



**UNIVERSIDAD SAN CARLOS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**DAMIÃO AMITI FAGUNDES**

**ANÁLISE DA PROPOSTA DO CURRÍCULO BÁSICO COMUM DA DISCIPLINA DE  
HISTÓRIA DESDE A PERSPECTIVA DOS DOCENTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA E MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO  
SANTO-BRASIL, DA REGIÃO SUL CAPIXABA DO CAPARAÓ**

**ASSUNÇÃO - PARAGUAI**

**2016**

DAMIÃO AMITI FAGUNDES

ANÁLISE DA PROPOSTA DO CURRÍCULO BÁSICO COMUM DA DISCIPLINA DE  
HISTÓRIA DESDE A PERSPECTIVA DOS DOCENTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA E MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO  
SANTO-BRASIL, DA REGIÃO SUL CAPIXABA DO CAPARÃO

Dissertação apresentada a Universidade  
San Carlos como requisito para obter o  
título de Mestre em Ciências da  
Educação.

Orientadora: Professora Dra. Sandra  
Siqueira Santos.

ASSUNÇÃO - PARAGUAI

2016

Fagundes, Damião Amiti.

Análise da proposta do Currículo Básico Comum da disciplina de história desde a perspectiva dos docentes do Ensino Fundamental da rede pública e Médio do Estado do Espírito Santo-Brasil, da região Sul Capixaba do Caparaó.

Asunción, 2016  
xiv, 104 f.; il, 29cm.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidad San Carlos - Asunción – Paraguay, 2016.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandra Siqueira Santos

#### Referências

1. A História no contexto escolar. 2. O currículo de História. 3. A construção do currículo de História. I. Título. II. Universidade San Carlos.

CDD: 371.214

DAMIÃO AMITI FAGUNDES

ANÁLISE DA PROPOSTA DO CURRÍCULO BÁSICO COMUM DA DISCIPLINA DE  
HISTÓRIA DESDE A PERSPECTIVA DOS DOCENTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA E MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO  
SANTO-BRASIL, DA REGIÃO SUL CAPIXABA DO CAPARAÓ

Dissertação apresentada a Universidade  
San Carlos como requisito para obter o  
título de Mestre em Ciências da  
Educação.

Orientadora: Professora Dra. Sandra  
Siqueira Santos.

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Osvaldo Arsenio Villalba  
Presidente

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Elba Medina  
Membro

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Dora Aruello Núñez  
Membro

---

Dra. Sandra Siqueira Santos  
Professora e Orientadora

Dedico essa tese ao Altíssimo, que me deu a vida, e à minha família que sempre foi minha fortaleza.

Aos meus amigos que sempre me estimularam na caminhada da vida, aos colegas de trabalho, passamos grande parte de nossas vidas juntos.

Aos meus alunos e à orientadora Professora Dra. Sandra Siqueira, por sua orientação segura.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus por ter me iluminado nesta jornada do mestrado, conduzindo-me a buscar novas conquistas e a enriquecer minha vida profissional.

À minha família que me dá energia nos momentos de desfalecimentos de forças para continuar seguindo a caminhada acadêmica, sendo a base de sustentação em todos os passos da minha vida.

Agradeço em especial à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Siqueira Santos que com competência e dedicação conduziu-me tão bem com seu auxílio nas discussões e atividades sobre as normas para a realização dessa pesquisa.

Aos meus amigos Prof. Geovane dos Santos Damaceno, Prof. José Edivânio e Prof. Antonio Simão Cavalcante, que me incentivaram com sugestão de textos, livros, artigos e teses para enriquecimento desse trabalho.

A todos os colegas educadores das escolas da região do Caparaó Capixaba, que me ajudaram respondendo ao questionário para compor os resultados da pesquisa deste trabalho.

A historicidade, a história, somos nós. Somos nós os mestres e os discípulos nesta escola que é nosso planeta [...]. A história não continua avançando porque não avança em absoluto. Somos nós que avançamos [...]. Como disse Vico, só podemos entender um mundo que nós mesmos criamos. Não nos limitamos a andar tateando na escuridão. O raio que ilumina as zonas escuras do nosso passado é o refletor da nossa consciência.

(FLORESCANO, 1997, p. 71).

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal compreender o processo de implementação da Proposta Curricular de Ensino de História na rede pública de ensino no Estado do Espírito Santo a partir do ano de 2010 até 2015. Na medida em que a história evolui, os currículos escolares também evoluem. No caso específico dos currículos de História, estes seguem um caminho alinhado com a produção historiográfica, os conteúdos de História são ampliados para atender a um público de forma atual, aos objetivos do ensino para uma sociedade contemporânea. De uma forma mais específica, atualmente, os currículos se voltam aos ideais de uma sociedade cada vez mais tecnológica. Assim, a proposta deste estudo é analisar as principais mudanças e permanências dos conteúdos trazidos pela Proposta Curricular (Currículo Básico Escola Estadual-Ensino Fundamental II: História no Estado do Espírito Santo), para compreender os possíveis avanços, lacunas e dificuldades na implementação dessa proposta nas escolas capixabas, a partir da visão de professores de História em atividade nas salas de aula. O método do estudo é descritivo e qualitativo. O público analisado são os sujeitos das escolas públicas dos municípios da região do Caparaó Capixaba, Estado do Espírito Santo (Brasil), a partir de uma amostra composta por trinta e seis (36) professores (51,43% do total de 70 professores de História em atividade) no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Médio dos municípios: Apiacá, Alegre, Bom Jesus do Norte, Dores do Rio Preto, Divino de São Lourenço, Guaçuí, Muniz Freire, Irupi, Iúna; Ibitirama; Ibatiba e São José do Calçado. A pesquisa foi aplicada de agosto de 2014 a outubro de 2015 por meio de questionário misto, identificando a necessidade de se desenvolver um trabalho cotidiano e sistemático que possibilite aos diferentes agentes envolvidos a efetivação da Nova Proposta Curricular de História. O estudo identificou a necessidade de melhor acompanhamento das escolas a partir de seus gestores, professores e alunos, diante das mudanças que ocorrem de forma contínua no contexto histórico para que seja possível valorizar a teoria sobre as temáticas e redimensionar os instrumentos de acordo com a nova proposta, renovando e valorizando os diferentes sujeitos inseridos no universo educativo do passado e do presente.

**Palavras-chave:** Currículo. História. Evolução. Conteúdo.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender el proceso de implementación de la Propuesta Curricular de Enseñanza de Historia en el sistema de escuelas públicas en el Estado de Espírito Santo de 2010 a 2015. Como un tiempo a medida que la historia evoluciona, los planos de estudios escolares también evolucionan. En el caso concreto de los planes de estudios de historia, estos siguen un camino alineado con la producción historiográfica, los contenidos de la historia se amplían para servir a una audiencia de una manera actual, los objetivos de la enseñanza para una sociedad contemporánea. De una manera más específica, actualmente, los planes de estudio se convierten en los ideales de una sociedad cada vez más tecnológica. Así, la propuesta de este estudio es analizar los principales cambios y permanencia de los contenidos aportados por el Currículo (Currículo Básico Escuela Estatal-Escuela Primaria II: Historia en el Estado de Espírito Santo), para entender lo posible avances, lagunas y dificultades en la aplicación de esta propuesta en las escuelas de capixabas, basada en la visión de los profesores de historia que trabajan en las aulas. El método de estudio es descriptivo y cuasicuantitativo. El público analizado son las asignaturas de los colegios públicos de los municipios de la comarca del Caparaó Capixaba, Estado de Espírito Santo (Brasil), a partir de una muestra compuesta por treinta y seis (36) profesores (51,43% del total de 70 profesores de historia en actividad) primaria II (6o a 9o grado) y Escuela Secundaria de municipios: Apiacá, Alegre, Bom Jesus do Norte, Dores do Rio Preto, Divino de São Lourenço, Guaçuí, Muniz Freire, Irupi, Iúna; Ibitirama; Ibatiba, São José do Calçado. La investigación se aplicó de agosto de 2014 a octubre de 2015 a través de un cuestionario mixto, identificando la necesidad de desarrollar un trabajo diario y sistemático que permita a los diferentes agentes involucrados implementar la Nueva Propuesta de Currículo de la Historia. El estudio identificó la necesidad de un mejor seguimiento de las escuelas de sus gerentes, profesores y estudiantes, en vista de los cambios que se producen continuamente en el contexto histórico para que sea posible valorar la teoría sobre los temas y cambiar el tamaño de los instrumentos de acuerdo con la nueva propuesta, renovando y valorando las diferentes asignaturas insertadas en el universo educativo del pasado y el presente.

**Palabras-clave:** Currículo. Historia. Evolución. Contenido.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	11
1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA .....	15
1.1.1 Pergunta geral .....	17
1.1.2 Perguntas Específicas .....	18
1.2 OBJETIVOS .....	18
1.2.1 Objetivo Geral .....	18
1.2.1 Objetivos Específicos .....	18
1.3 JUSTIFICATIVA .....	18
1.4 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA.....	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO .....	24
2.1 A HISTÓRIA NA ESCOLA.....	24
2.1.1. Conceito de História .....	25
2.1.2 A História como disciplina escolar .....	28
2.1.3 A História do Ensino de História.....	31
2.1.3.1 O código disciplinar da História no Brasil no período de 1838-1931 .....	32
2.1.3.2 O código disciplinar da História no Brasil no período de 1931 a 1971 .....	34
2.1.3.3 A Crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984).....	38
2.1.3.4 A reconstrução do código disciplinar da História (1984/...).....	39
2.2 ESTUDOS SOCIAIS COMO DISCIPLINA ESCOLAR.....	39
2.2.1 As ideias de John Dewey .....	39
2.2.2 Estudos Sociais no Brasil .....	41
2.2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.....	48
2.2.4 As correntes historiográficas .....	52
2.2.4.1 A Nova História.....	52
2.3.1.2 A Nova História Cultural e o ensino de História.....	53
2.3.1.3 A Nova Esquerda Inglesa e o ensino de História .....	55
2.3.2 Temas transversais nas escolas .....	60
2.3.3 Conhecimento e Diversidade Cultural nos currículos.....	62
3. PROCESSO METODOLÓGICO .....	66
3.1 A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO .....	66
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	66
3.3 LOCAL DE ESTUDO.....	67
3.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	69

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	70
3.6 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	71
3.7 OS PROCEDIMENTOS.....	71
4 PESQUISA .....	73
4.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	73
4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	97
ANEXO 2 – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS.....	98

## 1 INTRODUÇÃO

São muitas as mudanças pelas quais tem passado o ensino de História ao longo do tempo, especialmente nos últimos anos em que mudanças tanto teóricas como metodológicas têm influenciado diretamente nas práticas pedagógicas, ou seja, todas as mudanças refletem na forma como se aborda a disciplina em sala de aula hoje. A sala de aula atual reflete uma distância entre a realidade teórica, que é produzida, e a que é efetivamente construída no campo científico. Diante desse contexto se destaca a necessidade de se repensar esta prática pedagógica, o fazer e o ensinar História para alunos em formação no ensino Fundamental e Médio.

O que é ensinado na sala de aula deve refletir as transformações que ocorrem na sociedade. Portanto, as mudanças historiográficas devem ser pensadas nos currículos, além de serem introduzidas novas concepções de ensino-aprendizagem na prática, para acompanhar a realidade social e a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos no âmbito da formação de cidadãos para viverem esta realidade com perspectivas de futuro. Nesse sentido destaca-se o seguinte entendimento:

[...] as mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações. (...) Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e apreender o social (BITTENCOURT, 2002, p. 134).

Como narra Caimi (2015), a História-Conhecimento contemporânea, assume um novo papel, não mais aquele de “mestra da vida” (*magistra vitae*) defendida por Cícero, mas um conhecimento que se mobiliza para a inteligibilidade e justificação do presente. Rüsen (2001 *apud* Caimi, 2015, p. 108) ensina que estudamos História hoje “para conhecermos a nós e aos outros, explicar o mundo, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar as suas contingências”. É importante considerar que todo o sistema educativo nacional hoje é regulamentado por Leis, Diretrizes e Parâmetros Curriculares, dentre os quais este estudo focará na Lei Maior, a Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), com suas alterações e nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's

(BRASIL, 1998-a e 1998-b), e na Proposta Curricular para o Ensino de História do Estado do Espírito Santo que é objeto do presente estudo.

O processo de elaboração dos currículos normalmente acontece em meio a uma disputa teórica e principalmente política, principalmente quando se trata do currículo de História, onde se questiona, de acordo com o contexto social e político contemporâneo: o que da cultura, da memória e da experiência humana deve ser transmitido aos indivíduos em formação? Como esses conteúdos devem ser ensinados nas escolas e por quê? Para quê?

As respostas, por certo, dependem de muitos fatores aos quais estão relacionados os diversos tipos de interesses: sociais, políticos, econômicos, dentre outros. A LDB em vigor procura responder a estas questões. Em seu art. 26 narra sobre os currículos para o Ensino Fundamental e Médio, estabelecendo que estes devem ter “[...] uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, p. 19).

Embora tenha que ter uma base nacional, é facultado e necessário que cada Estado, Município e até mesmo escola, personalizem o ensino de acordo com a realidade local. Diante da demanda da população afrodescendente, buscando políticas de reparações e reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade, para dar resposta no objetivo de assegurar a igualdade de condições de vida e de cidadania a partir de todas as histórias e culturas que compõem a nação brasileira, o Ministério da Educação instituiu a partir da Lei n.º 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, a regulamentação da LDB quanto à educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras culminando nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se

restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 35).

A política curricular das Diretrizes do ensino de História contempla as dimensões históricas, sociais, antropológicas da realidade do país, buscando combater a discriminação e o preconceito racial que atinge a população afrodescendente. Conforme narra Burke (2005), os debates entre as diversas tendências historiográficas também refletem nas propostas curriculares que são hoje conduzidas pela LDB, pelos PCN's e pelas Diretrizes Curriculares do ensino de História.

Segundo o autor, os historiadores voltaram as atenções para as problemáticas e temáticas de estudo, sugerindo revisões no ensino ao longo do tempo, principalmente para uma ruptura com o formalismo da abordagem histórica tradicional que oferece uma visão de cima, se concentrando apenas em grandes feitos de grandes homens de determinadas épocas, para uma visão mais aproximada do indivíduo contemporâneo, dando início ao que se denomina Nova História. A Nova História que surge contra essa tendência positivista, recusando a superficialidade com que se olhava para os acontecimentos do passado e investindo em um olhar aos feitos históricos isolados, segundo Burke (2005), pode ser definida a partir do surgimento de novos problemas, de novos métodos que pretendem renovar os domínios tradicionais da História e talvez, pelo surgimento de novos objetivos e novos contextos da sociedade (alimentação, corpo, gestos, imagens, mitos, livro, sexo, dentre outros).

