

UNIDADE



3

**PROPOSIÇÕES PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA NA
HISTÓRIA RECENTE**

3 PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA HISTÓRIA RECENTE

Nesta unidade, o objetivo é apresentar de que maneira, no período mais recente, a disciplina escolar de História vem sendo abordada em documentos oficiais. O intuito é introduzir o tema e subsidiar questionamentos, problematizações e encaminhamentos que serão tratados nas unidades seguintes.

3.1 PROPOSIÇÕES PARA A HISTÓRIA NA ABERTURA DEMOCRÁTICA

Muitas das mudanças ocorridas na segunda metade dos anos de 1980, no Brasil, estão relacionadas ao fim da ditadura: regime político, planos econômicos, diretrizes educacionais, fortalecimento de movimentos sociais e nova Constituição são exemplos disso.

No caso da Educação, e mais especificamente do ensino de História, é possível identificar muitas proposições alternativas, que embora partam de referenciais teóricos distintos, compartilham de maneira razoavelmente consensual de um pressuposto: o de que o conteúdo pelo conteúdo, baseado apenas na memorização das informações, não serve mais para a formação do aluno, nem para a escola atual, nem para a sociedade que se almeja construir.

Porém essas proposições não constituem, necessariamente, uma ruptura com as ideias, conteúdos e práticas que permeavam essa disciplina antes e durante a ditadura. Por exemplo, em seu estudo comparativo sobre os conteúdos históricos em duas fontes principais – na Educação Moral e Cívica, por meio de seus objetivos, estabelecidos no Decreto-Lei 869/69, e no Projeto Pedagógico e no currículo básico para a escola pública do Paraná, publicado em 1990 – Rodrigues (2004) identifica que “é falaciosa a ideia de que houve uma ruptura com a forma e com os conteúdos do ensino de História”. A proposta paranaense enunciava forte crítica à abordagem conteudista e também às preocupações tecnicistas, mencionadas no tópico anterior, mas em relação a alguns objetivos não explicitados como conteúdos configura-se ainda em consonância com elementos presentes nas propostas existentes até o fim da ditadura.

Especificamente relacionada ao campo disciplinar da História, a proposta paranaense propunha-se a desenvolver um trabalho em que ensinar História fosse sinônimo de educar para a cidadania democrática, tornando os jovens capazes de ação participativa. Em consonância com o período anterior, e não rompendo com ele, mantém-se o ideal de conformação dos sujeitos à nação no estado em que se encontrava, legitimando a ordem social e política, fosse ela ditatorial ou democrática. Tomadas como referência, quer a disciplina de História, quer a disciplina de Educação Moral e Cívica não são diferentes; existe um processo contínuo de conformação de seus conteúdos ao ideal de formação do cidadão. A seleção de conteúdos, nas duas disciplinas, prima pela manutenção da tradição do ensino nacionalista e patriótico, calcado na História da civilização ocidental e no modelo eurocêntrico. Ainda buscamos o herói! Sendo "conservador" ou "revolucionário", a ele compete a tarefa de redimir a sociedade de seus males (RODRIGUES, 2004).

A proposta da Secretaria de Educação do Paraná (SEED), segundo essa autora, defendia uma postura política do professor, no sentido de que este deveria, no cotidiano escolar, estar consciente de seu compromisso com a cidadania e a democracia – este sim, um viés bem distinto daquele dos anos de 1950 e 1960, que defendia a neutralidade na ação pedagógica. Da mesma forma, ao enunciar o que se espera do professor, é possível identificar tanto a função da escola nesse contexto – como conscientizadora política – como o aluno que se deseja formar, no caso, por meio dos conteúdos históricos. Assim, de acordo com a proposição da SEED:

A disciplina de História [...] possibilitava ao educando que tomasse contato com uma forma de pensamento esclarecedor com relação à classe social a que pertencia, e de posse desses conhecimentos caberia ao aluno interferir na sociedade, como sujeito histórico, contribuindo para a sua transformação. Qualitativamente se estaria oportunizando o conhecimento de "níveis mais elaborados de abstração", o que é um dos requisitos para o exercício da cidadania". [...]

Os argumentos propostos como estratégias reflexivas, objetivando a elevação do nível educacional, remetem o leitor a um raciocínio de caráter solidário: o pedido é de participação, comunhão, humildade, dedicação, responsabilidade. Esta é a tônica do discurso. O teor argumentativo do projeto, quando discute qualidade de ensino, é messiânico, como se, respondendo às expectativas da SEED, a população pudesse conquistar uma nova sociedade, mais justa, mais fraterna, mais livre, com níveis de consciência mais elaborados (RODRIGUES, 2004).

Dessa forma, identifica-se a permanência em um tipo de argumento que estava presente nos objetivos da Educação Moral e Cívica e também nos Estudos Sociais: o da participação cívica, embora enunciada com novos termos.

Pode-se também ressaltar que a abordagem funcionalista, já mencionada, não é de todo descartada nessa proposição. Embora haja a preocupação com a

consciência e participação na construção de novos rumos da sociedade e não se ignore a existência de conflitos inerentes a ela, o apelo, em última instância, é na colaboração e na solidariedade para a harmonia. O progresso é substituído pela igualdade social, porém permanece como o ideal a ser alcançado, por meio da participação de todos os cidadãos.

