se como pertencente a um grupo social determinado e participante de uma realidade social mais ampla, compreendendo-se como sujeito de sua própria história, reconhecendo suas diferenças e semelhanças nas relações escolares e com outros grupos sociais na sua localidade;

Investigar e intervir sobre a realidade reconhecendo-se como parte integrante da natureza e da cultura;

7.1.2. Análise das Relações Sociais

- Perceber a existência de diferentes relações entre distintos grupos sociais dentro de uma realidade, analisando as diversas formas de organização do trabalho e da sociedade ao longo do tempo e em diferentes espaços;

Identificar sua história de vida com os movimentos e relações sociais, permitindo cruzar as realidades locais e globais na perspectiva de compreender-se como sujeito;

- Compreender o movimento da história, das relações sociais e dos conflitos relacionados ao município, ao estado e ao país, onde vive. (BELÉM, 2010, s/n)

Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC-Belém) criou

em 2011 as “Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental” que são concebidas como:

Orientações e estratégias pelas quais a escola organiza, trabalha, produz as relações do cotidiano, à medida que traduz valores, ideias, significados, pensamentos e perspectivas de uma determinada sociedade, constituindo-se, assim, no currículo escolar. (BELÉM, 2011, p. 20-21)

Para o ensino de história a SEMEC-Belém ressalta que este ensino “[...] deve privilegiar os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo [...]” (BELÉM, Idem, p. 91). Para tal, propõem que a abordagem histórica considere os eixos conceituais norteadores: sociedade, cultura, espaço e tempo. Desse modo, apresenta os objetivos referentes aos dois primeiros ciclos de estudo:

[...] 3.2.1.1. Objetivos de História para o Primeiro Ciclo

- Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;

- Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;

3.2.1.2. Objetivos de História para o Segundo Ciclo

- Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;

- Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem a sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais (BELÉM, *Idem*, p. 93-94).

Este nos parece ser o diálogo mais contundente entre as orientações curriculares locais e as nacionais, pois o documento se alia aos principais objetivos de ensino descritos nos PCN, retirando deles partes literais.

MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES: PENSANDO A PARTIR DAS TEORIAS

Ao analisar os diversos documentos que orientam o ensino de história desde a década de 1980 verificou-se que ocorreram mudanças no processo de constituição dessas orientações, mas que há ainda algumas permanências quando enxergamos as abordagens teóricas que foram tomadas como referência para as diferentes formulações.

Nos anos 1980 as propostas curriculares de São Paulo e Minas Gerais para o ensino de História têm em comum a vontade de “mudar as práticas, o processo de ensino, o fazer pedagógico na sala de aula de tal forma que o acesso ao saber produzido se dê efetivamente por uma postura crítica ativa [...]” (FONSECA, *op.cit.*, p.92).

Ambas apresentam em seu texto uma influência teórica da historiografia contemporânea expressas na Nova História Francesa e na Historiografia Social Inglesa, com diferenças e semelhanças na construção de suas orientações, mas que revelam o diálogo com teóricos expressivos das duas matrizes. No entanto, ambas diferenciam-se nos temas a serem estudados, como se pode ver nas propostas de conteúdos para o ciclo básico (1ª e 2ª séries):

Minas Gerais - Formação Social e Política

I - Comunidade

Pátria, comunidade, espaço socialmente produzido.

São Paulo - História

Noções a serem desenvolvidas:

- A Noção de Tempo.

- A Noção de Diferença/ Semelhança.

- A Noção de Permanência/ Mudança.

Eixo Temático: O trabalho “Diferentes formas de vida – Diferentes formas de trabalhar”.

7. Com quem vivemos.

8. Quem encontramos na escola.

9. Diferentes formas de trabalhar – diferentes formas de viver – diferenças sociais.

10. Construção de uma História: expressão e registro [...]. (FONSECA, 1993, p. 99)

As duas propostas buscam romper com a fragmentação espaço-temporal em seus conteúdos introduzindo uma concepção de ensino de História temático, diferenciando-se uma da outra na forma como propõem o desenvolvimento de noções. A proposta de São Paulo, por exemplo, tem como eixo temático “O Trabalho”, subdividido em “Diferentes formas de vida, diferentes formas de trabalhar” e “Trabalho”, em que é en-

fatizado o desenvolvimento das noções de tempo, diferença/semelhança, permanência/mudança, havendo uma clara ruptura com os estudos tradicionais.

Enquanto que a proposta de Minas Gerais trabalha o eixo central “concepção de homem que produz o espaço e faz a sua história em determinado tempo”, destacando-se a noção de totalidade, uma vez que o bairro, o município, o estado e o país, são temas a serem estudados, pois compõem a totalidade de uma comunidade mais ampla denominada de Pátria. É possível verificar a permanência de conceitos, cujo uso, ainda se dá de forma fragmentada.

Nesse sentido, Fonseca (Idem.) afirma que a diferença entre as duas propostas está posta em como é apresentado um conteúdo às crianças sendo nas orientações de São Paulo, o conceito construído por meio das experiências dos alunos, e na de Minas Gerais, o conteúdo é apresentado e aplicado às diferentes situações e realidades estudadas.

