A HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEÚDOS, ABORDAGENS E METODOLOGIAS

Selva Guimarães Fonseca
Universidade Federal de Uberlândia

Introdução

No Brasil democrático, consolidou-se, na primeira década do século XXI, uma rica diversidade de modos de pensar e ensinar História. A realidade escolar brasileira é complexa, plural e desigual. Não há um ensino único, nem um conhecimento histórico exclusivo. A produção historiográfica e educacional, as publicações sobre ensino e aprendizagem de História evidenciam uma diversidade de temas, problemas, abordagens e fontes relevantes para o Ensino de História, produzidos por diferentes agentes (professores, historiadores, educadores, produtores de materiais) em vários espaços educativos. Em diálogo com experiências internacionais, o movimento de debates no campo do ensino de História no Brasil demonstra avanços da área na busca de respostas às questões emergentes na sociedade.

Este texto tem por objetivo refletir sobre as mudanças ocorridas nos últimos anos, discutir os avanços da área em termos de definição de conteúdos básicos para a formação do cidadão, analisar as abordagens mais recorrentes no ensino de História, bem como identificar e explicitar algumas das propostas metodológicas e estratégias de ensino que vêm produzindo resultados exitosos na aprendizagem de História por crianças e jovens. Isso requer discutir sobre o lugar, o papel, os objetivos e a importância da História na educação básica, mais especificamente, no ensino fundamental.

Neste espaço, discutiremos a diversificação de abordagens teóricas e políticas, bem como perspectivas do ensino de História. Os conflitos entre as diversas interpretações serão tratados como uma riqueza do debate, própria ao espaço público. Trataremos de novos e velhos temas, tendo como referência documentos, sugestões curriculares, textos, produtos de políticas públicas, movimentos sociais e experiências de ensino e pesquisa. Portanto, abordaremos algumas dimensões do ensino de História no Brasil no início do século XXI, focalizando "novas necessidades e possibilidades de conhecimento, sem perder de vista o que se conquistou na área ao longo das últimas décadas do século XX" (Silva e Fonseca, 2007, p.7).

Os saberes históricos e a formação do cidadão

Em diferentes contextos sociais e políticos da nossa história, é possível identificar intencionalidades educativas (Araújo, 2000) explícitas nos documentos das políticas públicas. Após catorze anos da implantação LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação — Lei n.9394/96 —, é possível fazer um balanço crítico das imbricações da política educacional dos anos 1990 no contexto de políticas neoliberais, em tempos de globalização da economia e desenvolvimento de novas tecnologias.

O lugar e o papel ocupados pela História na educação básica brasileira, na atualidade, derivam, pois, de transformações na política educacional e no ensino de História, conquistadas a partir de lutas pela democracia nos anos 1980, da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da implantação da nova LDB. Dentre as transformações que se tornaram realidade nos anos 1990, destacamos aquelas que consideramos avanços significativos para a área: o fim das

disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros) nos diferentes níveis de ensino; as mudanças na formação de professores com o fim dos cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que também foram, paulatinamente, extintos. Em contrapartida, houve um fortalecimento dos cursos superiores de História, sobretudo nas instituições públicas, e ainda mudanças na política pública de livros didáticos. Além disso, ressaltamos as experiências significativas e impactantes de reformas curriculares no âmbito dos governos municipais e estaduais democráticos — em São Paulo e Minas Gerais nos anos 1980 e 1990, por exemplo —, bem como o desenvolvimento de programas e projetos de formação docente nas diversas regiões do território nacional.

As reformas curriculares, expressas nos debates e documentos produzidos nos governos democráticos nos níveis federal, estaduais e municipais, são reveladoras de objetivos, posições políticas e teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar estratégica para a formação do cidadão, mas também modos pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar. Isso nos remete a algumas perguntas: Se tudo é história, por que às escolas de educação básica são endereçados determinados conteúdos específicos, selecionados, elaborados em diferentes lugares de produção? Por que, nas diferentes realidades escolares, na construção curricular cotidiana, outros conhecimentos são selecionados e ensinados? Como os currículos de História operam no sentido de selecionar *para quê, o quê e como ensinar em História?*

As respostas a essas questões podem parecer simples e até óbvias. Sabemos que estão intimamente ligadas às nossas posições políticas, nossas escolhas teóricas e metodológicas. Isso nos remete a outras questões: O que fazem os professores de História quando ensinam História? Por que ensinam como ensinam? Quais os temas, as fontes, as metodologias, os materiais, os problemas que escolhem para fazer as mediações entre o passado e o presente vivido por nós? Como nos relacionamos com o passado quando ensinamos História às crianças e aos jovens brasileiros?