Esse tipo de questionamento é muito presente em todas as proposições para a História escolar, e pode-se perceber que desde que ela é criada, embora com especificidades contextuais, há um elemento permanente de “conscientização” inerente à sua função, do qual é muito difícil escapar.

Embora geralmente abordado de forma pejorativa, é importante refletir: quais outras atribuições poderiam ser dadas a essa disciplina?

Essa questão será abordada ainda neste tópico e no decorrer das unidades seguintes, mas é importante ressaltá-la porque é talvez o desafio de todo o currículo escolar: evidenciar qual é a função da escola, e como aqueles conteúdos podem contribuir para essa finalidade, o que parte da concepção de método e envolve também a metodologia, em todos seus desdobramentos.

3.2 Nova LDB e novas diretrizes curriculares

Uma das mudanças decorrentes da nova configuração política no Brasil foi a Constituição de 1988. No caso da Educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) busca traduzir os novos rumos da escola no país. No quadro abaixo, o objetivo é demarcar alguns artigos dessa Lei, que podem ser relacionados às proposições de ensino de História posteriores.

Artigo	Comentário
Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	Os princípios de liberdade e solidariedade remetem à responsabilidade do cidadão. O destaque à liberdade pode ser compreendido como demarcador contrário à censura e repressão identificados na ditadura. As finalidades orientarão as proposições curriculares posteriores.
Art. 21º A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação	Além de incluir a educação infantil na educação básica, um significativo avanço,

<p>infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.</p> <p>Art. 22º A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.</p>	<p>reitera as finalidades já identificadas no artigo 2º, acrescentando a função propedêutica, ou seja, a preparação para prosseguir os estudos na educação superior.</p>
<p>Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...]</p> <p>IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.</p>	<p>Dentre as várias atribuições da União, este inciso se destaca, porque levará à proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com o estabelecido no artigo 26.</p>
<p>Art. 26º Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]</p> <p>§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.</p>	<p>Em complemento ao artigo 9º, orienta a proposição dos PCNs, permitindo a complementação regional ou local, ou seja, a possibilidade da existência simultânea aos PCNs, de Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais.</p> <p>Em relação ao ensino de História, afirma como necessário o conteúdo que não se limite à visão eurocêntrica, mas que inclua e valorize também elementos relacionados à formação do povo brasileiro e da identidade nacional.</p>

QUADRO 3 - ARTIGOS DA LEI 9.394/96 E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA.

FONTE: ARTIGOS DA LDB (BRASIL, 1996); COMENTÁRIOS DA AUTORA.

Em decorrência do estabelecido na nova Lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais são apresentados em 1997 e distribuídos pelo correio aos professores efetivos do país. Nas apresentações, feitas pelo então ministro Paulo Renato de Souza e pela Secretaria de Ensino Fundamental, a mensagem aos professores é de que este material é orientador e subsídio para reflexões e possíveis mudanças na escola, em relação às práticas pedagógicas e à reformulação curricular, e de que eles são afinal os grandes agentes nesse processo. Também alertam para sua

compreensão de que são parâmetros, em diálogo com as especificidades regionais e locais, em consonância com o artigo 26 da LDB, que demarcam a gestão democrática esperada, atribuindo autonomia e responsabilidade às escolas:

Por sua natureza aberta, [os PCNs] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

No caso da 1ª a 4ª séries, a coleção de PCNs é composta de 10 volumes, a saber:

Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Volume 2 - Língua Portuguesa

Volume 3 - Matemática

Volume 4 - Ciências Naturais

Volume 5 - História e Geografia

Volume 6 - Arte

Volume 7 - Educação Física

Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética

Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde

Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual

Sobre essa organização, é relevante notar que todas as disciplinas têm um volume específico, com exceção de História e Geografia, que são conjugados. Esse dado reflete tanto as marcas do passado recente, no qual as duas disciplinas estavam reunidas nos Estudos Sociais e na Educação Moral e Cívica, como também uma característica que é inegável: a relação inerente entre seus conteúdos. Porém, os conteúdos são abordados separadamente no interior do volume.

No volume 1, há o cuidado de se situar historicamente a necessidade de elaboração dos PCNs, destacando tanto as discussões internacionais da época sobre a Educação quanto o contexto brasileiro e a LDB. Apresenta um diagnóstico sobre vários aspectos da escola no Brasil, como evasão, promoção e desempenho no Ensino Fundamental, e traz a metodologia utilizada para a elaboração dos PCNs. Dessa forma, contribui para a compreensão de sua dinâmica e de algumas de suas proposições, como, por exemplo, a definição de ensino de qualidade:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997a, p. 27).



Note

Esse é um documento interessante para leitura, porque ilustra bem a relação entre função da escola e contexto histórico, no caso, no Brasil.

Em relação aos conteúdos curriculares, a concepção assumida nos PCNs é também evidenciada:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (BRASIL, 1997a, p. 51).

Nota-se a coerência com a crítica que vinha sendo feita ao ensino de História, com o detalhe de que essa crítica era comum a todas as disciplinas, ou seja, a memorização não era característica somente da História. Buscando articulação com as proposições da LDB para a finalidade da Educação Básica, os PCNs apontam para a escolha de conteúdos e para metodologias que considerem o aluno real e o sentido que esse ensino possa ter em sua vida.

