

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Noemi Antonio Maria

**O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre
2013

Noemi Antonio Maria

**O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Souza Fonseca

Linha de Pesquisa: Trabalho e Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Maria, Noemi Antonio

O Currículo e o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental / Noemi Antonio Maria. -- 2013. 109 f.

Orientadora: Laura Sousa Fonseca.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. História. 2. Ensino Fundamental. 3. Currículo. I. Fonseca, Laura Sousa, orient. II. Título.

Noemi Antonio Maria

**O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre, 07 de fevereiro de 2013.

Profa. Dra. Laura Souza Fonseca – Orientadora

Profa. Dra. Carmem Lucia Bezerra Machado – UFRGS

Profa. Dra. Natália Gil – UFRGS

Profa. Dra. Cláudia Regina Affonso – UFF (Professora convidada)

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Adriano.

Ao meu filho Bernardo.

Quero agradecer de forma muito especial às professoras e professores das escolas públicas gaúchas que persistem em busca de melhores condições de trabalho e de vida; aos estudantes destas escolas; as professoras e professores da escola em que trabalho, à equipe diretiva e funcionárias (os) que contribuíram para que este trabalho acontecesse;

Agradeço também, às amigas e amigos que me apoiaram especialmente à Fábria, Jaira e Suzana, que contribuíram com audição atenta às dúvidas e solidariedade nas angústias;

Ao Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños com quem iniciei esta caminhada como estudante do Programa de Educação Continuada da Faculdade de Educação da UFRGS e no primeiro ano do Mestrado;

À Profa. Dra. Laura Souza Fonseca pela sequência e conclusão de minha orientação.

Ao meu pai (*in memoriam*), e especialmente à minha mãe Iracema que, com seus 71 anos de vida, foram quem trouxeram o exemplo de persistência e paciência para chegar até onde sequer se sonhava, em uma família de trabalhadores rurais pobres que migraram para a cidade em busca de melhores condições de vida.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar o currículo e o ensino de História na realidade educacional brasileira tomando como objeto de estudo as turmas de sétima e oitava séries do Ensino Fundamental de oito anos de uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino na periferia de São Leopoldo/RS. Busquei, com este estudo, compreender o currículo e o ensino de História que se desenvolvem na escola e qual a importância os estudantes atribuem a esta disciplina e, ainda, quais as relações que estes estabelecem entre o que é ensinado em sala de aula, na disciplina de História, e as suas vivências sociais. A opção por realizar esta pesquisa está ligada à minha prática docente em escola pública, como professora de História. Como perspectiva teórica busco referência no materialismo histórico e dialético que permite analisar os fenômenos partindo da realidade em que se encontram e preconiza que é possível chegar ao conhecimento da essência dos fenômenos. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso que permite aprofundar alguns elementos que constituem este fenômeno identificando a possibilidade de que este represente outros casos semelhantes de mesma natureza. O principal instrumento de pesquisa para coletar os dados foi a entrevista semi-estruturada bem como a realização de grupos de discussão com os estudantes. Tomo como mediações para chegar à essência deste fenômeno o conteúdo e a concepção de história adotada pelas professoras na sua prática; qual o sentido de história para os estudantes e professoras e o livro didático de História adotado pela escola para o triênio 2011-2013. Ao final apresento uma possibilidade para o ensino de História: a História Local.

Palavras-chaves: **História. Ensino Fundamental. Currículo. Conhecimento. Sala de aula.**

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo analizar el currículo y la enseñanza de Historia en la realidad educacional brasileira tomando como objeto de estudio grupos de séptimo y octavo grados de la Enseñanza Fundamental, de ocho años, de una escuela pública perteneciente a la red estadual de enseñanza en las afueras de São Leopoldo/RS. Busqué, con este estudio, comprender el currículo y la enseñanza de Historia que se desarrollan en la escuela y cuál es la importancia que los estudiantes atribuyen a esta disciplina y, además, cuales son las relaciones que estos establecen entre lo que es enseñado en sala de clase, en la disciplina de Historia, y sus vivencias sociales. La opción por realizar esta pesquisa está conectada a mi práctica docente en escuela pública, como profesora de Historia. Como perspectiva teórica busco referencia en el materialismo histórico y dialéctico que permite analizar los fenómenos partiendo de la realidad en la que se encuentran y preconiza que es posible llegar al conocimiento de la esencia de los fenómenos. La metodología utilizada fue el Estudio de Caso que permite profundizar algunos elementos que constituyen este fenómeno identificando la posibilidad de que este represente otros casos semejantes de la misma naturaleza. El principal instrumento de pesquisa para coleccionar los datos fue la entrevista semiestructurada, así como la realización de grupos de discusión con los estudiantes. Tomo como mediaciones para llegar a la esencia de este fenómeno el contenido y la concepción de historia adoptada por las profesoras en su práctica; cuál es el sentido de historia para los estudiantes y profesoras y el libro didáctico de Historia adoptado por la escuela para el trienio 2011-2013. Al final presento una posibilidad para la enseñanza de Historia: la Historia Local.

Palabras-claves: **Currículo. Historia. Enseñanza fundamental. Conocimiento. Sala de clase**

LISTAS DE FIGURAS

Quadro 1 – Alunos Matriculados no EF em 2011 na Cidade de São Leopoldo.....	54
Quadro 2 - Distribuição das Escolas Estaduais em São Leopoldo	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AIB – Ação Integralista Brasileira
ANL – Aliança Nacional Libertadora
BM – Banco Mundial
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CF – Constituição Federal
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPC – Centros Populares de Cultura
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DCN – diretrizes Curriculares Nacionais
EE – Educação Especial
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Especial
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMC – Educação Moral e Cívica
EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros
EP – Educação Profissional
EST – Escola Superior de Teologia
ET – Escola Técnica
FACED – Faculdade de Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GF – Grupos Focais
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDH – Livro Didático de História
MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base
OIT – Organização Intencional do Trabalho
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
OSPB – Organização Social e Política do Brasil
PEC – Programa de Educação Continuada
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UERGS – Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Sul
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USAID – Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA... 19	
2.1 O CURRÍCULO NA REALIDADE BRASILEIRA ATUAL	19
2.2 ALGUNS ELEMENTOS PRA PENSAR A REALIDADE EDUCACIONAL ATUAL	27
2.2.1 As Instituições Multilaterais e a Educação Básica	30
3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	36
3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA	36
3.1.1 O Ensino de História do Século XIX à Redemocratização do Brasil nos anos 1980	36
3.2 AS MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL E NO ENSINO DE HISTÓRIA RECENTE: anos 1990.....	45
3.2.1 O Processo de Constituição da Lei 9394/96.....	46
3.2.2 O Ensino de História na Legislação Recente.....	48
4 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA SÉTIMA E OITAVA SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	51
4.1 O ENSINO FUNDAMENTAL: dispositivos legais.....	51
4.1.1 Ensino Fundamental em São Leopoldo	53
4.1.2 A Escola.....	55
4.1.3 As Turmas e a Interação com a Pesquisa	60
4.2 HISTÓRIA: UMA DISCIPLINA ESCOLAR.....	63
4.3 O CURRÍCULO, CONTEÚDO E CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA: uma relação necessária.....	67
4.3.1 O Positivismo: a história como narrativa	69
4.3.2 A Perspectiva Materialista, Dialética e Histórica.....	71
4.3.3 A Escola dos Annales	74
4.4 O SENTIDO DA HISTÓRIA PARA OS ESTUDANTES E PROFESSORAS	76
4.5 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA	79
4.5.1 O Livro Didático na História da Educação Brasileira	83
4.5.2 O LD e o Mercado Editorial	85
4.6 POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	87
4.6.1 A História Local Como Possibilidade	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	96

APÊNDICES	102
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA: estudantes	103
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTUTURADA: professoras	104
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: estudantes	105
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: professoras.....	106
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO DIREÇÃO DA ESCOLA	107
APÊNDICE F – Perguntas de um operário que lê – Breth.....	108
APÊNDICE G – Como uma Onda – Lulu Santos	109

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação à qual me debruço, partiu das análises sobre a educação de modo geral e, mais especificamente sobre a análise do currículo nas escolas públicas onde atuei e atuo na disciplina de História¹ no Ensino Fundamental e Médio. Estas análises são refletidas em Projeto de Pesquisa no qual analisei o objeto *O Currículo de História nas Sétimas e Oitavas Séries do Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso em Escola Estadual de São Leopoldo/RS*. Este objeto de pesquisa está intimamente ligado à minha prática como professora de História de escola pública estadual na periferia da cidade de São Leopoldo/RS, e também a questões que dizem respeito à educação de forma geral.

Realizei minha graduação em História – Licenciatura Plena - pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) no ano de 2002. A escolha por esta graduação se deu devido ao envolvimento em movimentos sociais, no sindicato, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)², na militância partidária e, principalmente, por atuar como educadora em escola de educação infantil em um bairro da periferia daquela cidade onde vivenciava todos os problemas sociais e educacionais num contexto em que a nova LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) estava suscitando debates acerca da educação em todos os níveis.

A opção pelas Ciências Humanas foi, portanto, a busca por um entendimento teórico das ações práticas já desenvolvidas nestes vários espaços de luta social. “É na vida real que a História acontece”, afirmam Marx e Engels (2007) no livro *A Ideologia Alemã*. Esses autores declaram também, que é na atividade prática que há a possibilidade de os seres humanos perceberem-se como sujeitos históricos e transformarem a realidade na qual estão inseridos.

As ações militantes, profissionais e intelectuais caminhavam juntas, não sendo possível desvincular nenhuma delas de minha trajetória de vida, “é a unidade entre pensamento e ação que permite assumir conscientemente o papel histórico que cada ser humano está chamado a exercer”. (HURTADO, 1992 *apud* CAMINI, 2010, p. 40). Durante a

¹ Conforme Cardoso (1983) utilizarei “História” sempre que a referência for “à disciplina de História (a História que fazem os historiadores/as, conhecimento de uma matéria) e ‘história’ quando tratar-se do que fazem os seres humanos em sua prática social” tendo presente que algumas vezes, ao longo do trabalho, foi difícil fazer esta distinção.

² As CEBs são comunidades ligadas à Igreja Católica que surgiram no Brasil nos anos 1970 apoiadas nas deliberações do Concílio Vaticano II. São compostas por membros das classes populares, através do método - Ver, Julgar, Agir (em resumo, este método significa olhar a realidade existente, analisá-la e propor formas de superá-la). Estas comunidades iniciaram reivindicando melhorias em suas localidades e, em seguida, inseriam-se em movimentos de luta nacionais como o fim da ditadura civil militar.

graduação participei de seleção para bolsa de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo selecionada para o Projeto de Pesquisa “*As Produções Culturais do Movimento Sem Terra: Significações e Identidades*”, defendido pela Profa. Dra. Noeli Valentina Weschenfelder, do Departamento de Pedagogia da UNIJUI, e que me possibilitou o contato com a pesquisa científica. Após a conclusão da graduação realizei concurso público para o Magistério Público Estadual onde estou atuando até o presente momento, como professora na disciplina de História³.

Nestes anos de sala de aula, as dificuldades cotidianas, como desinteresse, indisciplina, violência, rotina estafante, desânimo, muitos estudantes e muitas turmas fizeram-me perceber que, especialmente entre os estudantes do Ensino Fundamental, as aulas eram simples repetições do que constava no livro didático. As dúvidas e inquietações acerca do motivo que nos levaram a estudar e ensinar História foram intensificando-se bem como em relação ao papel da educação na transformação da realidade e do papel da escola e da educação públicas nesta transformação.

Com esses questionamentos, busquei retomar os estudos em um curso de Pós-Graduação optando pela área da Educação na qual penso ser possível encontrar alguns caminhos que permitam reflexões acerca de nossas inquietações. O ingresso, no 2º semestre de 2008, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se deu como estudante do Programa de Educação Continuada (PEC) nos seminários de estudos *Introdução à Pesquisa Materialista Dialética: categorias e leis*, ministrados pelo Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños onde procurei aprofundar os conhecimentos nesta teoria para poder ingressar ao Mestrado.

As dificuldades para chegar até este momento não foram poucas. Desde o ensino médio, minha condição social é a de trabalhadora e estudante, tendo sido sempre prioridade a manutenção da materialidade das condições de vida.

O argumento que busco para realizar esta pesquisa está ligado, profundamente, ao comprometimento que tenho com a Educação Pública e ao meu papel como educadora. Penso que nós, educadores, temos um papel muito mais importante do que simplesmente reproduzir o que já está pronto. Nosso papel é estimular os estudantes a refletir e reagir diante de uma realidade que lhes é apresentada como fixa e imutável e que, às pessoas, cabe apenas o fato de adaptar-se e conformar-se ao contexto existente como se este fosse um eterno presente onde predominam expressões como “isto sempre foi assim”, “isto não vai mudar nunca”.

³ A partir de março de 2011 iniciei atuação junto ao setor pedagógico da 2ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada em São Leopoldo.

Como professora de escola pública e mestranda em educação, penso que todos e todas temos o direito de conhecer a história e meus questionamentos são no sentido de que se o que faço para introduzir os estudantes por estas reflexões é o suficiente, quando, muitas vezes, a história oficial dos manuais (mesmo os mais “críticos”) acaba se impondo em sala de aula em um passado que dura um tempo infinito e que não leva em conta os contextos de vivência dos estudantes.

Por outro lado, vivemos um tempo de múltiplos acontecimentos que precisam ser compreendidos e historicizados. Essa tarefa é árdua devido à velocidade e à quantidade em que os acontecimentos se realizam e que, queiramos ou não, afetam a referência de tempo e lugar, de valores, de padrões de comportamento e induzem a pensar que vivemos um tempo presente contínuo sem relação nenhuma com outros tempos e acontecimentos.

Esse trabalho é mais difícil ainda, quando se trata de crianças e pré-adolescentes que freqüentam as últimas séries do ensino fundamental. Como fazê-los refletir e analisar numa perspectiva de que a História é parte integrante de suas vidas, e que o presente é passageiro e não é o mais importante e decisivo nos acontecimentos, mas que, apesar disso, a realidade em que vive não está fora de um contexto maior, historicamente construído.

Como possibilitar que cada um dos estudantes produza uma reflexão que leve a outras não apenas na sua escola, mas em toda a sua vida e em seu contexto de vivências, etc. Como “*encher de vida*” (MEINERZ, 2001, p.5) a nossa prática diante destas novas gerações de estudantes, formados sob a interferência cada vez maior das mais diversas mídias, onde circula uma grande gama de informações, transmitidas de forma diferenciada às usadas pelos professores (as)⁴ ainda tão estruturadas na “[...] oralidade, lousa, giz, cadernos, livros, nas salas de aulas” (BITTENCOURT, 2012, p. 14)

Outras questões, no que se refere à escola pública, que também interpelam minhas análises, são de ordem estrutural, como, por exemplo, as orientações de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), que assumiram o projeto de conduzir e cobrar reformas estruturais em países subdesenvolvidos⁵ e a forçar a redução da participação do Estado na economia e em políticas sociais que se

⁴ Opto por sempre referir-se à professoras e professoras por entendermos a importância da visibilidade ao gênero feminino, inclusive na linguagem escrita e, por serem as mulheres a maioria das/os profissionais atuantes na educação.

⁵ Nos seminários do Grupo de Trabalho e Formação Humana com a Prof^a Dr^a Laura Souza Fonseca, há o debate de concepção acerca desta expressão dando conta de que são países periféricos ou em desenvolvimento, capitalismo dependente, mas, no entanto, não conseguimos fazer o acompanhamento teórico na densidade necessária pra desenvolver estas concepções.

refletiram na educação, com a predominância do pensamento neoliberal e a aplicação de políticas que atendam a esse modelo.

Em um contexto de políticas neoliberais, o papel do Estado passa a ser “mínimo” na inserção e resolução dos problemas sociais. O modelo de educação, segundo o neoliberalismo, deve estar atrelado à lógica em que se priorizam as competências que devem ser desenvolvidas para atender ao mercado cada vez mais avançado no que diz respeito às novas e sofisticadas tecnologias, exigindo uma mão de obra cada vez mais qualificada, mas com menos entendimento da realidade em que se vive.

No Rio Grande do Sul nos últimos anos, esta concepção de Estado mínimo refletiu-se na política do “déficit zero”, cujo discurso era o de “fazer mais com menos”. O resultado desse discurso traduziu-se na redução de professores (as) em sala de aula, aumentando o número de estudantes num processo chamado de “enturmação”⁶; sendo que aqueles foram, ainda, duramente atacados em seu plano de carreira com seguidas tentativas de implementar a “meritocracia”; a redução e/ou fechamento dos setores escolares como os de supervisão, de orientação educacional, de laboratórios e de bibliotecas, visando a remanejar professores (as) para a sala de aula.

Esta política refletiu-se, ainda, no sucateamento da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); na não realização de concurso público para o magistério, fechamento de escolas “com poucos alunos”, especialmente as escolas rurais; fechamento das escolas itinerantes nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de turmas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, ainda, o não pagamento do piso nacional para os professores (as) inclusive com a entrada de Ação Direta de Inconstitucionalidade junto ao Supremo Tribunal Federal pelo não pagamento do piso nacional. A partir de 2011 várias destas políticas foram revistas com a reabertura de turmas de EJA, retomada da UERGS, realização de concurso público, recuperação de espaços fiscais das escolas etc... Mas persiste, no entanto, o não pagamento do piso com a entrada de nova Ação de Inconstitucionalidade pelo atual governo precarizando cada vez mais o trabalho docente, pois para ter um salário razoável o professor (as) buscam trabalhar suas cargas horárias máximas, na maioria das vezes se deslocando entre várias escolas, pra poder receber um salário que, mesmo assim, não supre as necessidades de condições dignas de vida.

⁶ Reorganização de turmas, em escolas da rede pública estadual aumentando o número de alunos atendidos por um único professor(a). Em algumas escolas este número de alunos por turma poderia chegar a 50. Também em algumas escolas as salas de aula chegaram a ser medidas para saber quantos alunos caberiam em cada uma.

O entendimento que podemos ter desta concepção de política educacional é o de que, para o neoliberalismo, o central é a eficácia, o controle, o resultado e que o Estado vai aos poucos se retirando de seu papel na garantia de uma educação de maior qualidade, e não apenas da educação, mas de todos os demais segmentos, como saúde, habitação, segurança, etc.

Camini (2010) defende que um Estado democrático deve funcionar para toda a sociedade e que o debate da sua democratização tem sido importante na disputa pela ampliação dos direitos sociais. A autora afirma que a função do Estado tem sido historicamente, a de intervir “[...] nas crises cíclicas da História, adotando medidas corretivas para resolver as crises produzidas no sistema do capital, por isso é um estado capitalista que nunca está ao lado do trabalhador” (CAMINI, 2010, p. 50).

Essa afirmação da autora nos reporta à realidade vivida cotidianamente nas escolas públicas, onde o desmonte do Estado se percebe no que referíamos acima: falta de professores, fechamento de setores fundamentais para o bom andamento pedagógico das escolas, baixos salários, concepção de educação voltada para o mercado de trabalho, Organismos não Governamentais (ONGs) e fundações empresariais, atuando diretamente nas escolas com o aval do poder público, etc., desresponsabilizando este de várias de suas obrigações sociais. Esta constatação acima permite, também, pensar o contrário de que, o Estado só é mínimo para as questões sociais, pois para o grande capital o Estado atua em sua lógica máxima como nas privatizações e no socorro às grandes empresas na atual crise do capitalismo, só pra mencionar estes dois exemplos.

No processo de elaboração deste trabalho ocorreram alguns percalços que considero importante trazê-los ao registro. Em meio ao processo de escrita do projeto, por questões de doença, não foi possível ao Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Trivinões concluir nossa orientação, tendo seguido nesta tarefa, então, a Profa. Dra Laura Souza Fonseca que nos orienta desde agosto de 2011 e com a qual concluímos este estudo.

A problematização inicial da qual parti para realização desta pesquisa se expressou na seguinte questão: *Como o currículo/ensino de História do Ensino Fundamental contribui para que os estudantes organizem o conhecimento histórico e qual a importância que atribuem a este conhecimento para sua formação escolar e para suas vivências sociais?*

Os objetivos desta pesquisa, com todos os seus limites e possibilidades, é: 1) analisar e compreender o currículo e o ensino de História que se desenvolvem na escola, 2) qual a importância os estudantes atribuem a esta disciplina tendo como particularidade a análise das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental (EF) de oito anos e, 3) quais as relações que

os estudantes estabelecem entre o que é ensinado em sala de aula, na disciplina de História, e as suas vivências sociais. A escola onde realizei a pesquisa localiza-se na periferia da cidade de São Leopoldo e seus estudantes são, em sua grande maioria, oriundos do entorno da escola e pertencentes à classe trabalhadora.

Empenhei esforços para realizar o movimento de entender este objeto com o apoio teórico do materialismo histórico-dialético que preconiza que o conhecimento da realidade é possível ao partir do concreto sensível, caótico que se mostra apenas em sua aparência e que, através da abstração, é elevado ao pensamento onde é analisado (decomposto) e compreendido e, de onde retorna, como concreto pensado. (KOSIK, 1976, p. 17-18).

Conhecer um fenômeno na sua existência real é ir além de sua aparência imediata (embora esta seja um aspecto da realidade e, portanto, não descartável) e aproximar-se de sua essência, ou seja, conhecer sua dinâmica e funcionamento na realidade objetiva e descobrir sua estrutura interna. A essência diz Cardoso (1983, p. 24) “[...] não passa da lei da existência do objeto num conjunto histórico social dado”. Neste processo de busca da essência procura-se desvendar o que está oculto no fenômeno visando sua transformação.

Entendo, portanto, este objeto, como totalidade concreta existente fora de nossa consciência e em constante relação e ligação entre suas partes e entre suas partes e outros fenômenos. Ao realizar este movimento opto, não sem riscos, por não escrever um capítulo sobre o método, procurando realizar a teorização ao longo do texto.

A metodologia que articula nosso trabalho é o Estudo de Caso - que entendo na acepção de “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente [...]” (SILVA TRIVIÑOS, 2008, p. 133) de natureza qualitativa com objetivo de aprofundar alguns elementos que constituem este fenômeno identificando a possibilidade de este representar “[...] um conjunto de casos análogos” (SEVERINO, 2007, *apud* NISHIMURA, 2011, p. 14).

No capítulo um busco analisar a educação e o currículo no modo de produção capitalista que é a realidade na qual ambos estão inseridos entendendo que a análise deve partir da realidade que conhecemos. Então, parto do entendimento acerca do currículo concebendo-o não apenas como um dos aspectos ideológicos da superestrutura, mas entendendo que o currículo, nesta sociedade, é pensado, elaborado e colocado em movimento a partir de outros interesses, especialmente os econômicos.

As principais políticas e legislações educacionais de nossa historiografia em educação, bem como do ensino de História ao longo da historiografia educacional do Brasil são analisados no capítulo dois, onde busco as origens da institucionalização do ensino de

História e o papel do Estado em sua trajetória nas escolas brasileiras até chegar aos dias atuais com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No capítulo três faço uma análise do currículo de História que se desenvolve na escola na sétima e oitava séries do EF. Realizo uma abordagem do EF e suas disposições legais na atualidade, o EF na cidade de São Leopoldo, bem como uma descrição da escola e da uma pequena abordagem da historiografia da escola no Brasil. Também, neste capítulo, analiso as mediações que compõe o currículo e o ensino de História que se desenvolve na escola.

Diante da dificuldade de analisar todas as mediações que compõe o currículo e o ensino de História que se desenvolve na sétima e oitava séries do EF selecionei os seguintes elementos deste currículo: 1) o conteúdo e a concepção de história adotada pelas professoras na sua prática; 2) qual o sentido de história para os estudantes e professoras e 3) o livro didático de História adotado pela escola para o triênio 2011-2013. Ainda, neste último capítulo, aponto para uma das possibilidades para o desenvolvimento de um ensino mais significativo para os estudantes: a História Local. Estas mediações permitem que haja uma aproximação ao conhecimento da essência do objeto que estou analisando.

2 A EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

2.1 O CURRÍCULO NA REALIDADE BRASILEIRA ATUAL

A origem da palavra currículo provém do latim *currículum*⁷ que significa ato de correr, carreira, curso, desvio para encurtar caminho, atalho descrição de conteúdos escolares e universitários; documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa. As implicações etimológicas definem, portanto, o currículo como um curso a ser seguido. Moraes (2010) ao referir-se a esta etimologia de currículo deixa antever seu principal aspecto: o movimento e, por ser movimento, o mesmo está em constante desenvolvimento.

É importante referenciar, no entanto, o que entendo, até este momento, por currículo em uma concepção pedagógica e, para tanto, busco apoio em alguns autores que contribuíram nessa referência no meu Projeto de Dissertação e que trago, novamente, para auxiliar na organização de uma concepção pedagógica de currículo. Entre estes autores estão Moreira e Silva (2009), Gimeno Sacristán (2000) Apple (2009) e Giroux e Simon (2009). Tenho a consciência de que estas referências não pertencem ao campo do materialismo dialético e histórico, mas que, conforme afirmo acima, neste momento são os autores que me permitem entender o currículo nesta realidade.

Segundo Moreira e Silva (2009), o currículo como objeto de estudo tem suas origens nos Estados Unidos, no final do século XIX e início do século XX, quando educadores deram início a estudos tratando de questões curriculares, possibilitando o surgimento deste novo campo de pesquisa. Desde então, se destacaram duas tendências predominantes nestes estudos: uma voltada a atender os interesses e experiências dos estudantes, liderada por John Dewey e, que no Brasil, foi representada pelo movimento escolanovista, e a outra para a construção de um currículo científico representada pelas idéias de Bobbitt, e que no Brasil ficou conhecido por tecnicismo.