Relembrando Jenkins, *"(...) nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o conteúdo desses acontecimentos é praticamente ilimitado". "(...) nenhum relato consegue recuperar o passado tal qual era." A* História, para o autor, *"está sempre fadada a ser um constructo pessoal, uma manifestação da perspectiva do historiador como narrador... O passado que conhecemos é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio presente"* (2005, p. 31-33). Logo, a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, ou como atualmente se diz, de um "recorte" temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente.

Ao refletirmos sobre a definição de conteúdos escolares, não podemos esquecer que o currículo, assim como a História, não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. Como define Sacristán, o currículo é uma construção social, "um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado" (1998,, p.34); portanto, uma opção cultural. Para Goodson, inspirado em Hobsbawn, o currículo *"(...) é sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição".* (1995, p 27).

A História ocupa um lugar estratégico na "partitura" do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História — sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas,

pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula — expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos; enfim, relações de poder.

Os conteúdos (o que ensinar), os saberes históricos selecionados e sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados a partir de 1997, apontam uma organização curricular por eixos temáticos, desdobrados em subtemas. Para os quatro anos iniciais do Ensino fundamental, foi proposto o estudo de dois eixos temáticos: I) História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: 'localidade' e 'comunidades indígenas'; II) História das organizações populacionais, subdividida em 'deslocamentos populacionais', 'organizações e lutas de grupos sociais e étnicos', e 'organização histórica e temporal'. Para os anos finais do Ensino fundamental, os PCNs propõem outros dois eixos temáticos: I) 'História das relações sociais, da cultura e do trabalho', subdividida em 'as relações sociais, a natureza e a terra', e 'as relações de trabalho'; II) 'História das representações e das relações de poder', desdobrada também em dois subitens: 'nações, povos, lutas, guerras e revoluções'; 'cidadania e cultura no mundo contemporâneo'. Além disso, o documento curricular estabelece como temas transversais Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, demandas sociais emergentes.

A organização dos currículos de História por temas e problemas é fruto do intenso debate curricular ocorrido no Brasil, nos anos 1980, em diálogo com experiências européias. É exemplar, nesse movimento, o debate ocorrido, no estado de São Paulo, em torno da Proposta Curricular da SEE/CENP (Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) (Fonseca, 1993). Tal proposição constituía uma busca, uma resposta às criticas à estrutura curricular tradicional, que privilegiava a organização cronológica linear, baseada em fatos/ marcos da história européia, integrados, quando possível, aos fatos/marcos da história da nação brasileira. Era, assim, uma resposta crítica ao "quadripartismo francês", ao eurocentrismo tão bem analisado pelo historiador Chesneaux(1995) e radicalmente incorporado no Brasil, formatando (e engessando) currículos e livros didáticos. A opção por eixos temáticos representava uma insubordinação "ao império do fato", "ponto de localização de significações e lugar onde é entrevista a realização da História", como bem analisou Carlos Vesentini em "A teia do fato", (1997). Na referida obra, o autor nos alerta: "alguns fatos são difundidos, impondo-se no conjunto do social antes da possibilidade de qualquer reflexão específica voltar-se para o seu exame" (p.19). Assim, a organização dos conteúdos por eixos temáticos, intensamente discutida a partir dos anos 1980, passou a ser um desafio teórico e metodológico, uma postura crítica ante as tramas da produção e difusão do conhecimento histórico.

O texto curricular dos PCNs (1997), ao propor um tema amplo para os dois últimos anos da primeira fase do ensino fundamental, possibilitou a professores e alunos problematizar e compreender temas/dimensões da História do Brasil. Isso significou enfrentar um velho problema em algumas realidades escolares, uma resposta a uma questão que muito incomodava os educadores: o fato de o aluno concluir essa fase da escolaridade sem ter contato com a história do Brasil. Os antigos programas de ensino de Estudos Sociais, em geral, encerravam o ciclo dos quatro anos do então ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental) com o estudo da história regional, do município e/ou do estado (unidade da federação em que vive o aluno), de forma estanque e fragmentada. Assim, no estado de Minas Gerais, por exemplo, as crianças que estudavam seguindo o Programa de Estudos Sociais da Secretaria de Estado da Educação (1975) e os livros didáticos elaborados à semelhança do Programa chegavam ao final da 4ª série, hoje 5º ano, sem ter noções mínimas, básicas de história do Brasil. O mesmo ocorria com os estudos de Geografia. Ora, levando em conta que grande parte dos alunos brasileiros não ultrapassava, naquele período, os limites da 4ª ou 5ª série, devido aos elevados índices de evasão e repetência,

muitos encerravam ou interrompiam a escolaridade sem conhecer aspectos significativos da História e da Geografia do Brasil. Aqueles que prosseguiam os estudos chegavam, em regra, à então 5ª série (6º ano) sem uma base conceitual e temática das disciplinas, sem conhecimentos mínimos de História e Geografia do Brasil.