Embora seja compreensível e legítima essa abordagem, muitas críticas foram feitas aos PCNs, no sentido de que, saindo de uma perspectiva muito

desconectada da realidade (conteúdo como fim em si mesmo), eles traziam uma preocupação que por vezes parecia muito utilitária, caindo em um extremo oposto. Tais ponderações não deixam de ter certo fundamento, porém é preciso considerá-las com cuidado, uma vez que a reação a modelos distintos já é previsível – conforme visto na Unidade 1 deste livro – e que, por vezes, quem faz a crítica não propõe outras alternativas.

A coleção dos PCNs, por sua estrutura, busca equilibrar referenciais teórico-metodológicos para o professor e também ser um guia, escrito de forma didática, a fim de permitir a compreensão da proposta e, conseqüentemente, que ela pudesse ser implementada.

Enuncia elementos importantes para um método, no sentido de esclarecer a função da escola, mais especificamente do Ensino Fundamental, e o papel de cada disciplina para que possa ser atingido esse objetivo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de 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 o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos

públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997b, p. 9).

Muitas das críticas feitas aos PCNs no meio acadêmico derivam da constatação de que seus objetivos estão relacionados aos quatro pilares da Educação para o século XXI, proposto em relatório da UNESCO, organizado por Jacques Delors, em 1996, no qual são indicados quatro eixos orientadores para a Educação. São eles:

Aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. [...]

Aprender a conhecer. [...] considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. [...]

Aprender a fazer. Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. [...]. Essa é a justificativa para atribuir um valor cada vez maior às diferentes formas possíveis de alternância entre escola e trabalho.

Por último e acima de tudo, *Aprender a ser*, [...] já que, no século XXI, todos nós seremos obrigados a incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. [...] podemos citar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um... Eis o que confirma a necessidade de maior compreensão de si mesmo. [...]

A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana (DELORS, 2010, p. 13-14).

Os argumentos das críticas passam, em geral, pela interpretação de que esses eixos norteadores seriam muito utilitários, preocupados com habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho. Uma boa discussão sobre esse tema é desenvolvida por Santos (2002), que aborda certa dicotomia nas produções acadêmicas de "direita" e de "esquerda", problematizando essa questão e situando os PCNs no contexto mais amplo das políticas públicas relativas ao currículo escolar.

3.2.1 História nos PCNs (1ª a 4ª séries)

O volume 5 dos PCNs de 1997, voltado para História e Geografia, traz a mesma apresentação das proposições dos Parâmetros, situando o Ensino Fundamental. Na parte específica, há um primeiro tópico sobre a história do ensino de História, relacionando-a aos Estudos Sociais e à Geografia e destacando a importância social do conhecimento histórico, com ênfase ao objetivo específico de “constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais” (BRASIL, 1997b, p. 26). A ele estão relacionadas as noções de diferenças e semelhanças; de continuidade, permanência e de mudança.

A proposta para as séries iniciais enfatiza três conceitos fundamentais, “de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico” (BRASIL, 1997b, p. 29), distinguindo o nível de aprofundamento do conhecimento histórico entre aquele acadêmico e o escolar. Essa distinção, por sua vez, deve orientar a escolha dos conteúdos, para que eles “possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social, envolvendo cuidados nos métodos de ensino” (BRASIL, 1997b, p. 31), o que se reflete nos objetivos gerais e na escolha de conteúdos de História para o Ensino Fundamental:

Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos. Os conteúdos foram escolhidos a partir do tempo presente, no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam, de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. Os conteúdos foram escolhidos, ainda, a partir da ideia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte (BRASIL, 1997b, p. 36).

Há orientações específicas para o 1º ciclo (1ª e 2ª séries) e para o 2º (3ª e 4ª séries), que são semelhantes, distinguindo-se principalmente no tipo de recurso metodológico e material utilizado. As prioridades para o 1º ciclo são fontes não escritas, como imagens, mapas e objetos, e o eixo temático *História local e do cotidiano*, que abrange inclusive a comunidade indígena local. Para o 2º ciclo, mantêm-se as mesmas sugestões de fontes, mas com o incremento das escritas, e o eixo temático *História das organizações populacionais*, que envolve

deslocamentos populacionais, grupos sociais e étnicos, organizações políticas e administrativas urbanas e a organização histórica e temporal.

De certa forma, é possível identificar um princípio que também estava presente nos Estudos Sociais: o de iniciar com o reconhecimento e conhecimento acerca do que é mais próximo da criança, para ir aos poucos expandindo o âmbito e o contexto. Princípio este inquestionável, já que qualquer pessoa – e não somente criança – aprende mais facilmente quando consegue relacionar a nova informação ou conhecimento a algo que já lhe é familiar. Ao mesmo tempo, essa estratégia permite que o aluno aos poucos perceba que pode e deve problematizar a realidade que o cerca, que ele até então assume como “natural”, no sentido de que para uma criança de 7 anos, essa realidade é aquela com a qual sempre conviveu, não tendo muitas condições de identificar mudanças. Até então, pressupõe-se que a criança não teve oportunidade de refletir de forma orientada e sistematizada sobre esse mundo que conhece, o que deve ser promovido pela escola, por meio tanto de conteúdos que lhe permitam desenvolver essa reflexão quanto de subsídios metodológicos ou procedimentais, no sentido de como questionar, como buscar e construir respostas.