A História, até então vista de cima, passa a ser vista de baixo, passa a se preocupar com a formação de opinião das pessoas comuns, com as experiências das mudanças sociais. Nessa perspectiva, narra Burke (2005), a História da cultura popular passa a receber importante atenção e soma-se a ela estudos na área da Pedagogia, principalmente sobre a Psicologia cognitiva e social, influenciando também na perspectiva das diretrizes e políticas de ensino, quanto aos métodos e a forma de ensinar uma nova História.

Como destaca Burke (2005), tanto as mudanças na historiografia e nas concepções do ensino e aprendizagem influenciaram também novos métodos de ensino nas propostas curriculares para o ensino de História.

Essa reformulação, segundo ele, está relacionada às muitas transformações que se processaram na sociedade desde a década de 60, marcadas, principalmente, por uma expansão escolar e ampliação de um público culturalmente diversificado inserido no cotidiano das escolas, fazendo com que tais transformações ocorressem de uma forma acelerada e plural.

Nesse contexto, os grupos sociais que tradicionalmente eram submetidos, desvalorizados, ignorados e silenciados no campo do saber, passam a ser sujeitos ativos, cujas vozes reivindicam direitos e espaços em todos os âmbitos da sociedade. É possível dizer que essas vozes ecoaram para além do campo do acesso à escola, para um campo de participação na produção do conhecimento Histórico e do que é ensinado de História na escola, reivindicando um currículo multicultural para abarcar essa diversidade cultural presente.

Moreira (2001) destaca que a sociedade se percebe cada vez mais multicultural na medida em que identifica a pluralidade deculturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões de identidades presentes nos diversos campos da vida contemporânea. Segundo o autor, o multiculturalismo é um conceito que surge permitindo que se questione nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas até então desenvolvidas, a relação de hierarquia dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais.

Segundo Burke (2005), um novo foco da historiografia nos campos de estudo até então negligenciados começou a ser percebida na década de 60. Ele cita como exemplo os movimentos de trabalhadores, de povos colonizados, de mulheres e das minorias étnicas e raciais/sexuais, dentre outros que marcaram as décadas que se seguiram. Segundo ele, a História tradicional, que até então colocava como centro dos processos históricos o homem branco ocidental, heterossexual, cristão e de classe média, passou a ser questionada, desafiada e contestada por esses grupos e movimentos diversos em busca de mais equidade e igualdade na diversidade de povos que constitui a sociedade brasileira.

Tais questionamentos, porém, não se centraram apenas no sujeito histórico, mas em toda a noção de cultura, educação, história e ciência que por tanto tempo permaneceu associada a uma identidade só, de posição privilegiada na sociedade, servindo de base para nortear todos os conteúdos a serem abordados e nas práticas pedagógicas com o ensino de História nas escolas brasileiras.

A partir da inserção de todas as identidades culturais no cotidiano das escolas, reconhecer que a cultura brasileira não é homogênea e monolítica, e sim diversa e complexa, se tornou emergente. Esse multiculturalismo desarmonioso e descontínuo ganhou visibilidade conflituosa no contexto histórico da sociedade contemporânea. As diferenças de gênero, raça, etnia, religião, classe, nacionalidade, dentre outras, que não podem mais ser negadas, ampliam a discussão sobre diferença e diversidade em todos os setores, tornando-se foco do pensamento e dos debates nas últimas décadas. E claro, essas discussões também passam a compor o processo de construção do currículo escolar de modo que as propostas educativas se adequem ao novo contexto.

Diante desse cenário, o presente estudo se propõe a fazer uma análise descritiva e quali-quantitativa da atual proposta de ensino de História no Estado do Espírito Santo, a partir da visão de educadores da região do Caparaó Capixaba, com o levantamento junto aos docentes de História das escolas públicas dos municípios que compõem a região, quais sejam: Apiacá, Alegre, Bom Jesus do Norte, Dores do Rio Preto, Divino de São Lourenço, Guaçuí, Muniz Freire, Irupi, Lúna; Ibitirama; Ibatiba e São José do Calçado. Como resultado desse estudo espera-se compreender a realidade da adaptação local com as práticas curriculares propostas para o ensino de História no Estado, tomando como base outros trabalhos realizados anteriormente, o estudo visa destacar a visão prática dos membros da escola, dos profissionais da educação e dos estudantes, ou seja, dos principais interessados na temática para entender se a prática em sala de aula corresponde aos reais objetivos propostos no currículo escolar que traz em seu bojo esse contexto de transformação pelo qual a sociedade e a própria história tem passado nos últimos tempos.

### **1.1 Formulação do Problema**

Fonseca (2003) narra que as escolas têm seus saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências, bem como critérios de seleção que constituem uma cultura escolar. Ela não se restringe a uma mera seleção entre os saberes culturais e conteúdos disponíveis no momento; ela reorganiza, reestrutura os saberes por meio de uma transposição das didáticas. O professor de História, no contexto escolar, conforme Fonseca (2003), pode fazer emergir a memória dos que, tradicionalmente, não tiveram direito à história, unir fios

entre presente e passado por meio de um processo de desalienação. Porém, ele também pode, inconsciente ou deliberadamente fazer o oposto, apenas reproduzindo e perpetuando mitos e estereótipos de uma memória dominante.

Tradicionalmente sabe-se que a diferença e a diversidade quando não eram excluídas dos currículos escolares, ocupavam apenas uma posição de exótico, alternativo e/ou acessório, o que vem mudando nas últimas décadas, como já destacado, por força de movimentos sociais das parcelas da população que se identificaram à margem e passaram a reivindicar seus espaços no âmbito da sociedade contemporânea, por meio de denúncias acerca da ausência de suas histórias, a falta de consideração da diversidade no conteúdo e nas práticas dos currículos escolares. Fonseca (2003) explica que, a princípio, a resposta às denúncias levou ao reconhecimento retórico das ausências, com a inserção de datas comemorativas como: o dia do índio, o dia da mulher, a semana da raça negra, dentre outros, em que se reservava momentos eventuais para as abordagens de diversas existências.

Ocorre que essa tentativa sequer chegou a perturbar o curso normal dos programas da Educação, mantendo, conforme narra Fonseca (2003), um lugar especial e problemático para as identidades marginalizadas da História e que para piorar, apesar de reconhecidas, eram abordadas por representações e narrativas construídas pelo sujeito central da história tradicional, muitas vezes estereotipadas e ceifadas por preconceitos e falta de conhecimento real de suas culturas e histórias. Conforme Fonseca (2003), o reconhecimento de que a trama da História que é repassada para os alunos não pode ser o simples resultado da ação de figuras políticas consagradas pelo eixo central da História Tradicional, mas por meio da construção tanto consciente como inconsciente de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos envolvidos continuou sendo firmemente pleiteado por movimentos engajados.

É por isso que a História que se vislumbra das propostas atuais de ensino busca, pelo menos pelo que se depreende dos documentos que se destinam a regulamentar o conteúdo e a prática escolar, revela como sujeitos históricos todos os que estiveram ou estão presentes nos contextos históricos, ativa e passivamente. As propostas identificam as presenças diversas a partir de particularidades como lideranças, agentes ativos e passivos das transformações sociais, consideração dos

reflexos em situações cotidianas atuais, a própria participação de grupos ou figuras isoladas em busca dessas transformações.

Conforme narra Romani (2004), a escola é onde a ação educativa dos cidadãos se desenvolve. Portanto, as orientações curriculares devem ser concebidas e organizadas com o objetivo de integrar todos os elementos presentes no processo educativo. O sujeito central da educação em História hoje é múltiplo, são eles: desde os índios e escravos de ontem com seus senhores até os trabalhadores e patrões da atualidade. Todas as suas identidades, práticas culturais, religiosas etc., devem ser reconhecidas nos contextos históricos que devem ser abordados em sala de aula nas escolas.

A partir dessa perspectiva este estudo analisa o processo de implementação da nova proposta de ensino de História do Estado do Espírito Santo, para identificar as diferenças nas formas de lidar com esse novo currículo proposto recentemente, considerando que o objetivo da escola hoje é o de promover o acesso de todos os homens aos bens culturais com uma visão ampla na qual estão inseridos os diversos. É preciso que se reflita no campo educativo se os conteúdos curriculares locais estão adequados às tratativas das diretrizes nacionais, se os elementos da cultura que devem ser transmitidos aos alunos durante as aulas de História, na prática estão sendo e sobretudo, se os conhecimentos representativos dos diversos contextos, setores e visões sociais estão sendo abordados, respeitando e valorizando a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

São questões que precisam ser pensadas e é por meio de análises do que ocorre na prática em sala de aula como esta que se propõe, é que será possível identificar as vantagens ou desvantagens das propostas atuais na concepção do ensino e a relação estabelecida entre teoria x prática ou discurso x prática.

### **1.1.1 Pergunta geral**

A questão problema do presente estudo é a seguinte: Como ocorreu a implementação da Proposta Curricular de Ensino de História na rede pública de ensino do Estado do Espírito Santo, Brasil entre os anos de 2010 a 2015 tomando por base a localidade região do Caparaó Capixaba?

### **1.1.2 Perguntas Específicas**

Outras questões secundárias também deverão ser respondidas pela pesquisa, como:

- Quais foram as principais mudanças e permanências a partir da nova Proposta Curricular para o Ensino de História no Estado no Espírito Santo?
- Quais os avanços e as dificuldades na implementação da proposta nas escolas a partir da visão dos docentes participantes dessa pesquisa?
- Qual a visão desses professores de História quanto ao processo de efetivação da proposta?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral do estudo é analisar o processo de implementação da nova Proposta Curricular de Ensino de História na rede pública de ensino da região do Caparaó, no Estado do Espírito Santo no período de 2010 a 2015, ou seja, nos primeiros 5 anos de vigência.

### **1.2.1 Objetivos Específicos**

Como objetivos específicos do estudo destacam-se:

- Identificar as principais mudanças e permanências trazidas pela nova Proposta Curricular do Ensino de História no Estado do Espírito Santo.
- Descrever os avanços e as dificuldades a partir da implementação da proposta nas escolas da região do Caparaó Capixaba;
- Conhecer a visão dos docentes de História da região analisada acerca do processo de implementação da Proposta Curricular do estado em análise.

## **1.3 Justificativa**

De acordo com o que foi abordado na fase introdutória deste estudo, essa nova concepção de currículo para o ensino de História no Brasil acompanha

transformações que marcaram uma ruptura tradicionalista para uma nova visão de caráter social para a Educação. Nesse contexto os parâmetros e as diretrizes curriculares, bem como as práticas pedagógicas, assumem uma relação ética e política com todas as identidades presentes na sociedade reconhecidamente pluricultural. O desenvolvimento crítico nas abordagens educacionais torna efetivo esse movimento de dessacralização do currículo, como um desvelamento da historicidade e com as implicações políticas e sociais que lhes são inerentes.

Os elementos que até então eram vistos como naturais passaram a ser questionados, revelando lacunas e influenciando uma reestrutura das disciplinas e dos conteúdos oficiais e no papel do educador para esse novo contexto. Moreira & Silva (2009) destacam que o currículo, na medida em que passou a ser associado a um lugar de produção e de política cultural, passou a ter como sua função recrear, contestar e transgredir o modelo padrão tradicional vigente. É em sintonia com a evolução da sociedade ao longo do tempo e com as contribuições mais significativas da produção historiográfica que os currículos do Ensino Fundamental e Médio vem se construindo.

A ampliação dos conteúdos de História, conforme os PCN's (BRASIL, 1997) visa atender a um público ligado ao presenteísmo, diante de mudanças e transformações constantes de uma era tecnológica globalizada. No entanto, na prática, o ensino de História ainda pode ser visto como distante dos interesses dos alunos, preso a fórmulas prontas de um discurso tradicional ainda presente nos livros didáticos e na prática dos educadores em sala de aula. É preciso, não só reafirmar a importância da resignificação em novas propostas de currículo para o ensino de História, não apenas para ratificar a identidade nacional multicultural, mas para que a disciplina trabalhada em sala de aula contribua, efetivamente para o desenvolvimento dos alunos, formando sujeitos conscientes para uma vida em sociedade.

Com base nas atuais diretrizes de ensino, todos os alunos, sem distinção, devem ter a oportunidade de entender a História como conhecimento, como experiência e como prática de modo a desenvolverem satisfatoriamente o exercício da cidadania como agentes sociais. As novas propostas que surgem com orientações para o currículo de ensino de História, como a que se analisa nesse estudo, pretendem promover uma abertura para uma nova prática, mais dinâmica e mais direcionada ao que as diretrizes nacionais determinaram.

A preocupação das políticas educacionais se volta, fundamentalmente, para as questões relacionadas à formação cidadã, ou seja, para formar as pessoas como cidadãos e considerando todas as identidades presentes. A ideia é ter a escola focada em formar alunos situados nos contextos históricos locais, capacitando-os a pensarem e agirem para transformar e não apenas atuar e reproduzir conceitos e conteúdos prontos como se desprende da visão tradicional. Como o currículo é a peça-chave para o condicionamento do discurso escolar, é a partir dele que as diretrizes para as ações de controle social são inseridas no âmbito escolar.

Como destaca Fonseca (2003), as diretrizes e os textos curriculares são elementos das políticas educacionais, por meio dos quais as ideologias, propostas culturais e pedagógicas são veiculadas para penetrar na realidade escolar e a partir desta na sociedade. O fato é que, no discurso, como também destaca a visão da autora Abud (2002), as regulamentações oficiais são produzidas considerando-se uma escola ideal, na qual a realidade não é relativizada e não se vislumbra a ausência de rupturas e as resistências com padrões tradicionais enraizados.

Portanto, as dificuldades e os obstáculos presentes no cotidiano das salas de aula não são absorvidos pelos textos oficiais fazendo, muitas vezes, com que a prática se distancie do discurso das políticas educacionais preconizadas pelos documentos oficiais. Outro ponto relevante para justificar o estudo, também concordando com Abud (2002), é que as diretrizes produzidas por órgãos oficiais do governo são marcadas por interesses políticos. E, ainda se pretenda, através deles representar um conjunto de interesses de professores e alunos, a marca da tendência política dos governos em exercício não pode ser desprezada.

Segundo Lopes (2015), até as tradições curriculares que balizam a compreensão de mundo, decorrem de atos de poder, tornando instável o que é tradicional no ensino, a depender de vertentes e lutas políticas que instituem a significação dos conteúdos curriculares. Nas palavras do autor: "Tradições são constantemente recriadas, traduzidas de diferentes formas". Por mais que os grupos de representantes de classe dos professores e da população reivindiquem participação na elaboração dos instrumentos de trabalho da escola, ela tem se restringido às leituras e discussões posteriores à elaboração e nem sempre são consideradas nas decisões finais que fundamentam e dão o Norte a essas diretrizes.

Nas palavras da autora:

Mesmo assim, representam uma forma de produção de conhecimento que será acessível à maior parte da população escolarizada. Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade (ABUD, 2002, p. 29).

O currículo age como discurso no processo de formação continuada dos profissionais de educação. Como explica Fonseca (2003), mesmo no pensamento dos professores e na burocracia das escolas o currículo aparece, mas relacionado ao discurso do que à prática.