Essas duas tendências dominaram o pensamento educacional até os anos 1960, quando, em todo o mundo, iniciam-se movimentos em busca de autonomia e direitos: as independências de países africanos, os movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos, o movimento feminista, os movimentos estudantis na França, a emergência de problemas

⁷ Grifo nosso.

sociais na sociedade dos Estados Unidos nos anos 1960, como racismo, desemprego, guerra do Vietnã, etc., fazem surgir um movimento de contracultura que, nos Estados Unidos, colocou em debate as instituições escolares que foram denunciadas como tradicionais, “opressivas, castradoras e violentas” (MOREIRA; SILVA, 2009, p.13) que não permitiam a ascensão social.

A partir dos anos 1970, emerge uma nova tendência que passa a rejeitar a proposta curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e a - teórico e que busca reconceitualizar o campo. Surgem duas grandes correntes dentro desta nova reconceitualização, “uma fundamentada no neomarxismo e na Teoria Crítica e outra ligada à “tradição humanista e hermenêutica” (MOREIRA; SILVA, 2009, p.15).

Ainda, segundo estes autores o currículo é um campo em disputa “[...] uma área contestada, uma arena política [...]” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 21-30), pois está implicado diretamente em relações de poder na sociedade que vão desde as classes dominantes, corporificadas no Estado, até os muitos atos cotidianos “[...] nas escolas, nas salas de aula que são expressões sutis e complexas [...]” mais sutis, mas não menos importantes nas relações de poder.

Baseados na noção de ideologia de Louis Althusser, para quem ideologia é mais do que a falsa consciência ou o conjunto de idéias falsas sobre a sociedade, Moreira e Silva asseguram que, para a educação, a noção de ideologia e currículo não podem ser vistos de forma separada e que a ideologia está estreitamente vinculada às questões de interesse e poder. Nessa perspectiva, então, para Moreira e Silva, a ideologia estaria

[...] relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 23).

Dessa forma, os autores ressaltam que segundo essa noção de ideologia, os grupos em situação de vantagem na organização social estariam em luta pela manutenção desta posição de privilégio e, portanto, o mais importante não é saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras, mas saber quais relações elas estariam justificando e a quem beneficiariam socialmente.

Gimeno Sacristán (2000), por sua vez, refere-se ao currículo afirmando que este não é um conceito abstrato que existe fora da experiência humana e antes dela. O currículo, afirma este autor, é uma forma de organizar uma série de práticas educativas; é um guia da experiência que o aluno adquire na escola no que diz respeito às aprendizagens que são dirigidas pela escola para atingir determinados objetivos; como o conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo e, ainda, como um “[...] programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Para este autor, ao analisar o currículo, estamos descrevendo e concretizando as funções da escola num dado momento histórico e social, pois o currículo “[...] é uma práxis, antes que um objeto estático [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 14), oriundo de um modelo para pensar a educação e as aprendizagens necessárias de crianças e jovens.

Retornando as proposições de Moreira e Silva (2009) é importante ressaltar que, para estes autores o *como*⁸ o currículo é organizado são questões importantes, mas elas só irão adquirir sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem o *porque*⁹ do conhecimento escolar ser organizado desta forma e não de outra.

A partir das afirmações de todos estes autores entendo, portanto, que, na análise do currículo, é preciso compreender não tanto como se faz o currículo, mas, também, compreender o que o currículo faz, pois este está inserido em questões mais amplas que dizem respeito às formas como a sociedade está organizada historicamente. Neste sentido é que entendo, então, currículo como movimento em permanente transformação de acordo com o momento histórico no qual está inserido.

A realidade social na qual estamos inseridos na atualidade histórica, resulta do Modo de Produção que temos nesta época. Marx (2003) diz que é sobre a base material, econômica que se assentam as sociedades ao longo da história e, em toda sua obra, preocupou-se em analisar e explicar as origens do desenvolvimento das várias formações sociais e, desta forma, desenvolveu um pensamento fundamental: de que é a forma como se dá a produção econômica, ou seja, a forma como os seres humanos, ao longo da história produzem e organizam sua sobrevivência material, que condiciona a forma como se estrutura a sociedade.

Trata-se da concepção materialista de História que Marx (2003, p. 3) fundamentou em “*Contribuição à Crítica da Economia Política*” ao afirmar que:

⁸ Destaque dos autores.

⁹ Destaque dos autores.

Na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das 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 (MARX, 2003, p. 5).

Apesar de haver autores que afirmam ser este conceito uma redução ao nível econômico, Marx (2003, p. 5) segue afirmando que o “[...] modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral [...]”, pois, nesta definição, o conceito de modo de produção abrange todos os níveis social, econômico, jurídico, político e ideológico.

Bottomore (1998) e Fioravante (1978) declaram que o determinismo econômico, foi uma das interpretações que Marx e Engels sempre procuraram desmitificar afirmando que o elemento determinante da história, é, em *última instância*, a produção e a reprodução da vida real. Assim, não é possível fazer uma análise de qualquer fenômeno sem considerar o nível do modo de produção atual. “Ao analisarmos uma totalidade social, nela estará a relação de produção dando forma àquela formação social [...]” pois esta se constitui em seus aspectos e “[...] elementos, econômicos, jurídico, político e ideológicos [...]” (BERNARDES et. al., 2012, p. 7) situar o fenômeno na realidade em que está inserido é entendê-lo como materialidade, ou seja, em sua existência real, fora da consciência.

Dessa forma entendo que a matéria (realidade objetiva) é o princípio primeiro, existindo anterior e independentemente da consciência. Esta, por sua vez, reflete a realidade objetiva sendo, portanto, resultado das interações sociais entre os seres humanos. O ser humano se desenvolveu em sociedade e, enquanto humanidade, no momento em que se destacou da natureza e a adaptou a si para continuar existindo. O desenvolvimento em sociedade foi mediado pela educação, diz Saviani (2007), pois, ao apropriar-se da natureza e transformá-la conforme suas necessidades, o ser humano produz sua existência.

Em outro texto, Saviani (2007) aprofunda esta reflexão ao tratar da relação entre educação e trabalho afirmando que estes são atividades especificamente humanas, “[...] isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152). O ato de agir sobre a natureza transformando-a de acordo com suas necessidades permite, então, considerar o trabalho como a essência do ser humano. Saviani (2007, p. 154), diz que:

[...] a essência humana não é, então, dada o homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda [...] é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

*Ser*¹⁰ humano não é, portanto, uma dádiva natural. Nós nos formamos ser humano, precisamos aprender a *ser* humano, aprender a produzir a própria existência e isso é, também, um processo educativo e social. A origem da educação coincide com a origem do ser humano. A educação era a *própria*¹¹ vida e não educação *para*¹² a vida. A separação entre educação e trabalho se dá a partir da divisão do trabalho que, por sua vez, se dá a partir da apropriação privada da terra provocando a divisão dos seres humanos em classes sociais: a dos proprietários e a dos não proprietários, tornando possível aos primeiros viver sem trabalhar ou viver do trabalho dos outros seres humanos.

Essa divisão de classes irá provocar, também, uma divisão na educação: uma educação voltada para a classe proprietária centrada nas atividades intelectuais e, outra, para os não proprietários centrada nos processos ligados ao próprio trabalho. A primeira deu origem à escola que era o lugar para onde se dirigiam os que possuíam tempo livre, os que não trabalhavam. “Essa nova forma de educação passou a ser identificada como a educação propriamente dita perpetrando-se a separação entre educação e trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 155). Desta escola original, até os dias atuais, sua complexidade foi aumentando até atingir, na atualidade, a forma “[...] principal e dominante de educação convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação” (SAVIANI, 2007, p. 156).

É neste sentido que retorno à Moreira e Silva (2009, p. 8), onde estes autores afirmam que o currículo não é um “[...] elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social [...]”, porque ele expressa o equilíbrio de interesses e forças que atuam sobre a educação num dado momento histórico da sociedade, refletindo, de alguma forma, os conflitos de interesses dentro de uma sociedade em que os valores dominantes regem os processos educativos. O sistema educativo, dizem, serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo.

Apple (2009) também partilha da mesma proposição acerca do currículo, quando declara que o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos transformados em textos que aparecem nas salas de aula. “Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da

¹⁰ Grifo nosso.

¹¹ Grifo nosso

¹² Grifo nosso.

seleção de alguém, uma visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2009, p. 59). O currículo, portanto, é produto das tensões, dos conflitos e dos consensos culturais, políticos e econômicos que fazem parte da organização de um povo.

Neste sentido, Apple (2009, p. 60) afirma que:

[...] o que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo [...] e - não menos importante - quem pode perguntar e responder todas estas questões, tudo isso está relacionado à maneira como domínio e subordinação são produzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial.

Ao afirmar isto, esse pensador está analisando a realidade da educação nos Estados Unidos, nos anos 1990, em que há uma forte *restauração conservadora*¹³ que estaria gerando conflitos em torno da política do conhecimento oficial, colocando em perigo a educação pública e a idéia de um currículo que atenda às culturas e histórias “[...] dos amplos segmentos da população americana” (APPLE, 2009, p. 61). Examinando o que o autor diz em seu texto, naquele momento específico, estava em discussão à proposta da implementação de um currículo e de uma avaliação nacionais nos Estados Unidos. Ele vê esta proposta com muito receio por entender que havia por detrás “[...] uma perigosíssima investida ideológica [...]” e que os que mais sofreriam com seus efeitos seriam aqueles que já tinham quase tudo a perder “[...] nesta sociedade” (APPLE, 2009, p. 62).

Em relação à proposta de implementação de um currículo nacional Apple (2009, p. 63) argumenta que disfarçadamente já existia um currículo nacional “[...] determinado pela complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica estes livros.” O autor questiona-se, então, o que seria melhor, naquele momento, um currículo e uma avaliação ligados a um sistema e objetivos nacionais ou um currículo velado estabelecido pelos livros didáticos. As diretrizes e metas seriam justificadas como indispensáveis para elevar o nível educacional e fazer com que fosse de responsabilidade das escolas o sucesso ou o fracasso dos alunos.

Apple (2009) questiona, também, acerca de qual grupo social estaria à frente destes esforços reformistas e quem ganharia e quem perderia em consequência dessas reformas. Ele sustenta que, quem estava, naquele momento, liderando estas reformas eram grupos

¹³ Itálico do autor.

“direitistas”¹⁴ americanos e que a educação refletiria o padrão dos benefícios das outras áreas - em que 20% dos mais ricos ficavam com 80% dos benefícios. Outra ponderação feita por Apple (2009) é que um processo de criação de um currículo nacional seria um fracasso, caso não levasse em conta todo um engajamento coletivo dos educadores. Em vez disso, este processo estava empenhado pelas metas educacionais a aumentar a competitividade internacional, o lucro, a disciplina e a pressão, para que as necessidades observadas em empresas e indústrias passassem a ser as mesmas das escolas.

Os objetivos para a educação, portanto, seriam os mesmos que orientavam as metas para a economia e que seus ideólogos associavam a crise econômica aos problemas da escola, considerando esta e outros órgãos públicos culpados pelos níveis de desemprego e a perda da competitividade, afirmando que o que é público é ruim e que o privado é bom. Para o neoliberalismo, afirma Apple (2009), o Estado tem que ser fraco, deixando o mercado livre para guiar todos os aspectos da vida social, inclusive o tipo de conhecimento que deve ser transmitido às futuras gerações. Para o grande capital, no entanto, o Estado tem que ser forte conforme já manifestamos esta contradição na introdução deste estudo.

Giroux e Simon (2009, p. 93), também afirmam em consonância à Apple (2009) que nos Estados Unidos a reforma educacional esteve associada aos “[...] imperativos das grandes empresas [...]” e que sob esta perspectiva, as escolas tornaram-se espaços de treinamento com desenvolvimento de habilidades ocupacionais “[...] necessárias à expansão da produção interna e do investimento externo.” Dessa forma, as escolas seriam uma organização cujo objetivo é legitimar os interesses econômicos das elites empresariais.

Do mesmo modo, no Brasil, em meados dos anos 1990, a política denominada Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi motivo de debate no meio educacional. Em texto coletivo dos (as) professores (as) da Faculdade de Educação da UFRGS (UFRGS 1996) realizaram uma análise do documento dos PCNs elaborado pelo Ministério da Educação. Os questionamentos levantados por eles estão em conformidade com aqueles formulados pelos teóricos norte-americanos referidos anteriormente.

O texto inicia questionando o sentido de um currículo nacional, mesmo que este viesse justificado pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 210 previa que fossem fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, “[...] de maneira que assegurar uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, [s.p.]).

¹⁴ Aspas do autor.

Havia, no entanto, outras justificativas não são tão explícitas quanto a Constitucional que estavam expressas nos compromissos assumidos diante de organismos internacionais e de uma “[...] suposta conexão entre parâmetros curriculares nacionais e qualidade da oferta educacional” (UFRGS, 1996, p. 124). As análises dos professores (as) direcionam-se no sentido de que o texto dos PCNs não define o que seria esta oferta de qualidade da educação e, dessa forma, seria difícil dizer de que forma os PCNs contribuiriam com este processo, já que os baixos desempenhos educacionais dos estudantes das escolas públicas brasileiras estão ligados a um conjunto de fatores que não poderiam ser resolvidos por um padrão curricular de referência.

Afirmam ainda, que “[...] na raiz destes desempenhos inferiores está uma política econômica e social de privação e exploração que transcende não apenas o currículo, mas a escola e a educação como um todo [...]” (UFRGS, 1996, p. 125) e que esses três fazem parte do complexo sistema de distribuição desigual dos recursos materiais e simbólicos. Desta forma, colocar a ênfase em um currículo nacional só mascararia os problemas já que um padrão curricular com pretensa universalidade do conhecimento estaria longe de superar desigualdades sociais e educacionais e que, provavelmente, num país tão diverso, uma imposição curricular com conhecimentos baseados em visões hegemônicas só faria aumentar estas desigualdades.

Ao concordar com estas premissas acima, percebo que os currículos e programas, assim colocados, são instrumentos de intervenção do Estado naquilo que se ensina nas escolas, o que significa dizer que esta interferência, em última instância, interfere no tipo de cidadão (a) que interessa aos grupos dominantes. Abud (2012) diz que os textos oficiais são produzidos considerando que exista uma escola ideal, mas que as dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas não estão presentes nos textos, muito menos a voz de professores (as) e estudantes.

Os currículos e programas das escolas públicas independentemente da forma como se apresentam (parâmetros, propostas, resoluções, etc.) “[...] são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores (as) e os interesses dos alunos [...]” (ABUD, 2012, p. 29) estes só participam do processo através de leituras posteriores, ou seja, quando os programas já foram elaborados e enviados às escolas para serem utilizados no ensino.

Para concluir, de forma provisória esta discussão acerca do currículo, entendo-o, em sua concepção pedagógica, como um processo social e histórico, mutável e provisório, existente na realidade concreta e que deve, portanto, levar em conta esta realidade não

estática, mutável onde se confrontam relações de forças presentes na sociedade, mas que nela não se esgota. O currículo deve estar então, voltado para as diferentes situações da realidade e de sujeitos e nesta buscar elementos de contexto que possam ser problematizados buscando a sistematização dos conhecimentos.

2.2 ALGUNS ELEMENTOS PRA PENSAR A REALIDADE EDUCACIONAL ATUAL

O modo de produção capitalista sendo uma sociedade cuja característica é baseada no consumo desenfreado e imediatista, com exploração da mão de obra, propriedade privada dos meios que geram a riqueza e onde os acontecimentos parecem dar-se de forma isolada sem relações com outros acontecimentos em outros tempos, conforme afirmado na introdução deste trabalho, ensinar tornou-se, então, um desafio que muitas vezes os professores(as) não conseguem superar.

Além destes fatores, a atual crise econômica mundial que atinge violentamente todo planeta traz este desafio para dentro das salas de aula onde, desenvolver uma prática de ensino mais adequada e voltada a este novo paradigma se faz necessária, de uma forma em que os conteúdos ganhem significado e dialoguem com a realidade vivida pelos estudantes em seus contextos locais sem perder de vista os aspectos globalmente relevantes para entender esta realidade local.

Sem pretender estender-me com profundidade à questão da crise em si, mas procurando trazer aspectos da mesma que considero relevantes para entender o contexto em que esta crise se desenvolve e que, portanto, envolve o objeto que ora está em análise. Para tanto, busco apoio especialmente em Mézsáros (2006) que é, também, referência aos seguintes autores (as): Antunes (2009), Sampaio Junior (2009), Fonseca (2011), e Fontes (2009) que possibilitam entender alguns aspectos da crise e seus efeitos na vida dos trabalhadores (as) de modo geral e, também, nos trabalhadores (as) da educação. É importante ressaltar que estes autores também buscam referenciar suas análises sobre a crise em Mézsáros.

Segundo Mézsáros (2006, p. 795) “[...] a crise do capital que enfrentamos hoje é fundamentalmente uma crise estrutural [...]” e, para justificar esta afirmação o autor apresenta quatro aspectos principais da atual crise: o seu caráter universal, seu alcance global, sua escala de tempo extensa, contínua, permanente e que seu modo de desdobrar-se poderia ser

considerado *rastejante*¹⁵. Para Fonseca (2011) o que autor acima quer dizer é que esta crise é estrutural porque afeta a totalidade do complexo social no modo de produção capitalista em todas as suas relações e articulações colocando em risco a sobrevivência humana e que esta é a diferença da crise atual para as crises cíclicas que afetavam algumas partes do complexo social até então. A crise que aí está, diz Fonseca, atinge as três dimensões vitais do capital – a produção, o consumo e a circulação/distribuição/realização.

Antunes (2009), por sua vez, afirma que desde o final dos anos 1960, Mézáros (2006) vem sistematicamente descortinando a crise e que, naquele período, já começava a assolar o sistema global do capital e se expressava através das rebeliões de 1968, das quedas das taxas de lucro e do início da nova reestruturação produtiva ao longo dos anos 1970. Estes eram indícios, de que estava se configurando uma mudança substantiva no sistema capitalista bem como no sistema global do capital que se converteria em uma processualidade incontrolável e profundamente destrutiva. Antunes (2009) faz questão de esclarecer que, para Mézáros (2006), há distinção entre capitalismo e capital e que o sistema capital é anterior ao capitalismo e que o capital persiste nas sociedades pós-capitalistas, sendo o capitalismo uma das formas possíveis para a realização do capital.

Sampaio Junior (2009, p. 9) também destaca a violência da atual crise que se manifesta pela pulverização de grandes quantidades de capital fictício, bancário, comercial além de “[...] uma brutal contração da atividade econômica e do comércio internacional, provocando uma meteórica expansão do desemprego.” Isso significaria, nas palavras de Sampaio Junior que, ao final de 2009, segundo previsões da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cerca de 50 milhões de trabalhadores perderiam seus empregos e o número de trabalhadores pobres aumentaria em torno de 100 milhões naquele ano “[...] chegando a 1,4 bilhões de pessoas, quase metade de todos os ocupados do mundo” (SAMPAIO JUNIOR, 2009, p. 9).

Além dos autores acima, Fontes (2009) contribui para este entendimento da atual crise, quando afirma que nos últimos 40 anos ocorreu um “fenômeno aparentemente paradoxal: ao lado de crises recorrentes do capital assistiu-se a uma das maiores expansões mundiais das relações sociais capitalistas convertendo a maioria da população do planeta em mera mão de obra” (FONTES, 2009, p. 58), disponível para o mercado e dele cada vez mais dependente. A autora faz uma análise da crise também voltando-se à Mézáros (2006), afirmando que este autor utiliza a expressão *crise estrutural* para contrapor-se à noção clássica das crises

¹⁵ Itálico do autor.

conjunturais do capital e que esta denominação assinala uma virada qualitativa na qual a expansão capitalista é ameaçadoramente devastadora pelo risco de destruição ambiental, pelo desemprego, pela subordinação dos trabalhadores ao capital sem nenhum tipo de regulação jurídica e/ou social.

Ao fazer estas afirmações tão contundentes, Fontes (2009) explicita, de que maneira isto poderá ocorrer, expondo duas formas da expansão do capital: a expansão do capital *para fora* e a expansão do capital *para dentro*. A expansão para fora significa que o capital avança sobre sociedades ainda não plenamente mercantilizadas, extorquindo populações rurais, recursos naturais, etc.; a expansão para dentro, se dá de duas maneiras: 1) na expropriação dos direitos considerados naturais nas sociedades plenamente capitalistas, como, por exemplo, as aposentadorias, saúde, educação etc. e 2) avançando sobre as *condições biológicas de existência* como as patentes biológicas, sejam elas naturais ou humanas.

Desta forma manifesta-se o que a autora refere anteriormente de que a expansão foi intensa e acompanhada de uma aguda crise de caráter social que ganhava contornos diferenciados de acordo com os países por onde se alastrou. Outro aspecto considerado por Fontes é a relação entre expansão do capital e os monopólios transnacionais que se deram a partir dos anos 1960 com uma imensa fusão de capitais. As megacorporações ou mega empresas transnacionalizadas, formam, hoje, os grandes conglomerados, cada vez menos ligados a uma atividade ou produtos específicos e “[...] mais ligados a uma propriedade altamente concentrada” (FONTES, 2009, p. 64). Estas grandes corporações estão em todo o mundo, mas seu capital está em poucas mãos e em seus países de origem.

Neste contexto o papel do Estado torna-se complexo, pois a continuar a concentração de capital em nível internacional não há como propor aquilo que a autora chama de *saída para trás*, ou seja, o retorno ao Estado de Bem Estar Social em que o Estado intervinha nas relações sociais para garantir certos benefícios e direitos aos trabalhadores (as). O que se vê, hoje, ao contrário, é uma “[...] demanda pela proteção estatal da força de trabalho o que confere legitimidade à proteção estatal ao capital” (FONTES, 2009, p. 67) visto com muita clareza no socorro financeiro às grandes empresas com o dinheiro dos cofres públicos e na estreita associação do Estado com os megacapitais multinacionalizados, através de inúmeras parcerias.

Um dos resultados destas parcerias, no Brasil, diz Fontes, é percebido pelo aumento da escolarização em paralelo a uma brutal redução de uma formação crítica (no Brasil isto se expressou, por exemplo, na Lei do Ensino – 5692/71) e substituída por formas apassivadoras

de mobilização cultural fomentadas com o fim da Guerra Fria em que a coerção expressa nas ditaduras civis militares que foram sendo substituída pelos formatos eleitorais representativos.

Leher (1999, p. 19) sustenta que “[...] a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança [...]”, ou seja, para o autor ao invés da tradicional concentração de forças e armamentos contra um inimigo determinado, esta doutrina previa ações militares pontuais com intensa propaganda ideológica e o reconhecimento de que a educação poderia ser um instrumento importante na questão da segurança. Esta política data “[...] do período da ‘Guerra Fria’ em especial na doutrina da contra-insurgência [...]” (LEHER, 1999, p. 20) formulada no bojo da *Aliança para o Progresso*¹⁶ de Kennedy, Johnson e Rostow e na ideologia da globalização recomendada pelo BM, chamado por Leher (1999) de *Ministério Mundial da Educação* dos países de periferia.

Tendo presente estes elementos, analiso a seguir, as intervenções das multilaterais nas políticas internas dos países, especialmente por parte do Banco Mundial, que tem se sobressaído nesta “tarefa”¹⁷ ideológica que se manifesta nas reformas educacionais evidenciando como ela se materializa concretamente nas instituições e na educação na América Latina, África e parte da Ásia.

2.2.1 As Instituições Multilaterais e a Educação Básica

Para Bomfim, (2012) o BM, bem como outros organismos internacionais, foram protagonistas na produção ideológica a partir das quais se empreenderam reformas no Brasil a partir dos anos 1990 do século passado. Os documentos do BM postulavam que a educação seria “[...] a chave-mestra capaz de romper as amarras do subdesenvolvimento e do atraso, abrindo caminhos que inevitavelmente, levariam os países ao desenvolvimento e à modernização” (BOMFIM, 2012, p. 17). A principal meta era elevar o “capital humano” da região com as seguintes estratégias: programas de alimentação e saúde escolar, ampliação do Ensino Médio (EM) com ajuste de seus conteúdos para preparar os jovens ao trabalho produtivo, capacitação e avaliação de professores e de escolas, diversificação e reforma da educação superior fortalecendo o setor privado, entre outras metas.

¹⁶ Itálico do autor.

¹⁷ Aspas minhas.

A teoria do capital humano tem suas origens no final dos anos 1950 e início dos 1960 nos Estados Unidos tendo em Schultz (1973) um dos seus pioneiros. Sua concepção é a de que a “[...] instrução eleva as futuras rendas dos estudantes [...]” e que, portanto, “[...] tal instrução possui atributos de um investimento” (SCHULTZ, 1973, p. 20). No período do surgimento desta teoria o Brasil, passava por um rápido desenvolvimento econômico e industrial que provocou, em menos de três décadas – 1940 a 1970 – o deslocamento de 39 milhões de pessoas do campo para as cidades, segundo Xavier (2012). Embora esta autora não desenvolva os aspectos do período relacionando-os diretamente à teoria do capital humano, julgo procedente trazê-la, pois a mesma descreve este contexto relacionando o crescimento econômico e populacional às necessidades de ampliação da oferta educacional.

Segundo esta autora, o crescimento populacional e o desenvolvimento econômico implicaram na necessidade de expansão da escolarização. Os discursos governamentais da época, afirmavam a necessidade da adequação das escolas às exigências das novas técnicas da industrialização e da formação dos indivíduos que deveria estar voltada para as metas do desenvolvimento econômico. A elevação da escolaridade era vista como um dos fatores que dinamizaria o desenvolvimento e o progresso social ampliando o padrão das condições de vida da população. Pode-se concluir, então, que nos anos 1960 esta teoria foi vista positivamente e a educação foi entendida a partir do ponto de vista do desenvolvimento econômico.

Frigotto (1989, p. 40) ao abordar criticamente a teoria do capital humano afirma que, nesta teoria, a educação é reduzida à:

[...] função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente de produção.