Sobre o conteúdo histórico nos PCNs, Zamboni (2003) realizou um estudo no qual discute de que forma era tratado, nesse documento, o conceito de “identidade nacional”. Mais uma vez, identificam-se algumas permanências na forma de abordagem do tema, em relação ao que anteriormente era trabalhado como conteúdo de História.

Os temas identidade e cidadania ficaram mais evidentes nesses novos parâmetros, se comparados com os currículos anteriores, e tiveram como meta focalizar a formação da cidadania entendida “como o direito de participar de uma sociedade tendo direito de ter direito, bem como construir novos direitos, rever os já existentes (...)” (...) O entendimento dado a este conceito de cidadania é dinâmico, abrangente, implicando a percepção do outro, com característica de mobilidade e mudanças. (ZAMBONI, 2003).

Nesse caso, a lembrança do contexto histórico do qual derivam essas novas proposições curriculares é importante. No período pós-ditadura, seguido da nova Constituição e da nova LDB, a ênfase na cidadania, nos direitos, na democracia é óbvia, e os PCNs sintonizam-se com esse discurso. Sobre a identidade, Zamboni (2003) também destaca:

Nas propostas curriculares o estudo da noção de identidade passa pela discussão do *caráter brasileiro* e é visível pelo processo de comparação, destacando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos étnicos como brancos, negros, índios, mestiços e outros. A identidade nacional é construída e perceptível via as representações simbólicas como a bandeira nacional, as moedas, os selos, os hinos e os rituais presentes

nas festas cívicas, populares, em jogos esportivos, nos funerais de pessoas que se destacaram no cenário nacional, como o do corredor Ayrton Senna. Nesse momento as discussões sobre identidade nacional passam pelo diferente e pelos antagonismos existentes entre os grupos sociais, e a nação é concebida como algo em construção. Nas paradas militares e/ou escolares, nas comemorações cívicas são colocadas em destaque as identidades dos diversos grupos existentes. Os grupos são organizados em batalhões que desfilam pelas ruas, dando visibilidade às suas características, às suas tradições, e cada um deles representa no corpo e nas vestes determinados momentos da história nacional. Nesse momento, há um ritual em ação: os que desfilam, e os que assistem estão nas calçadas parados, aplaudindo a nação e os seus símbolos que passam, sacralizando a memória nacional.

(...) A formação de uma identidade nacional, na escola, começa com os livros didáticos, com a sacralização de certos acontecimentos históricos e personagens que os representam, como Tiradentes, D. Pedro I, princesa Isabel. Frequentemente as narrativas dos textos didáticos são ilustradas com fotografias, desenhos e charges. (...) a formação de uma identidade nacional e do conceito de nação é um processo ideológico que na escola passa necessariamente pela conservação de uma memória nacional e pela formação de uma consciência política. As propostas educacionais do Estado não discutem no processo educativo que a formação da identidade nacional e da nação são construções sociais em que o povo é sujeito (ZAMBONI, 2003, grifos no original).

Observa-se nas conclusões da autora que vários elementos presentes na História escolar anterior aos PCNs permanecem. Porém, nessa citação, ela remete não só aos Parâmetros, mas também às práticas que continuaram existentes na escola e na sociedade, bem como aos valores que as sustentam.

Cabe lembrar o conceito de *habitus* de Bourdieu, já mencionado na Unidade 1, a fim de refletir sobre essas permanências. De acordo com a Teoria dos Campos Sociais, a mudança de valores e práticas é um processo mais difícil do que a sua manutenção. Quando ocorrem ações diferenciadas, essas são construídas lenta e gradativamente, fortalecendo-se à medida que se popularizam e ganham legitimidade.

Associado a isso, no contexto da ditadura civil-militar, conforme destacado no tópico 2.3.3, havia legitimidade deste governo por forte adesão por parte da população, ao menos até o início dos anos de 1970. Quando começam as contestações à ditadura, elas decorrem motivadas principalmente pela crise econômica e seus desdobramentos, o que levou ao questionamento do governo e de suas políticas. Nesse panorama de contestação, as críticas são feitas ao governo, e não à Nação. Mais: a mobilização popular daquele momento, como no caso da campanha pelas Diretas Já, fortaleceu a ideia e o discurso da cidadania e da democracia como práticas desejadas pelo povo brasileiro.

Na escola, estavam professores que foram formados no período da ditadura e aqueles que já exerciam a profissão e continuaram exercendo-a. Além de terem

antes, como alunos, vivenciado uma História escolar informativa e baseada na memorização, em geral foram formados professores sob esse método de ensino.

Assim, nessa conjuntura de fatores, desde os mais amplos, nacionais, aos micro, relacionados à cultura escolar e a cada *habitus*, é possível compreender as práticas identificadas por Zamboni como permanências.

**A note**

Deve-se lembrar que há vários estudos relacionados aos PCNs, para toda a educação básica, mas que neste tópico, introdutório, o objetivo não é esgotar o assunto, apenas apresentar elementos comuns aos PCNs e à História neste contexto.