O que os alunos aprendem e deixam de aprender - o que é e o que não é transmitido a eles cotidianamente nas nossas escolas é mais amplo e mais complexo do que qualquer documento. O chamado currículo real é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura na vida cotidiana (FONSECA, 2003, p. 33).

O fato é que não basta introduzir novos temas no currículo, tão pouco introduzir uma perspectiva multicultural e temática nos conteúdos considerados universais, seja a solução, é necessário que um currículo real seja reconstruído no cotidiano escolar.

No jogo (de linguagem) que significa o currículo de uma dada maneira, de várias possíveis maneiras, há práticas discursivas que constituem formas de significar: disciplinas, tendências pedagógicas, visões de mundo, de conhecimento, de ciência, diferentes processos sociais que constituem significações e registros que possibilitam as identificações comuns, as equivalências de sentidos. No momento, por exemplo, existem práticas que nos aproximam: avaliações, formação de professores, livros, didáticos ou não, meios de comunicação, frequentemente nomeados por referência às tradições curriculares (LOPES, 2015, p.460).

Fonseca (2003) destaca que a prática docente assume um papel fundamental nesse processo. A escolha dos métodos para aplicação do conteúdo curricular, a maneira como os professores o abordam, os exemplos que utilizam na sala de aula, a forma como intermediam a busca pelo conhecimento e as atitudes dos alunos em suas diferentes manifestações culturais e níveis sociais, o formato de agrupamento, os estereótipos e os preconceitos que são reproduzidos nos bancos escolares, o modo de avaliar, enfim, tudo que é transmitido no cotidiano escolar são importantes mecanismos de aprendizagem de História.

Caimi (2015) narra que os saberes que um professor precisa manejar em sua prática didático-pedagógica vai além das relações bilaterais que se estabelecem entre o saber histórico escolar e o conhecimento da ciência de referência do currículo. A ideia do que se considera “conhecimento para todos”, por exemplo, que deve ser o conhecimento disseminado na escola, segundo a autora, parte de uma série de interveniências que entram em cena de uma forma bem complexa a partir da realidade de diversos atores sociais, governos e suas políticas de educação, gestores da educação, do mercado editorial do material didático, professores e a própria comunidade.

Por todo o exposto se justifica estudar o tema proposto a partir de uma realidade localizada do ensino de História em busca de uma resposta, se a proposta curricular está sendo efetivada na prática e quais os avanços e desafios da sua implementação.

#### **1.4 Estruturação da Pesquisa**

Este estudo está estruturado em três partes. A primeira refere-se à disciplina de História, buscando apresentar o conceito de História enquanto disciplina dos Ensinos Fundamental e Médio, os métodos que são utilizados e quais eixos temáticos são trabalhados para cada ano/série. Em seguida é abordada a composição do currículo de História, como é o processo sistemático de estruturação do currículo e as abordagens históricas presentes na construção dele no Brasil e na América Latina, bem como a seleção dos conteúdos de História. E, por fim, apresenta-se o processo de implementação do currículo de

História na região analisada e as ferramentas de adequação nesse processo, bem como os processos legais relativos ao mesmo. Após a apresentação teórica apresenta-se o desenho metodológico, seguido pela apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

A abordagem metodológica adotada é a qualitativa, que visa descrever, analisar e então compreender a implementação da nova Proposta Curricular para o Ensino de História, a partir da visão de educadores das escolas da rede pública de ensino da região do Caparaó, Estado do Espírito Santo, delimitando para a análise os primeiros 5 anos de vigência da nova Proposta, ou seja, de 2010 a 2015.

Com o auxílio de outras fontes bibliográficas que tratam da temática espera-se perceber a construção do conhecimento por meio dessa investigação, a fim de gerar conhecimento científico significativo que possa contribuir com a realidade estudada e auxiliar outros educadores no estudo da mesma temática. Para a análise dos dados da pesquisa foi elaborado um questionário estruturado a partir dos objetivos da pesquisa realizada de agosto de 2014 a outubro de 2015 nas escolas das cidades da região do Caparaó Espírito Santo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A História na Escola

Para compreender o ensino de História na escola, é preciso antes, entender a escola enquanto espaço de educação. Arendt (1983) narra sobre o papel da Educação, que é acolher os que estão chegando no mundo que os antecede. Esse mundo, que recebe o recém-chegado tem uma história, uma cultura que vem sendo construída ao longo do tempo, definindo modos de viver e conviver, estabelecendo linguagens e pensamentos comuns.

Quando uma criança se apropria dessa herança histórica em construção elas podem compreender um legado, as tradições, e dar continuidade aquilo que é contemporâneo, conservando ou transformando o contexto histórico existente conforme a realidade. Arendt (1983) explica que há uma dependência desse mundo existente com os seres humanos e vice-versa. A capacidade das pessoas de estabelecerem relações entre si e com o mundo é que faz com que os espaços sejam criados e renovados, assim como as formas de conviver, de se relacionar e de dar sentido à existência.

Conforme narra Almeida (2009) ao analisar a obra e o pensamento de Arendt, ao mesmo tempo em que os indivíduos estão partilhando os saberes e significados nos espaços públicos atuais, eles também estão partilhando com aqueles que os antecederam, que deixaram suas marcas e com os que ainda virão, já que o que se vive hoje e deixa de história influencia no futuro, nas próximas gerações. A Educação é responsável por mostrar o mundo para os que acabam de chegar e não conhecem ainda os espaços e por influenciar no que esses educandos farão de transformação nesses espaços. É tarefa da educação, segundo Almeida (2009), resguardar do esquecimento tudo o que for essencial para o mundo e capacitar as crianças para que elas também cuidem desse mundo e façam transformações positivas nos seus espaços de ação fragmentados por vários fatores de todas as ordens como analisa Arendt.

Educar, nesse contexto, não se trata de impor conceitos, competências e habilidades, embora estes sejam necessários como conhecimento, é importante que os educandos sejam capacitados para a vida contemporânea e futura, e a partir do

conhecimento adquirido sejam aptos às transformações individuais e do mundo comum.

### **2.1.1. Conceito de História**

Segundo Borges (1986), na história os conceitos dados à História foram muitos e em variados contextos e sentidos, por isso, a história pode ser percebida como uma forma particular de pensamento. A História é considerada uma ciência e conforme narra Bloch (2001), ela estuda as ações do ser humano no tempo e também pode ser compreendida como uma série de acontecimentos, ou seja, como uma narração de acontecimentos. Se buscar pela literatura, serão muitos os conceitos encontrados para a Ciência Histórica, porém, todos eles somente rodeiam uma definição do que seja a História, não há uma definição legítima e totalmente correta. A história, como as outras formas de conhecimento da realidade, está sempre se constituindo: “o conhecimento que ela produz nunca é perfeito ou acabado. Há inúmeras discussões entre os vários especialistas sobre o que é a história” (BORGES, 1986, p. 8-9).

Segundo Arendt (2004), foram os gregos os primeiros a reconhecerem claramente que a história é ou pode ser uma ciência que diz respeito às ações humanas no tempo. Segundo a autora a palavra história vem do grego antigo *historie* e tem o sentido de aquele que vê. Por ser os primeiros a descrever, os gregos são considerados os pais da História. Arendt (2004, p. 123) define da seguinte forma:

Seria possível, por exemplo, narrar uma história sobre alguma descoberta das ciências naturais, se perguntarmos pelo significado que essa teve para as pessoas. É claro que aqui transmitimos também conhecimento, mas o objetivo vai além disso, pois perguntamos em que medida esse faz parte do espaço inter-humano e é transposto para uma linguagem que possibilita a comunicação e o pensar sobre ele. Não se trata de uma linguagem abstrata acessível somente aos especialistas, mas de palavras que possam falar da relevância dessa descoberta ou desse conhecimento para o mundo humano e para as pessoas que o constituem.

Arendt (2004) explica que um objeto de estudo como o rio São Francisco, por exemplo, deixa de ser apenas uma informação geográfica e passa a relacionar-se com a existência das pessoas que vivem em seu torno. Ou seja, o objeto de estudo ganha um significado mais amplo se quando ele é apreciado há um contexto

relacionado a algum fator social ou mesmo individual. A autora cita a literatura também como exemplo. Segundo ela, do mesmo modo que a literatura pode oferecer histórias do mundo pelo ponto de vista alheio, ela pode trazer um reconhecimento de questões próprias.

[...] o pensar que faz com que nos compreendamos como parte do mundo, o qual é repleto de histórias que unem e separam ao mesmo tempo: Pensar e lembrar [...] e o modo de deixar raízes, de cada um tomar o seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade, distinta de um mero ser humano ou de um ninguém, nasce realmente desse processo de pensamento que deixa raízes (ARENDDT, 2004, p.166).

As histórias são relevantes por si, têm seus significados para os mais velhos e podem ser ressignificadas pelos mais jovens por meio de um processo educativo. Ao ajudar os alunos a encontrarem a porta de entrada para as histórias por meio da educação, parte-se do pressuposto de que eles poderão compreender as experiências humanas fundamentais, comparar com seu tempo e estabelecer suas próprias formas de se relacionar com o mundo dentro de um contexto atual. Sousa (2008) narra que o conceito de historicidade se desliga de suas origens históricas no século XX e passa a exercer um papel de primeiro plano de renovação crítica do conhecimento da Ciência Histórica em suas várias ramificações.

A ideia inicial de História foi modelada sob o signo do pensamento cristão nos séculos IV e V, cuja base era que qualquer história escrita segundo princípios cristãos seria universal. No final da Idade Média, com o renascimento, a concepção humanista de história baseada na concepção dos antigos gregos ganhou relevância após uma rigorosa investigação sobre as ações humanas que deixam de ser reduzidas à insignificância em comparação com o plano divino. O ser humano volta a ser o centro do pensamento histórico:

Durante a idade moderna, com a ajuda das ideias iluministas surgidas no século XVIII na Europa, a historiografia procurou estabelecer a ciência da natureza humana. Os historiadores do século XVIII reconheciam que toda a verdade humana tinha sempre existido desde a criação do mundo exatamente como no tempo deles. Segundo esses historiadores, a história nunca repetia a si própria, a natureza humana parecia imutável (SOUSA, 2008, p. 12).

A partir dessa nova concepção que surgiram muitas filosofias da história, desenvolveu-se o positivismo, filosofia que coloca a História a serviço da natureza.

O positivismo, conforme Sousa (2008) defendia a hipótese de que a sociedade humana era regulada pelas leis da natureza, as quais eram invariáveis e independiam da vontade e da ação humana. Os positivistas possuíam uma noção própria de ciências da natureza e para eles estas consistiam em determinar os fatos e estabelecer as leis.

No decorrer do século XIX, no princípio da contemporaneidade, o materialismo histórico de Marx e Engels exerceu certa influência sobre a investigação histórica. Para o materialismo histórico de Marx e Engels, o ponto de partida do conhecimento da realidade são as relações que os seres humanos mantêm com a natureza e com os outros seres humanos. “Não são as ideias que vão provocar as transformações, mas as condições materiais e as relações entre os seres humanos que estas condicionam” (SOUSA, 2008, p.12).

Ainda durante o século XIX, o chamado século da Ciência Histórica, foram criadas doutrinas que privilegiavam a história dentro do saber e também foi criada uma função ou categoria do real na história: a historicidade. Já no século XX, com o advento da Escola dos Annales, começaram a surgir críticas ao materialismo histórico de Marx. Com estas críticas, surgiram opções de novos objetos e novas fontes e assim foi introduzida a História do cotidiano, a História das mulheres, a História das mentalidades, dentre outras.

Conforme Gadotti (1999), o movimento chamado Escola Nova, influenciado pelos movimentos norte-americanos dava início às primeiras discussões acerca de uma nova concepção de educação no Brasil, resultando em alterações metodológicas e programáticas nas escolas, as quais foram ocorrendo gradativamente por muito tempo até se concretizarem oficialmente. Segundo o autor, as ideias naturalistas de Jean-Jacques Rousseau e os conceitos de estudiosos da educação como Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel, que foram os percursos da Escola Nova americana, já inspiravam ações de valorização das atividades espontâneas da criança no ensino no Brasil.

Luckesi (1994) destaca que o movimento se destaca, desde as primeiras concepções, pela atenção às necessidades e interesses individuais, tendo o aluno como sujeito do conhecimento e quem deveria ser preparado para se adaptar ao meio social vigente. Com essa inovação na historiografia introduzidas por Marc Bloch e Lucien Febvre que fundaram junto com Marc Bloch e Lucien Febvre a Revista dos Annales, na França em 1929, estabeleceu-se um diálogo crítico e de

oposição às concepções marxistas e positivistas, abandonando algumas posições e incorporando outras e, fundamentalmente, transformando a forma de pesquisar e estudar História.

Bloch e Febvre lutaram incansavelmente por uma história total, quer dizer, por uma história centrada na atividade humana, na vida dos grupos e das sociedades. Esboçaram essencialmente uma história problema, uma história que não caísse no refúgio positivista da monografia exclusiva ou na absurda pretensão da filosofia da história (CARDOSO, BRIGNOLI, 1979, p. 471).

Com essa nova forma de pensar a História, o método ou procedimento histórico dos estudiosos consiste essencialmente na interpretação de provas. O historiador não tem o direito de defender uma causa, ele deve estabelecer e evidenciar a verdade ou o que julgue ser a verdade, porém, a objetividade e a imparcialidade dos historiadores são prejudicadas porque é impossível fazê-los esquecerem suas concepções de seres humanos e avaliarem os fatos e as relações causais com a devida imparcialidade.

Hoje, segunda década do século XXI, continua-se a resistir um repensar histórico onde os pesquisadores estão adquirindo instrumentos e métodos claros de indagações e críticas históricas. Atualmente a história tem a função de fazer com que os pesquisadores compreendam melhor a realidade em que estão inseridos. E, não são os erros do passado que lhes dão uma visão diferente do presente. Um grande número destes pesquisadores já consegue se perceber como sujeitos históricos, ou seja, como parte da ponte entre o presente e o passado.

### **2.1.2 A História como disciplina escolar**

Segundo Nadai (1993), a escola como disciplina escolar nasce no auge dos movimentos de laicização da sociedade e da formação das nações modernas. A genealogia e a mudança foram os pontos básicos que levaram à discussão do modelo hegemônico de ensino de História na época. A organização escolar, conforme Nadai (1993), foi um espaço importante das disputas travadas entre o poder religioso e o avanço do poder laico civil que marcou a época da transição do Brasil colônia para o Brasil Império.

Contudo, na época do Império Ensino Religioso ainda foi mantido no currículo escolar devido a uma aliança entre Estado e Igreja, contudo, foi inserida a História Civil como disciplina optativa. E em 1837, finalmente a História se constituiu de fato como disciplina escolar autônoma regulamentada no currículo a partir da 6ª série, sob a influência predominante do pensamento liberal francês, a História Universal. Com a constituição da República, em 1889, houve um aprofundamento diante da identificação da História do Brasil com a História europeia. Assim, tanto o ensino de história como de outras disciplinas obteve maior autonomia, o objetivo passou a ser formar o cidadão patriota.