Ambas as propostas, mesmo que por caminhos distintos, buscam incluir os excluídos na história, pois todos são considerados sujeitos históricos. Logo, é possível afirmar que ambas as propostas, cada uma a seu modo, realizam uma mudança significativa nas proposições sobre o ensino de história ao romperem com a proposta teórica tradicional, de base positivista, e aliarem-se às novas bases teóricas da produção do conhecimento histórico.

Em direção oposta a essa, o estado do Pará se mantém conservador em relação a esse ensino. É o que encontramos nas Propostas Curriculares da SEDUC

produzidas em 1994, onde se percebe a permanência de uma perspectiva positivista, onde a própria proposta se reduz a um elenco de conteúdos de ensino para todas as disciplinas do ensino fundamental. A própria manutenção da disciplina Estudos Sociais, em lugar da opção pelas disciplinas História e Geografia, já denotam o caráter conservador da proposta. Os estudos históricos, por sua vez, incidem em conteúdos que são propostos de modo fragmentado o que possibilita a margem à homogeneidade, como pode se verificar no conceito de família proposto para a 1ª série, “II - Unidade: A Família, - O que é uma família? - Quem faz parte de nossa família?” (SEDUC, 1994, s/n). É importante destacar que enquanto na década de 1980 já existiam duas orientações curriculares para o ensino de história com bases marxista e culturalista, uma década depois se vê a orientação curricular de nosso estado baseada na abordagem positivista. Isso significa dizer que não há uma linearidade na produção do conhecimento histórico escolar.

As alterações mais significativas na abordagem teórica que influencia o ensino de história, em nível nacional, se percebem nos textos da LDB de 1996 e dos PCN de 1997, pois ambos os documentos rompem com o ensino tradicional e traduzem de modo mais efetivo as novas teorias da história, orientando para que se construa com as crianças não mais conteúdos tradicionais, mas que o ensino de história seja baseado em conceitos, a partir das experiências do próprio aluno, como por exemplo o de família, sem predeterminar um modelo familiar a elas.

A LDB de 1996 aponta para o estudo histórico com um olhar para a diferença entre culturas e etnias. Por sua vez, o eixo temático “História local e do cotidiano” para os alunos do primeiro ciclo, proposto pelos PCN, sugerem que os alunos iniciem seus estudos históricos no presente identificando as diferenças e semelhanças existentes entre os grupos sociais dos quais os mesmos fazem parte, dentre eles - a família e a escola. Essas propostas indicam uma fundamentação teórica histórico-culturalista, pois enfatizam a diversidade cultural e o envolvimento todas as pessoas em suas experiências históricas.

No que se refere à Lei nº 10.639/2003 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, continuam esse movimento teórico, uma vez que tornam obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, como se pode observar no objetivo de um dos princípios que conduz as orientações para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Dessa forma, as orientações curriculares induzem o ensino de história a valorizar a história e a cultura desses povos dando-lhes o devido reconhecimento. Sendo assim, é possível afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são as orientações curriculares que mais reforçam a diversidade cultural deste país, pois todas estão presentes na construção da história e não apenas uma cultu-

ra ou uma classe social. Nesse aspecto, os objetivos para o ensino de história a partir destas diretrizes são conduzidos por princípios como:

Consciência Política e Histórica da Diversidade

- compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história. (BRASIL, 2010, p.18)

Na mesma direção, a Lei nº 11.645/2008, tal como os documentos citados linhas acima possui também um referencial teórico culturalista e tem rupturas referentes ao ensino de história, pois introduz no currículo desta disciplina a valorização da cultura indígena evidenciando as suas contribuições seja na área social, econômica e política deste país, confirmando de fato a participação desse povo na construção da nação brasileira.

Outra importante mudança para o ensino de história dos anos iniciais do ensino fundamental é percebida no percurso que o PNLD teve ao longo de sua existência, contribuindo para a avaliação de coleções de livros didáticos e de livros regionais distribuídos nas escolas públicas para diário de professores e alunos.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2013/História as mudanças podem ser percebidas na:

[...] consolidação de programas para o provimento de materiais didáticos ao público escolar. No PNLD 2004, por exemplo, houve a separação dos livros de História dos de Geografia destina-

dos aos primeiros anos do ensino fundamental, não sendo possível mais a inscrição de obras de Estudos Sociais. (BRASIL, 2012, p.20)

Entretanto, segundo o PNLD 2013/História alguns desafios ainda carecem ser vencidos, para isso é apontado quatro pontos que são focos de discussão na área, tais como: a renovação histórica e pedagógica, o uso de sites nas obras avaliadas, a História e cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, e a questão regional (BRASIL, Idem). Nesse sentido, referente à renovação histórica e pedagógica, o Guia de Livros Didáticos PNLD/2013 História, destaca ser necessário que:

Por fim, é necessário referir-se à permanência de uma situação já identificada em avaliações anteriores, que mostra morosidade em ser redimensionada na produção didática atual. Trata-se de certo descompasso entre os primeiros e o último volume da coleção, que apresenta dificuldade em articular a abordagem dos conteúdos. Ao introduzir a criança no estudo da História do Brasil, o volume cinco adentra em uma perspectiva linear e factual, prescindindo de abordagens mais contextualizadas e problematizadas da História da nação restringindo-se, algumas vezes, a apresentar um repositório de datas, fatos e personagens que, da forma como é disponibilizado, contribui mais para a memorização do que para o desenvolvimento de outras habilidades que também são importantes para a construção do conhecimento e do pensamento histórico. Como no volume cinco se privilegiam, em geral, os primeiros contatos da criança com a

História do Brasil, faz-se necessário um maior cuidado em relação à concepção de História que se está construindo com ela, no delicado momento de passagem dos anos iniciais para os anos finais (BRASIL, Idem, p. 21-22).