3.2.2 História no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Em continuidade à proposta dos PCNs, no ano seguinte, 1998, é lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Vianna; Unbehaun (2006) fazem um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, situando o Referencial nos anos de 1990, que foi marcado por uma preocupação com esta modalidade de ensino, com reflexos na LDB. As autoras destacam os esforços da Coordenadoria Geral da Educação Infantil (COEDI), que nessa década havia feito algumas tentativas de "produzir um documento de política de educação infantil com as grandes metas que foram estabelecidas: formação do educador, a questão de um modelo nacional", na compreensão de que "a educação infantil deveria se dar pelo binômio *educação e cuidado*".

Em 1998, foi elaborado e aprovado o Referencial, mas as autoras alertam que várias das sugestões dos pareceristas, em especial quanto ao documento assumir a concepção acima enunciada, não foram incorporadas pelo MEC ao documento. Assim, no Referencial permaneceu a preocupação em aproximar a Educação Infantil do Ensino Fundamental.

O Referencial é organizado em três volumes: um de *Introdução*, que traz o panorama de creches e pré-escolas no Brasil, e a apresentação da proposta curricular deste documento; um intitulado *Identidade e Autonomia*, que aborda a formação pessoal e social da criança; e um intitulado *Conhecimento de Mundo*, que trata de seis eixos de trabalho com as crianças para a construção de diferentes linguagens – Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza

e Sociedade, e Matemática. Como os PCNs, o Referencial foi distribuído aos professores do país.

Dos seis eixos, o que pode ser mais identificado com o conhecimento histórico e geográfico é *Natureza e Sociedade*, que:

[...] reúne temas pertinentes ao mundo social e natural. A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais (BRASIL, 1998, p. 163).

O Referencial traz importantes reflexões sobre como esses temas vinham sendo trabalhados na escola, por exemplo, em festas cívicas, que acabam por reforçar mitos e estereótipos, ao invés de oferecer subsídios à criança para que ela possa refletir sobre eles. Por exemplo, cita-se o Dia do Índio, com as atividades a ele relacionadas, por meio das quais

[...] as crianças, em geral, acabam desenvolvendo uma noção equivocada de que todos possuem os mesmo hábitos e costumes: vestem-se com tangas e penas de aves, pintam o rosto, moram em ocas, alimentam-se de mandioca etc. As crianças ficam sem ter a oportunidade de saber que há muitas etnias indígenas no Brasil e que há grandes diferenças entre elas (BRASIL, 1998, p. 165).



Anote

Se você pensar em todas as festas ou atividades de Dia do Índio de que participou quando criança, provavelmente se lembrará que elas reforçavam mesmo a ideia da homogeneidade cultural dos indígenas brasileiros.

Nessa preocupação situam-se as questões de gênero, analisadas por Vianna e Unbehaun (2006), que consideram que com o Referencial houve um importante avanço:

Ao chamar a atenção para o caráter social do gênero e da sexualidade, problematiza o determinismo biológico, estimulando o educador a perceber que as percepções de ser menino ou menina são construídas nas interações sociais estabelecidas desde os primeiros anos de vida.

Contudo há críticas e a principal delas destaca a ênfase na escolarização da criança pequena, tomando por modelo os conteúdos

didáticos do ensino fundamental. Isso significaria que iniciativas que exploram o jogo simbólico, a sexualidade – descobrimento e reconhecimento do corpo – por exemplo, perderiam espaço e necessitariam ser reformuladas para uma nova concepção de educação infantil. De acordo com Lenira Haddad, em parecer enviado ao MEC sobre o RCNEI (1998), a antecipação do ensino tem consequências graves para a educação das crianças pequenas (VIANNA; UNBEHAUN, 2006).

Assim, destacam avanços mas também elementos não condizentes com a proposição de Educação Infantil que tem por base a educação e o cuidado, de forma associada.

O Referencial estende o mesmo argumento da questão dos indígenas a outros temas, alertando que por vezes a abordagem das noções de tempo e espaço, necessárias para tratar de sociedades e momentos históricos diferentes, por vezes subestima a criatividade e a capacidade da criança de lidar com tempos, espaços, contextos, paisagens, culturas e sociedades distintos.

Essa problematização é bastante pertinente. Se observada superficialmente, pareceria se contrapor à ideia de começar pelo local, pelo mais próximo, mas a diversidade social, natural, biológica, cultural, entre outras, pode ser observada também no que está próximo. Pode-se partir do próximo como elemento de comparação, ou de referência, para que a criança identifique o que é diferente e o que é semelhante no outro local, tempo ou cultura. Ao professor caberia orientar esse olhar para que não seja de estranhamento ou de hierarquização do que é diferente (como melhor ou pior em relação ao local), mas sim de busca de compreensão e reconhecimento dessa especificidade. Esse raciocínio também se aplica a diferentes representações ou explicações do mundo e dos fatos, e não somente aos elementos mais concretamente observáveis.

Essa questão está relacionada a outro objetivo estabelecido para o eixo Natureza e Sociedade:

[...] propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do “senso comum” e conhecimentos científicos (BRASIL, 1998, p. 167).

Tal como os PCNs, observa-se no Referencial a influência de Piaget, na medida em que a tomada de consciência do mundo, pela criança, é associada a diferentes etapas de desenvolvimento. No Referencial também pode ser observada a presença de proposições de Vygotsky, pois o ambiente e as experiências são

bastante valorizados como elementos que configuram a aprendizagem. Porém há um alerta ao professor, que precisa:

[...] ter claro que esses domínios e conhecimentos não se consolidam nesta etapa educacional. São construídos gradativamente, na medida em que as crianças desenvolvem atitudes de curiosidade, de crítica, de refutação e de reformulação de explicações para a pluralidade e diversidade de fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural (BRASIL, 1998, p. 173).