A história assume uma nova função, de representar as ideias de nação e cidadão que tinham como base uma identidade comum dos grupos étnicos e sociais presentes. No campo dos estudos a história destinava-se a perpetuar as biografias de brasileiros célebres, de grandes acontecimentos históricos do Brasil colônia. O ensino de História privilegiava a História Geral, enquanto a História do Brasil permanecia como apêndice da civilização ocidental, hierarquizada cronologicamente, repassando a ideia de processo linear e homogêneo. Somente no processo de industrialização do Brasil, é que se pensou na inclusão do povo brasileiro na História, com o objetivo de criar uma imagem nacional onde as várias classes sociais conviviam harmoniosamente, trabalhando para a riqueza do país.

Conforme Nadai (1993), a disciplina de História do Brasil era aplicada a partir do primeiro até o sexto ano, o conteúdo coincidia com o da História Universal, seguindo uma cronologia que partia do século XV e XVI, das viagens marítimas de portugueses e espanhóis e das descobertas marítimas e geográficas até o Brasil se tornando uma República. Inicialmente o currículo de História do Brasil, recriava uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos similar às concepções europeias.

Ocorre que a realidade de colônia marcava o contexto da dominação social (interna) do colonizador (europeu) sobre os índios nativos e os escravos africanos, e a sujeição externa do Brasil-colônia à metrópole Portugal e isto não foi explicitado no currículo para o ensino de História do Brasil. Segundo Nadai (1993), o estudo da América foi introduzido no currículo no começo da década de cinquenta, mas a relação com outros espaços como a relação de dominação entre Portugal e Brasil continuou sem nenhuma referência no ensino.

A base periódica é marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares de uma cronologia política em que o agente do movimento histórico é sempre um indivíduo, um líder, um herói, com forte influência positivista que permeava tanto a prática do ensino como a produção histórica. Em 1934 foram instalados os primeiros cursos universitários para a formação dos professores secundários de onde surgiram medidas mais concretas visando inovar o ensino, inclusive, de um modo muito particular, do ensino de História. Segundo Rodrigues (1978-1988, p. 38), “[...] os efeitos depressivos dessa historiografia conservadora estão bem claros na grande maioria das histórias gerais do Brasil, com o desfilar dos feriados nacionais e a exaltação dos estadistas, com as biografias apologéticas”.

Como já destacado, somente a partir da década de 60 que o ensino de História passou por transformações significativas e estruturais, com a abertura para as outras ciências humanas, com o entendimento de que era necessário superar o isolamento da História tradicional, conforme destaca Burke (2005), passa a ser colocado um caráter problematizado e interpretativo dos fatos históricos. A partir daí houve uma aproximação do ensino com o campo da pesquisa; organização de programas de ensino; dentre outras práticas ensaiadas que influenciaram em uma reestruturação ampla do currículo.

No final da década de 60 e início dos anos 70, com a Ditadura Militar, e por meio da Lei 5.692/71 foi feita uma diluição dos conteúdos de História a partir da criação dos Estudos Sociais, o que trouxe um enorme prejuízo ao ensino de História. Os Estudos Sociais, eram um amontoado de informações simplificadas e as histórias que eram transmitidas aos alunos colocando-os como simples expectadores e não como sujeitos e produtores históricos (BRASIL, 1971).

A década de 80 marcou o período da redemocratização do país, um novo processo de mudança após a Ditadura, que motivou novos estudos e reflexões acerca da História e da valorização do sujeito como construtor da História. E desde então até atualmente, as instituições educacionais de poder central, como o Ministério da Educação, elaboram Parâmetros e Diretrizes Curriculares incluindo a História e a Geografia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Fundamental e Médio. Com relação ao conteúdo, os currículos são influenciados pelo debate das diversas tendências historiográficas presentes.

### **2.1.3 A História do Ensino de História**

A trajetória do ensino de História no Brasil é marcada por um processo que insere um conjunto de estudos sobre os currículos e as disciplinas escolares. O conceito de referência constitui um campo específico de conhecimento para a História. Segundo Moniot (2001), essa referência é construída junto com a História dos historiadores e está relacionada também à evolução do conceito de transposição didática que constituía História como disciplina no currículo escolar.

O citado autor afirma que essas concepções formam a cultura política e a filosofia social que marcam o ensino de História nas escolas. Alguns estudiosos, como Choppin (1992), por exemplo, consideram que as pesquisas evidenciam a existência da história do ensino de História no Brasil, mas que além disso, há um conjunto de conhecimentos específicos relacionados à forma como se ensina História a partir da evolução do próprio processo de escolarização.

O processo de escolarização, conforme Briand/Chapoulie (1993), deve ser visto como um fenômeno relacionado à experiência da própria escola, a partir dos sujeitos e da realidade local. Os autores consideram a articulação que há entre as instituições escolares e as políticas influenciam na História da História que se vai ensinar em cada tempo, em um processo paulatino que vai formando as referências políticas e sociais. Tendo como base a escola ou o processo de socialização do ambiente escolar para a transmissão dos conhecimentos que são instituídos como eixos articuladores ou norteadores da produção de sentidos e significados para os fatos históricos e para o que se deseja ao ensinar a História.

Nesse processo, ensina Faria Filho (1998), a noção de cultura escolar se torna relevante, para que seja possível compreender o fenômeno. Segundo o autor, a noção de cultura é que permite fazer a articulação dos elementos-chave que compõem o fenômeno educativo, contemplando os espaços, as épocas, os sujeitos, e os conhecimentos sobre os fatos históricos e as práticas no ambiente escolar. Rüsen (2010; 1994) explica que o campo específico do ensino de História impõe uma necessidade de análise sobre a natureza do conhecimento e a relação que ele tem com a cultura escolar. Assim, seleciona o que pode ser tomado como referência para estabelecer um diálogo entre a disciplina escolar História e as perspectivas da ciência História e à categoria de cultura histórica.

O autor define a cultura histórica da seguinte forma:

[...] cultura histórica pode ser considerada uma categoria de análise que trata dos fenômenos relacionados ao papel da memória no espaço público, referindo-se ao [...] boom contínuo da história, à grande atenção que tem suscitado os debates acadêmicos fora do círculo dos especialistas e à surpreendente sensibilidade do público ao uso dos argumentos históricos para fins políticos (RÜSEN, 1994, p. 2).

Conforme o autor, a cultura histórica inclui a consciência histórica sobre as perspectivas de diferentes estratégias das pesquisas científicas e acadêmicas, da arte, das lutas pelo poder, e da educação da sociedade dentro e fora das escolas.

[...] entre a consciência histórica e a cultura histórica “há somente um pequeno passo”. A consciência histórica é definida como “a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade”, que se manifesta por diversos meios e estratégias de memória histórica. E além de sintetizar conceitualmente fenômenos distintos como a historiografia acadêmica, a história ensinada nas escolas, os monumentos, os museus, a criação artística etc., a cultura histórica inclui as predisposições conscientes e inconscientes da relação com o passado em um dado presente.

Conforme destaca Schmidt (2006), as dimensões da cultura histórica, como: ética, política, estética, cognitiva, dentre outras, se relacionam com as diferenças das sociedades em cada tempo histórico, influenciando na consolidação das estratégias para a tratativa da História que é transmitida nos bancos das escolas. Nessa perspectiva destaca-se que uma proposta de Cuesta (1998) faz a periodização da história do ensino de História, partindo do conceito do código disciplinar de 1938 até 1984, considerando o que ele chama de textos visíveis (currículo, manuais didáticos, documentos e legislações norteadores) e o que é invisível (as práticas escolares), concluindo que o processo de constituição do código disciplinar esteve relacionado à construção do processo de escolarização e de formação da cultura escolar.

Os itens a seguir aprofundam em cada período considerado por vários autores, dentre os quais Nadai (1993) e Schmidt (2006-2008-2012):

#### 2.1.3.1 O código disciplinar da História no Brasil no período de 1838-1931

Do período de 1938 a 1931 é possível destacar como os mais importantes marcos:

- O Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, o qual determinava a inserção da História como conteúdo no currículo escolar;

- A indicação de matizes sobre os elementos a serem considerados no código disciplinar da História na sociedade brasileira daquele período.

- A influência das concepções europeias, particularmente a francesa.

Segundo Nadai (1993) no início a História da Europa Ocidental era colocada como a verdadeira História da Civilização, uma História Universal. Assim, a História do Brasil vinha sem estrutura própria, com um papel secundário e inserida somente nos anos finais do ginásio, com reduzido número de aulas, abordando um rol de biografias de figuras ilustres relacionadas a algumas datas e batalhas. A inserção da História como disciplina escolar na segunda metade do século XIX, marcou o movimento de construção e consolidação do Estado Nacional. Segundo Nadai (1993), é um dos resultados dos embates da transição do regime monárquico para o republicano e a necessidade de estabelecer a identidade nacional.

O autor destaca que as questões inseridas nos currículos e programas para o ensino foram implantadas em todo o território nacional como um lugar específico, sintetizando as representações e expressões das ideias de nação e de cidadão a partir de uma identidade comum dos diversos grupos étnicos e classes sociais que constituem a nacionalidade brasileira.

Schmidt (2012) afirma que esse movimento se consolidou com a Revolução de 1930, no auge do movimento de defesa da educação como instrumento de formação do cidadão e para o desenvolvimento do país, cujos defensores davam destaque ao tripé: necessidade de difundir a educação escolar, principalmente pública; formação profissional de professores; e a renovação da prática pedagógica, que deram base à produção didática e da cultura escolar que constituíram os manuais didáticos para o ensino dos alunos e para a formação dos docentes.

Essa vertente, especialmente pelas publicações que foram destinadas a formação e capacitação dos professores, consolidaram uma orientação para as práticas pedagógicas, e de uma forma muito particular os conteúdos e métodos de ensinar História, que Schmidt (2012) define como a pedagogização da História. Segundo o autor, por meio do diálogo com outras ciências como Sociologia e Psicologia se caracterizaram estudos de conteúdo, métodos e técnicas da didática com uma nova forma de se conceber os conhecimentos, considerando, a personalidade, realidade e psicologia dos alunos para estabelecer uma didática de ensino e aprendizagem de História.

A finalidade do ensino de história e seus objetivos foram modificados, a forma de ensinar a História mudou por meio de uma inter-relação dos aspectos sociológicos, psicológicos e pedagógicos. Essa perspectiva permanece atualmente influenciando nas propostas de Ensino de História no Brasil.

#### 2.1.3.2 O código disciplinar da História no Brasil no período de 1931 a 1971

O período 1931 a 1971 marca o processo de consolidação do código disciplinar da História no Brasil, a concretização de todas as transformações que se inseriram ao contexto da sociedade brasileira depois da Revolução de 1930. Um dos grandes marcos desse processo que concretiza a institucionalização das reformas educacionais, é a reforma Francisco Campos, em 1931. Segundo Holanda (1957), a reforma de 31 consolidou a História como disciplina escolar obrigatória, além de definir objetivos e finalidades mais concretos nos conteúdos que deveriam ser ensinados.

O autor destaca também a ênfase dada na renovação metodológica visando promover uma verdadeira reconstrução do ensino necessário ao desenvolvimento de cidadãos mais críticos e alinhados ao contexto social vigente. Abud (2002) explica que com o fim do regime federativo criado pela Constituição de 1891, o poder político foi centralizado no governo federal, de Getúlio Vargas, que alegava uma necessidade de renovar as instituições políticas antiquadas e modernizar o Brasil com um novo modelo econômico, jurídico e político.

A reforma que ficou conhecida como “Francisco Campos” – nome do ministro de educação e saúde da Era Vargas – foi um instrumento de coesão nacional. A História era considerada uma disciplina essencial para formar os cidadãos. Conforme explica Abud (2002), a Reforma Francisco Campos apresentou os objetivos e técnicas para o desenvolvimento de um programa de ensino de História, que concebia a História como um conhecimento e como disciplina escolar que servia à educação política e à familiarização com as questões que emergiam do desenvolvimento do Brasil.

Portanto, as instruções metodológicas de História marcam o período após a Reforma de 31, com um maior valor aos aspectos práticos do ensino e com reflexões sobre como relacionar o conteúdo do passado com o presente. O chamado método biográfico, segundo Abud (2002), passou a ser mais valorizado,

com sua base em destacar a vida de grandes heróis e condutores de homens em tempos e contextos diferentes da história. Aspectos éticos e outros como fatos que influenciaram na Economia também passaram a ser considerados.

Um pensamento que teve destaque nesse período é o de Dewey (1936, p. 274), que definia a História como: “[...] instrumento para analisar-se a urdidura da presente vida social, e para tornar conhecidas as forças que criaram os seus padrões. A significação moral da história está no seu poder de cultivar uma inteligência socializada”. Em 1942 uma nova reforma, conhecida como Reforma Gustavo Capanema, culminou na elaboração da Lei Orgânica do Ensino Secundário, a qual dava maior autonomia didática aos professores e propunha a divisão de cada disciplina em programas e unidades didáticas.

Segundo Fernandez Cuesta (1998), o código disciplinar da História no Brasil se consolidou diante de uma forte relação de poder do Estado. Tal relação, segundo ele, pode ser percebida pela própria articulação orgânica que havia entre os intelectuais, que se pautaram em experiências com o magistério e na produção e divulgação das políticas educacionais governamentais, principalmente entre 1950 e 1960, já que depois disso o código disciplinar enfrentou uma crise devido às proposições da Cades e as que estavam relacionadas ao *social studies* colocando em pauta a manutenção da História como disciplina autônoma ou a articulação com as outras disciplinas, principalmente a Sociologia.

Hollanda (1957) narra que essa lei não ousou reunir a História e a Geografia com a Sociologia, que havia sido eliminada da escola secundária pela Reforma Capanema, não mergulhou na renovação da instrução cívica e na ampliação e articulação semelhantes aos *social studies* das propostas norte-americanas, mas manteve uma ênfase ao conteúdo específico da História. Segundo o autor, a implantação de projetos englobando os Estudos Sociais pelo governo militar foi sendo gradativamente inserida.

Em 1951, a Portaria n.º 1.045 instituiu a reforma da Escola Secundária no Brasil, que conforme narra Schmidt (2012), deu destaque: à maior consideração dos fatos no tempo presente, propondo analisar o passado a partir do presente; às propostas para um ensino intuitivo e crítico; maior valorização dos indivíduos como expressões do meio social e, desenvolvimento de métodos e técnicas de estudo como: fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos, dentre outros.

Segundo Schmidt (2012), os métodos de elaborar esquemas, representações, usar a literatura, exames, discutir e debater, e principalmente a recomendação de propostas com julgamentos de valores passaram a ter ênfase nesse modelo proposto, cuja base era estudar a história do passado para compreender o presente, a base que fundamentava a pedagogia da Escola Nova, cujas medidas constitutivas marcaram o processo de redemocratização da sociedade brasileira depois da ditadura Getulista, para o chamado Estado Novo (1937-1945).