Na tese central desta teoria, prossegue Frigotto (1989), a educação está vinculada ao desenvolvimento econômico e à distribuição de renda configurando-se como uma “teoria do desenvolvimento” em que o investimento de uma nação ou de um indivíduo em sua educação visa retornos futuros para superar o atraso econômico. Esta teoria representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um fator de produção e a uma questão meramente técnica. Para Frigotto, evidenciar que a educação estava subordinada à lógica do

desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, ou seja, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante.

A teoria do capital humano é tema que não se esgota em uma breve referência e, penso em futuros estudos, a ela retornar, talvez em uma análise do currículo no Ensino Médio, dada a emergência da reestruturação curricular proposta pelo governo do estado do Rio Grande do Sul para esta etapa da educação básica no ano de 2012. No momento retomo a discussão acerca das multilaterais e suas implicações na educação básica como um todo especialmente sobre o BM e suas propostas de reformas para a educação.

O BM e o FMI nasceram no final da década de 1940, precedidos pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Essa última para implementar e acompanhar políticas econômicas para a América Latina e, a anterior, para ações voltadas especificamente para a educação, cultura e ciência. A criação destes organismos, diz Lima (2002, p. 42) é atravessada “[...] por dimensões econômicas – pela necessidade de enfrentamento das desigualdades entre os países centrais e periféricos - e também por dimensões políticas e sociais.” Lima (2002) especifica, ainda, que o BM e o FMI tinham a finalidade de articular uma nova ordem mundial para garantir a estabilidade econômica e a segurança do capitalismo, bem como a estabilidade do câmbio e o fornecimento de assistência financeira temporária aos países membros do FMI.

Apesar de seus aspectos financeiros o BM e o FMI exerceram – e exercem – sobre os países periféricos a exigência de cumprimento de várias condicionalidades travestidas de assessoria técnica, para que os países periféricos possam contrair créditos junto a estas instituições. A cada empréstimo contraído por um país, este estará tendo que cumprir todas as exigências políticas impostas por estas instituições.

A educação foi uma das primeiras áreas a sofrer este tipo de intervenção. A partir dos anos 1950 uma das primeiras ações do BM para o Brasil, foi à realização de intercâmbios entre educadores brasileiros com os norte-americanos; nos anos 1960 a interferência se deu através da Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América (USAID) centralizada em investimentos de infraestrutura e, a partir dos anos 1970, com o significativo aumento de verbas para projetos educacionais vinculados à política de desenvolvimento do BM centradas no “[...] alívio à pobreza” (LIMA, 2002, p. 43). Uma ilustração de atuação da USAID na área da educação no Brasil é analisada no último capítulo quando analiso o Livro Didático de História.

A partir dos anos 1980 iniciam-se, então, as cobranças dos empréstimos e com elas vêm as imposições através dos programas de estabilização e ajustes da economia e de reestruturação. Na essência desse processo, diz Lima (2002), estava à reforma do Estado com a contenção de gastos com políticas sociais (Estado Mínimo), materializadas nas privatizações de empresas estatais, desregulamentação das legislações trabalhistas e de previdência etc. Este receituário é apresentado como a solução para a crise que é do capital, mas que é apresentada “[...] como uma crise causada pelo aumento dos gastos sociais do Estado, inclusive culpando os sindicatos por promoverem lutas por aumentos salariais e por outros direitos trabalhistas” (NISHIMURA, 2012, p. 47). Neste contexto se insere a reforma educacional brasileira, já no início da década de 1990 com a realização da *Conferência Mundial de Educação para Todos*¹⁸ na Tailândia da qual o Brasil participou sendo signatário de suas deliberações e cuja declaração final definiu a educação como um direito humano.

Os documentos elaborados com base nesta conferência enfatizam a necessidade de formar recursos humanos qualificados para atuarem diante das mudanças impostas pelos próprios organismos. A educação passa a ser concebida “[...] como adequação às determinações do mercado de trabalho [...]” (LIMA, 2002, p. 45) e como o principal instrumento para o “*alívio à pobreza*” e, ainda, para a garantia de que houvesse um desenvolvimento subordinado aos países desenvolvidos, pois para a Bomfim (2012, p. 18) “[...] os países que ainda não estão na vanguarda é geralmente mais prático adquirir novos conhecimentos e tecnologias, ao invés de inventá-los, sendo o comércio o meio mais direto e essencial de aquisição de conhecimento e de tecnologia.”

Mesmo assim Bomfim (2012) avalia que é pouco provável que as avançadas tecnologias adquiridas sejam usadas com eficiência pelos trabalhadores (as) se estes não tiverem o conhecimento básico para que as empresas possam usar com vantagens estas inovações, apontando dessa forma, novamente, para a formação de um capital humano capacitado e eficiente, em que o conhecimento é tido como o melhor antídoto para o desemprego.

De um direito humano básico a educação se converte em um aprendizado voltado para os imperativos do mercado com forte interferência externa nas políticas educacionais do país. A crise do capitalismo, dessa forma, aparece, também, como uma responsabilidade do indivíduo que não consegue emprego porque não tem qualificação para ocupar as vagas existentes e, essa lógica é reforçada cotidianamente pelas mídias de massa em manchetes

¹⁸ Grifo nosso.

como a da capa do jornal de circulação na cidade de São Leopoldo e região do dia 12 de novembro de 2012 e que trago a título de ilustração para a afirmação acima: “*Há mais vagas que profissionais: Falta de interesse do Jovem e pouca qualificação dos mais velhos são complicadores no mercado de trabalho*”.

Para encerrar, provisoriamente, esta discussão, que se refere a situar a realidade em que este objeto está inserido, fica claro que o atual momento de crise é profundo e duradouro e, como todas as crises, procurará destruir as forças produtivas, os recursos naturais e vidas humanas. O centro da crise, desta vez, não está na periferia do mundo, mas sim no coração do capitalismo – Estados Unidos e Europa – mas quem paga a crise são os trabalhadores (as) destes países e do mundo todo, através de cortes de salários, ajustes fiscais e do que sobrou do Estado de Bem Estar Social como se pode acompanhar através da mesma grande mídia que associa a crise à falta de qualificação das pessoas.

Neste contexto, o papel do Estado sofreu alterações já apontadas por Fontes (2009) e mencionadas neste texto. O Estado, como disse anteriormente, tem socorrido o grande capital neste momento de crise por que, de fato, é controlado pelo grande capital e quem controla o Estado controla suas decisões e, no caso em análise, os mecanismos da educação. Marx e Engels (2007) já afirmavam que as ideias hegemônicas de uma sociedade são as ideias da classe dominante, ou seja:

A classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

Marx e Engels (2007), nesta mesma obra, prosseguem afirmando que os pensamentos dominantes irão assumir cada vez mais uma forma universal, em que os interesses da classe dominante passarão a representar o interesse de todos os membros da sociedade como sendo os únicos válidos e comuns para todos, mesmo que os interesses de uma determinada classe sobre o interesse das outras predomine. No modo de produção capitalista o aparato estatal está sob o controle dos detentores dos meios de produção das riquezas que buscam de todas as formas, implementar a sua concepção de vida e de mundo como sendo a de todos os membros da sociedade.

É neste sentido que volto-me, a seguir, especificamente, ao ensino e ao currículo de História discutindo alguns elementos que considero relevantes para entender este currículo que temos atualmente, pois os mesmos não podem ser analisados independentemente dos órgãos oficiais – portanto, do Estado - e do contexto histórico em que foram e ainda são produzidos, pois qualquer fenômeno para ser compreendido em sua totalidade requer que se busquem suas origens e fundamentações históricas.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

O estudo da História, diz Bittencourt (2011), tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis do ensino básico, integrando o conjunto de disciplinas que foram se constituindo como saberes fundamentais no processo de escolarização brasileira e passou por mudanças significativas quanto a conteúdos, métodos e finalidades até chegar a atual configuração nas propostas curriculares. Afirma também, que, assim como as demais disciplinas a História tem passado por redefinições constantes, mas mantém especificidades no processo de constituição dos saberes ou “[...] de determinado conhecimento – o conhecimento escolar” (BITTENCOURT, 2011, p. 33).

Silva e Fonseca (2010) afirmam que, o Estado brasileiro em diferentes contextos, expressou a preocupação com a institucionalização de currículos e programas de história para a educação básica brasileira. Os autores identificam entre 1841 e 1951 dezoito programas de ensino relativos a reformas curriculares no que se refere à disciplina de História. Estes programas eram elaborados pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro e seus textos refletiam as posições políticas e questões teóricas que diziam respeito não apenas ao papel formativo da História, mas também expressavam as estratégias de “[...] construção/manipulação do conhecimento histórico escolar” (SILVA; FONSECA, 2010, [s.p.]).

Este capítulo destina-se, portanto, à realização de uma breve abordagem do ensino e do currículo de História na historiografia educacional brasileira desde o início do século XIX até os atuais PCNs.

3.1.1 O Ensino de História do Século XIX à Redemocratização do Brasil nos anos 1980

Desde a primeira metade do século XIX, quando se introduziu a área no currículo escolar, logo após a Independência, houve a preocupação de criar uma “genealogia de nação”¹⁹, elaborando-se uma história nacional, mas, com base em pressupostos eurocêntricos.

¹⁹ Esta expressão encontra-se no texto dos PCNs de história de 1998.

A existência da História como disciplina escolar, naquele momento, estava voltada para a formação de uma identidade nacional, porém sem esquecer que pertencíamos ao mundo europeu e cristão. O ensino voltava-se, então, para uma educação moral, cívica e religiosa em que se utilizavam textos escolares onde a vida dos santos e grandes personagens de vida pública serviam de exemplo de caráter e de moral para as futuras gerações. (BITTENCOURT, 2011)

A emancipação política do Brasil se deu sem nenhuma mudança significativa, pois foi realizada pelo filho do rei de Portugal com o consentimento deste. A nossa independência ocorreu devido ao entusiasmo das rarefeitas camadas urbanas educadas na Europa e devido aos interesses dos latifundiários proprietários de escravos. Não havia, segundo Pinsky (1988), uma “consciência nacional”²⁰ no processo de emancipação política brasileira, tanto que permanecemos sendo um Império.

A partir da constituição do Estado brasileiro, a História tem sido um conteúdo constante no currículo da escola elementar²¹ e, como área obrigatória, apareceu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, inspirada no modelo quadripartido francês (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) em que predominavam estudos voltados para um ensino clássico e humanístico, destinado à formação da elite brasileira, mais especificamente à formação dos filhos dos proprietários de escravos. Os responsáveis pela formulação dos programas e dos manuais com os conteúdos a serem ensinados nas escolas públicas eram os membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado no mesmo ano do Colégio Pedro II. A História era apresentada como uma verdade indiscutível constituída em um processo contínuo, linear que determinavam os acontecimentos do presente.

O método de ensino empregado era, predominantemente, o da memorização. “Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo

²⁰ Aspas do autor.

²¹ Em 1827, surgiu a primeira Lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, o Decreto das Escolas das Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, que estabelecia que os professores ensinariam a ler e escrever e as quatro operações de aritmética além da gramática da língua nacional [...], e que, em todas as cidades, vilas e lugares populosos deveria haver escolas primárias. Saviani (2006) afirma que esta lei permaneceu como letra morta, não se efetivando na vida real da nova nação, até que, em 1834, através de Ato Adicional à Constituição do Império “[...] colocou o ensino primário sob a jurisdição das províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar deste nível de ensino” (SAVIANI, 2006, p. 5). As províncias, por sua vez, não estavam equipadas nem financeira nem tecnicamente para realizar a profusão do ensino e, o resultado, diz Saviani, foi que o Brasil atravessou o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada. Na região onde hoje localizo este estudo – Vale do Rio dos Sinos – percebe-se este fato descrito acima, pois as escolas, neste período, – séc. XIX – foram organizadas e mantidas pelos próprios colonos, imigrantes alemães que, desde o início da colonização, manifestaram preocupação com a educação e, em não havendo incentivos no sentido de criar escolas, estas foram surgindo nas picadas e vilas da região ao longo do século XIX fortemente ligadas à religião cristã, pois os imigrantes eram ou católicos ou evangélicos de confissão luterana.

exatamente o que estava escrito nos livros” (BITTENCOURT, 2010, p. 67). Bittencourt (2010) diz, ainda, que a memorização era desenvolvida com atividades dentro dos chamados “*métodos mnemônicos*” difundido pelo francês Ernest Lavissee cuja obra foi modelo para a produção pedagógica brasileira no século XIX.

Nas últimas décadas do século XIX, a sociedade brasileira passou por grandes embates, envolvendo as questões do fim do trabalho escravo, do fim do Império e da intensificação da imigração e da urbanização. A Proclamação da República promoveu a separação entre Estado e Igreja e, pelo menos institucionalmente, houve uma “[...] vitória das ideias laicas” (SAVIANI, 2006, p. 5).

Na educação, os embates se davam em torno das reformas curriculares. Alguns defendiam a permanência do currículo humanístico, mantendo as disciplinas consideradas “*formadoras do espírito*”²², e outros, desejando introduzir um currículo mais científico, técnico e prático e de acordo com a necessária modernização pela qual o país passaria. O mundo industrial se espalhava pela Europa e, alguns setores da elite brasileira acentuavam a necessidade de introduzir as ciências da natureza como a Física, a Química, a história Natural e a Matemática nos saberes escolares, especialmente no ensino secundário. Neste contexto, a História Sagrada é substituída pela História da Civilização tendo os pressupostos iluministas da racionalidade humana.

No ensino de História, o Estado passou a ser tratado como o principal agente histórico responsável pelo processo civilizatório da sociedade brasileira, integrando-a a moderna civilização ocidental. A religiosidade foi substituída pelo civismo enfatizando as lutas pela defesa do território, da unidade nacional e os feitos de personagens que se identificavam com a República, como o bandeirante Raposo Tavares, e militares, como Duque de Caxias e Tiradentes. O objetivo era que os estudantes recebessem uma formação moral e patriótica com base na ideologia da ordem e do progresso, e das ciências para formar uma identidade nacional. Essa formação de sala de aula era complementada com rituais cívicos, como desfiles, festas e comemorações dos símbolos da pátria.

Os discursos republicanos e algumas reformas não foram suficientes para alterar a situação da educação pública nas primeiras décadas da República. Os professores (as) não possuíam a formação adequada, as escolas eram destinadas aos filhos da elite e a maioria da população permanecia sem acesso à escola. Segundo Bittencourt (2011) algumas propostas alternativas foram sufocadas, como, por exemplo, as escolas anarquistas nas quais o ensino de

²² Aspas nossas.

História enfatizava as lutas sociais da humanidade e que eram inspiradas na pedagogia de Ferrer y Gardia que preconizavam um ensino que se contrapunha à exacerbação do patriotismo, (pois este inspirava o militarismo e as guerras) e propunha métodos diferenciados como saídas e excursões com os estudantes como meio para a aprendizagem em substituição ao “aprender de cor”²³ do método mnemônico.

A partir dos anos 1930, com o fim da República Velha, foram introduzidas mudanças significativas na educação brasileira, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a reforma de Francisco Campos²⁴ e a criação de Universidades, visando à formação de professores (as). A Constituição Federal de 1934, diz Saviani (2006) propôs-se em seu artigo V inciso XIV a traçar as diretrizes da educação nacional, além de reforçar em seu artigo 150 que é da competência da União fixar o plano nacional de educação. No artigo 152, prossegue Saviani (2006), estabelecia-se, inclusive, que seria criado o Conselho Nacional de Educação, órgão encarregado de elaborar o plano nacional de educação.

No ensino de História, a História Geral e a História do Brasil se transformaram; a primeira em História da Civilização, e a segunda passou a ser uma consequência da História que se desenrolava no continente europeu. Os acontecimentos de lá decidiam os acontecimentos daqui, permanecendo a visão eurocêntrica e colonialista de mundo.

Nesse contexto, legitimou-se o discurso de que o povo brasileiro era fruto da miscigenação racial entre portugueses, indígenas e negros africanos. Os portugueses, obviamente, eram os grandes descobridores, civilizados, em contrapartida, os indígenas e africanos eram aqueles que necessitavam ser civilizados e cristianizados. A visão difundida oficialmente era de que estes dois últimos grupos sociais aceitaram pacificamente a “civilidade”²⁵ sem oferecer nenhuma resistência. Os livros didáticos ensinavam que estes três elementos formadores do povo brasileiro se aceitaram e se fundiram em harmonia.

No entanto, ao caracterizar os indígenas e os negros no processo de miscigenação, apresentavam-se aspectos bem diferentes entre os dois. Os indígenas eram apresentados com os traços elaborados pelo Romantismo, ou seja, com um aspecto heróico, mas, como um povo que já havia desaparecido, ou como se não existisse mais. As referências a este grupo nos livros didáticos eram sempre no passado, descrevendo os habitantes encontrados pelos portugueses e não o indígena contemporâneo, degradado pela conquista européia. Este último,

²³ Aspas da autora.

²⁴ Primeiro Ministro da Educação e Saúde. Foi integrante do Movimento Escola Nova. Em 1937 Francisco Campos seria o relator da Constituição que instituiria o Estado Novo do qual foi Ministro da Justiça. (Saviani, 2011, p. 195-197)

²⁵ Aspas nossas.

obviamente, não poderia, de forma alguma, fazer parte de nossas origens, mas o “bom selvagem” de porte altivo e semelhante aos brancos que não havia aceitado a escravidão e que enfrentava bravamente seu inimigo. Ao negro por sua vez, pouco espaço lhe era dedicado, sendo sempre tratado como mercadoria salientando-se sua importância para a economia do país procurando mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação da população com a chegada dos imigrantes europeus. (ABUD, 2012).

Nesse período, a educação brasileira sofreu a influência direta da pedagogia norte-americana mais especificamente das teorias de Dewey. O movimento escolanovista surge neste contexto defendido por um grupo de educadores chamados de *liberais* e que expressavam o desejo da construção de um país com bases urbanas, industriais e democráticas e que, em 1932, lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova “[...] um longo documento dedicado ao governo e à nação que se pautou, em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 42).

O autor acima afirma que o grupo dos liberais estava longe de ser homogêneo, pois abrigavam pensamentos divergentes. Participavam do grupo os liberais elitistas que tinha como principal expoente Fernando Azevedo e liberais igualitaristas como Anísio Teixeira. Participavam, ainda, Paschoal Lemme e Roldão de Barros entre outros que eram simpáticos ao socialismo. Anísio Teixeira defendia que a escola deveria ser democrática, única, com intuito profissionalizante, controlada pela comunidade e aberta a todas as classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade.

Diferentemente, para Azevedo *apud* Ghiraldelli Júnior (1994) que era o redator do Manifesto, a escola deveria ser formadora da elite e caberia à educação, rearranjar as pessoas na sociedade de acordo com suas aptidões. Enquanto uns iriam para o trabalho outros fariam a produção intelectual enquanto a competência individual seria o balizador da mobilidade social.

Além dos liberais havia outros grupos políticos distintos que defendiam ideias de qual projeto educacional o país deveria seguir: os católicos, defensores da pedagogia tradicional e que se aproximaram da Ação Integralista Brasileira (AIB) grupo com orientação nazi-fascista e, uma quarta força social que se expressava através da Aliança Nacional Libertadora (ANL) que reunia em torno de si parcela das camadas populares, trabalhadores e camadas médias da população. Este último grupo propunha a formação de uma frente antiimperialista e antifascista. O debate pedagógico refletia, na verdade, a polarização do debate político pelo qual passava o país, debate este que só foi resolvido, pela força, em 1937 quando da instauração do Estado Novo. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994)

No que se refere à disciplina de História introduziram-se os Estudos Sociais que substituiriam a História e a Geografia, em uma tentativa de superar as aulas livrescas e sem sentido.

O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado nas escolas norte americanas, visava a integração dos indivíduos à sociedade “devendo seus conteúdos auxiliar a inserção dos estudantes em sua comunidade. Os estudos deveriam ser iniciados nas realidades próximas das crianças. Nessa perspectiva, o passado mais próximo era, antes de tudo, o imediato, o familiar, o local, o escolar (BITTENCOURT, 2011, p. 73).

O método de ensino, nessa perspectiva era baseado na psicologia cognitiva onde os conteúdos são apresentados de forma progressiva de acordo com a idade dos estudantes. Eram denominados *métodos ativos*²⁶ que situavam a criança em seu centro de interesse²⁷ como ponto de partida. Bittencourt explicita que, conforme a psicologia cognitiva preconiza, a inteligência infantil deve ser estimulada, e, no caso dos Estudos Sociais, a inteligência deve ser estimulada pela observação e descrição de meio local considerando-se situações do trabalho, a organização das ruas e praças, os transportes, incentivando-se as visitas aos locais de interesse histórico e excursões. Nas salas de aula, entretanto, pouca coisa mudou: a história continuou sendo usada para enfatizar o patriotismo, especialmente a partir de 1937 com a instauração do Estado Novo, que transformou o Brasil em uma ditadura com contornos fascistas e que atingiu em cheio os liberais especialmente o grupo dos pioneiros da Educação Nova.

Nos anos 1940, com as reformas de Gustavo Capanema, através de vários Decretos-Leis estabeleceu-se o primário com quatro anos de duração, o ginásial, quatro anos, e o científico, três anos. Segundo Saviani (2006), pela via dos Decretos-Leis, foram promulgados em 1942 as Leis Orgânicas do Ensino Secundário e do ensino industrial; foi criado também naquele ano o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – (SENAI) sob o controle da Confederação Nacional das Indústrias – (CNI). Em 1943 foi à vez da lei orgânica do ensino comercial; em 1946 foram decretadas as leis do ensino agrícola, do ensino normal e foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – (SENAC) que, da mesma forma “[...] que o SENAI foi colocado sob o controle do empresariado correspondente” (SAVIANI, 2006, p.

²⁶ Itálico da autora

²⁷ Propunha que os estudos se iniciassem pela realidade próxima, sua casa, família, a escola, possibilitando que aos poucos, seu raio de ação fosse sendo ampliado a outros tempos e espaços (Bittencourt, 2011).

10). No que tange ao ensino de História neste período a carga horária no ginásial aumentou consideravelmente e a História Geral e a História do Brasil começaram a ser áreas distintas.

Nos anos 1950 e 1960, o ensino de História passou a destacar as temáticas econômicas, questionando-se o modelo econômico brasileiro com base agrário-exportador e buscando a valorização de um novo modelo industrial como base para o país sair do subdesenvolvimento. Nos anos 1960, surgiram algumas propostas curriculares nas formações de professores (as) como a chamada História Nova com estudos baseados na historiografia marxista, com enfoque nas transformações econômicas e nos conflitos entre as classes sociais, colocando-os como agentes transformadores da realidade. Zarth (2004) explicita que esta fase foi de forte influência da historiografia francesa e das obras de Karl Marx em que alguns historiadores pioneiros como Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda produziram manuais didáticos com uma nova visão da História Brasileira, denominada Nova História do Brasil.

Em consonância a estas questões específicas da área da História, a educação brasileira, desde o final da ditadura de Vargas, vinha passando por profundos debates que culminaram, em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024 sancionada em 20 de dezembro de 1961, em cumprimento a Constituição de 1946 (SAVIANI, 2006). Fruto de conflitos entre a situação e a oposição, entre as concepções de escola pública e escola privada, a Lei 4024/61 (SAVIANI, 2006) sancionada é bastante diferente daquela proposta no projeto original nos anos 1940. Para Saviani (2006) o texto final desta lei representou uma estratégia de conciliação²⁸ entre as principais correntes em disputa na época, não atendendo plenamente a nenhuma das partes, especialmente os progressistas.

Conforme Ghiraldelli Júnior (1994, p. 117):

Não há como negar que a aprovação da LDBEN frustrou as expectativas dos setores mais progressistas. Conhecida como Lei 4024/61 ela garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, o que representou o asseguramento de que verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus.

É interessante observar que este debate acerca do financiamento da educação acaba sendo recorrente em alguns momentos, tanto que ainda hoje estamos discutindo a destinação dos recursos públicos para a educação se será 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ou 100%

²⁸ Essa conciliação reflete as disputas pela hegemonia na concepção da Lei 4024/61 que, conforme segue no texto, não consegue agradar a nenhum dos setores envolvidos.

dos *royalty* do pré-sal. Esta é uma tensão que ainda permanece, pois a iniciativa privada da área educacional também tem interesse nessa destinação de recursos como as universidades privadas e o sistema S, para citar dois exemplos.

Se a Lei de Diretrizes e Bases desencantou os setores mais progressistas da educação que não viram possibilidades de a escola pública desempenhar papel de protagonismo na resolução de problemas nacionais, os estudantes universitários se lançaram nas campanhas de educação popular. Os Centros Populares de Cultura – (CPCs) da União Nacional dos Estudantes – (UNE), os Movimentos de Cultura Popular – (MCPs) e o Movimento de Educação de Base – (MEB) que “[...] foram os grandes protagonistas das ações de várias tendências e grupos de esquerda preocupados com a problemática cultural das classes trabalhadoras” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 121).

Em meio a estes movimentos surgiu a pedagogia libertadora, associada ao educador Paulo Freire e ao seu método de alfabetização de adultos. Identificada com os oprimidos, a pedagogia libertadora buscava uma educação que estivesse comprometida com os problemas da comunidade, o local onde efetivamente acontecia a vida do povo. A escola oficial foi denunciada como autoritária, burocratizada, incapaz de colocar-se ao lado do povo. Paulo Freire propunha a instauração de uma pedagogia que deveria partir das situações vividas pelos educandos e que, problematizadas, permitiriam a estes alcançar uma visão crítica da realidade.