No quadro a seguir estão sintetizadas as principais orientações do Referencial para o eixo Conhecimento de Mundo, por faixa etária.

Item	Crianças de 0 a 3 anos	Crianças de 4 a 6 anos
Objetivos	- Explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse.	- Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias; - estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e o de outros grupos; - estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana.
Critérios para seleção de conteúdos	- relevância social e vínculo com as práticas sociais significativas; - grau de significado para a criança; - possibilidade que oferecem de construção de uma visão de mundo integrada e relacional. - possibilidade de ampliação do repertório de conhecimentos a	Deve-se aprofundar os critérios já estabelecidos para as crianças de 0 a 3 anos. Conteúdos organizados em cinco blocos: - organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar; - os lugares e suas paisagens; - objetivos e processos de transformação; - os seres vivos;

	respeito do mundo social e natural.	- fenômenos da natureza.
Orientações didáticas / Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos; - exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito; - contato com pequenos animais e plantas; - conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - formulação de perguntas; - participação ativa na resolução de problemas; - estabelecimento de algumas relações simples na comparação de dados; - confronto entre suas ideias e as de outras crianças; - formulação coletiva e individual de conclusões e explicações sobre o tema em questão; - utilização, com ajuda do professor, de diferentes fontes para buscar informações, como objetos, fotografias, documentários, relatos de pessoas, livros, mapas etc.; - utilização da observação direta e com uso de instrumentos, como binóculos, lupas, microscópios etc., para obtenção de dados e informações; - conhecimento de locais que guardam informações, como bibliotecas, museus etc.; - leitura e interpretação de registros, como desenhos, fotografias e maquetes; - registro das informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados pelo professor, comunicação oral registrada em gravador etc.

QUADRO 4. ORIENTAÇÕES DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – EIXO CONHECIMENTO DE MUNDO.
 FONTE: ELABORADO A PARTIR DE INFORMAÇÕES DE BRASIL (1998, p. 177–181).

Observam-se orientações bastante ricas e minuciosas, que são detalhadas no decorrer do texto, ilustrando e sugerindo ações ao professor, para desenvolver tais objetivos e conteúdos – no caso da faixa etária de 4 a 6 anos, as orientações são específicas para cada bloco de conteúdo. Dessa forma, o Referencial constitui um

importante recurso de apoio ao professor, para que ele possa compreender a proposta e seus desdobramentos em sala de aula e na prática pedagógica.

É possível perceber que as proposições teórico-metodológicas mais recentes para o ensino de História possuem, como já destacado, um elemento comum, que é a crítica ao modelo que pressupunha o conteúdo como fim em si mesmo. Bittencourt (2004) ressalta outras características presentes nas propostas curriculares brasileiras, marcadamente a partir dos PCNs, e que também abrangem o Referencial:

- a alteração nas formulações técnicas dos textos curriculares, que passaram a apresentar fundamentações sobre o conhecimento histórico e sobre os demais tópicos da disciplina;
- a preocupação com a implementação dos currículos, buscando sua legitimidade junto aos professores, justificando sua produção e procurando diluir formas de resistência aos documentos oficiais;
- a redefinição do papel do professor, fornecendo-lhe maior autonomia no trabalho pedagógico, concepção esta expressa na ausência de um rol de conteúdos estabelecidos de forma obrigatória para cada série ou ciclo;
- a apresentação mais detalhada dos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico;
- a fundamentação pedagógica baseada no construtivismo, expresso de maneiras diversas, mas tendo como princípio que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem;
- a aceitação de que o aluno possui um conhecimento prévio sobre os objetos de estudos históricos, obtido pela história de vida e pelos meios de comunicação, o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem;
- a introdução dos estudos históricos a partir das séries iniciais do ensino fundamental (BITTENCOURT, 2004, p. 111-112).

Os dois documentos mencionados – PCNs e RCNEI – parecem ter proposições derivadas principalmente de Piaget, e de certa forma influenciam as características comuns identificadas por Bittencourt, que são marcadas por teorias da psicologia da aprendizagem.

Em um primeiro momento de chegada dessas teorias à discussão sobre aprendizagem em História, houve o questionamento sobre a possibilidade de crianças pequenas aprenderem alguns conceitos históricos, por serem mais abstratos, em especial a partir do argumento de que esde aprendizado dependeria de condicionantes biológicos.

Posteriormente, a partir das contribuições de Vygotsky, que aufere maior relevância ao ambiente social e cultural do qual a criança faz parte e menor peso aos

condicionantes biológicos, houve forte argumentação em defesa do papel da escola “na elaboração conceitual, (...) uma vez que essa capacidade só se adquire pela aprendizagem organizada e sistematizada” (BITTENCOURT, 2004, p. 188).