O período de 1945 a 1961, segundo Nunes (1980), destacou o forte investimento governo brasileiro no sentido de valorizar, expandir e modernizar a escola secundária. Em 1946 o Ministério da Educação e Cultura criou a Diretoria do Ensino Secundário para dar orientação e fiscalizar a aplicação das leis no campo educacional, ofertando também melhores condições de materiais para o ensino secundário, visando adequar as práticas ao contexto atual. Segundo Nunes (1980), devido ao grande volume de trabalho as atividades passaram a ser descentralizadas por meio da atuação de vários órgãos da administração pública, dentre as quais se destacaram o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criado em 1953, e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – Cades, no mesmo ano.

Nunes (1980) narra que o decreto n.º 34.638 da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, promulgado em 17 de novembro de 1953, época do segundo governo de Getúlio Vargas, criou a Cades, visando melhorar o ensino secundário no Brasil, baseando-se nos seguintes objetivos:

- a) ajustar a educação secundária aos interesses e possibilidades da sociedade atuais, atendendo às reais condições e necessidades da escola e dando eficácia e sentido social à educação secundária;
- b) ampliar o acesso à escola secundária para o maior número de jovens brasileiros.

Segundo Nunes (1980) para cumprir aos objetivos a que se propôs a Cades desenvolveu diversas ações, dentre as quais destacam-se: cursos e estágios de aperfeiçoamento de professores e trabalhadores das escolas principalmente no período de 1950 a 1960; distribuição de bolsas de estudos para os professores secundários tanto no Brasil como em outros países; assistência técnica às escolas; ajustamento das metodologias e material didático de ensino aos interesses e condições do meio social atual; redução de custo de livros didáticos; avaliações

periódicas do rendimento escolar; serviços de orientação nas escolas; concessão de bolsas de estudos para alunos carentes e intelectualmente bem dotados; renovação das mobílias, estruturação de oficinas e laboratórios para aulas diversificadas nas escolas; incentivo às pesquisas e estudos sobre educação no país; divulgação das ações de experiências de ensino; investimento em intercâmbio nacional e internacional e informações públicas e seminários sobre a necessidade e importância da escola secundária.

Schmidt (2012) narra que a Revista Escola Secundária circulou entre 1957 e 1963 com 19 edições que em suma compilava artigos produzidos por professores de História, dando ênfase ao compartilhamento de estudos e experiências da escola secundária. O autor cita também a realização de seminários que deram ênfase ao processo de ensino, em fatores de motivação, estudos dirigidos e composição de materiais didáticos valorizando os aspectos metodológicos.

Quanto ao ensino da História, Schmidt (2012) explica que foram mantidas as mesmas perspectivas metodológicas da Reforma de 1931, como a divisão em unidades didáticas para o ensino da disciplina, a referência em documentos históricos e biografias, dentre outras novidades, como a proposta para ensinar a História Bossa Nova na escola secundária.

Mesmo de forma implícita, os estudiosos citam que o anúncio dos Estudos Sociais era iminente. Se por um lado a lei ainda não o tinha acolhido como proposta oficialmente, era fato que desde 1934 os Estudos Sociais já eram sugeridos para a escola primária pela reforma realizada por Anísio Teixeira, no Distrito Federal. Em conjunto com a Cades, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos INEP, órgão de comunicação do Ministério da Educação e Cultura, já promovia princípios para o ensino da História vinculado ao projeto dos Estudos Sociais, destinados à educação complementar para professores do ensino primário.

O marco desse processo foi a publicação da obra de Castro e Gaudenzi em 1964, com o título: Estudos Sociais na Escola Primária, publicada pelo INEP e destinada aos professores da Escola Normal e do curso primário que abrangia da 1ª a 4ª série, cuja perspectiva central era o *social studies*, influência norte-americana, cuja ideia principal era a interdisciplinaridade e a concepção de currículo por círculos concêntricos no ensino de História: família, escola, bairro, cidade e país.

A proposta, como destaca Serrano (1935), tinha nitidamente a criança como centro do ensino e o conteúdo de História era diluído em relação aos demais da

grade escolar. O objetivo do ensino era inserir o educando em um universo amplo de conhecimentos tendo como norte a nacionalidade construída a partir do legado de gerações anteriores.

### 2.1.3.3 A Crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984)

O período entre 1971 e 1984 é marcado como o período de crise do código disciplinar. Segundo Leite (1969) esta crise teria sido provocada pela consolidação do ensino de Estudos Sociais no Brasil que aconteceu gradativamente mesmo não tendo sido absorvida oficialmente pelo código oficial vigente.

A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio, as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia (LEITE, 1969, p. 10).

O chamado “Estudos Sociais” foi imposto como matéria pelo governo do general Emilio Garrastazu Médici, em pleno regime militar a Lei n.º 5.692, em 1971, instituiu o ensino da disciplina de caráter compulsória e obrigatória para todas as séries do antigo Primeiro Grau.

Acreditava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento (URBAN, 2011, p. 10).

De acordo com Brasil (1972), o parecer n.º 853/71 do Conselho Federal de Educação fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º graus da seguinte forma: Atividades de Integração Social da 1ª a 4ª série e Áreas de Estudo, os Estudos Sociais da 5ª a 8ª série. A Disciplina História que integraria os dois campos de estudo ficou determinada somente para o chamado 2º Grau. O ensino obrigatório de Estudos Sociais permaneceu de 1964 a 1984, período em que pesquisadores e professores de História foram perseguidos e censurados porque

enquanto o governo militar ditador impunha os Estudos Sociais, havia um movimento de resistência dos que defendiam o ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História.

#### 2.1.3.4 A reconstrução do código disciplinar da História (1984/...)

Bittencourt (1998) narra que o código disciplinar da História começou a ser reconstruído a partir de dois acontecimentos: o movimento que encerrava a Ditadura Militar e a crítica aos Estudos Sociais, que estavam em vigor na escola fundamental desde 1971. As críticas partiam, principalmente de professores de História, representados pela Associação Nacional de Professores de História – ANPUH.

Com o fim das Ditadura iniciou-se esse movimento em busca da volta do ensino de História na escola básica. Vinte e três propostas curriculares foram elaboradas por diferentes sistemas estaduais e municipais que eram resultados de discussões e debates entre professores de História de várias partes do Brasil. É desse projeto de reconstrução do Código Disciplinar da História que se destaca seu marco definidor, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais de História PCN História, que após proposta encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros

Assim, em 1997 e 1998 foram elaborados os PCN que estabeleceram os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclo do Ensino Fundamental, resultado no que ficou conhecido como a reconstrução do código disciplinar de História, cujo início se deu em 1984 e permanece até hoje.

## 2.2 Estudos sociais como disciplina escolar

### 2.2.1 *As ideias de John Dewey*

No início do século XX, o filósofo e educador norte-americano John Dewey foi responsável por apresentar novas metas para a educação americana. A proposta dele buscou uma maior integração do educando com o seu meio social. Como narra o próprio Dewey (1952), ele procurava aproximar as atividades que eram

desenvolvidas na escola das vivências dos alunos, tentando dar significado à aprendizagem de modo que a escola representasse a vida real. Nas palavras dele: “[...] toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que foi aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida” (DEWEY, 1952, p. 36).

Ele tinha uma visão pragmática dos conteúdos escolares, que segundo ele, deveriam atender às necessidades do cotidiano trazendo soluções aos problemas reais da vida em sociedade. A reflexão sobre a prática pedagógica aprofundada pela concepção de postura pedagógica de Dewey relacionava vida e sociedade, teoria e prática, representavam importante marca das ideias de Dewey sobre a educação. “[...] o pragmatismo buscou resolver o velho antagonismo entre teoria e prática, tendo como referência justamente a ideia de conhecimento experimental desenvolvido pela ciência moderna” (MOREIRA, 1997, p. 149).

A proposta pedagógica defendida por Dewey era de um ensino aberto e dinâmico, no qual a escola ocupava o espaço de educar para o mundo em constante transformação. A educação é entendida como um processo e não como um produto. Os defensores das ideias de Dewey consideram que a grande falha do ensino tradicional e positivista é a distância entre o ensino na escola e a realidade prática da vida dos alunos em sociedade. Nesse sentido, o meio educativo para eles deve permitir ao aluno um funcionamento de interesses e forças por utilidade. “Esses interesses e essas forças ou capacidades devem entrar em operação e isso depende essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual eles se exercitam” (DEWEY, 1952, p. 399).

Para Dewey, “[...] o que se aprende isoladamente de fato não se aprende” (1952, p. 37). Partindo desse princípio, ele desenvolveu uma concepção pedagógica baseada em atividades de projetos fundamentadas no trabalho interdisciplinar e na autonomia da aprendizagem. O método baseado em projetos assentava-se na reflexão sobre todo o processo de aquisição do conhecimento. Como educador Dewey não dispensava a inserção da análise e da pesquisa, próprios do método científico, na prática escolar.

Na proposta de flexibilizar o ensino e romper com a fragmentação que caracteriza a estrutura escolar por disciplinas, entendiam que a escola deveria promover práticas pedagógicas interdisciplinares, no sentido da troca de conhecimentos, de análises, de métodos entre duas ou mais disciplinas, onde se

procura contrariar a tendência de trabalhar determinado conteúdo ou assunto sob um único olhar. Conforme Dewey (1952), ampliando a perspectiva de compreensão do tema, o pesquisador seja ele o professor e/ou aluno, a partir do objeto de estudo de uma disciplina busca recursos, conceitos, métodos de mais de uma área do conhecimento; desse modo, pode recorrer aos saberes das diferentes áreas para aprofundar o tema escolhido.

Nessa perspectiva, eram selecionados os conteúdos das disciplinas escolares que melhor atendessem aos projetos e pesquisas desenvolvidos na escola. O objetivo em questão era a integração/interação do jovem ao seu meio físico e social, de tal modo que o objetivo educacional suplantava o objetivo específico das disciplinas. De acordo com os defensores dessa proposta no Brasil, os Estudos Sociais, ao contrário da rígida delimitação do campo de estudo proporcionada pelas disciplinas História e Geografia, permitiam uma maior flexibilidade, trabalhando a interação dos conteúdos da área das Ciências Humanas.

Nessa proposta, o objetivo maior era a aprendizagem do aluno aliada ao seu meio ambiente físico e social e à sua participação no mesmo.

### ***2.2.2 Estudos Sociais no Brasil***

A inclusão dos Estudos Sociais no currículo escolar, embora tenha sido gradativamente inserida no contexto do ensino de História no Brasil desde a chamada Escola Nova, década de 20, somente se concretizou oficialmente no período marcado pelo Regime Militar, de 1964 a 1984. Carvalho (1957) narra que dentre os defensores da Escola Nova na literatura destacaram-se Dewey; Ferrière e Claparède na América do Norte, os quais influenciaram Piaget, Montessori e Decroly, na Europa, e no Brasil, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, dentre outros.

Segundo Saviani (2007) esses três brasileiros formaram “a trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova no Brasil”. A eles outros foram se juntando, e formaram um grupo que ficou conhecido como os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), responsáveis por trazerem para o Brasil a filosofia de John Dewey (1859-1952), incutindo as marcas do pensamento do filósofo e educador norte-americano no contexto educacional brasileiro. Moreira (1997) narra que as ideias de Dewey que começaram a ter repercussão no Brasil,

marcam a década de 30, com a divulgação da Carta dos Estudos Sociais nas Escolas norte-americana em 1931, elaborada pela Comissão de Estudos Sociais da *National Education Association*, que inseriu a disciplina Estudos Sociais na grade da organização pedagógica nos EUA.

A apropriação da obra de John Dewey introduziu, nas discussões pedagógicas brasileiras, novos referenciais de resposta às questões educacionais da época. Dessa forma, as teorias apropriadas pelos educadores da Escola Nova e fundamentadas na ideia do ensino com significado prático para a vida do aluno, em oposição ao academicismo das propostas educacionais de influência francesa, criaram as condições para se pensar em uma nova abordagem para os conteúdos da História e da Geografia, resultando na proposta dos Estudos Sociais.

Segundo o autor, apesar das críticas os brasileiros citados tiveram suas ideias seguidas, muitas escolas experimentais dos anos 60 tiveram a concepção filosófica deles reconhecida e até hoje inspiram educadores e estudiosos, como a ideia principal, de que o ensino deve se aproximar do contexto social em que vivem os estudantes. Para eles, o ensino deveria ser um instrumento de aproximação do jovem estudante e do contexto social: “O abismo existente entre o progresso material da nossa civilização e o atraso mental do momento é a tragédia do mundo moderno e cada vez irá se acentuando, se a Educação não preparar os indivíduos para o meio em que estão chamados a viver” (CARVALHO, 1957, p. 75).

Os educadores da Escola Nova trouxeram para a pauta dos debates, a preocupação com os objetivos da educação e propuseram alterações dos conteúdos curriculares para atender aos objetivos pautados. O ensino até então marcado pela influência francesa de caráter factual, descritivo e conteudista ao longo do século XIX distanciava-se dessa nova proposta de uma educação integradora e socializadora. Uma nova concepção de currículo que surge e aos poucos modifica o contexto do ensino de História.

Conforme narra Moreira (1997), Anísio Teixeira estudou nos Estados Unidos na década de 20, e por isso teve muita influência das ideias de Dewey para formar sua concepção de educação, se tornando, inclusive um dos principais divulgadores das ideias deste no Brasil. Dewey foi professor de Anísio na pós-graduação em educação (*Master of Arts*) na *Columbia University* de Nova York onde teve Dewey como professor, e se tornou um dos principais divulgadores da nova perspectiva educacional no Brasil. Anísio Teixeira foi Diretor da Instrução Pública do Estado da

Bahia em 1924; Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal no mandato de 1931 a 1935 onde criou a Universidade do Distrito Federal. De 1947 a 1951 assumiu a Secretaria da Educação do Governo da Bahia e foi membro do Conselho Federal de Educação por 6 anos, de 1962 a 1968.

Segundo Moreira (1997), Anísio Teixeira procurou implementar as concepções de educação de Dewey no projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF) durante sua gestão na Secretaria de Educação do Distrito Federal ao longo da década de 30. Para ele, a escola deveria ser entendida como uma agência social específica de preparação das crianças para a sua plena participação na vida social. Já Lourenço Filho (1932-1937), conforme explica Fávero e Britto (1999), foi Diretor da Instrução Pública do Ceará em 1922 e exerceu seu magistério na Escola Normal em Fortaleza, tendo sido responsável por uma grande reforma do ensino daquele estado, uma das pioneiras da Escola Nova no Brasil, vindo a ser nomeado Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo em 1930, e a convite do próprio Anísio Teixeira, em 1932, ele assumiu a Direção do Instituto de Educação do Distrito Federal.