Estes debates foram interrompidos em 1964 com o golpe civil militar que, novamente, transforma o Brasil em uma ditadura que duraria 21 anos. Os sucessivos governos militares adotaram várias medidas no que concerne ao ensino no Brasil. A partir da Reforma Universitária (Lei 5540/68), foram criados os cursos de Licenciatura Curta, incentivando-se o aumento das universidades privadas e desqualificando a formação dos professores (as). Neste novo contexto, “[...] o material produzido pela História Nova foi apreendido e alguns de seus autores foram presos e torturados, sendo acusados de distorcer a História do Brasil” (ZARTH, 2004, p. 111). Da mesma forma, Paulo Freire e sua pedagogia libertadora foram duramente perseguidos e estas iniciativas interrompidas bem como tudo o que envolvia a educação e a cultura popular.

A Lei do Ensino 5692 de 1971 (BRASIL, 1998) que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, instituiu o ensino de 1º grau com oito anos de duração e o ensino de 2º grau com duração de três anos. Os conteúdos escolares foram reunidos em núcleos comuns e diferenciados por séries: nas primeiras cinco séries do primeiro grau, o núcleo de Estudos Sociais visava à realização de atividades de integração social, nas séries seguintes era considerado como área de estudo, integrando conteúdos das Ciências Humanas e, no segundo

grau, dividia-se em História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) que, ao lado da Educação Moral e Cívica – (EMC) esvaziaram a proposta do núcleo de Estudos Sociais, de História e de Geografia que, novamente, deveriam abordar o nacionalismo para justificar a ditadura militar.

As leis 5540/68 e 5692/71, diz Saviani (2006), integravam um conjunto de medidas adotadas pelo regime militar em um contexto de fechamento político onde as aspirações populares sofreram um duro golpe. Saviani (2006) expõe que as modificações introduzidas na organização educacional brasileira visavam garantir a continuidade da ordem socioeconômica e que por isso, era necessário ajustar a educação à ruptura política operada em 1964.

No processo de redemocratização do país no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 os professores (as) passam a organizar-se e a exigir, cada vez mais, modificações na organização da educação nacional o que representaria novas mudanças na legislação. Os conhecimentos escolares foram questionados e redefinidos pelas reformas curriculares em alguns estados e municípios. No que tange às disciplinas de História e Geografia, estas passaram, novamente, a ser ministradas separadamente.

A massificação do acesso trouxe à escola uma geração de estudantes de várias realidades sociais. As crianças da classe trabalhadora passam a ocupar os bancos escolares que “[...] até então haviam sido pensados e organizados para setores privilegiados ou da classe média ascendente [...]” estes estudantes com suas mais diversas experiências e culturas que chegam aos centros urbanos, dentro de um contexto de migração do campo para a cidade, “[...] colocam em xeque a cultura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo” (BITTENCOURT, 2012, p. 13). Conjuntamente a isso, os meios de comunicação de massa foram se desenvolvendo, como o rádio e televisão que se tornam, também, canais de informação e de formação cultural, e contribuíram para que se pensasse em uma nova organização escolar.

Para a autora acima o currículo real, entendido como aquilo que efetivamente se realiza em sala de aula por professores (as) e estudantes, interferiu significativamente no currículo formal, criado pelo poder estatal. Ou seja, todos os novos desafios, pensamentos, práticas, e o contexto social se apresentavam e interferiam significativamente no currículo formal, fragmentado onde as disciplinas eram delimitadas em zonas fixas, elencadas em objetivos e conteúdos específicos cronologicamente lineares.

Em relação ao nível superior, neste contexto expandiram-se as pós-graduações em história. Nas propostas curriculares elaboradas por alguns estados e municípios, apareceram

os debates das diferentes tendências historiográficas, ocorrendo um sucessivo abandono das abordagens positivistas, introduzindo-se novas problemáticas e temáticas de estudo.

As reações contra o currículo oficial, que apresentavam o processo histórico em um espaço-tempo eurocêntrico, evolutivo, seqüencial e hegemônico, se concretizaram, segundo Zarth (2004, p. 113), “[...] na forma de projetos alternativos construídos por sindicatos de professores, por universidades e por alguns governos municipais e estaduais ocupados pelos partidos de oposição ao regime militar.” Esses projetos, segundo Zarth (2004), expressavam uma história crítica e engajada. A forma de organização do processo como estava até então – linear e baseado na memorização - foi sendo denunciada como algo pronto e acabado que reduzia a capacidade de os estudantes sentirem-se sujeitos e parte integrante da história.

Esses debates geraram a reavaliação do ensino de História, propondo que se levassem em conta as múltiplas abordagens históricas possíveis. Os métodos tradicionais de ensino, baseados na memorização e reprodução, foram questionados fortemente, e os livros didáticos e seus conteúdos foram duramente criticados em vários estudos.

Da mesma forma, ocorreram mobilizações no que se refere ao tratamento que receberia a educação na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e, neste sentido, os professores (as) organizaram em 1986 a IV Conferência Brasileira de Educação que tem como tema *A Educação e a Constituinte*. Segundo Saviani (2006) a conferência elaborou propostas à Constituição Federal que foram, em sua quase totalidade, incorporados ao texto da Constituição. Em 1987 iniciaram também, o movimento pela elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional o que se configuraria no processo que formulou a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) a qual passo a tratar em seguida especificando aspectos que se referem ao ensino de História bem como aspectos gerais da mesma.

3.2 AS MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL E NO ENSINO DE HISTÓRIA RECENTE: anos 1990

Diferentemente das outras reformas educacionais que, invariavelmente, se originavam no Poder Executivo, o projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) surge no Legislativo, através de um projeto gestado na comunidade educacional. Saviani (2006) esclarece que foram cerca de 30 entidades educacionais organizadas que se mobilizaram através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, e

que foram realizados em todo o Brasil audiências públicas e seminários para discutir o novo projeto.

3.2.1 O Processo de Constituição da Lei 9394/96

Apresentado em dezembro de 1988, logo após a Promulgação da Constituição Federal, o projeto da nova LDB passa a receber, logo em seguida, propostas de emendas. Segundo Saviani (2006, p. 57), ao projeto original foram anexados sete projetos completos, ou seja, propostas alternativas; 17 projetos tratando de especificidades relacionadas à LDB “[...] e 978 emendas de deputados de diferentes partidos.” Além disso, esclarece Saviani (2006), incontáveis sugestões oriundas das mais diversas fontes e locais foram levadas ao relator do projeto, Jorge Hage.

Ainda segundo Saviani (2006), paralelamente ao projeto em tramitação na Câmara dos Deputados, o Senado apresentou, em 1992, um projeto de LDB de autoria do Senador Darcy Ribeiro, com concepção e conteúdo inteiramente diversos daquele que estava em discussão. O autor acima destaca dois pontos que estavam omissos no projeto do Senado: não aparecia a criação do Sistema Nacional de Educação e nem a do Conselho Nacional de Educação – (CNE), o que permitiria ao governo formular a política educacional que lhe conviesse, sem que houvesse qualquer tipo de controle da sociedade, conclui Saviani (2006).

Após eleições para o Congresso, o impeachment do Presidente da República, muitas manobras políticas e interesses privados, resultou frustrada a tentativa de aprovação do projeto do Senado. A proposta de LDB em discussão na Câmara de Deputados é, então, retomada e enviada à Comissão de Educação do Senado em maio de 1993 onde é aprovado e encaminhado ao plenário em um processo aparentemente tranquilo, no mês de dezembro de 1994, diz Saviani (2006). No entanto, o novo quadro político formado a partir das eleições de 1994 com a vitória de uma aliança de centro-direita para o governo federal, revelam que o projeto “sofrerá turbulências”, nas palavras de Saviani (2006, p. 159):

Logo de início ficou evidenciada a posição contrária do novo governo tanto no que diz respeito ao projeto aprovado na Câmara como ao substitutivo Cid Sabóia então tramitando no Senado. Tal posição se manifesta quando, apenas iniciada a nova legislatura, o senador Beni Veras (PSDB-CE) apresenta requerimento solicitando o

retorno do projeto de LDB à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. A trajetória do projeto já está em área de turbulência.

Dessa forma percebe-se, que a Lei 9394/96, não estava imune à realidade sócio-política na qual foi gerada. As disputas ideológicas e de concepção da Lei se manifestam, novamente, entre as diferentes propostas de textos apresentados ao Congresso Nacional. Saviani (2006) deixa claro que a concepção de LDB *vencedora*²⁹, tanto em 1961 quanto em 1996 é uma Lei com princípios liberais em seus fundamentos. Saviani sustenta esta afirmação quando faz a distinção entre os objetivos proclamados da Lei e seus objetivos reais. Os objetivos proclamados, diz o autor, encontram-se no plano do ideal onde o consenso de interesses é sempre possível, ou seja, na letra da Lei; já os objetivos reais encontram-se no plano onde os interesses são, muitas vezes, antagônicos como, por exemplo, na forma de funcionamento da organização escolar.

O autor chama a atenção para o fato de que, os objetivos reais ao concretizarem apenas parcialmente os objetivos proclamados estes últimos acabam por mascarar os objetivos reais. Os objetivos proclamados são aqueles que definem o conceito de educação, seus fins, direitos etc., enquanto os objetivos reais são os que definirão a forma de organização e funcionamento dos níveis e modalidades de educação, a forma de gestão, os recursos financeiros que serão destinados, etc. Dá-se, aqui, diz Saviani, uma cisão entre a aparência e a essência na concepção da Lei, pois “[...] a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2006, p.191).

Para ilustrar suas afirmações, Saviani compara o texto da Constituição de 1988 com o texto da Lei 9394/96 no que diz respeito aos princípios e fins da educação. A LDB 9394/96 praticamente repete os artigos 205 e 206 da CF, mas o que chama a atenção do autor é a modificação de alguns detalhes: no texto da CF em seu artigo 205 está expresso que a educação é um dever do Estado e da família, enquanto que na LDB 9394/96 está expresso que a educação é dever da família e do Estado.

Esta não é uma questão menor de inversão de termos. O autor relembra, a partir da ilustração acima, os debates ocorridos na implementação da LDB de 1961 quando os interesses privados representados pela igreja católica, afirmavam a precedência da família no que diz respeito à educação e que esta ideia era, também, defendida por um dos mentores do

²⁹ Grifo nosso.

neoliberalismo, Milton Friedmann que defendia explicitamente a precedência da família ao Estado em relação à educação.

Vale lembrar novamente, que, no contexto da sanção da lei o projeto que governava o Brasil era o projeto neoliberal que se apresentava em sua forma mais contundente através das privatizações de grandes empresas estatais e na perda de direitos históricos dos trabalhadores (as) e que, mais uma vez os setores progressistas da educação viram suas esperanças de uma educação pública de qualidade e democrática sendo frustradas. Na correlação de forças da sociedade os setores que preconizam a diminuição do papel do Estado nas políticas sociais, novamente estabelecem seus parâmetros do que e como devem ser tratados o ensino e a educação. Mas, algumas mudanças foram se dando e expressam as aspirações de setores sociais e populares na legislação, como é o caso do ensino de História.

3.2.2 O Ensino de História na Legislação Recente

Silva e Fonseca (2010) afirmam que após catorze anos da LDB³⁰ (Lei das diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96) (BRASIL, 1996) e após treze anos³¹ da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o lugar ocupado pela História está intimamente ligado às intencionalidades educativas expressas na política educacional da década de 1990 em um contexto de globalização econômica, do desenvolvimento de novas tecnologias e da consolidação da democracia no Brasil.

Este lugar, afirmam, é resultado das conquistas dos processos de lutas dos anos 1980 por mudanças na política educacional e do ensino de História. Os anos 1990 foram, então, marcados pela extinção das disciplinas de Educação Moral e Cívica – (EMC), Organização Social e Política do Brasil – (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), pela extinção paulatina dos cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e pela avaliação dos livros didáticos das quatro séries iniciais do EF. O documento oficial (Lei 9394/96) passa a expressar, também “*o que* da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória ‘História’” (SILVA; FONSECA, 2010, [s.p.]). Em seu artigo 26, parágrafo 4º o documento enfatiza que o estudo da História do Brasil “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias

³⁰ Hoje 16 anos

³¹ Hoje 15 anos

para a formação do povo brasileiro especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Os PCNs implementados em 1997 oficializaram, nacionalmente, a separação das disciplinas História e Geografia também nos anos iniciais do EF ao dar por extinta a disciplina de Estudos Sociais no currículo escolar. Os PCNs, no que diz respeito ao seu caráter educativo, dizem Silva e Fonseca (2010), vieram reforçar o caráter formativo da História no que concerne a constituição da identidade, da cidadania e do (re) conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e ao fortalecimento da democracia.

O Ministro da Educação e do Desporto da época, Paulo Renato de Souza dirige-se aos professores (as) afirmando a importância dos PCNs dizendo que os mesmos foram construídos para ser referencial para os trabalhos dos professores (as) e que os mesmos estão abertos e flexíveis podendo ser adaptados às realidades regionais. Por estas palavras deveriam, então, ser os professores (as) das escolas quem definiriam os conteúdos a serem estudados, mas sabe-se que estes pouca ou nenhuma influência exercem no que é definido em termos de conteúdos. Esta tarefa acaba sendo cumprida por outras pessoas, normalmente as editoras dos livros didáticos, que acabam não incorporando as realidades regionais e locais vivenciadas pelos estudantes e tornando-se propostas vazias e sem sentido para estes.

Os próprios PCNs, apesar de surgirem como uma proposta aberta deixam bem claro *o que ensinar*³². Apesar disso, Silva e Fonseca (2010) reconhecem que a organização proposta pelos PCNs, - por eixos temáticos – era uma alternativa de ruptura com a tradicional estrutura curricular organizada cronologicamente através dos grandes fatos. A proposta representa uma “[...] insubordinação ao ‘império do fato’ e ao modelo quadripartido francês” (SILVA E FONSECA, 2010, [s.p.]).

Outro aspecto que Silva e Fonseca (2010) consideram importante, no momento atual do ensino de História diz respeito às demandas dos grupos sociais organizados que desde a década de 1970, intensificaram suas mobilizações. As mulheres, os negros, os indígenas conquistaram espaços através de suas lutas específicas e abriram discussões nos espaços educacionais. Resultante destes debates é sancionada, em 2003, a Lei Federal 10639 que inclui a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino do Brasil; em 2004 o Conselho Nacional de Educação CNE, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída pela Resolução nº 01 do CNE. No percurso destas mudanças

³² Grifo nosso.

surge, em 2008, a Lei Federal 11645 que mais uma vez altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (SILVA; FONSECA, 2010).

Analisando estas mudanças recentes Silva e Fonseca (2010) afirmam que estes documentos e marcos legais recentes apontam para diversas reflexões no que tange ao ensino de História e sua organização curricular. A primeira delas diz respeito ao aspecto do *o que ensinar*. Segundo estes autores algumas pesquisas têm evidenciado a dificuldade dos professores (as) em ministrar estes conteúdos, pois a sua formação inicial não contempla estas novas diretrizes. Grande parte dos cursos de Licenciatura em História não prepara para o ensino por temáticas no EF. Outra dificuldade enfrentada por professores (as) prosseguem Silva e Fonseca (2010), diz respeito à falta de materiais didáticos pertinentes aos temas propostos nos eixos curriculares. Neste sentido, é urgente fazer a discussão dos currículos de formação dos professores (as) de todas as licenciaturas, bem como a previsão de que estes tenham formação continuada e que se produzam materiais que se adéquem a estas novas abordagens curriculares.

A trajetória da disciplina escolar História na educação brasileira não foi e não é uma realidade tranquila. O Estado, ao longo dessa trajetória, fez-se representar através de textos oficiais e dada a permanência, portanto, da disciplina de História nos currículos escolares, asseguradas pelos PCNs, passo a seguir, a analisar o currículo e o ensino de História que se desenvolve na escola e, especificamente, nas turmas de sétima e oitava séries do EF de 08 anos.

4 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA SÉTIMA E OITAVA SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 O ENSINO FUNDAMENTAL: dispositivos legais

Por se tratar de estudo nas últimas séries do EF considero pertinente apontar os principais dispositivos legais que regulam esta etapa da educação básica iniciando pela Constituição Federal do Brasil de 1988 que estabelece a educação fundamental como um direito de todos e um dever do Estado em seus artigos 205 ao 214 (BRASIL, 1988). De acordo com a Constituição Federal no seu artigo 205, a educação é:

Um direito de todos e um 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, [s.p.]).

No artigo 206, está expresso que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, onde haverá liberdade para o aprendizado e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Está expresso também neste artigo que a educação na escola pública será oferecida de forma gratuita e que será instituído um “ piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública ” (BRASIL, 1988, [s.p.]), que veio a se concretizar no ano de 2006, pela emenda constitucional de n. 53.

A Constituição preconiza, ainda, em seu artigo 208 (BRASIL, 1988), que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita a partir dos quatro até os 17 anos, assegurando a oferta gratuita a todos que a ela não tiveram acesso em idade apropriada.

Esses três artigos trazem três questões fundamentais: o direito, a gratuidade e a obrigatoriedade e o dever do Estado com sua oferta, prevendo, inclusive, punição ao Estado em caso de descumprimento da Lei Máxima. Após a promulgação da Constituição Federal, iniciaram-se as discussões acerca de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL 1996), o que aconteceu em 1996 em processo que já foi abordado em capítulo anterior.

O Ensino Fundamental compõe, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, aquilo que a Lei Federal nº 9394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Art. 22, denomina de Educação Básica e que tem por finalidade “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, [s.p.]). O Ensino Fundamental é obrigatório, tem duração de nove anos³³, deve ser oferecido de forma gratuita nas escolas públicas iniciando-se aos seis anos de idade e tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante no Art. 32:

O desenvolvimento da capacidade de aprender [...], a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Para os PCNs, por sua vez, alguns dos objetivos do EF são os de que os estudantes sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício dos direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si os mesmos direitos; a posicionar-se de maneira crítica e responsável em diferentes situações sociais, bem como utilizar o diálogo pra resolver conflitos e construir decisões coletivas, conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos, posicionando-se contra toda e qualquer manifestação discriminatória por raça, sexo, etnia e outras características individuais e sociais e que sejam capazes também de questionar a realidade, formulando problemas e tratando de resolvê-los (BRASIL, 1998, p. 7).

No texto de apresentação do caderno dos PCNs de História, o então Ministro da Educação e do Desporto afirmou que a intenção dos documentos era a de ampliar debates sobre a educação, ressaltando o envolvimento dos pais, das escolas, do governo e da sociedade na transformação do sistema educacional brasileiro. Declarou também que os PCNs foram elaborados respeitando as diversidades “regionais, culturais e políticas do país” que

³³ Em fevereiro de 2006 foram alterados os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

estes documentos foram o resultado de um grande trabalho que teve a participação de muitos educadores na sua elaboração e produção e estão inseridos no contexto de “discussões pedagógicas atuais”.

Contrariando as palavras do Ministro, em texto de 1996 de autoria da FACED/UFRGS (1996), analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais, já referido anteriormente, há a afirmativa de que o documento dos PCNs surgiam sem a devida discussão e o grande problema, é que o processo de sua elaboração não foi, desde sua origem, um processo democrático e participativo e que as diversas vozes que teriam algo a dizer não foram ouvidas, pelo contrário se “[...] preferiu privilegiar um número extremamente reduzido de especialistas e consultores [...]” (UFRGS, 1996, p. 129) e que as vozes mais ausentes são, justamente, as dos professores(as). Com isso podemos inferir de que, talvez, seja esse um dos motivos pelos quais os PCNs são praticamente ignorados pelos professores (as) que pouco levam em consideração suas orientações ao elaborarem seus planos de estudo.

Sobre o ensino de História para o Ensino Fundamental, os PCNs apresentam como objetivo o de levar “[...] os educadores a refletirem sobre a presença da História no currículo e a debaterem a contribuição do estudo de História na formação dos estudantes” (BRASIL, 1998, p. 15). O documento está dividido em duas partes: uma primeira, abordando as concepções curriculares para o ensino de História no Brasil, e uma segunda, com orientações e propostas de ensino e aprendizagem para as últimas quatro séries do EF, bem como objetivos, conteúdos e critérios para avaliação. Esta segunda parte traz também orientações didáticas e são sugeridos métodos e recursos para auxiliar a reflexão dos professores e professoras e estudantes sobre o conhecimento histórico.

4.1.1 Ensino Fundamental em São Leopoldo

Em São Leopoldo, segundo os dados do Educasenso de 2011, nas redes de ensino estadual e municipal, as matrículas apresentam os seguintes dados: a rede estadual atende um total de 16.325 estudantes nas seguintes modalidades: EF (anos iniciais e finais), no Ensino Médio (EM), Educação Profissional (EP) nível técnico: Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial (EF e EM), EJA semipresencial e Educação Especial (EE). As escolas estaduais de São Leopoldo estão inseridas na região de abrangência da 2ª Coordenadoria Regional de

Educação que atende um total de 38 municípios, 172 escolas e em torno de 95 mil estudantes matriculados.

A rede municipal atende um total de 23.811 estudantes entre as modalidades, Educação Infantil (EI) creche e pré-escola, EF (anos iniciais e finais), EJA presencial e Educação Especial. O total de estudantes matriculados em 2011 na rede pública de São Leopoldo era de 40.136 mil. No EF, séries finais, totalizaram-se 13.869 matriculados (SÃO LEOPOLDO, [s.d.]).

O quadro a seguir apresenta as matrículas nas duas redes de ensino de São Leopoldo no ano de 2011, no que tange ao EF nos anos iniciais (primeiro ao quinto ano de nove anos) e anos finais (sexto ano de nove anos à oitava série de oito anos).

Quadro 1 – Alunos Matriculados no EF em 2011 na Cidade de São Leopoldo

Rede	Anos iniciais	Anos Finais	Total
Estadual	3.778	5.709	9.487
Municipal	11.750	8.160	19.910
Total Geral	15.528	13.869	29.397

Fonte: Educansenso, 2011.

Este quadro apresenta um dado interessante no que se refere ao atendimento das matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental. Nos últimos oito anos, o governo municipal de São Leopoldo ampliou o atendimento de 5^a a 8^a séries, ultrapassando os números do atendimento da rede estadual. Atualmente a rede municipal possui 37 escolas de Ensino Fundamental assim distribuídas: quinze escolas com EF de oito anos completo, cinco escolas com implantação gradativa dos anos finais, catorze com EF até 5^a série, uma com EF até 4^a série e uma escola de Artes. O município conta, ainda, com dez escolas de Educação Infantil e 29 conveniadas e, oferece a EJA noturno em quinze escolas da rede municipal.³⁴

A rede Estadual de Ensino no município de São Leopoldo conta com uma rede de 26 escolas com as seguintes modalidades:

³⁴ Disponível em: < https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/show_page>. Acesso em 11 de Janeiro 2011

Quadro 2 - Distribuição das Escolas Estaduais em São Leopoldo

Modalidade	Nº de escolas
E.F.	11 Escolas
E.F./ E.M.	05 Escolas
E.M.	01 Escola
E.F./EM./E.P/E.T.	03 Escolas
E.F./ EJA-E. F.	03 Escolas
E.F./E.M./EJA-E. M	02 Escolas
ED. ESPECIAL E.F.	01 Escola
TOTAL	26 Escolas

Fonte: Dados obtidos na 2ª CRE- São Leopoldo – fevereiro de 2011.

4.1.2 A Escola

Etimologicamente a palavra escola vem do grego *scholê* “[...] que significava lugar de prazer, de alegrias e nasceu por volta de 450 anos antes de Cristo” (SILVA TRIVIÑOS, 2003, p. 18). Na escola aprendiam-se lendas, fábulas e poesias e, dessa forma, manifestava-se o sentido de felicidade, e de crescimento espiritual e físico. Mais tarde, Platão deu a esta escola uma espécie de currículo no “[...] qual aparecia a música e o desenvolvimento físico como importantes” (SILVA TRIVIÑOS, 2003, p. 18). Esta escola, no entanto, era destinada apenas para as elites, para a aristocracia grega.

As crianças que chegam hoje à escola chegam a um lugar diferente do que tem seu significado original, pois a escola passou, ao longo de sua existência, a ser um espaço de pouco prazer e alegria. As crianças que hoje vem à escola já trazem consigo uma bagagem com muitas informações e questionamentos, mas que na maioria das vezes tem sua cultura e conhecimentos abafados pela escola “[...] e seu papel é o de repetir o que disse o professor, não o de descobrir” (SILVA TRIVIÑOS, 2003, p. 18).

No Brasil a primeira legislação educacional, conforme já abordamos, surge em 1827 com a Lei das Escolas das Primeiras Letras com a intenção de generalizar os rudimentos do saber ler e escrever, não havendo, no entanto, nenhuma ligação desta escola com outros níveis de educação.

Segundo Faria Filho (2000) essa era a forma de educação que se queria para generalizar a escola para todo o povo, pois para a elite brasileira da época a escola, mesmo

sendo para brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras. A instrução, diz o autor, possibilitaria arregimentar a população para a criação de um projeto de nação criando condições para a participação controlada na definição dos destinos do país e para dotar o Estado de mecanismos de controle da população. Se estava-se estabelecendo um arcabouço jurídico-institucional para este novo Estado era necessário, então, instruir as pessoas para cumprir e obedecer a estas determinações legais.

Conforme afirmo anteriormente, com apoio em Saviani (2006), esta lei permaneceu letra morta durante todo o século XIX, apesar do intenso debate das províncias acerca de como viabilizar a referida lei, já que a partir do Ato Adicional de 1834, a execução da educação é repassada às províncias que não possuíam as condições para tanto.

A escola básica no Brasil³⁵ não surgiu por uma demanda da população. Ela foi pensada antes pela elite brasileira que planejou seu funcionamento aliado à execução e ao funcionamento de um projeto de nação. Essa oferta sem ter sido reivindicada, acaba reduzindo a educação a um debate dos legislativos com poucas concretizações de fato de uma escola que atendesse as necessidades educacionais da época.