Uma abordagem que vem ganhando adeptos no Brasil nos últimos anos, e que se propõe romper com elementos da perspectiva psicologizante, é a “Educação Histórica”, que tem por base a obra de Jörn Rüsen, historiador alemão que vem se dedicando à reflexão sobre a Didática da História há algumas décadas. No Brasil e em Portugal, tal perspectiva vem sendo institucionalizada e difundida, em especial a partir do início do século XXI (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010).

3.3 Educação Histórica

Rüsen destaca que, na Alemanha, no final dos anos de 1980, quatro itens dominavam as discussões sobre a didática da História:

- a metodologia de instrução em sala de aula;
- a análise da função do conhecimento e da explicação histórica na vida pública;
- estabelecer os objetivos da educação histórica e descobrir como esses objetivos têm sido alcançados; e a
- análise da natureza, função e importância da consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 33–36).

Percebe-se que essas questões, fundamentais para a compreensão do porquê de que determinado conteúdo ou disciplina deve fazer parte do currículo escolar, qual conteúdo deve ser abordado, e como, constituem dilemas que não são próprios somente do Brasil, e nem somente da História escolar.

A consciência histórica é um elemento central nas proposições de Rüsen: “Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história” (RÜSEN, 2010, p. 36). O autor destaca três pontos principais sobre ela:

Primeiro, a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. (...)

Segundo, a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade

do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. (...)

Terceiro, através da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novos insights para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática (RÜSEN, 2010, p. 36–38).

Ou seja, Rüsen propõe, por meio dessa categoria, uma complexidade do aprendizado histórico e uma função social dele, que extrapola a simples informação e a memorização e que busca discutir, antes, o sentido do aprendizado histórico, como eixo fundamental para a reflexão sobre o ensino de História na escola.

Uma das contribuições importantes de Rüsen para a discussão sobre a aprendizagem de História é a tipologia que desenvolveu, que contempla quatro tipos de consciência histórica e que tem como ponto de partida a narração histórica. Essa tipologia é apresentada no Quadro 5.

TIPOS/ Elementos	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência no tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatório.	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores.	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais.	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis.
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal.	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais.	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade.	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência.
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro.	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas.	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum.

	para todos.			
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role-playing</i> .	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização.	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – <i>role-playing</i> .	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis.
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição.	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores.	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade.	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade.
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais.	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios.	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral.	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais.

QUADRO 5. OS QUATRO TIPOS DE CONSCIÊNCIA DA HISTÓRIA.
 FONTE: RÜSEN (2010, p. 63).

Essa tipologia pode ser aplicada a uma narração histórica, feita por pessoa de qualquer idade, para que seja identificado qual seu nível de consciência histórica.

No caso do tipo *tradicional*, a narrativa basicamente se sustenta em tradições, não necessariamente tradições formais ou cívicas, mas em conhecimentos e valores que perpassam o senso comum, no sentido de que “sempre foi assim e continuará sendo”. Eles definem os papéis sociais e se relacionam à identidade.

O tipo *exemplar* também é relacionado a tradições, mas sua ênfase é em regras e ações do passado que orientam a ação do presente; exemplar no sentido de exemplo a ser seguido, desconsiderando-se as especificidades dos contextos históricos.

Por meio do tipo *crítico* são expressas críticas a versões da história, a valores e regras estabelecidos razoavelmente em um consenso social, em geral situando ou fundamentando historicamente a crítica ou a negação.

Finalmente, o tipo *genético* se refere a uma maneira mais complexa de percepção da sociedade e da história, identificando permanências, mudanças e rupturas e compreendendo que valores e normas não são estáticos no tempo, mas sim dinâmicos conforme o contexto.

Por meio dessa tipologia, pode-se, por exemplo, averiguar em qual nível determinado aluno está quanto ao seu pensamento histórico, a fim de serem elaboradas estratégias para que possa chegar a um nível mais aprofundado de sua reflexão sobre o passado e o presente, e sobre estes em relação a si mesmo. É importante destacar que essa tipologia tem gerado proposições complementares, que a utilizam como base.

Por exemplo, Castex (2008) investigou como:

jovens alunos entendem os conceitos históricos, aqui denominados de conceitos substantivos (LEE, 2001). Nesse trabalho destaca-se o conceito substantivo *Ditadura Militar Brasileira (1964-1984)*, presente no contexto da sociedade brasileira na segunda metade do século XX (CASTEX, 2008, p. 7).

Para tanto, envolveu vários recursos, como observação, questionários e entrevistas, aplicados a professores e alunos, textos e materiais didáticos sobre o tema, utilizados em sala de aula. Para avaliar as concepções dos alunos sobre o tema, ele elaborou sua própria categorização. Os exemplos que seguem são respostas de alunos às seguintes perguntas: "O que você sabe sobre a existência da ditadura em períodos da História do Brasil?" e/ou "O que você sabe sobre a existência da ditadura no período de 1964 a 1984 no Brasil?" (CASTEX, 2008, p. 107–122).

Castex (2008) define a categoria "Ideias ausentes ou sem nexos" como "ideias dos jovens que não conseguiram responder à questão ou expressaram idéias sem sentido" (CASTEX, 2008, p.106). Por exemplo: Já me falaram sobre isso, mas eu não me lembro; Não sei, nunca ninguém me falou; Não respondi essa questão pelo mesmo motivo; não sei o que é ditadura; Que ocorreu a ditadura militar e suas consequências foram muitas vezes favoráveis para uns e para outros não.