Fávero e Britto (1999) também falam sobre Fernando de Azevedo, que ele foi Diretor da Instrução Pública no Distrito Federal no mandato de 1927 a 1930, e também foi responsável pela promoção da reforma educacional. Depois, seguindo o mesmo caminho de Lourenço Filho, se tornou Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, tendo como uma de suas realizações o Código de Educação do Estado de São Paulo lançado em 1933. Fernando Azevedo teve importante participação na fundação da Universidade do Estado de São Paulo, tendo dirigido a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e foi catedrático de Sociologia. Também foi Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia fundada em 1935 e Relator do Manifesto dos Pioneiros da Educação, assinado em 1932 com a adesão de muitos educadores comprometidos com a reconstrução nacional e com a reflexão sobre o papel da escola pública no processo de democratização do acesso à educação.

Os Estudos Sociais, portanto, foram inseridos como disciplina escolar nas escolas primárias no Brasil na gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, abrindo a divulgação das ideias da Escola Nova, influenciada fundamentalmente pela obra de John Dewey que o próprio Anísio traduzia. Para os teóricos brasileiros, a sistematização das disciplinas escolares

criava um engessamento dos currículos, prejudicando o objetivo de tornar o conteúdo escolar mais próximo e útil para a vida prática. Baseados no pensamento de Dewey, eles consideravam que os conhecimentos estão interligados.

Para os defensores da ideia de Dewey, a existência da disciplina escolar estabelecia um campo mais rígido, dificultando a flexibilidade necessária à compreensão dos diferentes aspectos que compõem o conhecimento humano. Foi assim que se deu uma perspectiva social à educação brasileira, diante de críticas feitas por Anísio Teixeira sobre o modelo de escola secundária que era praticada no Brasil até então. Ele propôs novas referências para a construção do currículo, tanto das escolas primárias como secundárias.

Segundo Nadai (1988), Anísio também inspirou o Programa de Ciências Sociais (1934) para a escola elementar, o qual seguiu com edições renovadas até 1955. No final da década de 50 eram significativas as mudanças no sistema educacional brasileiro, juntamente com um processo gradativo de inserção dos Estudos Sociais, baseado em Dewey, ainda havia a influência das ideias de um outro teórico norte-americano Jerome Bruner que reforçava a importância da estrutura das disciplinas no processo de aprendizagem. Para o teórico, a compreensão da estrutura de uma disciplina pelo aluno matéria lhe dava condições de fazer relações com outras.

[...] aprender a estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam [...] os currículos escolares e os métodos didáticos devem estar articulados para o ensino das ideias fundamentais em todas as matérias que estejam sendo ensinadas (BRUNER, 1958, p. 7-16).

Bruner foi o precursor do conceito do currículo em espiral, para ele todo assunto poderia ser trabalhado pelas crianças, porém deveria ser adaptado ao concreto. Nesse contexto o aluno deve receber conceitos básicos no início de sua formação, que o prepare para mais adiante entender uma matéria formal ou científica. Para ele, em cada estágio do processo de aprendizagem há um modo característico de visualizar o mundo e de explicá-lo. Quando se ensina a criança, em qualquer idade, uma determinada matéria, deve ser antes de tudo apresentada uma estrutura dessa matéria consideração a visualização que criança tem das coisas, ou seja, em uma linguagem inicial, concreta e infantil que a permita compreender passo a passo.

Bruner (1958) defende a aplicação de princípios e conceitos que permitam aos alunos fazer relações e associações, apresentando à criança uma versão rudimentar que vai sendo refinada à medida em que ela progride de série escolar. Assim, conforme Bruner (1958), oferecer propostas e conceitos básicos de uma disciplina de forma concreta permite uma compreensão mais sólida dos conceitos fundamentais que a ela serão relacionados.

Nesse contexto a noção de interdisciplinaridade estaria explicitada pela importância da estrutura de matéria na qual o aluno aprenderia um conceito ou visão básica e seria incentivado por uma metodologia que o estimula a formular hipóteses com a finalidade de resolver problemas que são relacionados aos conhecimentos prévios de diferentes matérias. Segundo Bruner (1958), além da importância de o aluno trabalhar com conceitos fundamentais da matéria em questão, ele deve ser motivado a desenvolver atitudes para tornar significativo aquilo que ele aprende, desenvolvendo a prática de relacionar sempre os conceitos absorvidos com questões de sua realidade, vivências.

Esse mecanismo de aprendizagem é descrito como a descoberta da relação entre as ideias, entendendo a descoberta como um recurso auxiliar de ensino, como destaca o citado autor:

O domínio das ideias fundamentais em dado campo implica não só captar os princípios gerais, mas também desenvolver uma atitude em relação à aprendizagem e à investigação, em relação ao modo de imaginar a solução, de ter intuições e palpites quanto à possibilidade de alguém resolver, por si só, os problemas (BRUNER, 1958, p. 18).

A teoria de Bruner (1958) reforçou a perspectiva do trabalho interdisciplinar e o papel dos Estudos Sociais no Brasil, no sentido de formar os alunos para a cidadania. Por outro lado, simultaneamente destacava-se o valor dos conceitos fundamentais das disciplinas específicas inseridos no conteúdo dos Estudos Sociais.

Em 1962, o MEC, tendo como redatora e orientadora Josephina de Castro e Silva Gaudenz, publicou a Biblioteca do Professor Brasileiro, Estudos Sociais na Escola Primária. Essa obra, conforme Nadai (1988), foi reeditada com poucas alterações posteriormente com o título Estudos Sociais na Escola Elementar. A ideia de interdisciplinaridade em conjunto com a inserção dos Estudos Sociais, levou a uma delimitação mais nítida da área e de seu campo de estudo, dando clareza de objetivos da formação social, uma formação para a cidadania.

Segundo o teórico Delgado de Carvalho, defensor dos Estudos Sociais no Brasil, essa concepção de ensino traria muitos benefícios. Nas palavras dele: “[...] alargam-se os campos de trabalho, interpretam-se tópicos de disciplinas diferentes; multiplicam-se as interdependências e apagam-se, também, as delimitações precisas” (CARVALHO, 1957, p.15).

Os Estudos Sociais representam uma ampla proposta na medida em que são escolhidos os conteúdos que deveriam ser trabalhados na disciplina, visando atender às expectativas de aprendizagem para a vida em sociedade. Conforme Carvalho (1957) qualquer conteúdo de ciências humanas podia ser utilizado para conduzir os alunos ao conhecimento humano. O que importava era a metodologia, cujas experiências focavam e valorizavam iniciativas da criança e do professor.

Pelo que é possível entender, as concepções educacionais dessa Escola Nova expressavam as marcas de uma relação da educação com a sociologia. O fundamento teórico-metodológico da educação era promover a interação do homem com o meio físico e social em que ele vivia, em uma perspectiva interdisciplinar, tomando os fenômenos sociais como recurso de análise. Xavier (2004) narra que a nova perspectiva educacional contribuiu para a criação de condições para que fosse elaborada uma nova abordagem para os conteúdos da História e Geografia, resultando então na proposta dos chamados Estudos Sociais.

O já citado movimento dos educadores iniciado nos anos 1920 descreveu uma trajetória inversa à da tradição intelectual, sob a qual a sociologia foi tomada como recurso analítico para legitimar a promoção social dos indivíduos pela ação da escola. Representa a troca de uma matriz literária europeia por novos referenciais, preferencialmente norte-americanos (CUNHA *apud* XAVIER, 2004, p. 258).

Como destaca Nadai (1988), os Estudos Sociais representaram em um primeiro momento uma proposta de reforma aliada ao pensamento progressista educacional da época, o conteúdo era extraído das Ciências Humanas, usava-se a expressão Ciências Sociais, uma nova área de estudos cuja finalidade era fazer a divulgação do conhecimento que era produzido por esta Ciências Sociais. O conteúdo da História que era trabalhado por meio da memorização de nomes e datas importantes foram privilegiados pela proposta inicialmente, contudo, o conteúdo da Geografia, Sociologia e Política e da Economia aos poucos foram sendo inseridos.

Conforme explica Carvalho (1957) as Ciências Sociais são ensinadas por meio dos Estudos Sociais, o campo de estudo é o mesmo, e as abordagens são sobre as relações humanas. Portanto, os Estudos Sociais incluíam a Sociologia, a História, a Política, a Economia, a Geografia e a Antropologia Cultural). Monteiro (2002) cita que o conteúdo dos Estudos Sociais era selecionado conforme as necessidades imediatas e práticas dos alunos, a partir das várias Ciências Humanas. Não tinha uma preocupação formal de vinculação com outras matérias em particular, mas com problemas específicos, fruto da aproximação com a realidade social.

O objetivo da disciplina, segundo narra, não é de investigação, não é de fazer progredir a Ciência, mas sim de educar para a vida social. As Ciências Sociais direcionam os Estudos Sociais a partir de conclusões práticas que instruem a aplicação de conteúdo no ensino. Nota-se que Carvalho (1957) faz questão de explicar a separação que há entre a disciplina escolar Estudos Sociais e o campo de estudo científico as Ciências Sociais. Ele narra que as pesquisas na época não se voltavam para essa diferenciação, contudo se tornou mais tarde uma discussão importante na área da Educação.

Portanto, o que se depreende até aqui, é que a proposta que inseriu os Estudos Sociais tinha um foco: aproximar os jovens da vida em sociedade, por isso valorizava-se a ação individual nas metodologias de ensino. Conforme Nadai (1988), considerava-se a consciência dos educandos sobre as condições da sociedade em que viviam, buscava-se harmonizar a convivência do jovem por meio de uma identificação com a sociedade, as tarefas cooperativas, que promoviam a integração entre os alunos passa a ter grande relevância, assim como a consideração sobre as diferentes etnias, nações e países que compõe o todo da humanidade e na construção da nacionalidade brasileira.

Na construção da nacionalidade, todos, igualmente colonizadores portugueses, índios, nativos, africanos, estrangeiros despendiam esforços nessa ação, estreitando os laços de solidariedade entre eles, o que indicaria para a criança a necessidade de se localizar nesse processo, com vistas a garantir sua continuidade. Desta forma, o devir controlado nesta perspectiva estaria garantido (NADAI, 1988, p. 6).

Nadai (1988) destaca que os Estudos Sociais, mais do que uma disciplina a mais no currículo representou transformações na construção de uma escola que

prepara para a vida quando fez essa aproximação entre conteúdos escolares e vida cotidiana dos alunos no âmbito da sociedade. Segundo a mesma autora, o sentido dos Estudos Sociais a partir da segunda metade da década de 60 apresentava-se como uma síntese denominada uma proposta de cidadania.

O foco era direcionar o indivíduo para as questões da sociedade em que ele vive, dos problemas sociais e políticos, visando sua participação nas mudanças que sejam necessárias para o bem da sociedade, ou seja, a vinculação dos Estudos Sociais à atuação dos indivíduos na vida prática (NADAI, 1988, p.3).

A autoradestaca ainda que os Estudos Sociais sintetizam propostas anteriores, dando sentido a uma formação cidadã em uma vertente da sociedade democrática, já que as Ciências Humanas já trabalhavam no sentido de tornar o ensino mais útil às necessidades de vida prática no contexto da sociedade. Os Estudos Sociais dão sentido à formação da cidadania para a sociedade democrática. Essa cidadania nos currículos não tem um significado muito claro. Em alguns a cidadania estava relacionada aos valores da comunidade; em outros programas, a cidadania era atrelada ao conhecimento da dinâmica política e social do Brasil, revelando a estrutura sociopolítica do país integrando os cidadãos às questões internas dessa sociedade / governo.

Portanto, conclui-se que os objetivos da educação para a área das Ciências Sociais estiveram sempre relacionados ao aspecto integrador e socializador das matérias de ensino desde que se tem notícia de sua inserção no currículo escolar, alterando gradativamente o papel da educação na integração do indivíduo à sociedade representando uma marca para os estudos de História.

### **2.2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**

A base que fundamentou o movimento que resultou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a) partia das críticas, principalmente de educadores, quanto aos fracassos escolares. Diante da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no período após a Ditadura Militar os educadores procuravam propor novas referências para a educação, na busca de implementar uma nova concepção de ensino e aprendizagem, que, principalmente estivesse mais relacionada com a realidade da sociedade. As diversas propostas que surgiam de

movimentos no país inteiro resultaram nos PCN's, cuja proposta se destaca no seguinte trecho do próprio documento sobre o aprendizado dos alunos na escola:

[...] ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida, faz aquisições dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas (BRASIL, 1998, p. 73).

O documento, que se tornou referência para o ensino, destaca especialmente a forma como deve ser o acesso ao conhecimento por parte de crianças e jovens em educação escolar, dando ênfase ao convívio social e familiar, à consideração da cultura local, nacional e mundial, aos meios de comunicação, dentre outros. A base do PCN para a disciplina História considera que os jovens participam, a seu modo, de um trabalho de memória, recriando e interpretando o tempo e a História passada ao mesmo tempo em que agregam às suas vivências, os atuais valores se somam às explicações para formar um juízo de valor sobre as histórias interpretadas.

[...] as informações e questões históricas são incorporadas significativamente pelos adolescentes, que as associa, relaciona, confronta e generaliza, porque o que se torna significativo e relevante é o que consolida seu aprendizado (BRASIL, 1998b, p. 38).

O PCN História também estabelece a diferenciação entre um saber que os alunos adquirem de modo informal e um outro, denominado saber escolar, conforme se destaca. Nessa perspectiva que trata a História como ciência de referência para a aprendizagem dos alunos, o conhecimento a ser adquirido pelos alunos tem como base a própria racionalidade histórica, dando ênfase à temporalidade cronológica apenas como formade orientação temporal para os conteúdos se apresentarem organizados em sequência. De acordo com Rüsen (2004) essa nova concepção considera a orientação cronológica em que os fatos são contados no tempo e sobre o tempo e se organiza com base nos casos do passado, mas fazendo articulação com seus reflexos no tempo presente. A data, nesse caso, segundo o autor, é apenas uma base, uma estratégia, não um fim para o aprendizado.

O objetivo da aprendizagem histórica para a fase final do Ensino Fundamental é fazer com que os alunos tenham a compreensão dos temas em dimensões históricas, por meio de procedimentos e ações que privilegiem atividades diversificadas, com destaque às pesquisas e estudos do meio. Os objetivos

definidos para a aprendizagem histórica pelo PCN História na perspectiva do terceiro e quarto ciclo escolar são: conhecer, caracterizar, refletir e utilizar as diversas fontes históricas, delimitadas por categorias do pensamento que sugerem ações que possam ser desenvolvidas dentro das abordagens de cada conteúdo.

Segundo Rüsen (2010), o aprendizado de História passa a ser pensado além de serem processos dirigíveis e controláveis, mas, em uma perspectiva de construção a partir de uma teoria. No mesmo contexto Schmidt (2012) narra que essa perspectiva é baseada em concepções teóricas do aprendizado histórico com uma finalidade de desenvolver a consciência histórica dos educandos, ou seja, estabelecendo uma relação mais próxima entre a cultura baseada nos fatos históricos do passado e a cultura escolar da sociedade tanto do passado como naquilo que corresponder ao presente, como os reflexos deixados para a sociedade atual.