O formato de escola, no Brasil do século XIX, está em consonância com os métodos de ensino que foram sendo adotados desde 1827. O método mútuo, também chamado de lancasteriano³⁶, muito usado nas colônias inglesas, é o método preconizado para as escolas de primeiras letras. Em seu artigo IV a lei prevê que “[...] as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.”³⁷ A principal característica deste método é a utilização dos próprios estudantes como auxiliares dos professores (as), pois em “[...] um amplo espaço um professor com a ajuda dos alunos mais adiantados, poderia atender até mil alunos em uma única escola” (FARIA FILHO, 2000, p. 141).

Este método vinha de encontro a este primeiro momento da institucionalização da educação, ou seja, era uma possibilidade de atender o maior número de pessoas,

³⁵ Os seguintes parágrafos tomam como base algumas anotações pessoais do *Seminário Avançado: a História e Historiografia da Escola Brasileira* especialmente nos seminários do mês de novembro, do segundo semestre de 2012 com a Profa. Dra. Natália Gil, bem como das referências de Faria Filho (2000) e Saviani (2006 e 2011).

³⁶ Proposto e difundido por Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers. O método supunha regras determinadas, rigorosa disciplina e distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos em um salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado em uma cadeira alta supervisionava toda a escola. Não se admitia a conversa já que no processo de ensino aprendizagem se privilegiava a memorização e não a fluência verbal. A partir desta opção metodológica, não se esperava que o aluno fosse criativo, mas uma espécie de dependente intelectual do professor. Para Lancaster aprender e falar ao mesmo tempo eram algo impossível e o aluno falante devia ser punido severamente. (SAVIANI, 2011, p. 128-129).

³⁷ Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm>. Acesso em: 18 nov. 2012.

generalizando a educação. No entanto, aos poucos, as críticas começam a surgir considerando o método mútuo inviável para a realidade brasileira, pois não havia as condições materiais para que as escolas funcionassem: os espaços eram inadequados, inexistiam materiais didático-pedagógicos, os professores (as) não possuíam formação para o ensino pelo método mútuo e, praticamente não existiam instituições que os formassem.

Segundo Faria Filho (2000), com o aprofundamento das críticas ao método mútuo e já para o final dos anos 1830, este método vai dando lugar, em várias províncias, aos métodos mistos que buscavam aliar as vantagens do método mútuo com as propostas dos que defendiam o método simultâneo. Este último preconizava a organização de uma escola com turmas menores e mais homogêneas e a ação do professor (a) sobre vários estudantes ao mesmo tempo, além disso, materiais didáticos como o quadro negro em um dos lados da sala para o qual todos os estudantes se voltavam e o uso dos manuais didáticos pelo professor, possibilitavam ensinar a mesma coisa ao mesmo tempo para um maior número de estudantes.

O método simultâneo só se torna possível com a produção destes materiais didático-pedagógicos, porém o “[...] pleno estabelecimento do método terá de esperar a construção de espaços próprios para a escola, o que ocorrerá no Brasil, [...] apenas na última década do século XIX” (FARIA FILHO, 2000, p. 142). Ao final do século XIX une-se uma situação política – a proclamação da república – a uma situação pedagógica, pois desde os anos 1870 começaram a serem discutidas as produções do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi que acentuava a importância que se deve dar aos processos de aprendizagem. Esta “[...] inflexão nos debates se articulará em torno do método chamado ‘método intuitivo’ e lançará luzes sobre a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos” (FARIA FILHO, 2000, p. 142). Os defensores deste método chamam a atenção para a intuição e a observação como o momento primeiro da aprendizagem para a progressiva passagem de um conhecimento mais imediato e sensível, até chegar a uma elaboração mental dos conhecimentos.

Com a proclamação da república iniciam-se as construções das primeiras escolas públicas para a instrução primária, em São Paulo: os Grupos Escolares. Cristaliza-se, então, a ideia do que é *escola*³⁸, ideia esta que atravessa o século XX tendo como referência a organização dos grupos escolares, ou seja: a organização seriada das classes, a utilização racional do tempo e do espaço, o controle do trabalho dos professores (as) etc. É nessa referência de escola que, ainda hoje, se elaboram as propostas pedagógicas.

³⁸ Grifo nosso.

As críticas a este modelo de escola, também existem e persistem. Paulo Freire, por exemplo, quando traz a ideia da escola à *sombra desta mangueira*³⁹ se refere não apenas a um espaço específico, mas principalmente sobre como e onde é possível organizar o conhecimento, e não apenas uma forma de organizar o conhecimento, mas organizar de uma forma que faça sentido, de fato, para quem aprende. À *sombra desta mangueira* permite pensar outra possibilidade de estrutura para a escola que não está que aí está que *enquadra*⁴⁰ os conhecimentos e, na maioria das vezes, os torna sem sentido.

A escola em que desenvolvo este trabalho de pesquisa se localiza no bairro Feitoria Madezatti na cidade de São Leopoldo. Dentre os bairros da cidade a Feitoria é onde a história da cidade iniciou, pois neste local, estava localizada a sede da Real Feitoria do Linho Cãnhamo e é hoje, o bairro mais populoso da cidade com população em torno de 31 mil habitantes. O município que foi recentemente reconhecido como berço da colonização alemã no Brasil, através da Lei 12.394 de 04 de março de 2011, de autoria do Deputado Federal Beto Albuquerque foi, inicialmente, povoado por nativos das tribos Charrua e Minuano.

Os habitantes seguintes foram os sesmeiros de origem lusa e, após 1783, a região recebeu os escravos da Real Feitoria do Linho Cãnhamo quando da transferência desta Feitoria das terras do Canguçu para as terras do Faxinal do Courita à margem esquerda do Rio dos Sinos. Desativada em março de 1824, a Feitoria teve suas terras ocupadas pelos imigrantes alemães a partir de 25 de julho daquele ano⁴¹. Em 1853 o total de famílias de imigrantes já era de 1309 totalizando 6.144 pessoas. Dick (2005) afirma, com base em Janaína Amado que, deste total, havia 1.347 solteiros sendo, portanto boa parte da população do vale era de jovens com suas demandas específicas, como a educação, por exemplo.

Alfabetizar e educar as crianças sempre foi uma preocupação dos colonos que criaram pequenas escolas, mantidas por eles mesmos. As pequenas escolas também chamadas de escola capela⁴² eram, em sua maioria, de tradição evangélica luterana. Já os Jesuítas, também com forte presença na região, fundaram em 1869 o Colégio Imaculada Conceição que funcionou até 1912. Segundo Dick (2005), pelo jeito rígido e severo de educar dos Jesuítas⁴³ o colégio chegou a ser comparado com o Ginásio Nacional Dom Pedro II no Rio de Janeiro.

³⁹ Grifo nosso.

⁴⁰ Grifo nosso.

⁴¹ Texto referente às origens da ocupação do território consta do meu projeto de dissertação defendido em novembro de 2011. Constam também algumas considerações sobre a educação em SL desde sua origem.

⁴² Eram usadas também para os cultos, pois a Constituição Imperial não permitia a existência de templos de outras confissões religiosas que não fossem as da igreja católica.

⁴³ Segundo Dick ([s.d.]), os Jesuítas foram acusados – não poucas vezes - de crueldade contra os estudantes.

A escola desta pesquisa atende o Ensino Fundamental e Médio e pertence à rede de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. Foi construído no período do Governo do Presidente Fernando Collor de Mello e inaugurada em 1994.

Inicialmente era denominada de *Centro de Atendimento Integral à Criança*. Segundo informações fornecidas pela atual diretora, em São Leopoldo foram erguidos dois Centros de Atendimento Integral à Criança: um no bairro Feitoria Madezzati na zona Leste e o outro, no bairro Scharlau, na zona norte da cidade. Originalmente a estrutura desses centros era para o atendimento de crianças desde a creche até o fundamental completo em turno integral com alimentação, oficinas de trabalho, artesanato, esportes, atendimento médico e odontológico.

Em 1994, a escola foi repassada para o município que não a assumiu alegando que seria um investimento muito alto para manter toda a estrutura. A escola foi, então, repassada para o estado que, no início, manteve os atendimentos de almoço, médico e odontológico e as oficinas. Ano após ano, no entanto, estes serviços foram sendo fechados, e a escola transformada em uma escola regular, cada ano com maior necessidade de vagas em um bairro que não parava de crescer. Atualmente, a diretora levanta uma nova necessidade: um curso profissionalizante. Este é o próximo passo de luta para a escola, pois esta também é uma reivindicação da comunidade escolar.

A escola possui em torno de 1500 estudantes divididos em EF de oito anos (sétimas e oitavas séries), EF de nove anos (primeiro ao sexto ano) e EM. Seu funcionamento se dá em três turnos, sendo que o atendimento no turno da noite é exclusivamente ao EM. O total de turmas na escola em 2011 era de quarenta e oito. Estruturalmente, a escola possui dois laboratórios – um de informática com 15 computadores e outro de Ciências – um bom sistema de audiovisual, com um auditório provido de data show com telão, uma sala com TV/DVD, uma TV/DVD móvel e retroprojetores; o refeitório possui capacidade para 250 estudantes; o ginásio de esportes, além de ser coberto, possui duas quadras poliesportivas com arquibancadas; a biblioteca possui um acervo com aproximadamente 20.100 livros e está a disposição de professores (as) e estudantes na maior parte do tempo, pois há uma professora responsável pelo setor com 40 horas. O quadro de funcionários e professores (as) está assim distribuído: 12 funcionários (as) e 74 professores (as) sendo 41 com contrato emergencial e 33 nomeados.

4.1.3 As Turmas e a Interação com a Pesquisa

As turmas nas quais busquei os sujeitos de pesquisa constituíram-se de uma turma de sétima série com 33 estudantes e uma turma de oitava série com 31 estudantes correspondentes, ainda, ao EF de oito anos. A opção por estes sujeitos de pesquisa se deu, inicialmente, por serem as séries nas quais atuei no ano 2010 na disciplina de História e onde percebi os limites e possibilidades de desenvolver uma prática que permitisse uma maior apreensão dos estudantes em relação ao conteúdo da disciplina e as suas vivências sociais. As turmas foram identificadas como **Turma 1** e **Turma 2** considerando a ordem de interação com as mesmas.

Como já havia relação com a escola através de nossa ação docente e para a escrita do projeto busquei, após a qualificação do mesmo, as professoras das turmas⁴⁴ para iniciar, então, as entrevistas com estas e com os estudantes. Com as professoras realizei entrevista semi-estruturada e, com os estudantes, (apesar de, inicialmente, termos pretendido realizar uma entrevista semi-estruturada) por orientação da banca de qualificação do projeto, realizei um grupo de discussão tendo como apoio a técnica dos Grupos Focais, muito embora as interações realizadas nas turmas e com os estudantes, não atendam a todos os elementos necessários para ser considerado um Grupo Focal. Entretanto, a entrevista coletiva sendo um dos elementos utilizados nesta técnica de coleta de dados, permitiu ter este apoio para obter informações para a pesquisa.

A técnica dos Grupos Focais é bastante utilizada nas pesquisas qualitativas e tem suas origens nos anos 1950. Os grupos focais “[...] utilizam a interação grupal para conseguir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo” (KIND, 2004, p. 125).

Kind (2004, p. 126) toma os:

[...] grupos focais como um procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Tem como objetivo uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um tema determinado.

⁴⁴ As turmas possuíam professoras diferentes.

Na perspectiva do autor acima, considere, portanto, a possibilidade de utilização desta técnica, pois a intenção era criar um ambiente que possibilitasse a todos exporem-se em um ambiente não constrangedor e que permitisse aos estudantes expressarem-se abertamente e, onde as opiniões de uns fizessem “[...] emergir a opinião de outros” (WESTPHAL et. al., 1996, p. 472). Ainda, segundo Cotrim (1996, p. 3), os grupos focais podem ser considerados “[...] uma espécie de entrevista de grupo [...]” onde não há necessariamente um processo onde se alternam perguntas e respostas, mas, que a essência do grupo focal consiste justamente em se apoiar na interação entre seus participantes para colher dados a partir de tópicos que são fornecidos por quem pesquisa. A coleta de dados, desta forma, busca estar aberta a possibilidades que é dada, da mesma forma, pela entrevista semi-estruturada, em que a coleta de informações não é fechada.

Os grupos de discussão foram selecionados a partir de uma intervenção prévia realizada nas turmas com todos os estudantes: com a Turma 1 parti de leitura do poema “*Perguntas de um operário que lê*” de Berthold Brecht seguida de discussão sobre o que haviam entendido do poema, o papel de cada um/uma na história e como eles se viam na história. Após a atividade foi feito convite a todos para dar continuidade à atividade em outro momento em grupos menores. Apenas três estudantes desta turma, aceitaram o convite e compareceram ao grupo para realizar a entrevista. A opção por este poema, muito mais que uma orientação da banca de qualificação, é uma manifestação artística que possibilita uma reflexão sobre a ação de todo ser humano na história.

Na Turma 2 realizamos a mesma interação e a mesma metodologia, no entanto, optou-se pela a música “*Como uma Onda*” de Lulu Santos para realizar a discussão sobre como entendiam a história e como se viam no processo histórico. Da turma 2, seis estudantes aceitaram participar no grupo de discussão. Os grupos foram reunidos em momentos separados: primeiro os da Turma 2 e, posteriormente os da Turma 1.

Tanto a música quanto o poema foram utilizados como recurso didático para aproximação com os estudantes, prática esta que já utilizei muitas vezes, em sala de aula pra dar significado a algum conteúdo que esteja sendo abordado. O uso da música é importante, diz Bittencourt (2011), por situar os jovens através de um meio de comunicação mais próximo de suas vivências e para despertar interesses. Mas ouvir a música é diferente de pensar a música, pois simplesmente ouvir pode transformar-se em um momento diferenciado da aula e nada mais. Outra questão destacada por esta autora diz respeito o fato de que muitas vezes costuma-se analisar a letra separada da música e do autor enquanto sujeito o que suporia um bom conhecimento também de história da música por parte do professor (a). No caso deste

trabalho tanto a poesia quanto a música foram instrumentos utilizados como estratégia de aproximação das turmas, para uma espécie de *início de conversa*⁴⁵ e esclarecimento sobre os objetivos do trabalho e também para a reflexão sobre o sentido e a importância da história para cada um dos estudantes e, posteriormente, na entrevista, aprofundar a discussão.

As turmas apresentaram características bem diferentes no que diz respeito à receptividade das atividades. A Turma 1 demonstrou, desde o início, certo desinteresse, permanecendo em silêncio, apenas observando com certa apatia. Os estudantes desta turma foram identificados como “estudantes **A, B e C.**” Na Turma 2, desde o primeiro momento, a característica foi de curiosidade, com questionamentos sobre o porquê deste trabalho, quando seria a entrevista e, imediatamente, vários se colocaram a disposição para contribuir com a entrevista. Os estudantes desta turma optaram por escolher pseudônimos para identificarem-se, sendo eles (as): “**Agamenon, Valentina, Gabriela, Marcela, Matheus e Gabriel**”. Extremamente expansivos e inquietos foi necessário, por algumas vezes, chamá-los de volta à discussão. Segundo relato da professora, a turma era, de fato, a mais agitada dentre as que ela atuava. No grupo de discussão eles reconheceram este fato em fala de um dos estudantes. “É a pior em bagunça [a turma]⁴⁶, mas é a melhor em notas”. (Agamenon)

Com as professoras, conforme já expressei, optei pela entrevista semi-estruturada, que por sua vez, se constitui em “[...] estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado, o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo [...]” (NEGRINI *apud* MOLINA NETO; SILVA TRIVIÑOS, 2004, p. 73) estabelecendo uma conversação em que o entrevistador (a) procura obter algumas informações que atenderão determinada finalidade. A entrevista semi-estruturada por ser uma das ferramentas fundamentais da pesquisa qualitativa, permite que o caminho traçado possa ir se enriquecendo com as respostas.

Silva Triviños (2001, p. 88) diz que:

[...] a entrevista semi-estruturada se transforma num diálogo vivo do qual participam duas pessoas, com objetivos diferentes, mas que possam se tornar convergentes. Ambos, entrevistado e pesquisador, procuram construir um conhecimento relativamente comum para determinada realidade pessoal e coletiva.

Assim sendo, a entrevista semi-estruturada, permite trabalhar com a contradição em que um pensamento do (a) entrevistado (a) pode suscitar o pensamento contrário, estimulando

⁴⁵ Grifo meu.

⁴⁶ Comentários entre colchetes, nas falas, foram feitos por mim.

que haja um novo conhecimento. A entrevista como instrumento de coleta é estabelecida previamente, e permite “explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.” (NEGRINI *apud* SILVA TRIVIÑOS; MOLINA NETO, 2004, p. 74).

Além da entrevista coletiva com os estudantes e da entrevista semi-estruturada com as professoras, como principais instrumentos de coleta de dados analisamos também, o livro didático de história e os diários de classe das duas turmas. Para análise e interpretação dos dados partimos das entrevistas realizadas com as professoras e estudantes analisando cada uma das questões elaboradas⁴⁷ anteriormente e as respectivas respostas para cada uma delas elaborando um esquema em que as falas de professoras e estudantes poderiam estar em consonância ou não. Conforme diz Silva Triviños (2008, p. 171) “[...] o pesquisador realizará, em primeiro lugar, uma *leitura atenta* com ‘olhos abertos’ das respostas à pergunta número um do questionário. Em seguida lerá a questão dois e, assim por diante”.

Em um segundo momento, procurei assinalar quais falas seriam significativas para a realização da análise do currículo e do ensino de História e busquei ligá-las à fundamentação teórica da pesquisa bem como estabelecer o que seria analisado para extrair das respostas elementos de análise. Conforme aponto na introdução os elementos do currículo e ensino que faço a opção para a análise são os conteúdos e a concepção de história, o sentido da história para estudantes e professoras e o Livro Didático. Antes, no entanto, traço algumas considerações a respeito da história enquanto disciplina escolar.

4.2 HISTÓRIA: UMA DISCIPLINA ESCOLAR

Considero relevante, antes de iniciar a discussão sobre o currículo e do ensino de História na escola, trazer o que se entende por disciplina escolar e, neste sentido, busco apoio em alguns autores como Silva e Fonseca (2010, [s.p.]) e Bittencourt (2011). Silva e Fonseca afirmam que os debates acerca do ensino de História na educação básica brasileira se intensificaram nas “[...] lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984) [...]” e que as reflexões se davam em relação ao estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como no

⁴⁷ As questões da entrevista com estudantes e professoras constam no apêndice.

sentido de fazer o combate à disciplina de “Estudos Sociais”⁴⁸ e a conseqüente desvalorização da História.

Para Bittencourt (2011) outras preocupações evidenciadas nos estudos deste período referem-se ao papel da história como disciplina escolar, ou seja, evidenciavam as denúncias do caráter ideológico da mesma e a “forma como o poder institucional manipula ou tem o poder de manipular o ensino submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade” (BITTENCOURT, 2011, p. 59).⁴⁹ Bittencourt ao tratar da concepção de *disciplina escolar*⁵⁰ afirma que existem sérias polêmicas sobre este conceito e que estas polêmicas estão relacionadas a concepções mais complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite. As disciplinas escolares fazem parte do cotidiano de milhões de estudantes e professores (as) “de tal forma que acabamos por achar natural essa organização curricular e essa maneira de ‘ser da escola’”. (BITTENCOURT, 2011, p. 34) Esta organização por “[...] matérias [...]”⁵¹ possui, por sua vez, seus respectivos professores (as) que possuem uma determinada carga horária semanal com determinados conteúdos que devem ser ministrados em um determinado período, chamado ano letivo. Estas disciplinas, nesta organização curricular não dialogam entre si, estando cada uma delas em “seu quadrado” nas chamadas *grades curriculares*⁵².

A realidade, nessa organização disciplinar é entendida em partes isoladas, em “[...] fatos atômicos [...]” (SILVA TRIVIÑOS, 2008, p. 36) e não como totalidade onde as particularidades dos fenômenos estão em constante relação e interação umas com as outras. Percebo esta organização tão presente nas escolas atualmente como um forte traço do Positivismo para o qual o mundo é um amontoado de coisas separadas, fixas, imutáveis. Silva Triviños (2008) afirma que um dos princípios básicos do Positivismo é o de que a ciência estuda os fatos apenas e somente para conhecê-los de forma desinteressada e que um dos propósitos da ciência positivista é a neutralidade da ciência.

O autor mencionado reconhece, entretanto, que esta ideia perdeu força ao longo do tempo, pois não é possível conceber que a ciência humana pudesse estar à margem de quem

⁴⁸ Aspas dos autores

⁴⁹ Entre estas pesquisas, Bittencourt destaca: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Pátria, Civilização e Trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas – 1917-1930; CORDEIRO, Jaime F. **A História no Centro do Debate**: as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta; GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de Identidades**: a pedagogia da nação na escola secundária brasileira; MARTINS, Maria do Carmo. **A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares**: quem legitima estes saberes? e FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**.

⁵⁰ Itálico meu.

⁵¹ Aspas da autora.

⁵² Itálico meu.

investiga e do mundo real onde estão inseridos os fenômenos em suas mais diversas relações. No entanto, conforme afirmo acima e constato através das entrevistas, ainda persiste, na realidade escolar atual, esta organização curricular por disciplinas.

Os debates mais significativos sobre a concepção de disciplina escolar, afirma Bittencourt (2011), se dão entre ingleses e franceses e há divergências importantes entre estas concepções. Há os que defendem o conhecimento escolar como *transposição didática*⁵³ e os que concebem disciplina como um campo de conhecimento autônomo. A concepção de transposição didática provém de educadores franceses e ingleses que consideram as disciplinas escolares como decorrentes das *ciências eruditas de referência*⁵⁴ dependentes da produção das universidades. Esta concepção, diz a autora, foi especialmente difundida pelo pesquisador francês Yves de Chevillard, que entende a escola como parte de um sistema no qual o conhecimento produzido por ela se organiza pela mediação da “noosfera”⁵⁵ cujo conceito é correspondente “[...] ao conjunto de agentes sociais externos à sala de aula [...]” (BITTENCOURT, 2011, p. 36) como inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, entre outros.

Para Chevillard *apud* Bittencourt (2011), a disciplina escolar depende do conhecimento erudito ou científico e, que, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática para realizar a transposição do conhecimento. A autora, afirma, ainda, que, nesta concepção, a escola é o lugar da recepção e da reprodução do conhecimento externo. Nesta concepção o professor (a) aparece apenas como intermediário desse processo de reprodução cuja eficiência é garantida pela capacidade de adaptação do conhecimento científico ao conhecimento escolar.

Entre os pesquisadores que entendem a disciplina escolar não como mera transposição didática, mas, como aquela que se constitui por intermédio de vários conhecimentos e, ainda, que, há diferenças muito complexas entre o saber científico e o saber escolar, Bittencourt localiza o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel. Para ambos, diz Bittencourt, a oposição à concepção de transposição didática se dá porque esta abordagem acentua a hierarquização entre os saberes “[...] como base para a constituição de conhecimentos para a sociedade [...]” (BITTENCOURT, 2011, p. 38) e que, além de problemas de ordem epistemológica traz, também, a relação do papel do conhecimento como instrumento de poder

⁵³ Itálico da autora.

⁵⁴ Itálico da autora.

⁵⁵ Aspas da autora.

de determinados setores da sociedade, ou seja, sobre o papel que as disciplinas escolares tendem a desempenhar na manutenção das desigualdades sociais.

Segundo Bittencourt (2011), Chervel sustenta que a disciplina escolar deve ser estudada historicamente bem como o papel exercido pela escola em cada momento histórico. Este pesquisador defende a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma em que, mesmo sendo a escola uma instituição que obedece a uma lógica da qual participam vários agentes (internos e externos) ela deve ser considerada como um lugar de produção de um saber próprio. As disciplinas escolares, em decorrência desta concepção, devem ser analisadas como parte de uma *cultura escolar*⁵⁶ que permita entender as relações que se estabelecem com seu exterior e com a cultura geral da sociedade.

Os conteúdos escolares, nesta concepção, não são mais mera vulgarização ou adaptações de um saber produzido em outros lugares, muito embora tenham relações com estes saberes e ciências de referência. Muito do que é trabalhado nas escolas, não tem uma disciplina-base ou ciência de referência, porque o que é trabalhado nas escolas constitui uma comunidade autônoma que recebe múltiplas interferências como a dos próprios professores (as), do poder que administra as escolas, da sociedade em que está inserida, etc. As diferenças estariam, ainda, no que diz respeito aos objetivos de cada uma: a disciplina acadêmica visa formar um profissional de uma área específica, enquanto a matéria escolar visa formar um cidadão (a) que consiga situar-se na sociedade e a compreender o mundo em que vive (BITTENCOURT, 2011).

O conhecimento histórico enquanto disciplina escolar, também tem sua constituição nas escolas e universidades, com constantes aproximações e distanciamentos entre ambos, diz Bittencourt. A divisão da História em grandes períodos – Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea – criada na França no século XIX para organizar os estudos escolares da disciplina acabou por definir as disciplinas históricas na universidade bem como “[...] as especialidades dos historiadores em seus campos de pesquisa” (BITTENCOURT, 2011, p. 48). No Brasil, diz a autora, os pressupostos franceses constituíram os primeiros cursos universitários de História, tanto que esta divisão prevalece nos cursos de Licenciaturas e nos cursos de Bacharelado. Desde a reformulação decorrente da LDB 4024 de 1961 quando o Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu o currículo mínimo, essa divisão nos cursos superiores corresponde às propostas curriculares para o Ensino Fundamental e Médio e é a mais comum nos livros didáticos adotados pelas escolas.

⁵⁶ Itálico da autora.