Uma segunda categoria refere-se a "Ideias confusas sobre o passado" e ocorre quando "representavam confusão sobre o passado histórico, demonstrando que o aluno ainda não tinha propriedade para falar sobre o assunto" (CASTEX,

2008, p. 106), como nos seguintes casos: Não tinham liberdade de expressão, mulheres não votavam, o voto era censitário; Sei que os militares queriam independência, liberdade, em seu país; Que o povo fez a revolução contra a ditadura, para eles terem a liberdade de lutar; Não estudei, não aprendi ainda sobre as causas, mas soube que houve muitas pessoas revoltadas que foram exiladas, que havia toque de recolher e censura. Soube também, num caso à parte, que a poupança das pessoas foi retirada; ou Foi um tempo em que as pessoas (população) não podiam opinar, eram vigiadas o tempo todo e também não tinham liberdade, pois o poder estará sempre concentrado no rei.

A categoria “Ideias parciais, pouco complexas” remete aos casos em que “os jovens apresentavam, em suas narrativas, ideias históricas parciais, de pouca complexidade” (CASTEX, 2008, p. 106), como, por exemplo: Momentos em que quem comandava eram os militares, causou também muita revolta entre a população; Foi um regime militar em que os soldados (comandantes) davam as ordens, como, depois de uma certa hora da noite, todos tinham que ir para as suas casas; Foi um período em que muitas pessoas viviam cercadas pela polícia militar. Muitos compositores foram presos por compor músicas que não falavam bem do governo da época; ou Acho que era quando as pessoas se reuniam para conseguir seus direitos; Que a ditadura existiu por muitos anos no Brasil com governos militares.

Outra categoria é a de “Ideias históricas que explicam como as pessoas do passado pensavam”, definida pela autora da seguinte forma: “Quando os jovens conseguiam explicar as ideias históricas, demonstrando, em suas narrativas, como as pessoas do passado pensavam” (CASTEX, 2008, p. 106–107), mas não foram encontrados exemplos na dissertação de Castex (2008), nem alguma hipótese sobre por que não foi identificada essa categoria nas respostas.

A quinta categoria é “Ideias históricas complexas”, que ocorre quando os alunos “conseguiram explicar as ideias históricas do passado, mostrando como entenderam os fatos de determinado tempo histórico, estabelecendo relações com as pessoas daquele tempo e percebendo-as em seu contexto histórico” (CASTEX, 2008, p. 107), como: O País sofreu muito com a ditadura, pessoas foram exiladas, mortas, torturadas e sequestradas, pois elas não podiam expressar suas opiniões contra o governo.

Embora não elabore definição, aparecem ainda outras categorias no trabalho de Castex: “Idéias estereotipadas ou do senso comum” (CASTEX, 2008, p.111), como nos casos: Sei que mudou muito a vida no Brasil, delimitando horários e o que deveriam ou não ver ou ouvir; Houve vários presidentes durante esse período,

revoltas do povo, muitas pessoas mortas; Os jovens se rebelaram contra os policiais.

A última categoria, também não definida na dissertação, é “Ideias que explicam o passado da mesma forma que explicam o presente” (CASTEX, 2008, p. 116), como: Não me recordo exatamente de um exemplo, sei que foi um período difícil, e que hoje em dia seria um crime o uso dessa ditadura, pois não tinham alternativas, a única era concordar com o governo; Aprendi várias coisas, como a que muitos rebeldes gritavam 'abaixo a ditadura', e que os chefes dessas rebeliões eram presos e, se fossem pegos, eles [os militares] até matavam.

Tal categorização pode ser adaptada a diferentes conteúdos, auxiliando o professor na escolha tanto dos temas quanto dos recursos e da metodologia a ser utilizada em seu planejamento didático-pedagógico. Nas unidades seguintes, essa questão será retomada.



Acesse os PCNs de História e Geografia para 1ª a 4ª série (BRASIL, 1997b) e identifique:

- ao menos três preocupações metodológicas, comuns às orientações para História e para Geografia;
- ao menos cinco temas que deveriam ser trabalhados conjuntamente entre essas disciplinas, a fim de enriquecer sua problematização.

Apresente para a turma os itens que anotou e discuta as interseções existentes entre os conteúdos e objetivos dessas duas disciplinas.



Sugestões de leituras complementares

CAINELLI, Marlene R.; OLIVEIRA, Sandra R. F. Entre o conhecimento histórico e o saber escolar: uma reflexão sobre o Livro Didático de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, M. M. D.; STAMATTO, M. I. S. (orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 89–98.

EHLKE, Tania G. **Patrimônio imaterial e educação histórica**. [s/d]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/160-4.pdf?PHPSESSID=2009050613422228>>. Acesso em 20/11/2010.

OLIVEIRA, Margarida M. D. Parâmetros Curriculares Nacionais: suas ideias sobre História. In: OLIVEIRA, M. M. D.; STAMATTO, M. I. S. (orgs.) **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 9–18.

SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, Tânia B. (orgs.). Dossiê Educação Histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, Vol. Especial, 2006. Disponível em: <<http://www.ser.ufpr.br/>>. Acesso em 20/11/2010.

E ainda ...

- INEP – www.inep.gov.br – em especial, o *link* Publicações.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – www.mec.gov.br