O estudo de temas e problemas da História do Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental foi uma mudança curricular relevante no seio de conquistas maiores: o fim das disciplinas "Estudos Sociais" e correlatas, tais como "Formação Social e Política, Integração Social"; a separação das disciplinas História e Geografia e, como decorrência, a produção e adoção de livros didáticos específicos para cada uma das disciplinas nesta etapa de formação. Essas medidas em âmbito nacional, que em muitos estados e municípios já estavam sendo realizadas desde o fim da ditadura, contribuíram para o debate acerca do objeto de estudo e do papel da História para a formação das identidades e da cidadania desde os primeiros anos de escolaridade. Nesse sentido, potencializaram-se as investigações no âmbito acadêmico, o repensar da formação de professores e os investimentos em produção de livros e materiais didáticos e paradidáticos voltados para a aprendizagem da História no âmbito da educação das crianças.

Em relação ao papel dos currículos de História na formação de cidadãos, outro movimento merece ser registrado: as demandas de grupos sociais e étnicos. Como é amplamente conhecido da sociedade brasileira, desde os anos 1970, intensificaram-se entre nós, de modo particular, a mobilização de mulheres, negros e indígenas contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão. Esses movimentos foram interpenetrando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania. Alcançaram vitórias expressivas no processo constituinte na década de 1980 e, em decorrência da Nova Constituição Federal de 1988, vários projetos de políticas públicas foram disseminados, alguns específicos na área da cultura e da educação de afrodescendentes e indígenas.

Em 2003, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatória a inclusão da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos conteúdos das disciplinas Artes, História e Língua Portuguesa do ensino básico. Em 2004, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", bem como a Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes. Essas proposições provocaram alterações na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, com o acréscimo de dois artigos referentes ao ensino de História: o "26-A" trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e define "o que ensinar", "o conteúdo programático", "resgatando" a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da cultura destes povos. O parágrafo 2º estabelece que os conteúdos devem ser objeto de todas as disciplinas, em especial, das disciplinas Educação Artística, Literatura Brasileira e História Brasileira. O artigo 79-B inclui no calendário o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Como a história é dinâmica, campo de lutas e práticas sociais, novas alterações foram feitas na legislação em decorrência das lutas políticas, articuladas ao movimento acadêmico multicultural crítico. Em 2008, a Lei Federal nº 11.645 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Foram feitas alterações e modificações no artigo "26-A" e respectivos parágrafos, acrescentando a obrigatoriedade dos estudos referentes à questão indígena, passando o texto a ter a seguinte redação:

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

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

Esse complemento refere-se ao conteúdo, uma vez que vários outros aspectos relativos à educação escolar indígena eram regulamentados. Pesquisas em desenvolvimento na rede escolar de ensino público e privado (Paula, 2009; Simonini, 2010) têm evidenciado contradições e dificuldades dos professores em ministrar tais conteúdos. As razões teóricas, políticas e pedagógicas narradas pelos professores são múltiplas e diversas. No entanto, há pontos em comum. Primeiro, a lacuna existente na formação inicial. Grande parte dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História, em 2008, ainda não preparava os professores para o estudo das temáticas no ensino fundamental. Somam-se a isso dificuldades para obtenção de materiais didáticos pertinentes. Logo, mais um consenso foi produzido: a necessidade de ampliação de projetos de formação continuada para suprir lacunas teóricas e metodológicas, além de revisão dos currículos das Licenciaturas e o incremento de livros e materiais didáticos no que concerne a essa problemática.

Outras questões curriculares, novas necessidades e também possibilidades educativas emergiram com a reorganização da estrutura e duração do ensino fundamental brasileiro. Em 2006, o Governo Federal, por meio da Lei n.11.274/2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando para nove anos a duração do ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 anos. O artigo 5º da Lei supracitada estabelece que municípios, estados e o distrito federal terão prazo até 2010 para implantar o ensino fundamental de 9 anos. Desde então, passaram a ser discutidas novas diretrizes curriculares nacionais no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo que, em 9 de julho de 2010, foi publicado o texto do Parecer e o Projeto de Resolução (Parecer CNE 7/2010) aprovado pelo CNE e homologado pelo Ministro de Estado da Educação. As Diretrizes reiteram a configuração da educação básica em três etapas: educação infantil; o ensino fundamental obrigatório e gratuito, com duração de nove anos, organizado e tratado em duas fases: a dos 5 anos iniciais e a dos quatro anos finais; e o ensino médio, com duração mínima de 3 anos.