Para Bittencourt (2011), esta organização disciplinar evidencia que há a necessidade de refletir sobre as relações entre conhecimento acadêmico e o escolar. Significa que se houverem mudanças no currículo da escola básica (como requerem os PCNs, por exemplo, com a proposta de ensino temático) implicaria mudanças no currículo de nível superior. Esta articulação, diz a autora, não pode ser entendido de forma mecânica e linear e, neste sentido, o papel dos professores (as) na constituição das disciplinas deve ser destacado, pois são estes quem efetivamente, transformam *o saber a ser ensinado*⁵⁷ em *saber apreendido*⁵⁸, sendo esta uma função fundamental na produção do conhecimento enquanto ação coletiva da escola.

Neste sentido, a seguir, faço a análise de alguns elementos do currículo e do ensino de História que se desenvolve na escola, tomando os elementos que considero importantes, e que já mencionei anteriormente, para entender este currículo e as relações entre este o que os estudantes aprendem e o que vivenciam em suas vidas dentro e fora da escola. Ao final apresento uma possibilidade para o ensino de História.

4.3 O CURRÍCULO, CONTEÚDO E CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA: uma relação necessária

Da mesma forma que o currículo, a História ensinada é, também, “[...] fruto de uma seleção, um ‘recorte’ temporal, histórico [...]” (SILVA; FONSECA, 2010, [s.p.]) e pensar na sua importância no currículo da educação básica “[...] requer concebê-la como conhecimento e prática social [...] um campo de lutas, um processo de inacabamento” (SILVA; FONSECA, 2010, [s.p.]). Um currículo de História, para Silva e Fonseca (2010, [s.p.]), é produto da escolha, visão e interpretação de alguém ou de um grupo que “[...] em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e de fazer.” Para ambos, os currículos de História (sejam os oficiais ou aqueles construídos pelos professores (as) expressam, também, “[...] as tensões, os conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos [...]” da sociedade.

Segundo Abreu (2007, p. 1), no entanto, a despeito dos avanços das discussões e investigações a esse respeito ainda nos deparamos com “[...] um coro de descontentes de ambos os lados [...]”, pois, de um lado, estão os professores (as) que se queixam do desinteresse e apatia dos estudantes que não têm uma noção clara sobre o valor da educação e não conseguem estabelecer uma relação entre aquilo que estudam “[...] em termos de

⁵⁷ Itálico da autora.

⁵⁸ Itálico da autora.

conteúdo histórico e sua vida real [...]” (ABREU, 2007, p. 2) e, de outro, estão os estudantes que repetem seguidamente as queixas de que as aulas são desinteressantes, enfadonhas, que os professores (as) são distantes e inacessíveis e que o presente vivido em nada se aproxima ao passado distante e abstrato ensinado nas aulas de História.

O currículo de História organizado na escola em estudo contempla a disciplina em todas as séries a partir do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. No 5º ano de nove anos e na e na 6º série de oito anos a carga horária é de dois períodos semanais e na 7ª e 8ª séries do ensino Fundamental de oito anos a carga horária é de três períodos semanais. No Ensino Médio, a carga horária é de dois períodos semanais. O currículo de História para o E.F. está dividido em quatro grandes períodos Históricos: no 6º ano os estudantes aprendem a pré-história e a História Antiga; na 6ª série, História Medieval e Moderna; na 7ª e 8ª séries, a História Contemporânea. No primeiro ano do EM estuda-se a História Antiga e o Feudalismo, no segundo ano História Moderna e Contemporânea e, no terceiro, estuda-se a História do Brasil e o século XX. A escola adota uma organização de conteúdos que contempla a História Geral e a História do Brasil concomitantemente.

São três turmas de sétimas e três turmas de oitavas séries, estando matriculados nestas séries em torno de 170 estudantes divididos em turmas com média de 30 alunos em cada uma. Os planos de estudo seguem esta ordem cronológica especificando, quais conteúdos de cada grande período serão abordados pelos professores (as) em sala de aula. Nas sétimas séries os conteúdos iniciam-se com o Iluminismo e atravessam todo o século XVIII e XIX. Nas oitavas séries os conteúdos iniciam-se com o estudo do Imperialismo, atravessando todo o século XX e chegando até os dias atuais.

Observando os Diários de Classe das turmas em questão, percebe-se que os conteúdos previstos foram *cumpridos*⁵⁹ em sua grande maioria, ou como diz a Professora B:

É. Eu sou muito *conteudista*⁶⁰, eu *tenho* que vencer o conteúdo, eu *tenho* que passar... Ah! Eu faço tudo direitinho, se tenho que dar a vírgula eu dou a vírgula. Eu passo todo ele... Então tem algumas coisas que eu sou mais travada e aquelas que eu gosto mais eu acabo ocupando mais tempo com aquilo.

Esta realidade é confirmada, também, pela Professora A:

⁵⁹ Destaque meu.

⁶⁰ Quando em itálico nas falas é porque houve ênfase do (a) entrevistado naquela palavra.

[...] eu acho que tem muito a ver com a estrutura curricular da escola que quando tu estás neste ritmo, assim, de não ter o tempo hábil, tu tens que trabalhar muito conteúdo. Ter esta grande quantidade de conteúdo que tu tens que trabalhar e não pode fugir disso.

Percebe-se que há uma dificuldade dos professores (as) de História em selecionar conteúdos históricos apropriados para as diferentes situações e turmas. Esta é uma situação apontada por Bittencourt (2011) que destaca o fato de que optar por manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos significativos que atendam a um público escolar que provém das mais diferentes condições sociais e culturais é também uma escolha que os professores (as) de História devem fazer. Trata-se, em meu entendimento, de uma opção de caráter pessoal e, por isso, a seleção de conteúdos é tema complexo, pois eles são a base do conhecimento disciplinar dos professores (as) e, portanto, estes devem ter domínio deste conhecimento e reelaborar para o conhecimento escolar. Selecionar conteúdos significativos origina-se do fato que há certo consenso “[...] sobre a impossibilidade de ensinar ‘toda a história da humanidade’” (BITTENCOURT, 2011, p. 138) durante o percurso escolar.

Ainda segundo Bittencourt (2011, p. 140), ponto fundamental para estabelecer um critério de seleção de conteúdos significativos, é a concepção de história, pois:

Conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográfica não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de *história* que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente (BITTENCOURT, 2011, p. 140).

É neste sentido, que passo a analisar, a seguir, as principais concepções ou correntes historiográficas que são três: o Positivismo, o Marxismo e a Escola dos *Annales*.

4.3.1 O Positivismo: a história como narrativa

O Positivismo é a corrente historiográfica que mais fortemente influenciou no ensino de História, afirmando que só é história aquilo que pode ser documentado, ou seja, aquilo que é oficial (documentos de Estado, religiosos, científicos, etc.). Esta concepção é originária da concepção de história como narrativa dos fatos passados e que aos historiadores (as) cabe

apenas recolher os documentos, os fatos e ordená-los cronologicamente para melhor narrá-las. Esta concepção está relacionada ao historiador prussiano Leopold Von Ranke cujos fundamentos se baseavam no pressuposto da singularidade dos acontecimentos históricos em que cada fato histórico é único e irrepetível e que os historiadores (as) estão impedidos de emitir qualquer juízo de valor, mantendo sempre a neutralidade diante do fato histórico. Esta concepção é, ainda, chamada de *historicismo*. (BITTENCOURT, 2011)

Esta concepção de história é tida como a concepção das elites letradas detentoras do poder e que afirma a História dos grandes eventos, dos grandes heróis, do que é datado com começo, meio e fim, dos Estados, etc. Nesta concepção, os povos que não possuíssem documentos escritos não possuiriam história. É sua característica “[...] a idéia de um conhecimento absoluto, definitivo, pois comprovado pelos ‘fatos’” (CRUZ, 1996, p. 67). O passado da humanidade é apresentado como uma sequência de fatos harmoniosos e contínuos, como algo pronto e acabado e não sendo possível questioná-lo.

A narrativa, apesar das críticas que recebeu ao longo do século XX, e que ainda recebe, é a corrente que se tornou predominante no ensino da História escolar conforme dito acima. A crítica a esta concepção aparece, também, na fala da Professora A embora ela mesma admita a dificuldade de romper com esta lógica, devido à organização curricular estar de forma cronológica:

Nesse currículo, no molde que está, é bem complicado de trabalhar, porque por ser cronológica a gente acaba trabalhando com os grandes heróis, com os personagens mais notáveis da história, com os eventos. É uma história de grandes acontecimentos, claramente. Então, é bastante difícil trabalhar uma concepção de história que traga o sujeito a tona. Tu vais sendo levado pela corrente, tu *teve* uma formação na graduação que vai num outro sentido, mas tu acabas sendo levada neste sentido, nesse positivismo, nesta história tradicional (Professora A).

Nessa perspectiva de ensino é bastante óbvio que não há lugar para a história das crianças, das mulheres, dos trabalhadores (as), dos negros, indígenas etc. como bem ressalta a mesma professora:

O sujeito comum sempre vem num cantinho é um “box” do livro didático, então tu sempre acabas fazendo dessa maneira (Professora A).

Ao priorizar a história dos grandes eventos, a escola acaba por não valorizar as experiências vividas e produzidas pelos sujeitos em seu cotidiano, acentuando as exclusões e tratando a história como uma narrativa de ficção. Conforme dizem Horn e Germinari (2010, p. 124) o conhecimento histórico escolar tem o desafio de superar estes obstáculos “[...]”

objetivando uma noção mais ampla, onde as classes populares sejam também inseridas em suas análises [...]” e onde o ensino de História esteja mais próximo da realidade da grande maioria dos estudantes em sua maioria oriundos de famílias de trabalhadores (as) assalariados ou desempregados e que não se reconhecem no que é ensinado na escola.

Durante o século XX houve uma renovação na produção historiográfica que buscou superar o historicismo. Esta renovação se deu no bojo do surgimento de outras ciências que passaram a disputar espaço na compreensão da sociedade como a Sociologia, a Antropologia e a Economia. Entre estas renovações na produção historiográfica, Cardoso (1997) situa o Marxismo e a Escola dos Annales.

4.3.2 A Perspectiva Materialista, Dialética e Histórica

A concepção de Marx e Engels (2007) acerca da história parte da premissa primeira de que a história é feita por seres humanos vivos que produzem seus meios de vida em relação com outros seres humanos e com a natureza, condicionados pelas relações de como produzem estes meios de vida. O que os seres humanos são depende, portanto, do que produzem e de como produzem as condições materiais de sua existência.

Marx e Engels (2007), em sua obra *A Ideologia Alemã* afirmam que o ponto de partida da história, da existência do ser humano, não pode ser uma ideia ou um conceito como defendia a filosofia idealista alemã.

Para Marx e Engels (2007, p. 21):

[...] todos os homens devem ter condições de viver para poder fazer história. Mas para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção da própria vida material.

Nesta concepção a história se dá pela ação dos sujeitos na transformação de sua realidade e na satisfação de necessidades básicas para existência humana através do trabalho. Marx e Engels (MARX; ENGELS, 2007, p. 10) seguem afirmando que podemos distinguir o ser humano dos animais pela consciência, mas que, na verdade, os seres humanos começam a

distinguir-se dos animais “[...] logo que começam a *produzir* seus meios de existência.” Dessa forma os autores afirmam a materialidade da vida como o primordial uma vez que a produção das ideias, das representações e da consciência dos seres humanos é um processo realizado por “homens reais, atuantes [...] a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 19).

Ao afirmar isso Marx e Engels (2007) contrapõem-se à filosofia idealista alemã de Hegel que considera o espírito absoluto, a ideia como o princípio primeiro. Para Hegel é o espírito absoluto em seu desenvolvimento que vai criando o mundo da natureza, da sociedade e o próprio pensamento. Isso significa dizer que para o idealismo alemão o mundo real é uma simples manifestação da ideia, do espírito. A filosofia de Hegel, no entanto, foi importante para Marx, pois Hegel retorna às ideias de Heráclito acerca da dialética. Para Heráclito a dialética baseava-se no princípio primeiro de que todas as coisas mudam, que nada permanece imóvel e que nenhuma coisa permanece idêntica a si mesma.⁶¹

Silva Triviños (2010, [s.p.])⁶² afirmava que assim como Hegel, Marx “interpreta a história do mundo como uma progressão dialética, mas não considerando que a consciência determina o ser, mas sim o trabalho material, o ser constituído pelas forças produtivas e as relações de produção”. Marx (2006) elimina o sujeito fictício da história, o espírito de mundo hegeliano e coloca a dialética de forma totalmente oposta a de Hegel:

[...] a mistificação por que passa dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico (MARX, 2006. p. 29).

Para Marx (2006) então, a dialética como movimento da história busca descobrir, a essência dos fenômenos históricos através da resolução das contradições que estes fenômenos apresentam em seu interior e em seu exterior. O materialismo histórico e dialético, embora reconheça as contradições exteriores, entende que a causa fundamental do desenvolvimento dos fenômenos encontra-se não fora dos fenômenos, mas em seu interior, onde os aspectos

⁶¹ Anotações dos seminários de Introdução a Dialética Materialista, realizados nos anos de 2008 e 2009 com o Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños.

⁶² Texto de estudo para o Seminário Avançado “A Dialética Materialista e a Pesquisa em Ciências Sociais. Março de 2010, FACED/UFRGS com o Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños.

contrários estão em luta e interação possibilitando a passagem dos fenômenos a outro estágio de desenvolvimento.

Aceitar a dialética como método de análise significa ter uma concepção de mundo cuja principal característica é a de entender a realidade em constante movimento, mudanças e transformações. A realidade, então, nessa concepção de história, não é algo fixo, imutável, cabendo aos sujeitos apenas o limite da passividade reflexiva sobre o mundo exterior. Segundo o Marxismo, a realidade social é mutável e são os seres humanos em relação entre si que fazem esta mudança.

A realidade, entretanto, não é algo que os seres humanos escolhem livremente, pois, ela já foi constituída por ações anteriores, em outros momentos históricos, por outros seres humanos, pois “[...] a maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir” (MARX; ENGELS, 2007, p. 11).

Explicando essa afirmação de Marx e Engels (2007), Bittencourt (2011) diz que esta tendência historiográfica tem como enfoque de sua análise a estrutura e a dinâmica das sociedades humanas e que para estudar estas sociedades humanas o marxismo se utiliza de conceitos como modo de produção, formação econômico-social e classes sociais. As mudanças sociais ocorrem, diz ela, não por indivíduos isolados, mas através das lutas sociais.

Horn e Germinari (2010) afirmam que o marxismo passa a ganhar força entre os anos de 1950/1960 a partir de historiadores ingleses como Hobsbawm, Williams, Thompson e Hill que desenvolveram pesquisas “[...] em oposição frontal a um tipo de interpretação em que as estruturas teóricas idealizadas mantinham distância de qualquer diálogo com o processo histórico e com os sujeitos reais” (HORN; GERMINARI, 2009 p. 129). Este era um contexto em que em muitas partes do mundo estavam surgindo revoluções de caráter socialista o que colocavam em evidência os trabalhadores como sujeitos históricos.

No ensino de História a tendência marxista é mais marcante a partir do fim da década de 1970, em que o materialismo histórico foi a base para a elaboração de muitas propostas curriculares⁶³ e obras didáticas organizando os conteúdos a partir da história das sociedades e sua organização econômica “[...] situando o indivíduos de acordo com o lugar ocupado por eles no processo produtivo” (BITTENCOURT, 2011, p. 147).

Atualmente, em sala de aula, os sujeitos sociais e seus confrontos raramente são problematizados de forma que expliquem as mudanças e permanências históricas, apesar de

⁶³ A respeito destas propostas curriculares já foram referidas no capítulo dois.

que, muitas vezes, ambas as professoras procurem elaborar analogias tentando estabelecer algum tipo de relação entre o que se está estudando conforme vou abordar mais adiante. Essa concepção de história é, talvez, a de mais difícil compreensão, tanto que não apareceu diretamente nas falas das professoras. A Professora B ao ser questionada sobre sua concepção de história declara algo que poderíamos aproximar a uma concepção materialista, embora isso não fique em suspenso,

Acho eu que eu não tenho uma assim... Mesmo que eu esteja muito presa naquele assim 'o que se fazia pra sobreviver' do tradicional, como eles [ser humano] organizados sobreviviam, eu sempre procuro trazer coisas do cotidiano do que eles faziam.

Essa concepção de história implica em enxergar a realidade não em partes fragmentadas e isoladas, mas sim em romper com a história narrativa que como tratamos anteriormente tem tanta força no currículo e no ensino. Trata-se de um ensino de História que leve em consideração a ação do ser humano como transformadora da realidade, pois, como afirma Marx (2007) nas *Teses sobre Feuerbach*, não basta interpretar a realidade e sim transformá-la. Pensar nesta concepção e a opção por ela no ensino de História do EF implica em pensar que, apesar da faixa etária dos estudantes desta etapa da educação básica, é possível um ensino que parta da realidade cotidiana que é onde os estudantes vivenciam o mundo e podem modificá-lo e, ao mesmo tempo, ser modificados por este.

4.3.3 A Escola dos *Annales*

A terceira principal corrente historiográfica é a escola dos *Annales* que tem como característica fundamental a História do Cotidiano, a História das Mentalidades e também a História Cultural. Nascida em 1929, na França, esta concepção de História apresenta o abandono dos fatos isolados, favorece a ampliação do uso da História Oral bem como a introdução de outras ciências nos estudos sobre a História como a Antropologia e a Sociologia. Segundo Cardoso (1997) são pontos básicos da escola dos *Annales*: a crença no caráter científico da História (sendo que esta é uma ciência em construção, afirmando que havia a necessidade de se passar de uma 'história narração' para uma 'história-problema'); o reconhecimento de que não existem fronteiras estritas e definitivas entre as ciências sociais e a tomada de consciência.

[...] da pluralidade dos níveis da temporalidade: a curta duração dos acontecimentos, o tempo médio (e múltiplo) das conjunturas, a longa duração das estruturas; além de que o próprio tempo longo, estrutural, é diferencial em seus ritmos dependendo de quais estruturas se trate (o mental, por exemplo, muda mais lentamente do que o econômico, e este mais do que o técnico) (CARDOSO, 1997, p. 8).

Para o autor mencionado acima comparando as características gerais do Marxismo e dos *Annales*, há muitos pontos em comum entre ambas: o reconhecimento da necessidade de uma síntese global que explique tanto as articulações entre os níveis que fazem da sociedade humana uma totalidade estruturada quanto às especificidades no desenvolvimento de cada nível, a convicção de que a consciência que os seres humanos têm de sua época não coincide com a realidade social em que vivem; o respeito pela especificidade histórica de cada período e de cada sociedade e a vinculação da pesquisa histórica com as preocupações do presente.

No final da década de 1960, a escola dos *Annales* sofreu uma considerável mudança de rumos e “[...] escolheu chamar a si mesma de *Nova História* [...]” (CARDOSO, 1997, p. 9), embora reivindique ser uma continuidade da História dos *Annales*. A expressão passou a ser utilizada nos anos 1970/1980, período em que a reação contra o paradigma tradicional tornou-se mundial. “*La Nouvelle Historie* é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jackes Le Goff” (BURKE, 1991, p. 9) que em 1978 auxiliou uma publicação de ensaios acerca de “[...] ‘novos problemas’, ‘novas abordagens’ e ‘novos objetos’” (BURKE, 1991, p. 10).

Afirmando que tudo tem uma História, “[...] a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira, a limpeza, os gestos, o corpo [...] até mesmo o silêncio [...]” (BURKE, 1991 p. 11), os historiadores da Nova História questionam a história tradicional, afirmando que esta oferece “[...] uma visão de cima [...]” ao centrar-se nos grandes feitos e nos grandes homens, restando aos demais o papel secundário. Os “[...] novos historiadores estão preocupados com a História *vista de baixo*, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social” (BURKE, 1991 p. 13). Esta perspectiva tem como principal característica romper com a visão *ranquena*⁶⁴ de história,

⁶⁴ Referente a Leopold Von Ranke.

Sua preocupação com toda a atividade humana os encoraja a ser interdisciplinares [...]. O movimento da História-vista-de-baixo também reflete uma nova determinação para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre o seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais (BURKE, 1991, p. 16).

Esta nova tendência de produção historiográfica acabou por receber uma série de críticas devido ao caráter fragmentário de seus objetos de estudo não havendo preocupação, segundo Bittencourt (2011, p. 148), com “[...] uma história de caráter mais global, e pela ausência de fundamentação teórica ou solidez nas categorias de análise (atores sociais, cultura popular, etc.)” Atribuiu-se então, a essa produção o título de “história em migalhas” pelo predomínio da micro-história e “[...] pela ausência de preocupações políticas ou de articulação mais estrutural da sociedade” (BITTENCOURT, 2011, p. 148).

Ainda segundo Bittencourt, a partir dos anos 1980 entra em cena a História Cultural na qual a proximidade com a Antropologia significou uma compreensão acerca da própria noção de história que, conforme a maioria das obras didáticas havia iniciado com a escrita. A partir da história cultural os povos sem escrita foram sendo incorporados à historiografia o que forçou a criação de novos métodos de investigação, novas fontes como a memória oral, lendas e mitos, as construções entre outras. Esta tendência procura vincular a micro-história com a macro-história inserindo-se em uma “[...] perspectiva sociocultural preocupada não apenas com o pensamento das elites, mas também com as ideias e confrontos de ideias de todos os grupos sociais” (BITTENCOURT, 2011, p. 149).

Neste sentido, ao estabelecer conteúdos significativos penso que os professores (as) têm que levar em conta as concepções de história. O que não significa que se tomará apenas uma das concepções ao selecionar estes conteúdos. O que se percebe, neste caso em estudo, que o que ainda predomina no ensino de história é a perspectiva tradicional, positivista, mas que a possibilidade trazida pela história cultural é a de que é possível estabelecer relações entre a micro e a macro-história e, desta forma, poderia ser realizado uma seleção de conteúdos que tornassem a história um pouco mais significativa e com sentido para os estudantes, pois da forma que está o sentido atribuído à história é o de um passado sem nenhuma relação com o presente, conforme verso a seguir.

4.4 O SENTIDO DA HISTÓRIA PARA OS ESTUDANTES E PROFESSORAS

Ao serem questionados sobre o que pensam, primeiramente, acerca do que é a história, quase em sua maioria, os estudantes afirmaram que é o estudo do passado. “São coisas passadas... antigas” (Estudante A). Outras menções foram: “um dinossauro” (Matheus) e “um museu” (Agamenon) e a justificativa para esta noção do que é a história é apresentada pela estudante Gabriela:

Porque pra ser uma história, provavelmente ocorreu no passado. Porque quando tu pensa em história tu pensa no que aconteceu antes de tudo [...]

Percebe-se que para estes estudantes a noção de história é de esta é no passado e mais, que o passado é ultrapassado. É facilmente compreensível que tenham estas opiniões, pois, como menciono no início deste trabalho, a rapidez do mundo tecnológico que estamos vivenciando, transforma tudo em passado muito rapidamente, como se este não estivesse em relação com os eventos do presente. Hobsbawm (1995, p. 13) afirma que a “[...] destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas é um dos fenômenos característicos e lúgubres do final do século XX.” Diz ele que a maioria dos jovens de hoje crescem em um presente contínuo sem relação com o passado público, coletivo, da época em que vivem. Por isso, segue dizendo o historiador inglês há a importância dos historiadores (as) na sociedade, pois estes possuem o ofício de lembrar o que os outros esqueceram.

Bloch *apud* Meinerz (2001) afirma que o passado é um dado que coisa alguma pode mudar, mas que o conhecimento do passado está em um progresso que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa. Nesse sentido, Meinerz (2001, p. 34) afirma que,

[...] conhecemos a história na medida em que interagimos com os vestígios ou com as diferentes interpretações sobre os mesmos. O ensino de história que não possibilite essa interação, ou que apresente uma leitura única dos fatos, parte de um pressuposto contrário ao da própria ciência histórica.

Nesse mesmo estudo, Meinerz (2001), ao entrevistar estudantes de EF em duas escolas de Porto Alegre, acerca de como eles entendiam a história e o trabalho do historiador, encontrou respostas semelhantes às que encontro nesta pesquisa, ou seja, que aos estudantes a história aparece como um passado “[...] distante, remoto, dissociado do presente [...]”

(MEINERZ 2001, p. 34) e é um tanto perturbador constatar que, do ano de 2001 ao ano de 2012, tempo de distanciamento entre as pesquisas realizadas em locais e com referenciais diferentes, as respostas dos estudantes permaneçam semelhantes. O que não mudou, neste período? O que responderiam estudantes de 1980 ou 1950, sobre a disciplina de História? Se, conforme afirma Hobsbawn (1998), todo ser humano tem consciência do passado e esta é uma dimensão permanente da nossa consciência, pois o passado compõe as instituições, os valores e “[...] outros padrões da sociedade humana” (HOBSBAWM, 1998, p. 22) poderíamos entender este sentido atribuído pelos estudantes.

O problema que surge, segundo Hobsbawn (1998) é de como os historiadores (as) e, acrescento aqui, os professores (as) analisam o sentido deste passado. Ser membro da sociedade humana é situar-se em relação ao seu passado e, portanto, a história é referência humana e precisa ser bem ensinada conforme afirmam Pinsky e Pinsky (2010). Esses autores afirmam que o papel dos professores (as) de História é estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o patrimônio cultural dos estudantes. É necessário, portanto, que aqueles tenham:

Necessariamente um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade. Por outro lado isto não terá valor operacional se ele não conhecer o universo sócio cultural específico de seu educando, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações (PINSKY; PINSKY, 2010 p. 23).

Somente a partir da compreensão deste universo é que o professor (a) realiza seu trabalho. Para os autores acima, o passado deve ser interrogado a partir do presente, pois, sem isso, estudar o passado fica sem sentido. Para o Materialismo Histórico e Dialético as relações sociais que temos hoje ajudam a entender as que desapareceram, ou seja,

[...] todas as categorias que exprimem as relações desta sociedade e que permitem entender a sua estrutura permitem ao mesmo tempo perceber a estrutura e as relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas (MARX, 2003, p. 254).