Os PCN's de História sugerem a criação de momentos de troca de informações sobre três perspectivas de ideias sobre conhecimentos que os alunos já tenham, sendo necessário o aprofundamento e as pesquisas sobre formas e métodos para investigá-las e valorizá-las, quais sejam:

[...] valorizar, inicialmente, os saberes que os alunos já possuem sobre o tema abordado, criando momentos de trocas de informações e opiniões; 2. avaliar essas informações, identificando quais poderiam enriquecer seus repertórios e suas reflexões; 3. propor novos questionamentos, informar sobre dados desconhecidos e organizar pesquisas e investigações (BRASIL, 1998, p. 53).

Nota-se que o conteúdo dos PCN para o ensino de história ao mesmo tempo em que não desprezam a tradição de ensino e a importância dos fatos histórico, os direciona para a relação com temas recentes, considerando o momento histórico atual, alguns autores chamam esse processo de tradição seletiva, que seria fundada no conservadorismo e não na cultura. Nos PCN de História os conteúdos a serem aplicados são divididos por 2 ciclos e eixos temáticos:

1º ciclo - Eixo temático: História local e cotidiano;

2º ciclo – Eixo temático: História das organizações populacionais.

De acordo com o PCN, ao concluir o segundo ciclo, os alunos deverão ter vivenciado diversas situações de aprendizagem de modo que já dominem

determinados conteúdos e procedimentos que deverão ser avaliados pelos seguintes critérios:

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais. Este critério pretende avaliar se, a partir dos estudos desenvolvidos, o aluno reconhece algumas relações que a sua coletividade estabelece, no plano político, econômico, social, cultural e administrativo, com outras localidades, no presente e no passado, criando com elas vínculos de identidade, de descendência e de diferenças.
- Reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração. Este critério pretende avaliar se o aluno identifica, em uma dimensão histórica, algumas das lutas e identidades existentes entre grupos e classes sociais, discernindo as suas características e os seus contextos históricos.
- Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares. Este critério pretende avaliar o discernimento do aluno na identificação das especificidades das realidades históricas, relacionando-as com outros contextos temporais e espaciais (BRASIL, 1997, p. 51-52).

O documento privilegia conteúdos sobre a história que envolvem questões urbanas, relações de trabalho, questões sociais, as minorias, tudo o que se relaciona ao homem e à natureza, cidadania, valores em relação ao corpo, sexualidade, família e questões de gênero, de modo a dotar os alunos de conteúdo cultural e intelectual. O foco para o Ensino de História a partir dos PCN passa a ser, oficialmente, o de preparar os alunos para a vida social como cidadãos, a partir do confronto de suas identidades e diferenças, da identificação com a história dos diferentes grupos sociais de outros tempos e lugares e de agora e na localidade onde vivem e se relacionam.

Os conteúdos de acordo com o PCN História devem ser baseados em problemáticas locais, ou seja, a partir de questões que estão relacionadas ao que as crianças e jovens estão vivendo, mas sem deixar de lado as questões históricas que refletiram para essa realidade atual envolvendo as problemáticas, além das locais, regionais, nacionais e mundiais. Há uma busca por integrar as histórias individuais dos alunos com a história local, nacional e de outros lugares, e as informações históricas relevantes são abordadas com uma intencionalidade, a de promover uma formação intelectual e moral dos alunos, o fornecimento de subsídios para a compreensão das diversas formas de relações sociais, a partir da perspectiva de

que as histórias individuais de cada aluno e de cada grupo se integram e fazem parte de uma História Geral, a História nacional e do mundo.

O PCN representa uma oficialização em um contexto de ensino de História que seja capaz de promover uma formação que tenha a realidade do aluno como centro no seu contexto histórico e capacite-o para agir e transformar esse contexto, e não para ser mero reproduzidor de um conhecimento produzido e repassado por professores.

#### **2.2.4 As correntes historiográficas**

##### 2.2.4.1 A Nova História

A Nova História, também chamada História das Mentalidades surge no contexto conturbado da década de 1960, influenciada por acontecimentos na Europa, com ênfase aos movimentos feministas e lutas contra as desigualdades raciais nos Estados Unidos e diversos outros países. Vainfas (1997) narra que o marco do pensamento historiográfico desse período é a publicação do artigo do historiador francês Jacques Le Goff, com o título: *As mentalidades uma História ambígua*, em 1974. Dois anos após esta publicação o artigo foi traduzido no Brasil em um livro que se chamou *História*, organizado em três volumes dedicados às novas abordagens, aos novos problemas e aos novos objetos para os estudos de História no país.

Essa Nova História agregou rapidamente inúmeros adeptos dentro e fora da França, alavancando um mercado editorial promissor com publicações. Segundo Vainfas (1997) as variantes da História das Mentalidades são três, quais sejam:

Primeira: ligada à tradição dos *Annales*<sup>17</sup>, tanto no que Lucien Febvre (1878-1956) chamou de *utensilagem mental* quanto no estudo do mental articulado a totalidades explicativas, como fazia Jacques Le Goff (1924 -), Georges Duby (1919-1996) e Emmanuel Le Roy Ladurie (1929); os dois últimos, também transitavam pelo marxismo;

Segunda: de cunho marxista, a exemplo de Michel Vovelle, que articulava conceitos de mentalidade e de ideologia valorizando a ruptura e a dialética entre o tempo longo e o acontecimento revolucionário;

Terceira: desvinculada da discussão teórica dos objetos e dedicada à descrição e narração dos acontecimentos, cética quanto à validade da explicação histórica e à distinção entre as narrativas literárias e históricas.

Segundo Cardoso (1997), o suporte teórico e filosófico da Nova História assentou-se em matrizes semi-racionalistas ou irracionalistas, nas quais o processo hermenêutico de interpretação é privilegiado. Na Nova História e nas outras correntes historiográficas que surgiram foram inúmeras as críticas ao relativismo da terceira variante da História das Mentalidades. Ao abrir o campo de investigação para uma maior aproximação às outras áreas do conhecimento, como narra François Dosse (1950), que nomeou de história em migalhas, houve um estilhaçamento dos objetos, métodos e abordagens do conhecimento histórico.

Diante das críticas, muitos historiadores aderiram então à chamada Nova História Cultural, que ampliava o campo de investigação resultante das tendências que nasceram principalmente dos trabalhos do historiador italiano Carlo Ginzburg.

#### 2.3.1.2 A Nova História Cultural e o ensino de História

A expansão da Nova História Cultural marcou a década de 80. A historiadora Hunt (1995) narra que reuniu em um livro de mesmo nome, os ensaios originalmente apresentados no seminário História Francesa: textos e cultura, na Universidade da Califórnia, em Berkeley, em 1987. Para Peter Burke (1937) a Nova História Cultural recorria à palavra nova para identificar as produções historiográficas atuais das formas anteriores e a palavra cultura era aplicada para diferenciar a História intelectual, que era um campo que abrangia um conjunto de formas de pensamento, a chamadas História das Ideias, e também do campo da História Social.

Essa corrente historiográfica foi marcada por um viés antropológico e por trabalhos de Clifford Geertz (1926), e também teve as contribuições de Mikhail Bakhtin (1895-1975), Norbert Elias (1897-1990), Michel Foucault (1926-1984) e Pierre Bourdieu (1930-2002). Foram esses quatro teóricos que abriram as perspectivas para que os historiadores culturais adotassem os conceitos da História culturais, quais sejam:

As influências dos teóricos citados e seus respectivos conceitos deram origem às tendências distintas no movimento da Nova História Cultural, dentre as quais destacam-se as relacionadas ao historiador francês Roger Chartier e ao historiador italiano Carlo Ginzburg, precursores dessa era historiográfica. Vainfas(1997) narra que a produção de Roger Chartier expressava um afastamento em relação à História das Mentalidades desde a década de 80, ele rejeitava a preferência pela longa duração, a valorização das abordagens quantitativas, o viés psicológico das abordagens históricas, e fazia uma crítica explícita à dicotomia entre cultura popular versus cultura erudita, em favor de uma noção de cultura a ser compreendida como prática cultural.

Para propor o conceito de cultura como prática, Chartier (1987) busca o pensamento de Geertz, definindo que o conceito de cultura traz um padrão estabelecido historicamente, cujos significados são apresentados simbolicamente através de um sistema de concepções que são herdadas e na medida em que os homens se comunicam, elas se perpetuam e contribuem para desenvolver novos conhecimentos e atitudes que eles assumem perante a vida. Assim, para Chartier, a cultura não é situada nem acima nem abaixo das relações econômicas e sociais. Conforme explica Hunt (1995, p. 25), para ele: “Todas as práticas sejam econômicas ou culturais dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido a seu mundo”.

Segundo Chartier (1987), a apropriação tem o objetivo de uma História social das interpretações, que remete suas determinações fundamentais (sociais, institucionais e culturais) e as inscreve nas práticas específicas de produção da história. Conforme Barros (2004) a partir das noções complementares das práticas e das representações os objetos culturais são produzidos envolvendo os sujeitos produtores e os receptores dessa cultura. Assim, os processos de produção e difusão cultural são subsidiados por um sistema no qual tanto os processos como os sujeitos são analisados com profundidade.

As práticas e representações são influências das normas a que se conformam as sociedades produtoras de cultura, por meio da consolidação dos costumes dos grupos sociais. Carlo Ginzburg também abandonava a noção de mentalidades logo em seu primeiro trabalho, optado por um conceito de cultura mais popular. Ele extraiu sua noção de circularidade cultural de Mikhail Bakhtin, que na obra *O queijo e os*

vermes (1976), examinou a cultura popular filtrada por um intelectual renascentista chamado Rabelais.

Ginzburg inverteu a operação por meio de um moleiro, Menocchio, de modo que considerou que a cultura oficial era filtrada pela cultura popular. A contribuição desses autores e suas obras, conforme Cardoso (1979), está na possibilidade de empreender uma noção de cultura a partir de outra em uma dinâmica que mistura níveis culturais popular e erudito, que é o que Ginzburg propõe como circularidade cultural.

A Nova História Cultural passa a uma leitura polifônica de suas fontes, buscando identificar as diferentes vozes presentes. Opondo-se à ideia da História como gênero literário, Ginzburg critica a tendência relativista da História das mentalidades para propor o método indiciário que insiste no rigor da pesquisa documental, que é baseado em provas factuais, decifrando os indícios proporcionados por documentos reais. Esta abordagem concretiza a proposta de microanálise do autor; ou seja, a partir da micro história, ele propõe a reavaliação da macro história. Ele reduz a escala de observação do historiador, por meio de recortes que valorizam os sujeitos como indivíduos, as famílias, as comunidades e seus costumes que sofrem e enfrentam os condicionamentos do processo histórico na visão mais ampla.

Por meio da abordagem local, dos conceitos de representação, prática cultural, apropriação, circularidade cultural e polifonia, é possibilitado aos alunos e aos professores analisarem os documentos problematizando a História tradicional.

### 2.3.1.3 A Nova Esquerda Inglesa e o ensino de História

Conforme Barros (2004), em 1956 surge a Nova Esquerda Inglesa, a partir do Partido Comunista formado por historiadores britânicos que romperam com o regime stalinista, dentre os quais, Raymond Williams (1921-1988), Perry Anderson (1928- ), Christopher Hill (1912-2003), Maurice Dobb (1900- 1976), Eric Hobsbawn (1917-) e Edward Thompson (1923-1993). Eles reescreveram a História britânica e contribuíram para os estudos da História Social. A Revista *New Left Review*, lançada em 1959 para divulgar as reflexões a partir da releitura crítica de vários conceitos de Karl Marx marcou esse período.

Raymond Williams questionava os marxistas ortodoxos e alguns estruturalistas que tratavam o conceito de cultura. Ele foi responsável por resgatar estudos de Mikhail Bakhtin, que definia a linguagem como uma atividade social, como prática que resultava da relação social. Essa linguagem na visão do autor russo era a articulação de uma experiência ativa que mudava constantemente com uma ideia de consciência social; ou seja, um processo dialético que operava por meio das transformações nos sujeitos.

Outra concepção resgatada pelos autores britânicos da Nova Esquerda Inglesa foi o de hegemonia, de Gramsci (1891-1937) que afirmava que a existência de um discurso ou prática hegemônica de uma determinada classe domina os valores, significados e crenças, impondo-os às outras classes. Essa hegemonia que o autor explica é também a razão de existir da contrahegemonia e assim a cultura deixa de ser um reflexo da base e passa a ser um elemento que constitui o processo social, Barros (2004) narra que a Nova Esquerda Inglesa também foi responsável pela superação da divisão entre superestrutura e infraestrutura, comum nos estudos economicistas. A cultura foi integrada aos modos de produção e não como reflexo da infraestrutura econômica da sociedade, mas por uma relação dialética entre cultura e estruturas sociais.

Segundo os historiadores dessa corrente teórica conceito de experiência é um contraposto do pensamento dicotômico base/estrutura, que para eles é fundamental devido à subjetividade das relações entre as classes e a cultura em um cenário em que a consciência de classe é construídas por experiências cotidianas comuns a partir da forma como as pessoas se comportam, dos valores, costumes e da cultura. Essa Nova Esquerda, segundo Barros (2004) também considera a importância do conceito de poder como fundamental para superar uma visão mecânica e reducionista do marxismo, de uma História linear em direção a uma revolução e uma História tradicional baseada nos fatos históricos determinados aliados às figuras de heróis.

Com essa nova vertente ampliaram-se os conceitos de classe social e de luta de classes, fundamentais no pensamento marxista, foram ampliados por essa corrente porque seus estudos não reduzem a explicação histórica ao aspecto econômico. Novos métodos passaram a ser utilizados para fazer uma releitura das fontes históricas. Os estudos dos historiadores da Nova Esquerda Inglesa foram baseados na experiência do historiador, na dimensão social e investigativa dos

temas, ampliando questionamentos sobre o passado e abrindo espaço para o surgimento de novos métodos de pesquisa para a História.

A História concebida nessa relação dialética com a produção material, passa a dar valor às lutas e às possibilidades de transformação social, sem qualquer vínculo com as teorias deterministas da estrutura ou as voluntaristas da consciência, com uma produção historiográfica que se aproxima da realidade na medida em que deixa de lado a categoria de ficção. A produção historiográfica brasileira contemporânea segue essa vertente da Nova História Cultural até Nova Esquerda Inglesa, porém, no Brasil, com as especificidades da própria História do país, das fontes disponíveis para realizar a investigação desde a colonização do país, a escravidão na América Portuguesa e no Brasil Imperial, embora se utilizem princípios teóricos e metodológicos baseados na Nova Esquerda Inglesa, assume uma identidade particular.