Na estrutura curricular que deve integrar a base comum nacional, os ensinos de História e Geografia estão contemplados no Item C do artigo 14, que estabelece como componente curricular: *" o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígenas* (Parecer CNE 7/2010, p.66.). Essa configuração reafirma diretrizes anteriores recorrentes na produção curricular e historiográfica escolar. Dentre os vários aspectos e ângulos, objetos das Diretrizes e merecedores de cuidadosa reflexão da área de ensino de História, destacamos: o "foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos", como um dos objetivos da formação básica da criança, definido no Item II, artigo 24 (2010, p.69). Esse "privilégio" da alfabetização não quer dizer que não se deva ensinar História, Geografia e Ciências, mas que, além da própria alfabetização nessas áreas, o trabalho nelas desenvolvidos pode também, ao mesmo tempo em que se volta para o ensino de História, ser uma atividade fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Exemplo: podemos realizar uma aula de leitura e interpretação de texto partindo de um texto histórico, assim como trabalhar com a produção de

textos a partir de um tema da história. A leitura propicia a aprendizagem em História, é inerente à atividade de construção de saberes históricos.

O "foco na alfabetização" não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo (Freire, 2001); logo, não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da história, da geografia, das experiências humanas construídas nos diversos tempos e lugares. Isto requer de nós outra concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa e da História. À pergunta de muitos professores — " é possível ensinar História sem antes alfabetizar?" —, respondemos com outra questão e uma assertiva: "é possível alfabetizar sem a História"? (Fonseca, 2009). É possível, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender história é ler e compreender o mundo em que vivemos.

Portanto, se ao ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos, é essencial localizarmos no campo da História questões/temas/problemas considerados relevantes para a formação da consciência histórica dos alunos. Isso requer um diálogo crítico com diferentes sujeitos, lugares, saberes e práticas; entre a multiplicidade de culturas, etnias, sociedades**.** Ressalto aqui, concordando com Sacristán(1998), o papel do professor, no caso de História, como um agente ativo, decisivo na seleção e concretização dos conteúdos e dos significados dos currículos. No entanto, o professor não está sozinho frente aos alunos e aos saberes. Nas interações, no entrecruzamento das relações dos sujeitos, saberes e práticas em que se configuram determinadas culturas, oss professores lêem, interpretam, traduzem, re/constroem propostas curriculares que lhes são apresentadas, seja pelas instituições e prescrições administrativas, seja pelos livros didáticos, materiais e fontes, seja pelas demandas da mídia, do mercado, da comunidade, das famílias e dos próprios alunos. Trata-se, pois, de um exercício complexo, um ato político, cultural e pedagógico.

No Brasil, os debates sobre ensino de História, desde os anos de luta contra a ditadura e mesmo de inquietações e movimentos anteriores, contribuíram para um alargamento das concepções sobre esse campo de pensamento e trabalho. A despeito da força e do poder diretivo dos currículos prescritos, precisamos atentar para o fato de que as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas produtos dos espaços, das culturas escolares. Os professores têm autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação; assim, questionam, criticam, subvertem os saberes e as práticas no cotidiano escolar. Entre os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História, há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes históricas, imprensa, textos, filmes, literatura, documentos e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados. Nessa trama relacional, é imprescindível a valorização do papel do professor, de sua formação, autonomia e das condições do trabalho docente.

A diversificação das abordagens: a História nos livros didáticos

Com o objetivo de refletir sobre as abordagens recorrentes na história ensinada, optamos pela análise, ainda que sintética, do principal veículo de difusão da história na sociedade brasileira contemporânea: o livro didático destinado ao ensino fundamental. Certamente, uma das políticas públicas mais antigas e exitosas do Estado brasileiro é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que prevê a aquisição e a distribuição gratuita de livros para os alunos da rede pública de ensino. Desde o início dos anos 2000, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, o PNLD passou a exigir, nos Editais de Livros Didáticos para os anos iniciais,

a inscrição, avaliação e aquisição de livros didáticos distintos para as duas disciplinas: História e Geografia. Isso impactou de forma positiva o ensino de História.