Usando a expressão “*a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco*” de Marx (2003) é possível entender que a organização histórica mais recente possui as chaves

para entender as organizações sociais que nos antecederam, pois as condições de existência que encontramos hoje não passaram a existir a partir do momento em que ela se encontra como tal, mas é resultado de um processo de desenvolvimento. Marx prossegue afirmando: “[...] o que se chama desenvolvimento histórico baseia-se, ao fim ao cabo, sobre o fato de a última forma considerar as formas passadas, como jornadas que levam ao seu próprio grau de desenvolvimento” (MARX, 2003, p. 254).

A partir desta afirmação acima é possível entender que é partindo do mais desenvolvido que podemos compreender o menos desenvolvido e não o contrário. Mas, como se dá o ensino de História na sala de aula?! Raríssimas vezes se iniciam com uma problematização no presente. Na maioria das vezes se dá ao contrário. Trabalha-se o conteúdo histórico, o fato, o acontecimento e tenta-se ilustrá-lo com algum acontecimento da atualidade. Isso fica claro na fala da Professora B:

Eu parto de lá [passado] e vejo como está hoje. Porque eles viram lá [no passado, no conteúdo] e agora como está?

Ao discutir sobre o passado e seu sentido no ensino de História, julgo importante ressaltar que a noção de tempo histórico ainda é um desafio a ser superado, pois analisando o caso particular desta escola, percebo que o que permanece, ainda, nos bancos escolares é a noção de tempo histórico periodizado, homogêneo, sem relação com o presente vivido pelos estudantes muito centrado, ainda, na proposta curricular organizada no Livro Didático e que acaba por definir os conteúdos a serem ensinados, ou seja, o passado. A seguir passo a tratar mais especificamente desta questão: o Livro Didático de História.

4.5 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA

Elemento importante para este trabalho de pesquisa entendo o Livro Didático de História (LDH) como componente da organização curricular da escola onde a pesquisa se desenvolveu e, queiramos ou não, é utilizado em sala de aula como um dos instrumento de trabalho dos professores (as), nas lições de casa, nos dias que o professor faltou e cujos conteúdos aos poucos vão sedimentando os “saberes e valores de que é formada parte da identidade dos alunos” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 13).

É importante salientar que, obviamente, uma discussão sobre o LDH não se encerra em ser um elemento de análise do ensino e do currículo de história. Somente esta análise – do LDH - poderia resultar em um único trabalho que, posteriormente possa vir a ser objeto de um aprofundamento maior de minha parte.

Os professores (as), de modo geral, não gostam de admitir que usam cotidianamente o Livro Didático (LD), afirmando que ele é apenas um apoio, uma referência, conforme fica expresso na fala da Professora B:

[...] ele é bom pra aplicar em certos dias, então precisaria aquilo que eu digo que é o mais tradicional e tu enxertar estas coisas. Eu me policio pra usar o livro, porque eu não tenho o hábito de usar o livro.

Mas, o que se dá realmente, é que os professores (as), usam o LD e, às vezes, até em demasia, tanto que o LD tornou-se política pública e o governo gasta milhões com a aquisição deste material pedagógico.

O que está em discussão, entretanto, para este trabalho não é se usar o LDH é bom ou ruim, mas analisar sua inserção na história da educação brasileira como material didático, a relação entre a produção deste material e o mercado editorial e, ainda, de que forma este livro aparece como componente da organização curricular da escola, pois como diz uma estudante entrevistada:

[...] o conteúdo ela passa bastante resumido e ela mais explica... e dá mais explicação, e, ela dá bastante conteúdo do livro (Gabriela).

O LDH utilizado pela escola foi escolhido em 2010 para o triênio 2011/2013. Trata-se da coleção *História Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulus Junior da editora FTD. Participei pessoalmente, como professora da escola em 2010, na escolha do livro juntamente com a outra colega que atuava no EF e EM da escola. A seleção deu-se de forma muito rápida, pois nunca conseguíamos um horário em que pudéssemos sentar juntas e analisar mais detidamente seus conteúdos. Chegamos, inclusive, a levar alguns exemplares para casa e analisá-los com mais calma, já que na escola não conseguíamos fazer a escolha.

Diante de várias possibilidades que perfaziam imensos volumes na sala dos professores (as)⁶⁵ e com a data limite para enviar a solicitação se aproximando optamos por esta coleção para o EF por trazer o formato por grandes temas. Sempre que se escolhe uma

⁶⁵ Todas as editoras deixaram uma coleção de cada disciplina escolar para cada uma das séries, sendo obrigatório, ainda, um livro do professor (a).

determinada coleção se fica com a sensação de que não se escolheu, “o melhor, o mais completo” e isso também é expresso pela Professora B:

Porque quando a gente vai escolher o livro (e a gente ganha muitos!) sempre que escolhe um, pensa ‘ah! Devia ter escolhido o outro’. Eu já adotei um que tinha várias coisas diferentes, mas ele não dá certo [...]

A organização da unidade 1 do LDH da 7ª série⁶⁶ é trazida, a título de ilustração, para este trabalho. O livro em questão está composto por quatro grandes unidades perfazendo um total de 278 páginas. Cada uma das unidades está, por sua vez, dividida em capítulos menores. A unidade 1 tem como grande tema “POVOS, MOVIMENTOS E TERRITÓRIOS NA AMÉRICA PORTUGUESA” e está dividida em três capítulos: Capítulo 1 – Africanos no Brasil: dominação e resistência; capítulo 2 – A marcha da colonização na América Portuguesa e capítulo 3 – A sociedade mineradora.

Os capítulos iniciam com imagens do contexto atual referente aquele tema em questão e busca as origens históricas deste tema. O capítulo 1, por exemplo, abre com nove fotografias de pessoas negras na atualidade (entre eles (as) estão a cantora Leci Brandão e o músico Falcão, o Senador Paulo Paim e o ator Lázaro Ramos) e solicita que os estudantes analisem o que todas têm em comum, qual a contribuição destas pessoas à vida social brasileira e que coloquem no caderno o nome e no que trabalham estas pessoas.

Na sequência, na página seguinte, está a expressão “Dominação” abrindo a discussão e seguida dos fatos referentes ao tráfico, escravidão, cultura, alimentação dos africanos trazidos para o Brasil. A “Resistência” é o tema seguinte, afirmando de início que “nenhum povo jamais aceitou a escravidão” e apresentando as formas de resistência dos africanos à escravidão: a capoeira, as fugas, as organizações em quilombos e seus atuais remanescentes quilombolas. O capítulo se encerra com um texto extraído de um site sobre trabalho escravo nos dias de hoje, com a seguinte manchete: “Justiça Federal da Bahia condena fazendeira por trabalho escravo” e, na foto do texto, aparece uma criança negra de 11 anos, de costas, carregando imensos pedaços de madeira em direção a um forno de carvão. Para finalizar é solicitado aos estudantes que façam uma reflexão em relação ao exposto no texto.

Todo o capítulo é riquíssimo em fotos e imagens mostrando o cotidiano da escravidão, dos quilombos e imagens atuais como a da marcha 300 anos de Zumbi em Brasília no ano de 1995. As imagens, segundo a Professora A, são importantes:

⁶⁶ No livro já está identificado como 8º ano, pois a partir de 2013 não existirá mais 7ª série de 8 anos.

Eu trabalho com o livro e com outros textos de apoio, o livro ele é bem bom de trabalhar os textos são bem claros, objetivos, nada muito truncado... Tem bastante imagem, bastante análise de imagem, os exercícios [...] A maioria traz obras de arte pra eles olharem, analisar [...]

No caso deste livro há uma abundância de imagens, todas devidamente identificadas o que muitas vezes não acontece, conforme diz Bittencourt (2011), que, na maioria dos LD estas ilustrações continuam sendo apresentadas sem a devida referência. Este livro apresenta, também, ao longo do capítulo pequenos glossários com palavras que não são do uso regular dos estudantes bem como exercícios ao encerrar um aspecto do estudo realizado. Ao final do capítulo são apresentadas sugestões de outras bibliografias, filmes, sites de museus, etc. que podem ser utilizados pelos professores (as) e estudantes.

Em um primeiro momento de análise do LDH, é que há uma concepção de história bem clara nesta apresentação dos temas ao trazer, primeiramente, a situação atual do conteúdo em questão, para após, buscar suas origens históricas, entendendo-as e, finalmente, retornando ao momento atual para verificar como se desenvolveu e quais aspectos permanecem quase que inalteradas as situações históricas. Dessa forma, este autor, ao apresentar os conhecimentos históricos do livro desta forma, faz, aparentemente, uma opção pela concepção materialista de história que, conforme já expressamos anteriormente, parte das relações mais atuais para entender a organização social que antecedeu.

No entanto, ao avançar dos capítulos percebe-se que esta organização não prossegue, pois alguns capítulos iniciam com o acontecimento passado para explicar os dias atuais, como, por exemplo, no livro da 8ª série em que a unidade 2 “República: Dominação e Resistência”, as imagens de abertura são duas: um homem com trajes de senador romano em postura autoritária e outra representando a Revolta da Vacina. Ao longo de todo o capítulo e nem ao seu final há qualquer alusão a um fato atual que possa permitir alguma relação com a atualidade.

Também, pela bibliografia utilizada não se percebe uma corrente historiográfica apenas, pois ela perpassa por autores como Eric Hobsbawn, Sérgio Buarque de Hollanda, Fernando Novais, E.P. Thompson, Marc Block e Fernand Braudel entre tantos outros. Bittencourt (2011) afirma que, muitas vezes a concepção de história do autor ou dos autores de livros didáticos nem sempre se apresenta de forma explícita e coerente havendo a tendência a certo ecletismo, apesar de muitos autores afirmarem sua linha historiográfica na introdução, o que não é o caso deste autor que não apresenta nenhuma indicação de sua opção historiográfica nem na apresentação do livro dos estudantes nem no LD do professor (a).

No entanto, ao final do livro do professor (a) o autor traz dois historiadores para apresentar sua visão de História: Marc Bloch de quem extrai que a história é a ciência dos seres humanos no tempo e que a disciplina de história não está voltada para um passado sem conexões com o presente e, seguindo esta linha de pensamento cita Hobsbawn que fala dos perigos da desqualificação do passado em detrimento de um presenteísmo permanente. Ao final colocamo-nos em dúvida com relação a concepção de história do autor do livro didático em questão uma vez que se apresenta um certo ecletismo nas suas perspectivas teóricas.

4.5.1 O Livro Didático na História da Educação Brasileira

Usados há mais de 200 anos como instrumento de trabalho, o livro didático faz parte da tradição escolar. Ao longo deste tempo, estes materiais sempre foram objeto de preocupação das autoridades governamentais, especialmente o LDH, que tem sido vigiado tanto por órgãos nacionais quanto internacionais, especialmente após o fim da Segunda Guerra Mundial em que se procurava evitar que materiais pedagógicos expressassem sentimentos de hostilidade entre os povos (BITTENCOURT, 2011).

Nas últimas décadas os estudos sobre os LD se intensificaram Moreira e Silva (2011) afirmam que, especificamente, as pesquisas sobre o LDH se ampliaram consideravelmente nos últimos anos. Elaborando um panorama sobre pesquisas sobre o Livro Didático as autoras afirmam que em 1994, por exemplo, foram publicadas cinco pesquisas sobre o tema, em 1995 foram 11 trabalhos, em 1996, 19 trabalhos, em 1997, 21 trabalhos, patamar que permaneceu até 2003.

Estas autoras afirmam que nem sempre foi assim e chamam o LD de “patinho feio” das pesquisas acadêmicas, pois se entendia o LD como [...] “‘muleta’ do professor mal formado, cabe condená-lo, não estudá-lo!” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 12). Ou, então, o LD era visto um mero produtor da indústria cultural, a serviço da pausterização da cultura e da dominação promovendo uma espécie de manipulação da história ou estabelecendo “[...] mentiras que pareciam verdades” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 12).

No Brasil as discussões sobre o LD iniciam-se no século XIX. Os primeiros livros seguiam modelo dos livros estrangeiros principalmente os franceses e alemães. Os livros por serem de difícil impressão eram importados da Europa, modelo de civilização para o mundo. Muitos livros possuíam vida longa sendo utilizados em sala de aula por muitos anos. Moreira

e Silva (2011) citam os exemplos do LDH *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manoel de Macedo que teve sua primeira publicação em 1861 e que foi reeditado durante todo o período da Primeira República permanecendo por mais de 30 anos após sua morte e do livro *História do Brasil*, de João Ribeiro editado em 1900 e que teve sua última impressão em 1966.

A fiscalização estatal também não é novidade na política do LD no Brasil. Ao propor o saber letrado como forma de progresso da nação na primeira metade do século XIX, o Estado preocupou-se, também com os perigos do texto escrito especialmente aquele que estaria ao alcance de crianças e jovens. Em relatório ministerial de 1835 consta a preocupação com a fiscalização dos compêndios que estão sendo usados nas escolas para se ter a certeza de o espírito débil da juventude não seria corrompido por doutrinas falsas e perigosas à ela e a sociedade (MOREIRA; SILVA, 2011).

A política oficial entre Estado e LD efetiva-se a partir de 21 de dezembro de 1937 no Estado Novo, com a criação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL), sendo este o primeiro órgão a incidir diretamente na política do LD. No ano seguinte é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com a responsabilidade de examinar e autorizar o uso dos livros didáticos, de estimular a produção e orientar sua importação entre outras atribuições.

Avançando um pouco no tempo em 1966 é criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) com o objetivo de “[...] coordenar as ações referentes a produção, edição e distribuição do LD” (MOREIRA E SILVA, 2011, p. 36). Em 1971 o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) assumindo funções administrativas e gerenciando recursos financeiros antes sob controle do COLTED. Em 1976 surge nova alteração, com a criação da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que passa a executar o programa do LD. Em 1983 cria-se a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorpora o PLIDEF e, em 1985, surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) atualmente ainda em vigor.

O PNLD foi realizado pela FAE até 1997 quando passa a ser executado pelo Fundo Nacional da Educação (FNDE) que foi criado para substituir a FAE. O PNLD estabelece que quem escolhe o LD é a escola com a livre participação dos professores (as) e com a adoção dos livros reutilizáveis. A partir de 1993 foi instituída uma comissão para proceder a avaliação dos LD e seus conteúdos. A partir de 1995 é instituído o Guia de Livros Didáticos em que qualquer livro poderia ser inscrito para ser avaliado correndo o risco de poder ser recomendado ou não.

Bittencourt (2011) afirma que os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor (a) e dos estudantes e que estes são suportes importantes na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Ela entende como materiais didáticos os livros didáticos, filmes, excertos de jornais, mapas, dados estatísticos e tabelas etc... Esta autora diz que um aspecto fundamental a ser considerado nas análises de materiais didáticos “[...] é seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder [...]” (BITTENCOURT, 2011, p. 298) e alerta, com base em Apple (2007), para a relação entre produção e consumo de materiais didáticos e a desqualificação do professor (a). Dessa forma as formações sem qualificação e as condições de trabalho nas escolas favorecem a cultura da mercantilização transformando a escola em um ambiente lucrativo para a indústria dos materiais didáticos o que abordo, a seguir.

4.5.2 O LD e o Mercado Editorial

Embora considere o LD importante na transmissão do saber escolar e realize a fiscalização do LD, o Estado repassa à iniciativa privada o direito de fabricá-lo “[...] e as editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o LD, tratam de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista” (MOREIRA E SILVA, 2011, p. 39). As autoras afirmam mais: desde o século XIX a produção de livros para crianças e de livros didáticos tornaram-se uma fonte de lucro capaz de sustentar, nos dias de hoje, dezenas de editoras especializadas neste produto. Pinheiro (2012), em artigo sobre o mercado editorial de LD, afirma que (PINHEIRO, 2012, [s.p.]):

Com o desenvolvimento do capitalismo e a capacidade crescente das frações de classe dominantes de levar seus interesses a incidirem sobre o aparato estatal, dentre os envolvidos com a política dos didáticos – Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), secretarias de educação, autores, empresas editoriais, escolas e professores –, o setor privado está em situação privilegiada nos processos decisórios na definição de gastos destes recursos públicos. Exemplo disto é que a COLTED, quando responsável pela política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático, foi financiada por um dos acordos do MEC com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que em consonância com os setores que promoveram o golpe civil-militar de 1964, visava reorientar o sistema educacional brasileiro segundo as necessidades do desenvolvimento capitalista. Além disso, essa articulação incorporou diretamente os interesses dos empresários da indústria editorial, através da participação do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, uma entidade patronal

Segundo esta autora, com o fim do acordo citado acima, e com a extinção da Comissão em 1971, o governo passou a coeditar livros com as editoras nacionais o que veio, também a se extinguir em 1984 quando o governo federal passou a comprar parte das publicações das editoras privadas para distribuir gratuitamente às escolas e bibliotecas assegurando, dessa forma, lucros significativos para estas empresas. Atualmente, prossegue afirmando Pinheiro, o Ministério da Educação compra a totalidade dos livros didáticos utilizados na rede pública de educação básica tanto que em 2010 foram distribuídos mais de 150 milhões de exemplares e investidos mais de R\$ 1 bilhão em compra de livros.

Através da política de LD aparece uma das formas em que o Estado brasileiro se insere na dinâmica do capital monopolista, referido por Fontes (2009) e já abordado no primeiro capítulo deste trabalho. Para ilustrar uma das formas em que se dá essa inserção do Estado no capitalismo monopolista, Pinheiro traz o exemplo de como, no Brasil, nas últimas décadas, se deu a reconfiguração deste mercado de livros didáticos relatando as principais fusões no mercado editorial brasileiro e “[...] que elevam a um novo patamar a mercantilização da educação” (PINHEIRO, 2012, [s.p.]). Entre 1996 e 2008, diz Pinheiro (2012), as editoras responsáveis por 90% do PNLD foram a FTD, Ática, Saraiva, Scipione, Moderna, IBEP, Brasil e Positivo / Nova Didática.

A partir dos anos 1990 inicia-se uma reconfiguração deste mercado e as editoras passaram a fazer parte de grandes grupos empresariais, conforme diz Pinheiro (2012, p. 7) o:

Grupo Saraiva adquiriu as Editoras Saraiva, Atual e Formato; o Grupo Abril, a partir de 2004, passou a ter o controle acionário total das Editoras Ática e Scipione; o Grupo Editorial *Santillana*, pertencente ao Grupo Prisa, adquiriu em 2001 a Editora Moderna; Grupo IBEP adquiriu a Cia. Editora Nacional; a FTD adquiriu a Editora Quinteto em 1997; e o Grupo Positivo, na virada do século, passou a participar do PNLD através da Editora Positivo / Nova Didática.

Dessa forma, diz Pinheiro (2012), o Estado brasileiro, inserido na dinâmica monopolista, é responsável por criar condições gerais que possibilitam a valorização do capital de grupos capitalistas, inclusive da indústria editorial, seja através de subsídios ou da compra de suas mercadorias. Aproximo-me da premissa proposta por Pinheiro no sentido do que, ao invés de protagonizar políticas diretas para a organização e constituição de um setor público de livros, o que se observa é a estruturação do setor privado pelo Estado, por meio de políticas de incentivos fiscais capazes de ampliar as condições materiais de produção.

Estes grupos estão cada vez mais concentrando massas de capitais e ampliando seu espaço de atuação, pois estas empresas comercializam cursos técnicos, profissionalizantes, organizam *kits* educativos, criam sites pedagógicos, consultorias para gestão etc. Produzindo toda uma gama de materiais didáticos e amparados por uma intensa máquina de propaganda de seus produtos a Saraiva lucrou R\$ 205,5 milhões somente com o PNLD e o grupo Prisa que atua com a marca espanhola *Santilhana* lucrou 617 milhões de euros em 2009; o grupo editorial Abril, forneceu em 2012 50,4 milhões de livros para o PNLD, em contrato recorde de R\$ 297,3 milhões (PINHEIRO, 2012).

Trata-se, diz Pinheiro (2012), de um novo processo de mercantilização da educação controlado por grandes grupos de investidores que pouco ou nada têm a ver com a educação, mas que, a sua maneira estão ditando e controlando o que deve e o que não se deve ensinar em sala de aula e, onde escola é, cada vez mais, transformada em um mercado consumidor lucrativo para as grandes empresas do setor.

Para os professores (as) fugir desta lógica é bastante difícil, pois ao ser questionada sobre o que poderia mudar na sua prática de sala de aula, a Professora A declara o seguinte:

Acho que a história deveria ser trabalhada atravessando conceitos desses que eu dizia, o sujeito histórico e, eu acho que deveria sair desta compartimentação cronológica, sair dos acontecimentos, só que o complicado da coisa do acontecimento é que se tu fazes uma análise mais estrutural eles perdem o interesse, porque eles se interessam pela anedota, eles se interessam também pelo acontecimento, pelo personagem histórico... Acho que inserir mais os marginalizados da história, com a micro-análise dos marginalizados: os negros, as pessoas comuns mesmo, talvez eles se identificassem mais, talvez conseguíssemos trazer o cotidiano pra dentro da sala de aula...

Nessa perspectiva, a fala da Professora A já nos traz uma possibilidade, mas ao mesmo tempo declara o quanto é difícil romper com a lógica do ensino por acontecimentos. Neste sentido, então, defendo que as mudanças podem ser trabalhadas a partir da História Local como uma possibilidade para o ensino de História.

4.6 POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História organizado seguindo uma ordem cronológica raramente consegue chegar ao tempo presente, pois como abordo anteriormente, a relação passado-presente se restringe a alguns comentários pontuais, a algumas analogias, o que leva os estudantes a perguntar, constantemente o porquê do aprender história. Ao ser indagado sobre se havia

relações entre o que aprende na disciplina de História e as suas vivências cotidianas, um estudante diz o seguinte:

Eu acredito que não [que não tem relação] porque o que me interessa o que fulano fez!? Eu não gosto muito de História porque é uma coisa que no teu dia a dia, na tua vida, tu não vai usar. Claro, vai acumular conhecimento, vai saber mais coisas, mas não é como matemática e português que tu vais usar o resto da vida (Estudante B).

Para Monteiro (2005) uma das preocupações ao ensinar história é com o entendimento dos processos para estabelecer relações entre os fatos estudados e a realidade dos estudantes. Um exemplo é quando a Professora B expressa à forma como faz para tentar aproximar o conteúdo que se está ensinado com alguma situação atual em uma tentativa de propiciar a compreensão do conteúdo por parte dos estudantes:

Eu sempre coloco assim ‘colocando isso pra nossos dias, o que a gente está tendo hoje, como está a questão do desemprego, da saúde, o governo como é, é igual? (Professora B).

Ou ainda, o que diz a Professora A:

[...] é difícil, é mais nessa comparação, de buscar algum elemento da cultura deles e trazer pra sala de aula, dificilmente alguma coisa mais estrutural.

Posso inferir, a partir das falas das professoras e, com apoio em Monteiro (2005) que estas professoras têm buscado o uso das analogias, ou seja, a busca de semelhanças em situações diferentes, para propiciar a compreensão de um tema torna-se um recurso pertinente na tentativa de auxiliar os estudantes a avançar no:

[...] processo de construção de conceitos [...] Esse recurso, utilizado freqüentemente pelos docentes sem maiores reflexões, vem ao encontro de demandas do campo educacional como forma de viabilizar a aprendizagem, através da superação do estranhamento causado por processos e relações sociais desconhecidas pelos alunos (MONTEIRO, 2005, [s.p.]).

Monteiro (2005) explicita que no ensino de História as analogias são utilizadas para tornar as informações mais concretas e fáceis de visualizar, pois se o processo do ensino-aprendizagem tem por objetivo transformar o não familiar em familiar, entre o já conhecido e o desconhecido. Nesse processo, o uso de analogias, ressalta a autora, é fundamental.

A autora chama a atenção, no entanto, para o que já se percebe nas falas dos estudantes, em que pode haver situações em que as analogias e comparações podem confundir e obscurecer ao invés de esclarecer. Há o risco de que as analogias aproximem-se, de tal forma o saber do senso comum que se perca seu potencial explicativo.

Percebe-se que as professoras procuram problematizar os conteúdos orientando o raciocínio dos estudantes e relacionar aqueles acontecimentos aos da atualidade. No entanto percebe-se também que a forma usada pelas professoras é a via oral, a explicação que é justamente onde se choca com uma das queixas mais frequentes dos estudantes, de que é:

Muita fala, é muita data, é muito nome e a gente acaba se irritando com isso e acaba não querendo aprender, porque tem que ler o texto, tem que ler o livro, se fosse passado de uma forma mais simples, mais tecnológica, sei lá, diferente [...] (Estudante A).

O que chama a atenção na fala acima – e considero importante fazer esta observação – é o fato de ela remeter à utilização do método mnemônico, ainda na atualidade, no processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Bittencourt (2011), entretanto, sugere que ao elaborarmos a crítica aos métodos mnemônicos é preciso estar atento ao tipo de memorização que pode ser descartada ou não. A crítica que se faz é à memorização mecânica, ao saber de cor, e não contra a capacidade intelectual de memorizar. No caso da história a memorização deve ser a capacidade de referenciar acontecimentos “[...] no tempo e no espaço, para que, com base neles, se estabeleçam outras relações de aprendizado” (BITTENCOURT, 2011, p. 71).

Pensar as relações, no entanto, é algo mais complexo, é procurar entender que, na realidade, todos os fenômenos em movimento estão ao mesmo tempo ligados e isolados, estão em interdependência, mas também possuem uma autonomia relativa. A ligação entre dois fenômenos supõe que certa transformação em um corresponde as modificações no outro, enquanto o isolamento é uma relação entre os fenômenos da realidade em que as mudanças de um não acarretam mudanças no outro. Isto significa dizer que os fenômenos estão ligados sob certas relações e não o estão sob outras (CHEPTULIN, 1982).