Por fim, destacamos a influência que essas orientações curriculares tiveram nos nortes formulados pela SEDUC/PA e pela SEMEC/Belém, as quais propõem um ensino de história que valorize o cotidiano local como se percebe nos seguintes documentos: “Ensino Fundamental de Nove Anos - Caderno de Orientações” e “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental”, respectivamente. Ambos os documentos são orientações curriculares locais que reorganizaram o currículo escolar seguindo a organização do ensino em ciclos. Assim, o ensino de história para os anos iniciais apresenta rupturas no seu processo de ensino, fundamentando-se na abordagem culturalista, pois destaca a percepção de diferentes culturas.

Nos documentos de ambas as Secretarias de educação está proposto um ensino que considere o desenvolvimento humano das crianças pautado nas teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros, valorizando as experiências vividas pelas crianças em seu cotidiano.

Nesse enfoque, o Caderno de Orientações da SEDUC/PA rompe com um ensino tradicional posto nas propostas curriculares locais deste órgão no ano de 1994, como já visto anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta cartografia é possível concluir que o ensino de história desde a década de 80 do século XX, teve importantes mudanças nas orientações curriculares para o ensino desta disciplina. Pois, no decorrer desses anos surge uma nova forma de se pensar a história, em que há a preocupação em fazer com que o aluno se sinta como um sujeito que também faz história, que compreenda que todas as classes sociais, todas as raças, que todas as culturas, com suas diferenças e semelhanças, juntas constroem a história de um lugar, de um Estado, de uma nação.

Verifica-se nesse processo, a inclusão de vozes antes silenciadas. Agora todos são heróis, pois todos fazem histórias, pelo ao menos é o que é apresentado nas orientações referidas linhas acima.

As mudanças que ocorreram para o ensino de história são significativas, uma vez que há o incentivo de inculcar na criança um olhar crítico sobre os saberes históricos do passado relacionando-os com o presente; há uma preocupação em apresentar a diversidade de culturas brasileiras e de incluir personagens excluídos que fizeram e fazem parte da história nos conteúdos escolares como a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que além de assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, também proporcionam a igualdade de direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, dando ênfase a um país que é formado por diversas culturas.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174.

BELÉM. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental*, Belém, 2011. 177p.

BRASIL. *Lei Federal nº 10.172*. Brasília, 2001. 2p.

BRASIL. *Parecer do Conselho Nacional de Educação- Câmara Plena (CNE/CP) nº 3*. Brasília, 2004.

BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional de Educação- Câmara Plena (CNE/CP) nº 1*. Brasília, 2004.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, junho, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996, – 5. ed.* Brasília: Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. Brasília: DF, 1988.

- BRASIL. *Lei Federal nº 10.639*. Brasília, 2003.
- BRASIL. *Lei Federal nº 11.645*. Brasília/DF, 2008.
- BRASIL. *Resolução CEB nº 2*. Brasília, 1998.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 7*. Brasília: MEC:CNE:CEB, 2010.
- BRASIL. *Guia do livro didático 2007: História: series iniciais/anos iniciais do ensino fundamental*. - Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. *Guia do livro didático 2013: História: series iniciais/anos iniciais do ensino fundamental*. - Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- CABRAL, M. A. S. *A construção do conhecimento histórico nos anos iniciais: possibilidades e desafios*. Campinas, 2012.
- CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico- compreensiva, artigo a artigo*. 20. Ed. atualizada e ampliada. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.
- FONSECA, S. G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- _____. *Fazer e ensinar história - anos iniciais do Ensino fundamental*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- MELO, C. N. *Brincadeiras, memórias e ensino de História*. Projeto de Pesquisa. Belém – Universidade Federal do Pará, 2012.
- NADAI, E. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas*. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.
- PARÁ. *Proposta Curricular Ensino Fundamental*. Belém, 1994.
- PARÁ. *Caderno de Orientações Ensino Fundamental de Nove Anos*. Belém, 2010.
- PAULA, B.X. *A Lei Federal 10.639/2003 e a implementação de políticas a Lei Federal 10639/2003 e a implementação de políticas públicas e ações afirmativas para negros e afro-descendentes*. Florianópolis/ SC, 2011.
- SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*, p. 1-15, n. I, julho, 2009.
- SCHMIDT, M. A. M. S. *História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização*. In: Revista História da Educação – RHE. Porto Alegre, v. 16, n. 37, Maio/ago. 2012, p. 73-91.