Bastante conhecidos no meio educacional, os currículos prescritos pelas secretarias estaduais e municipais de diversas regiões do Brasil, a partir dos anos 1970, pós-Lei 5.692/71, contribuíram para a diluição dos objetos de ensino de História e Geografia, adicionadas com forte "tempero" de moral e civismo na fusão "Estudos Sociais", apresentada nos livros didáticos. O perfil e o baixo padrão de qualidade dos livros didáticos de Estudos Sociais, adotados e distribuídos pelo PNLD para os alunos das séries iniciais das escolas públicas brasileiras nesse período histórico, foram registrados num importante trabalho realizado pelo MEC/FAE (Fundação de Assistência ao Educando) em 1993. Em meio a denúncias de deficiências do PNLD (execução, distribuição) e de problemas de qualidade das publicações — identificados por educadores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros —, o MEC criou, em 1993, um grupo de trabalho formado por especialistas das diversas áreas, indicados por diferentes entidades, com o objetivo de "definir parâmetros para avaliar a qualidade e adequação dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos dos livros destinados às séries iniciais do 1º grau, usualmente adotados no ensino de Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais" (Brasil, 1994).

Dentão, as avaliações periódicas da produção didática pelo MEC têm evidenciado melhoria do padrão qualitativo dos livros didáticos (não apenas de História), conforme demonstrado não só pelos Guias do Livro Didático publicados pelo MEC com os resultados das avaliações, mas também por estudos e pesquisas acadêmicas (Oliveira e Stamatto, 2007). Nas Fichas de Avaliação do PNLD 2010 — História, há um conjunto de critérios avaliativos que permitem diagnosticar as abordagens e a linguagem da obra, as potencialidades de desenvolvimento de capacidades e competências de leitura, vocabulário, compreensão de gêneros textuais e produção de textos. Enfim, são avaliadas as possibilidades propiciadas pelos livros de História (anos iniciais) de aprendizagem histórica relacionada ao domínio da leitura e escrita da língua portuguesa (2009, p. 327). Portanto, os PCNs e as Avaliações dos Livros Didáticos contribuíram decisivamente para a construção de um novo perfil de livros didáticos de História.

Nos livros de História para os anos/séries iniciais do ensino fundamental avaliados pelo PNLD – 2010, a comissão identificou quatro tendências, abordagens e/ou modos de organização dos conteúdos históricos: espacial (família, escola, bairro, campo/cidade, município, estado, país); temporal (unidades em ordem cronológica); temática (temas ou eixos temáticos) e especial (por meio do elemento ficcional: histórias e personagens ficcionais). A maior parte das coleções e livros regionais opta pela História temática, seguida dos critérios de organização "temporal", "espacial" e, em menor escala, "ficcional".

Nos livros de História destinados aos anos finais do ensino fundamental, a avaliação publicada no Guia 2008 evidenciou uma tendência/abordagem histórica que se consolida na atualidade, nesse segmento. Segundo o Guia 2008, foi possível agrupar um conjunto de 19 coleções "em quatro blocos, de acordo com a organização de conteúdos: história temática (4 coleções); história integrada (7); história intercalada (7) e história convencional (1 coleção)". Os avaliadores concluíram "que a maior parte das coleções inscritas neste PNLD-2008 foi elaborada seguindo a organização curricular dos conteúdos que aborda, concomitantemente, as Histórias da América, do Brasil e História Geral, sendo que metade, por meio da abordagem denominada "História Integrada" e a outra metade pela "História Intercalada", o que permite a conclusão de que essa é a tendência atual da área"(2007, p.13).

Sobre a avaliação realizada em 2009/2010, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 — História nos anos finais do ensino fundamental — informa que foram avaliadas 25 (vinte e cinco) coleções, sendo 16 (dezesseis) aprovadas e 9 (nove) reprovadas. Quanto às abordagens

norteadoras ou à perspectiva curricular dominante no universo de coleções analisadas, a Comissão concluiu que podem ser agrupadas em dois blocos: 94% das coleções aprovadas priorizam a chamada "História Integrada" e 6% a "História Temática". Segundo o Guia, "por História Integrada identificamos as coleções cujo agrupamento pauta-se pela evocação da cronologia de base europeia, integrando-a, quando possível, à abordagem de temas relativos à História brasileira, africana e americana [...]. A organização em torno de uma proposta de História temática ocorre quando os volumes são apresentados não em função de uma cronologia linear, mas por eixos temáticos que problematizam as permanências e transformações temporais, sem, contudo, ignorar a orientação temporal assentada na cronologia" (2010, p.17).

Portanto, as avaliações dos livros didáticos de História revelam que, nos anos iniciais, há uma diversificação das abordagens com a presença mais forte da história temática; nos anos finais do ensino fundamental, também estão presentes várias tendências, mas a perspectiva curricular dominante legitima a concepção didática da História chamada "integrada", pelo critério temporal, linear, com base na cronologia da História europeia, articulada, quando possível, à História do Brasil, América e África. Evidencia, desse modo, a força dessa concepção de História e de organização curricular em nossas escolas, no contexto de revisão e críticas historiográficas e pedagógicas. O conjunto dos autores/editores/ obras que elege a história temática é minoritário, a despeito de sugestões e diretrizes dos PCNs e de propostas curriculares institucionais de vários estados e municípios. Logo, esses dados demonstram também que a opção/concepção dominante entre os professores de História que atuam neste nível de ensino não se orienta pelo critério "temático", mas pelo "cronológico", seja na versão "integrada", seja na versão "intercalada" da História Geral das civilizações, articulada à História do Brasil, da América e da África.