O que estou procurando afirmar vai ao encontro do que dizem Horn e Germinari (2010) ao afirmar, com apoio em Marc Bloch, de que 90% do presente é feito de passado e que, mesmo não podendo alterar um fato histórico, é possível entendê-lo a partir interdependência dos fenômenos a partir de um ensino de História que tenha significado para os estudantes. Isso significa dizer que os acontecimentos do presente não podem mudar o

passado, mas que o presente não está isolado na história havendo uma relação entre o que vivemos e seu passado histórico.

4.6.1 A História Local Como Possibilidade

Bittencourt (2011), Horn e Germinari (2010) entre outros, sustentam que a história local tem sido indicada como uma necessidade para o ensino de história por possibilitar a compreensão do entorno dos estudantes identificando o passado que está sempre presente nos espaços de convivência: escola, casa, bairro, lazer etc. e, também, por propiciar a compreensão dos acontecimentos do presente. Geralmente, dizem os autores, a história local gira em torno da história do cotidiano, ao *fazer*⁶⁷ das pessoas comuns, que aparentemente não têm importância e em estabelecer relações entre grupos sociais e condições diversas que se entrecruzam tanto no presente quanto no passado.

A possibilidade não é entendida como o contrário de realidade. Cheptulin (1982) afirma que possibilidade e realidade estão em unidade, pois a possibilidade também tem existência real, não é algo que não existe.

Cheptulin (1982, p. 338) afirma que:

[...] a possibilidade tem, efetivamente, uma existência real, mas somente como propriedade, capacidade da matéria de transformar-se em condições correspondentes, de uma coisa ou de um estado qualitativo em outro. Sob essa forma, isto é, como capacidade de transformar-se de um em outro, a possibilidade é um momento da realidade, como existência real.

Dessa forma, a história local como possibilidade se manifesta na realidade de um ensino, ainda realizado de forma tradicional. A valorização da história local é enfatizada (e nas palavras de Horn e Germinari (2010) supervalorizada) pelos atuais PCNs, que foram construídos a partir de uma ótica na qual a história local e do cotidiano são os eixos teóricos que devem ser tomados como referência para trabalhar a experiência dos estudantes. Não se trata exatamente de uma novidade, pois, como vimos no capítulo dois, até a década de 1970 era esta proposta de ensino a partir dos Estudos Sociais, e no início da de 1980, com as novas

⁶⁷ Itálico meu.

propostas curriculares surgidas no advento da redemocratização que também propunham trazer elementos da realidade vivida pelos estudantes para dentro das salas e aula e, desta forma, incluí-los dentro de uma realidade e contexto mais amplos.

Não se trata, no entanto, de um retorno aos Estudos Sociais, mas sim, buscar na História Local elementos que tornem os conteúdos significativos. Para Horn e Germinari (2010) a História Local deve ser tratada muito além de um simples conteúdo, mas deve antes de qualquer coisa, constituir-se de uma estratégia pedagógica que trate metodologicamente os conteúdos a partir da realidade local e das vivências dos estudantes. Pois como bem expressa um estudante da oitava série: Porque a gente “tá” aprendendo a Europa e não conhece nem São Leopoldo (Estudante A).

Este é um aspecto do conhecimento histórico escolar que precisa ser superado, pois caso contrário, se está limitando a história a apenas uma concepção: a dos segmentos dominantes da sociedade. Objetivar uma noção mais ampla de conhecimento histórico mais próximo da realidade onde estão inseridas as escolas públicas se faz necessário, ou então daqui a algum tempo ainda estará se ouvindo o que disse o mesmo estudante citado acima quando questionado acerca de como ele se sente em relação à história:

Eu não me sinto parte porque *eu não sou parte*⁶⁸. Porque eu não tenho fama, não vou ser lembrado nisso tudo [...] (Estudante A).

Tal afirmação, com tanta ênfase, põe em evidência outro aspecto: o da importância da história na formação identitária dos estudantes. Esta afirmação contundente diz que o ensino tradicional, dos grandes nomes, eventos etc., coloca o sujeito comum em um lugar de não reconhecimento de seu papel na história, pois é preciso “ter fama” pra ser lembrado, para fazer história. A identidade, diz Bittencourt (2011, p. 169) está diretamente relacionada à memória e esta “[...] impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local [...]” através da oralidade, da escrita e dos monumentos e patrimônios históricos que preservam a memória e que podem se transformar em objeto de estudo.

Quando, em 2010, realizei o projeto: *Conhecendo o bairro e a cidade: o ensino de história no museu, rompendo a “barreira” da sala de aula* com os estudantes da sétima série, observei a importância da história local como possibilidade de abordagem para o ensino de História. Objetivando com este projeto conhecer a história do bairro e, conseqüentemente a da cidade, - já que o bairro Feitoria possui um sítio histórico onde está localizado o Museu Casa do Imigrante – procurei analisar se os estudantes conseguiriam estabelecer relações entre os

⁶⁸ Quando em itálico e negrito porque o/a estudante deu ênfase à fala.

conteúdos estudados e a história local, pois quando questionados acerca do significado do nome do bairro todos (as) afirmaram desconhecê-lo.

A partir desta problematização iniciou-se uma pesquisa sobre o bairro na atualidade: em quantos bairros estavam divididos suas diferenças e semelhanças, como era o comércio, quais os primeiros moradores, quantas escolas, etc. Após o retorno destes trabalhos, foram feitas pesquisas através da internet e de textos fornecidos por mim sobre as origens e significado do nome do bairro desde a fundação da Feitoria do Linho Cânhamo. Os estudantes foram, então, reconstruindo a história do bairro e da cidade. Após estas pesquisas e discussões em sala de aula realizei, com as três turmas, visita ao sítio histórico que fica a poucas quadras da escola e que era, até então, desconhecido da maioria deles.⁶⁹

Os conteúdos históricos previstos para os dois primeiros trimestres sofreram alterações e optei por selecionar aqueles que estivessem em consonância com a atividade: a Revolução Industrial e a Revolução Francesa que propiciaram um panorama do que estava acontecendo na Europa naquele tempo histórico e cujos eventos provocaram de alguma forma a vinda dos imigrantes alemães para colonizar a região e, com relação à história do Brasil a opção foi pelo estudo da escravidão, a ocupação do território, a proclamação da independência e a formulação da Constituição Imperial bem como alguns aspectos da guerra Farroupilha.

A intenção inicial com este projeto era realizá-lo interdisciplinarmente especialmente com a Geografia, Artes, Ensino Religioso, Português e as Ciências. Infelizmente isto não foi possível, pois os horários que dispunham estes outros colegas não permitiam um momento em que pudessemos adequar todos os conteúdos de forma a integrá-los.

Com este projeto foi possível trabalhar as noções de tempo e de espaço com os estudantes, uma necessidade da história local, segundo Bittencourt (2011, p. 172), pois “[...] não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado [...]”, mas de identificar qual a dinâmica do local, as transformações do espaço e articular estes processos às relações externas, a outros lugares e outros tempos, aos processos de globalização capitalista e como estes interpelam a história local. Devido a isso sustenta que os conteúdos históricos escolares podem ser variados não necessitando de uma programação pré-estabelecida em um programa externo à escola como se dá, por exemplo, através do livro didático, ficando cada vez mais distante das vivências dos estudantes e, dessa forma, inviabilizando renovações no ensino de História.

⁶⁹ O relato mais detalhado desta atividade consta de meu projeto de dissertação defendido no ano de 2011, constando, inclusive as falas dos estudantes acerca desta atividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas últimas páginas, após as análises realizadas e somadas às considerações da banca de avaliação da Dissertação, evidencia-se que as análises deste fenômeno, estão em aberto e com inúmeras possibilidades de ampliar os estudos acerca do ensino e do currículo de História na Educação Básica. Considero que esta investigação pode me levar a várias outras mediações que não foram possíveis no espaço de tempo de um mestrado e das condições materiais para a realização deste estudo, pois, durante a realização deste trabalho, estive atuando em sala de aula e, posteriormente, no setor pedagógico da 2ª Coordenadoria Regional de Educação.

Iniciar um trabalho de pesquisa é sempre mais fácil do que concluí-lo, por isso mesmo, ao iniciar esta investigação, não conseguia vislumbrar quais seriam as mediações que me conduziriam à essência deste fenômeno tendo que, ao longo do percurso, fazer as opções que tornassem possível uma aproximação da sua essência, ou seja, entendê-lo como um todo estruturado em movimento e em desenvolvimento existente na realidade objetiva, portanto, fora de nossa consciência.

Arrisco dizer que este não é o final de um estudo, mas sim o início real, onde percebo todos os limites que se apresentaram e todas as possibilidades que se abriram neste percurso, pois entendo que a realidade está em constante movimento e que, portanto aquilo que aparentemente se finda, acaba por se converter em início de novas possibilidades. Uma das mediações que não foi possível alavancar neste trabalho diz respeito a formação dos professores (as) para a Educação Básica, muito pelo fato de não ter sido nosso foco nem no momento da elaboração de projeto e, tampouco, na análise das falas de professoras e estudantes bem como devido ao pouco tempo de que dispomos concretamente para este estudo. Fica, portanto, como um dos limites que, em futuros estudos, possa estar sendo retomado como uma mediação para o entendimento do atual currículo e ensino de História.

Outro limite diz respeito à descrição da realidade onde se encontra este fenômeno. Fica claro que, ainda, há muitas leituras fundamentais para o entendimento do Modo de Produção Capitalista e da atual crise econômica bem como suas manifestações na realidade educacional atual. Entendo que o momento pelo qual passamos é de grave crise deste modelo de sociedade, em que os países capitalistas centrais persistem em descarregar sobre os trabalhadores (as) tanto em seus próprios territórios quanto em países de economias periféricas, os efeitos desta crise.

Algumas das manifestações desta crise se dão na perda de direitos históricos dos trabalhadores (as) e da implementação, através dos organismos multilaterais, de políticas de Estado Mínimo para as políticas sociais como se percebe, por exemplo, no sucateamento da educação pública tanto a básica quanto a superior e, defendendo o Estado máximo para a resolução dos problemas do grande capital expresso nas grandes somas destinadas, ao poderoso mercado editorial em detrimento de outras políticas como a formação continuada de professores (as) ou o pagamento do piso nacional do magistério sem perda dos respectivos planos de carreira.

No que tange ao currículo e ao ensino de História posso afirmar que ao superar o concreto sensível, é possível entender a ambos como uma construção social e histórica e que, portanto, não são imutáveis. Ao entendê-los dessa forma não é possível dissociá-los da realidade onde estão inseridos e, portanto, sujeitos às tensões das correlações de forças predominantes na sociedade. Isso é central, pois ao responder a estas tensões, currículo e ensino não são entendidos de forma neutra, ou seja, estão imbricados em relações de poder e interesse em uma sociedade dividida em classes sociais em que a educação atenderá aos interesses desta divisão: uma educação aos destinados a dominar e, outra, aos subordinados socialmente a estes.

O currículo e o ensino, dessa forma, devem estar voltados para as diferentes realidades e os diferentes sujeitos que chegam à escola e que consigo trazem as vivências de suas realidades. Por isso, o currículo e o ensino de História são entendidos, neste momento, como uma série de práticas que possuem intencionalidades político-pedagógicas e onde nós professores (as) também fazemos nossas opções: seguir a corrente tradicional dos grandes eventos e personagens históricos tão sem sentido para os estudantes ou, em contrapartida, optar por uma organização de conhecimentos significativos em que todos os sujeitos envolvidos deveriam e poderiam ser ouvidos tendo seus saberes reconhecidos nos processos de elaboração do *que* e do *como* deveria ser ensinado e/ou considerado conhecimento legítimo.

Se, conforme constato, o ensino de História ainda se dá de forma tradicional, com o predomínio do modelo quadripartido francês, da história como narrativa, baseada nos conteúdos do Livro Didático, é possível, também, a partir desta realidade que temos, transformá-la em um ensino que tenha mais sentido para os estudantes e que possibilite haver uma interação entre seu meio de convivência e o conjunto de conteúdos que permitam a estes estudantes estabelecer relações entre o que se aprende e o que se ensina na disciplina de História e o seu local de convivência social. Para tanto é necessário romper, aos poucos, com

a lógica tradicional, estanque, das disciplinas isoladas e muitas vezes descontextualizadas com que ainda se atua em sala de aula e na estrutura escolar de modo geral, na forma como esta se consolidou no Brasil desde o século XIX.

Penso que ainda temos, nós professores (as), um caminho longo até a superação desta lógica educacional fragmentada, pois pensar uma possibilidade como a da História Local seria pensar na criação de outros espaços de aprendizagem que não apenas a sala de aula ou os limites da organização curricular da escola de modo geral. Mas, também, que esta possibilidade não fosse realizada de forma isolada por um ou dois professores (as), mas que passasse pela integração das áreas do conhecimento, na valorização dos saberes comuns como ponto de partida para os conhecimentos científicos em uma relação dialética entre a prática e a teoria.

Isso é o que ainda nos move e está na nossa essência de professora: Acreditar e defender a educação pública de qualidade social, mesmo diante de tantas dificuldades, com coragem, para muitas vezes burlar o oficial prescrito e aceitar os desafios e limites impostos pela realidade para poder transformá-la.

Muito obrigada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rudimar Serpa. O Ensino de História em sua Historiografia. **Revista Eletrônica da ULBRA**, São Jerônimo, v. 1, 2007, História, A.1. Disponível em: <<http://www.cienciaeconhecimento.com>.> Acesso em: 21 abr. 2012.

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas Públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber Histórico em Sala de Aula**. 12 ed. – São Paulo, Contexto, 2012. P. 28.41.

ANTUNES, Ricardo. A Substância da Crise. In: MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009. P. 9-30.

APPLE, Michel. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2009. P. 59.92.

BERNARDES, Fábila; MARIA, Noemi; MORAES, Jaira. **Formação de Professores Para a Alfabetização no Ensino fundamental e EJA**: um diálogo sobre desafios e possibilidades. (Texto selecionado para o XX Seminário Internacional de Formación de Profesores para los Países del Mercosur/Cono Sur).

BITTENCOURT, Circe Maria F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2012. P. 11.27.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História. Fundamentos e Métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**: Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.

BOMFIM, Maria Inês. Trabalho Docente na Educação Básica: a Atual Agenda do banco Mundial. **Boletim Técnico do SENAC**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 17-24, jan./abr. 2012.

BOULUS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & Cidadania**: 8º ano. São Paulo: FTD, 2009.

BOULUS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & Cidadania**: 9º ano: manual do Professor. São Paulo: FTD, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal**: República Federativa do Brasil: 1988. Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação**. Nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Leis, decretos, etc... **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**: altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRASIL. MEC. INEP. Censo Escolar. Disponível em: <[wwwhttp://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2011/censo_escolar_2011_dou_final_anexo_I.xls](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2011/censo_escolar_2011_dou_final_anexo_I.xls)>. Acesso em: 21 de out. 2012.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: história**. Brasília, MEC, 1998.

BURKE, Peter. Abertura: A Nova História, seu Passado e seu Futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP 1992. P. 9-16.

CAMINI, Lucia. **Contradições e Avanços na Construção das Políticas Educacionais no Rio Grande do Sul (1999-2002)**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2010.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma Introdução à História**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e Paradigmas Rivals. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. P. 1-23.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da Técnica Qualitativa Grupo Focal em Investigações Sobre Abusos de Substâncias. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O Ensino de História no Contexto das Transições Paradigmáticas da História da Educação. In: NIKITIUK, Sônia (Org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo, Cortez, 1996. P. 67-76.

DICK, Hilário (Coord.) **Às Margens Juvenis de São Leopoldo: dados para entender o fenômeno juvenil na região**. Disponível em: < <http://projeto.unisinos.br/ihu/uploads/publicacoes/edicoes/1162401790.06pdf.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 135-150

FIORAVANTE, Eduardo. Modo de Produção: formação social e processo de trabalho. In: FIORAVANTE, Eduardo. **Conceito de Modo de Produção**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978. P. 131-155.

FONSECA, Laura Souza (Org.). **Trabalho e Formação Humana**: método, metodologias e instrumentos de pesquisa. Porto Alegre, 2011. (Texto digitado).

FONTES, Virgínia. Imperialismo e Crise. In: SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda (Org.). **Capitalismo em Crise**: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2009. P. 57-76.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2 ed. ver. São Paulo: Cortez, 1994.

GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento escolar. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. P. 93-124.

HOBSBAWM, Eric. O Sentido do Passado. In: HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. P. 22-35.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O Ensino de História e seu Currículo**. Teoria e Método. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KIND, Luciana. Notas Para o Trabalho com a Técnica de Grupos Focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n.15, p. 124-123, jun. 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEI de 15 de Outubro de 1827. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm>. Acesso em: 18 nov. 2012.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? : a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (Org.). **O Empresariamento da Educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo, Xamã, 2002. P. 41-63.

MARX, Karl. **O Capital**. 24. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2006. V. 1.
_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEINERZ, Carla Beatriz. **História Viva**: a história que cada aluno constrói. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOLINA NETO, Vicente; SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Entre o Estranho e o Familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, dez. 2005. Disponível em <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622005000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 jul. 2012.

MORAES, Jaira Coelho. **A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, licenciatura da FACHED/UFRGS**: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006. Porto Alegre, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

MOREIRA, Hilda Moreira; SILVA, Marilda da. **Um Inventário**: o livro didático de história em pesquisas (1980 a 2005). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luis Fernando Massei. **Grupos Focais e Pesquisa Qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. Trabalho apresentado no ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 4 a 8 nov. 2002, Ouro Preto. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 20 de dez.2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NISHIMURA, Shin Pinto. **A Precarização do Trabalho Docente como Necessidade do Capital**: um estudo sobre o REUNI na UFRGS. Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PINHEIRO, Daniele Cabral de Freitas. **O Estado e a Política dos Livros Didáticos no Capitalismo Monopolista**. 2012. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Daniele%20Pinheiro.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

PINSKY, Jaime (Org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História Prazerosa e Consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. P. 17-36.

SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda (Org.). **Capitalismo em Crise**: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. Disponível em: <http://www.sao.leopoldo.rs.gov.br/home/show_page.asp?user=&id_CONTEUDO=117&codID_CAT=1&imgCAT=&id_SERVICO=&ID_LINK_PA_I=27&categoria=%3Cb%3ESecretarias%3C/b%3E>. Acesso em: 11 jan. 2011.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.portalsmedsl.com.br/pastas/escolas/index_escolas.htm>. Acesso em: 16 dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILVA, Luis Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Ogs.) **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002&Ing=pt&nrm=iso>. Acessos em: 2 jul. 2012.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 2008.

_____. **A Dialética Materialista e a Pesquisa em Ciências Sociais**: Texto de estudo para o seminário avançado no PPGEDU. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, mar. 2010.

_____. *et al.* (Orgs.). **A Formação do Educador como Pesquisador no Mercosul Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SCHULTZ, Theodore W. **O Valor Econômico da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

UFRGS. Faculdade de Educação. Análise do Documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: SILVA, L.H; AZEVEDO, José. C.; SANTOS, Edmilson S. dos S. (Orgs.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre, Sulina, 1996. P. 123-139.

WESTPHAL, Márcia Faria; BÓGUS, Cláudia Maria; FARIA, Mara de Mello. Grupos Focais: experiências em programas educativos em saúde no Brasil. **Boletim da Oficina Sanitária do Panamá**, v. 2, n. 7, p. 472-482, 1996.

XAVIER, Maria do Carmo. A Educação no Debate do Desenvolvimento: As décadas de 1950 e 1960. In: GIL, Natália; CRUZ e ZICA, Matheus da; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Orgs.). **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. V. 1, p. 205-233.

ZARTH, Paulo Afonso. História: qual ensino? Qual conhecimento? In: ZARTH, Paulo A.; GERHARDT, Marcos (Orgs) *et al.* **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. da UNIJUI, 2004. V. 1, p. 109-122.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA: estudantes

A) Quando você pensa na disciplina “História” quais são as coisas que lhe vêm, primeiramente, à mente?

B) Você considera importante estudar História? Por quê?

C) Quais “as coisas” que você estudou ou está estudando em História e que mais te ajudaram a entender o lugar em que você vive e o mundo?

D) Você acha que a disciplina e os conteúdos de história tem algo a ver com a sua vida dentro e fora da escola?

E) Se você pudesse sugerir algo para estudar em História o que você sugeriria?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTUTURADA: professoras

A) Você considera que o currículo, da forma como está, contribui para que os alunos/as desenvolvam sua capacidade de entendimento da realidade que eles vivenciam cotidianamente dentro e fora da escola?

B) Qual a concepção de História que você adota em sua prática de sala de aula?

C) Como fazes para relacionar o conteúdo curricular com a realidade dos alunos/as

D) Se você pudesse alterar algo no currículo atual de História o que alterarias?

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
estudantes**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Porto Alegre, ____de _____de 2011.

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PESQUISA COM REGISTRO DE
IMAGEM, ÁUDIO E TEXTOS.**

Prezado Senhor/a.

Sou NOEMI ANTONIO MARIA, professora de História e desenvolvo pesquisa de Mestrado intitulada “O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NAS SÉTIMAS E OITAVAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL. UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL EM SÃO LEOPOLDO/RS”. Para desenvolver este trabalho estarei realizando atividades com os estudantes das sétimas e oitavas séries em sala de aula com o consentimento da Direção da escola e das professoras destas turmas e, também, trabalho de forma individual com os/as estudantes na forma de entrevistas orais. Desta forma solicito a sua autorização para que seu filho/a possa participar desta pesquisa sendo entrevistado/a.

Saliento que em absoluto haverá qualquer identificação de crianças e adolescentes, jovens e adultos e trabalhadores nos espaços da pesquisa. Também permanecerá em sigilo o nome da Instituição (escola).

Desde já, agradeço a sua atenção e cooperação.

Noemi Antonio Maria
Mestranda do Programa de Pós-Graduação FACED/UFRGS

Nome do responsável: _____

CPF: _____

Nome do/a Estudante: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
professoras**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2011.

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PESQUISA COM REGISTRO DE
IMAGEM, ÁUDIO E TEXTOS.**

Prezada Professora

Ao cumprimentá-la cordialmente apresentamos a pesquisa “O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NAS SÉTIMAS E OITAVAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL. UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL EM SÃO LEOPOLDO/RS” e solicitamos a permissão para que a Mestranda Noemi Antonio Maria, estudante do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, possa realizar o trabalho de coleta de dados constituintes do empírico da pesquisa realizando atividade dirigida em sala de aula com os estudantes das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental de oito anos.

Salientamos que em absoluto haverá qualquer identificação de crianças e adolescentes, jovens e adultos e trabalhadores nos espaços da pesquisa. Também permanecerá em sigilo o nome da Instituição (escola).

Desde já, agradeço a sua atenção e cooperação.

Noemi Antonio Maria
Mestranda do Programa de Pós-Graduação FACED/UFRGS

Profª. Dra. Laura Souza Fonseca
NIEPE-EJA/FACED/UFRGS
Coordenadora/Orientadora da Pesquisa

Nome da Professora: _____

CPF: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO DIREÇÃO DA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2011.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PESQUISA COM REGISTRO DE IMAGEM, ÁUDIO E TEXTOS.

Prezada Diretora

Ao cumprimentá-la cordialmente apresentamos a pesquisa “O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NAS SÉTIMAS E OITAVAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL. UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL EM SÃO LEOPOLDO/RS” e solicitamos a permissão para que a Mestranda Noemi Antonio Maria, estudante do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, possa realizar o trabalho de coleta de dados constituintes do empírico da pesquisa realizando atividade dirigida em sala de aula com os estudantes das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental de oito anos.

Importa salientar que em absoluto haverá qualquer identificação de crianças e adolescentes, jovens e adultos e trabalhadores nos espaços da pesquisa. Também permanecerá em sigilo o nome da Instituição projetos e programas mencionados nos registros. Como é praxe neste tipo de trabalho os sujeitos e as instituições poderão ser mencionados por nomes fictícios. Dessa forma, informamos que quaisquer dados obtidos na pesquisa estarão sob sigilo ético. Desde já, agradeço a sua atenção e cooperação.

Noemi Antonio Maria
Mestranda do Programa de Pós-Graduação FAGED/UFRGS

Profª. Dra. Laura Souza Fonseca
NIEPE-EJA/FAGED/UFRGS
Coordenadora/Orientadora da Pesquisa

Nome da Diretora: _____

CNPJ: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

APÊNDICE F – Perguntas de um operário que lê – Brecht⁷⁰

Quem construiu Tebas, a das sete portas? Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
Foram os seus pedreiros? A grande Roma
Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu?
Sobre quem Triunfaram os Césares?
A tão cantada Bizâncio
Só tinha palácios
Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
Na noite em que o mar a engoliu
Viu afogados gritar por seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou as Índias
Sozinho?
César venceu os gauleses.
Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
Chorou. E ninguém mais?
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
Quem mais a ganhou?
Em cada página uma vitória.
Quem cozinhava os festins?
Em cada década um grande homem.
Quem pagava as despesas?
Tantas histórias
Quantas perguntas

⁷⁰Disponível em: <http://www.cecac.org.br/Brecht_Perguntas_de_um_operario_que_le.htm>. Acesso em: 24 dez. 2012.

APÊNDICE G – Como uma Onda – Lulu Santos⁷¹

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa tudo sempre passará
A vida vem em ondas como o *mar*
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no *mundo*
Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo
Agora
Há tanta vida lá fora, aqui dentro
Sempre como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas como o *mar*
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no *mundo*
Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo
Agora
Há tanta vida lá fora, aqui dentro
Sempre como uma onda no mar
Como uma onda no mar

⁷¹ Disponível em: <http://www2.uol.com.br/cante/lyrics/Lulu_Santos_-_Como_uma_onda.htm>. Acesso em: 24 dez. 2012