Para não sermos reducionistas nessa análise, lembramos que a produção didática é fruto de um diálogo permanente entre distintos espaços e modos de construção do conhecimento histórico: a Universidade, que produz a historiografia e também forma os professores; os pesquisadores e os autores de livros; as escolas, que também produzem saberes, culturas e práticas educativas; os diferentes níveis e instâncias do Estado que, por meio de especialistas, formulam currículos e implementam políticas públicas reguladoras e indutoras; os diversos espaços e movimentos sociais abordados anteriormente; a indústria cultural, que compreende as editoras e os variados e poderosos meios de comunicação de massa.

Certamente esse processo exige algumas reflexões: Por que os autores de obras para os anos iniciais elegem com mais freqüência a história temática? Por que a abordagem cronológica é a mais adotada nos anos finais? Que dificuldades enfrentam os professores ao lidar com as distintas abordagens? Como são formados os professores nos cursos superiores de Pedagogia para ensinar História nos anos iniciais? E nos cursos superiores de História, para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio? Quais as relações entre as escolhas curriculares e as condições de trabalho nas escolas? Novas necessidades? Novas possibilidades de conhecimento?

No debate, na busca de respostas, de novas possibilidades de conhecimento, nesse universo de ampliação de temas, problemas e abordagens, livros e materiais didáticos, devemos estar atentos para o fato de que ninguém poderá aprender, nem ensinar tudo de tudo. O trabalho de selecionar, eleger é uma exigência permanente. Um currículo de História é sempre fruto de uma seleção cultural.

Metodologias e práticas de ensino: desafios permanentes

No final da primeira década do século XXI, pesquisadores, formadores, gestores e professores têm uma clara compreensão de que a escola constitui um espaço complexo de debates, fontes históricas e diferentes propostas de saber. A escola constitui um espaço

democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. Nesse sentido, a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas no ensino de História desde o processo de alfabetização da criança nos primeiros anos de escolaridade.

A História, como componente curricular, não é mais uma instância burocrática e repetitiva de soluções prévias elaboradas por especialistas. As respostas para as necessidades são formuladas de muitas maneiras, a partir das concepções de História, escola, ensino e mundo de cada professor, autor, debatedor, pesquisador. Nesse repensar, duas questões são indissociáveis: o que ensinar e como ensinar, como se depreende, por exemplo, da leitura de textos curriculares, obras didáticas e didático-acadêmicas de ampla circulação na área, tais como Fonseca, 2003; Silva e Fonseca, 2007; Bittencourt, 2003, 2004; Schmidt e Cainelli, 2004, entre outros. Vejamos, então, algumas das propostas metodológicas e estratégias de ensino que vêm se consolidando entre nós e produzindo resultados exitosos na aprendizagem de História por crianças e jovens.

- O alargamento do campo da história ensinada. Nas várias formas de organização curricular, é possível identificar a ampliação do universo de temas, problemas estudados e de materiais/fontes utilizadas no ensino de História.

- A pluralidade de leituras acessíveis às crianças e jovens. Versões da história que eram recorrentes na historiografia debatida e ensinada na Universidade têm sido, cada vez mais, incorporadas à história ensinada na educação básica, por meio de textos didáticos e paradidáticos, de revistas, jornais de História destinados ao grande público, filmes e outros materiais de ampla divulgação. A história única, verdade absoluta que privilegia alguns heróis, mitos e fatos da memória oficial, é combatida e contraposta por meio de outras leituras, fontes e versões que enfatizam a história como uma construção. Logo, múltiplas leituras podem ser mobilizadas e confrontadas nas aulas de História.

- **As práticas interdisciplinares.** O trabalho pedagógico por meio de projetos de ensino que articulem temas históricos aos demais componentes curriculares têm se configurado, na prática, como possibilidades exitosas de aprendizagem e construção de saberes, valores, habilidades, de modo especial nos primeiros anos de escolaridade. Bittencourt reconhece a importância da interdisciplinaridade, da compreensão do mundo em sua complexidade, com as articulações inerentes entre a vida social e a natureza física e biológica... No entanto, nos alerta para a necessidade de "garantir a preservação de um conhecimento escolar sem superficialidade, que aborde temas interdisciplinares em profundidade. Cada disciplina tem uma contribuição específica [...], o que exige do docente um aprofundamento do seu campo de conhecimento específico e ao mesmo tempo desencadeia um trabalho metodológico conjunto" (2004, p.256). Tarefa complexa, que requer envolvimento individual e coletivo dos diferentes agentes educativos.

- **A produção de saberes históricos na sala de aula por meio de projetos**. Publicações e apresentações expõem experiências didáticas bem sucedidas, em escolas de diferentes lugares do Brasil, que articulam a pesquisa ao ensino, ou que têm como pressuposto do ensino a pesquisa. O desafio, em muitas realidades, permanece o mesmo apontado por nós no final dos anos 1980 e início dos anos 1990**:** não banalizar o conceito de "pesquisa", confundido muitas vezes com "cópia" de textos produzidos por outros, antes (nos anos 1980, por exemplo) capturados em enciclopédias e livros e, na atualidade, em sites que disponibilizam "trabalhos escolares" prontos sobre diversos assuntos. Mudaram-se as fontes, os recursos tecnológicos. Mas o procedimento permanece. Sem incorrer em generalizações, às vezes, o único trabalho do aluno (da educação básica à universidade) é imprimir o texto e entregar ao professor. O exercício de produção, os projetos de trabalho que envolvem pesquisa requerem orientação, acompanhamento, discussão e avaliação em todas as fases, desde a problematização até a publicização dos resultados.

- **O trabalho pedagógico de construção de conceitos nas aulas de História**. Para Schmidt e Cainelli, esse trabalho no ensino de História requer respeito pelo conhecimento e pelo conjunto de representações que o aluno traz para a sala de aula. Tendo como referência suas representações, "o aluno tem a possibilidade de efetivar suas próprias idéias sobre os fenômenos do mundo social"(2004, p.61-62). Com base em Moniot (1993), as autoras denominam os conceitos de possibilidades cognitivas. Alguns conceitos são considerados chaves para o processo de compreensão da História, tais como tempo histórico e espaço, sociedade e relações sociais, trabalho e cultura. Como possibilidades cognitivas, devem ser desenvolvidos desde os primeiros anos de escolarização. Experiências significativas têm sido realizadas no cotidiano escolar envolvendo a história de vida da criança, a história local, a história oral, documentos e objetos biográficos da criança, da família e da comunidade.

- A e**ducação patrimonial**. O trabalho pedagógico com *os diferentes lugares* de *memória* (museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, objetos, sítios históricos ou arqueológicos, paisagens, parques ou áreas de proteção ambiental, centros históricos urbanos ou comunidades rurais) e com as manifestações populares (as cantigas, o folclore, as religiões, os hábitos e costumes, os modos de falar, de vestir) pode contribuir para o desenvolvimento do respeito à diversidade, à multiplicidade de manifestações culturais. Focalizar, desde os primeiros anos de escolaridade, os elementos que compõem a riqueza e a diversidade cultural dos diferentes grupos étnicos que formaram, fizeram a história do nosso país certamente propicia o desenvolvimento da tolerância, da valorização das diferentes culturas, sem distinguir, hierarquizar ou discriminar umas como melhores do que outras. Assim, consideramos a educação patrimonial e histórica como parte do processo de alfabetização, pois possibilita leituras e a compreensão do mundo, bem como de trajetórias temporais e históricas.

- **A incorporação e diversificação de diferentes fontes, linguagens e artefatos da cultura contemporânea no processo de ensino e aprendizagem**. Conforme já foi explicitado anteriormente, o professor, ao ensinar História, incorpora as noções transmitidas no processo de socialização da criança, no mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, nos diversos ambientes sociais e educativos, etc. A formação do aluno/cidadão se processa ao longo da vida, nos diversos espaços, entre eles a escola. Logo, devemos considerar como fontes do ensino de História todos os veículos, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção e difusão do conhecimento, responsáveis pela formação do pensamento crítico: os meios de comunicação de massa (rádio, TV, imprensa em geral), a internet e os espaços virtuais, a literatura, o cinema, fontes orais, monumentos, museus, arquivos, objetos, poesias e canções, além de documentos impressos e textuais e das fontes iconográficas. Os livros didáticos e paradidáticos como fontes, suportes de trabalho, também propiciam o acesso de alunos e professores à compreensão desse universo de linguagens. Incorporando diferentes linguagens ao processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos o nosso conceito de ensino e aprendizagem.

As metodologias propostas para o ensino de História, na atualidade, exigem uma permanente atualização, investigação e incorporação de diferentes fontes, e respeito às especificidades de cada uma delas.

Considerações finais

Finalmente, reiteramos posições anteriormente assumidas. Em primeiro lugar: pensar os currículos prescritos de História implica auscultar os currículos vividos, as culturas escolares, os saberes, as concepções, as narrativas de professores, crianças e jovens, os livros e materiais

didáticos e paradidáticos, as práticas construídas e reconstruídas na escola e fora dela. Professores e alunos trazem consigo saberes, valores, idéias, atitudes. A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer de sua vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios. Assim, a construção de uma prática de ensino de História que de fato objetive a formação de cidadãos críticos, requer a valorização permanente das vozes dos diferentes sujeitos, do diálogo, do respeito à diferença, bem como o combate às desigualdades e o exercício da cidadania em todos os espaços.

Reconhecer e defender a concepção, hoje bastante difundida, de que o ensino e a aprendizagem de História, bem como o processo educativo em geral abrangem qualquer momento e qualquer lugar não significa desvalorizar o papel da escola, da educação escolar, na formação da cidadania. Ao contrário, a escola continua a ser um espaço de enorme importância para a maior parte da população, que não dispõe de biblioteca, laboratórios e computadores em casa. Além disso, a escola se mantém como local para convívio em torno dos saberes, garantindo oportunidades para a exposição, o debate e a solução de dúvidas, assim como para a apresentação de conquistas alcançadas por professores e alunos. É certo que, na complexa realidade social brasileira, grande parte das escolas continua aquém de suas potencialidades. Lutar conjuntamente — Estado, professores, alunos, comunidade em geral — para que esses limites sejam ultrapassados é tarefa de todos os sujeitos na busca de recursos para a aprendizagem da História. Os desafios e as perspectivas do ensino e aprendizagem de História convergem no sentido de assegurar uma experiência gratificante para professores e alunos nas diferentes realidades escolares.

Portanto, a configuração da(s) história(s) vivida(s) e ensinada(s) pelos professores, bem como das histórias aprendidas pelos alunos entre as quatro paredes da sala de aula e também fora dos limites dos territórios escolares é bem mais complexa do que muitos supõem. As diferentes dimensões curriculares ora se aproximam, ora se distanciam, ora se contrapõem, num movimento real, dinâmico, dialético, histórico.

Referências

ARAUJO, J. C. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In VEIGA, I, P, A e CASTANHO, M, E. (Orgs.) *Pedagogia Universitária.* Campinas: Papirus, 2000, p.91-114.

BITTENCOURT, Circe F.(Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____ *Ensino de História; fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BRASIL. MEC. FAE. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries.* Brasília: FAE, 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1997.

_____ *Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia.* Brasília: MEC, SEF, v. 5, 1997.

_____Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História. 5ª a 8ª séries.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2008: História*. Brasília, MEC, SEB, 2007.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História*. Brasília, MEC, SEB, 2009.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História*. Brasília, MEC, SEB, 2010.

_____ MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* – Parecer 7/2010. Brasília: Diário Oficial da União-D.O.U, 9/7/2010, seção 1, p.10.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*. São Paulo, vol.15 n. 42 Maio/Agosto, 2001.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada.* Campinas: Papirus, 1993.

_____. *Didática e Prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 1993.

_____É possível alfabetizar sem história ou como alfabetizar ensinando História. In: FONSECA, S.G. (Org.) *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Átomo & Alínea, 2009, 241-266.

GOODSON. Ivor F. *Currículo - teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JENKINS, Keith. *A História repensada.* São Paulo: Contexto, 2005.

MINAS GERAIS, SEE. *Programa de Ensino de Primeiro Grau – Estudos Sociais*. Belo Horizonte, Minas Gerais: SEE/MG, 1975.

MONIOT, Henri. *Didactique d`histoire*.Paris:Nathan:1993.

OLIVEIRA, Margarida M, D.; STAMATTO, Maria Inês S. (Orgs).*O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino.* Natal: EDUFRN, 2007.

PAULA, Benjamin Xavier de. O ensino de História e Cultura da África e Afro- Brasileira: da experiência e reflexão. In: FONSECA, Selva G. (Org.) *Ensinar e Aprender História – formação, saberes e práticas educativas.* Campinas: Átomo & Alínea, 2009, 171-198.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHMIDT, Maria A. e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História.* São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Marcos A; FONSECA, Selva G. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.* Campinas: Papirus, 2007.

SIMONINI, Gizelda C. S. *O estudo da História e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental (6º ao 9º ano): historiografia, currículos, formação e prática docente.* (Relatório de Pesquisa) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: 2010.

VESENTINI, Carlos A. *A teia do fato.* São Paulo: Hucitec, 1997.