As Diretrizes Curriculares hoje fazem uma articulação das diferentes abordagens teórico-metodológicas, identificando as diferenças e até mesmo oposição quando há, para possibilitar que através do estudo da História os alunos compreendam as experiências passadas, os sentidos que os sujeitos davam a elas e o sentido que elas têm hoje. Para que essa articulação fosse presente na abordagem curricular de História, estas Diretrizes elegeram uma síntese dessa proposição, o que se chama de noção de consciência histórica, pela qual se compreende a condição da existência do pensamento humano em uma perspectiva em que os sujeitos se constituem a partir das relações que estabelecem na sociedade, em qualquer período e local do processo histórico. Assim, essa consciência histórica é inerente à própria condição humana em toda a sua diversidade.

A narrativa histórica, conforme explica Rüsen (2001), constitui o sentido que a experiência ganha no tempo. Nas palavras dele:

Mediante a narrativa histórica, são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas como determinação de sentido no quadro de orientação da vida prática humana. [...] A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 65).

Nessa perspectiva o passado deve ser compreendido a partir da relação com o processo de constituição das experiências sociais, culturais e políticas, como um domínio de conhecimento histórico próprio. Essa compreensão é que faz a orientação temporal das experiências e seus reflexos na cultura contemporânea.

Nesse sentido destaca-se, para Rüsen (2001), a constituição de sentido está vinculada à experiência do tempo. O passado pode se tornar presente a partir da narrativa histórica do quadro cultural que orienta a sociedade contemporânea. Segundo o autor, quando se torna presente, o passado adquire o *status* de história.

Schmidt e Garcia (2005) ao analisarem a obra de RÜSEN, identificam a existência de quatro tipos de consciência histórica, quais sejam: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. Segundo os autores, elas coexistem no mundo contemporâneo tanto na historiografia de referência, como também na vida dos sujeitos, seja nas escolas, nos meios de comunicação, nas famílias e nas demais instituições. A partir da apropriação do conceito de consciência histórica é que foram propostas as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, sob a qual busca-se analisar as implicações das opções teórico-metodológicas para o ensino da História na formação dos indivíduos sociais. Essa análise pode ser feita por meio da observação das diferentes abordagens curriculares que marcam o ensino de História, apontando indicativos para o tipo de consciência histórica que se pretende.

Quando se analisa aspectos do histórico da disciplina História é possível perceber que o ensino de História tradicional se pauta na valorização da História política e econômica, linear, factual, personificada em heróis, na qual a participação de outros sujeitos fica excluída, ou seja, limita-se a descrever as causas e consequências, sem problematizar a construção do processo histórico em si. A História factual é tida como verdade absoluta e é transmitida pelo professor, devendo ser memorizada pelos alunos. O que se obtém dessa concepção é a formação de uma consciência histórica tradicional, pela qual o aluno compreende a dimensão temporal a consciência formada pela história tradicional é a consciência histórica exemplar que possibilita ao estudante apenas expressar experiências do passado como casos que representam e personificam regras gerais e atemporais para a conduta humana e formação de um sistema de valores tradicionais.

A partir da adoção das ideias e concepções da chamada Nova História e de seus métodos e abordagens, passa a ser permitido que o conhecimento histórico seja compreendido em suas diferentes formas de explicar a partir de um objeto de

investigação. Quando o ensino de História se apropria das produções e concepções da Nova História, a formação da consciência histórica crítica dos alunos se torna possível, uma vez que o estudo das experiências do passado serve como base apenas para possibilitar a formação de pontos de vista históricos por negação aos tipos tradicional e exemplar de consciência histórica, rompendo com modelos pautados em produções de linearidade temporal e que reduzam as interpretações que podem ser vinculadas a causas e consequências, ampliando as explicações e consequentemente a compreensão do fato histórico.

As concepções teóricas da Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa, ao tratar o conhecimento como resultado de investigação e sistematização de análises sobre o passado, valoriza os diferentes sujeitos e suas relações, abre inúmeras possibilidades de reflexão e superação de uma visão unilateral dos fatos históricos, os quais passam a se tornar mais abrangentes. Apropriada ao tratamento dos conteúdos escolares, esta concepção de História promove uma consciência histórica genética que articula a compreensão do processo histórico relativo às permanências, às transformações temporais com os modelos culturais e da vida social em sua complexidade contemporâneos.

Nota-se que as Diretrizes atuais receberam as contribuições das correntes da Nova História, da Nova História Cultural e da Nova Esquerda Inglesa. Os referenciais teóricos atuais têm o objetivo de propiciar aos alunos a constituição da consciência histórica. Para cumprir a esse objetivo as diretrizes recomendadas colocam o professor de história como responsável por apresentar uma abordagem com recortes temporais, conceitos de documentos, dando ênfase aos sujeitos, às experiências e considerando a diversidade presente seja nos achados do passado ou do presente. A partir desse contexto são feitas as problematizações sobre o passado, convidando os alunos a compreenderem e elaborarem conceitos do pensamento histórico. Assim, supera-se uma ideia milenar de absorver a História tal qual ela era contada como se fosse uma verdade absoluta.

A definição dos conteúdos estruturantes para o ensino da História nas diretrizes atuais pode ser entendida como fundamental na organização curricular, carregada de significados que se materializam com base nas correntes historiográficas privilegiadas citadas, delimitando a seleção de conteúdos e, ainda, as finalidades e a forma como se ensina História.

### **2.3.2 Temas transversais nas escolas**

A exigência para seja abordada na escola a História dos afrodescendentes e a cultura africana presente no Brasil, encontra seu primeiro fundamento a partir da Constituição Federal de 1988 que é expressa em seu art. 26, § 4º que o ensino de História do Brasil deve considerar todas as contribuições étnicas que formaram a sociedade brasileira, dando ênfase aos nativos indígenas, africanos e europeus. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigor desde 1996 ratifica o texto constitucional determinando mudanças no currículo para inserir os conteúdos relacionados.

Os PCN's, já abordados nesse estudo, tem como uma de suas principais inovações a inclusão dos temas transversais que, de acordo com as determinações do documento devem perpassar as diferentes disciplinas curriculares, ou seja, não é tema restrito à História, mas deve abranger todas as outras disciplinas: Língua Portuguesa, Geografia, Matemática, Ciências, Artes e a História). Os temas transversais foram definidos a partir de discussões das Secretarias de Ensino dos estados e municípios e de especialistas de várias áreas, visando incluir a temática da História dos afrodescendentes e outros temas que exigiam uma abordagem interdisciplinar no Ensino Fundamental. São eles: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Convívio Social, Saúde, Trabalho e Consumo.

Após a aprovação pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE os PCN's passaram a ser uma referência nacional, obrigando os sistemas de ensino estaduais e municipais a se adequarem. A necessidade de uma educação multicultural é reconhecida através da inserção dos temas transversais nas diversas disciplinas curriculares.

Um dos objetivos gerais dessa vertente é a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural do Brasil a partir de um posicionamento sem qualquer discriminação baseada nas diferenças culturais, de classe, etnia, sexo, ou quaisquer características individuais ou sociais, respeitando-se a diversidade do povo brasileiro. Um tema que enfrenta muito preconceito é a cultura afro-brasileira e africana que em função disso foi regulamentada pelo CNE, órgão normativo e consultivo do MEC, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, inseridas no ensino como História e cultura afro-brasileira e africana.

O Programa Nacional de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça (BRASIL, 1996), na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, direcionou ações de inclusão das populações negras no Brasil, principalmente através da educação com a elaboração de livros didáticos que abordavam a história e as lutas do povo negro e suas contribuições na construção do Brasil. O foco nesse momento era combater o preconceito racial, eliminar estereótipos e discriminações muito presentes na sociedade, resultando de movimentos sociais negros que cobravam por igualdade, principalmente no direito ao acesso e à presença de seu povo na área da Educação.

Um pouco mais tarde, já no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo História e Cultura afro-brasileira como tema obrigatório no currículo oficial da rede de ensino no país. Assim a história de luta dos negros no Brasil, a cultura negra compondo a formação da sociedade brasileira, passa a ser abordada em caráter interdisciplinar em todo o currículo escolar, com maior ênfase nas disciplinas de Artes, Literatura e História do Brasil.

A legislação também inseriu uma data histórica do movimento negro no Brasil que passou a integrar o calendário nacional escolar, o Dia da Consciência Negra é comemorado e abordado no dia 20 de novembro, data que marca a morte do líder negro Zumbi dos Palmares, de grande representatividade para os afrodescendentes. Nessa data é oportunizada a reflexão sobre a exploração dos negros vindos da África, as múltiplas formas de resistência desses negros à escravidão, sobre a formação dos quilombos que até hoje existem, e das muitas influências da cultura e da história dos negros afrodescendentes que compõem o povo brasileiro.

Contudo, apenas isto não basta, foi apenas o início para que algo fosse feito efetivamente, para que a Lei não se tornasse apenas um discurso e contribuísse realmente para uma educação multicultural. A partir da referida lei, houve não só a obrigatoriedade como também o incentivo, através de concursos e premiações, para as abordagens que contemplassem as temáticas da cultura e história do povo africano e de tudo que os relaciona com o Brasil. A educação para a diversidade é um dos temas prioritários na constituição do currículo atual, principalmente no que diz respeito à História da África e da Cultura Afro-Brasileira, que se relaciona com a afirmação da identidade do povo negro e de uma educação antirracista para o país.

Os esforços pela implementação da Lei nº 10.639/03 para a inclusão da História da África e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio são grandes desde sua promulgação. E ainda pode-se dizer que há resistência, que o combate ao racismo e ao preconceito racial ainda é uma luta que precisa ser encarada de frente pela educação, já que a informação e a conscientização são os principais elementos para superar o preconceito ainda presente na sociedade e na própria escola.

### **2.3.3 Conhecimento e Diversidade Cultural nos currículos**

Diante dessa dinâmica até aqui abordada, conforme explica Lima (2006), o currículo não pode se limitar aos conhecimentos a partir somente das vivências dos alunos e do passado, é necessário que novos conhecimentos sejam propostos para contribuir para uma formação humana na qual todos estejam incluídos. Esse avanço, segundo o autor, tem levado ao empoderamento das discussões sobre a escola, com gestores, professores, alunos, pais, corpo técnico e administrativo sempre debatendo as questões que devem ser colocadas em pauta para promover uma educação satisfatória, especialmente na elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada instituição, que ocorre anualmente.

Os conteúdos extracurriculares devem contemplar o currículo tradicional de modo que os saberes escolares transmitam aos alunos os conhecimentos necessários para a vida na atualidade, de acordo com a realidade local, estadual, nacional e mundial. Freire (1970) narra que a ideologia pautada no currículo deve superar o aspecto conservador e estagnado que impossibilita que outros saberes importantes sejam incluídos ao currículo. As políticas educacionais atuais determinam que o discurso teórico das regulamentações legais deve se aproximar da prática em sala de aula. Ou seja, o conhecimento a ser construído em sala de aula assume um viés crítico, porém o que se vê na prática é que ainda se reproduzem o saber de um grupo dominante no ensino, manipulando o conhecimento e os saberes, baseados em uma ideia de hegemonia racional, que acaba por colocar as minorias desprivilegiadas à margem do acesso aos bens culturais. Conforme Sacristán (1995), o padrão de funcionamento das escolas tem uma tendência à homogeneização, de modo que a escola se torna quase sempre um mecanismo de normalização.

Os ideais curriculares enfrentam resistências em muitas escolas no país, seja por ideologias político-partidárias ou mesmo por falta de engajamento e adaptação à evolução dos currículos. Freire (1970) já mencionava que os conteúdos escolhidos para contemplar o currículo são importantes para uma formação mais humana, porém, o currículo não se restringe à reprodução de saberes pré-estabelecidos. Ele precisa ir além, colocar os alunos como sujeitos na construção prática do conhecimento.

Segundo Freire (1970), desenvolver as possibilidades criativas em sala de aula é fundamental, manter os educandos como simples receptores de conteúdo, que tantas vezes nada correspondem à realidade social, não vai possibilitar que a educação cumpra seu papel. Nesse contexto, os alunos são tidos como sujeitos históricos, detentores de experiências e vivências próprias, além das informações que recebem por conteúdos determinados eles devem ter a oportunidade de explorá-las efetiva e afetivamente para que o verdadeiro conhecimento se estabeleça e não a mera reprodução de um fato histórico.

A escola, conforme Freire (1970), assume uma dimensão política de modo que é necessária uma análise crítica dela como instrumentos de poder, pois, essas relações acabam refletindo na formação do currículo, inviabilizando, muitas vezes, a pluralidade necessária em relação à diversidade social, cultural, étnica, de orientação sexual e religiosa. Freire (1970) já propunha uma reflexão sobre o que dita as regras e potencializa o currículo imposto, que é organizado e elaborado por especialistas, em gabinetes fechados com interesses normalmente distantes daqueles das necessidades da sociedade e dos alunos.

Como esses alunos em formação são vistos, como devemos vê-los? Em que as práticas de cada escola têm correspondido ao discurso legal?

Todos os educadores e gestores, assim como as representações dos alunos e pais e de toda a comunidade escolar, são convocados a repensarem o que se ensina e o que se aprende na escola e por que é o que deve ser ensinado e por quê. Para que as práticas pedagógicas, os métodos de ensino e os conteúdos da docência sejam coerentes com os textos legais que traçam as diretrizes da educação no país é necessário que essas reflexões sejam feitas todos os anos na hora de cada escola preparar seus planos.

Sacristán (1995) considera que a escola tem assumido ao longo da história uma postura ideológica em seus modos de organização pedagógica,

homogeneizando e impondo uma cultura dominante. Portanto, um currículo que queira abraçar à diversidade, tal qual dispõe a lei e as diretrizes atuais, não pode se limitar a reproduzir as práticas tradicionais. Os conteúdos curriculares precisam ser desenvolvidos pela soma de todo tipo de aprendizagem que os alunos necessitam para a vida atual e não mais com temas e conteúdos estanques, que são sugeridos e organizados pela administração e até mesmo por governos.

Conforme já ensinava Sacristán (1995), o currículo precisa ser compreendido como uma cultura real a partir de uma série de processos, e não como um objeto delimitado e estático a ser planejado e implantado. Por isso é importante analisar a linguagem dos/as professores/as, como eles compreendem as diretrizes atuais, quais os exemplos nos quais eles baseiam suas aulas, que atitudes adotam para com as minorias ou culturas presentes, como agem e reagem nas relações sociais com alunos e entre alunos, os estereótipos que eles transmitem através dos livros didáticos, as formas como avaliam os alunos, se auto avaliam e avaliam o próprio ensino.

Conforme leciona Gomes (2006), uma escola igual para todos não significa um currículo único para todos. A construção do currículo contempla particularidades para que a igualdade seja possível. A mesma autora destaca a importância de se questionar a forma como o currículo é construído, como é realizada a seleção de conteúdo, em que visão de mundo este currículo é construído, que visão de homem ou de mulher se tem na sociedade, e de negro, de índio, de branco, ou de qualquer grupo?

O currículo nesse sentido é possuidor de um caráter histórico e político, contudo não deve se restringir a transmitir conteúdos e conhecimentos traçados, ele precisa fazer uma relação social e não basta que haja leis que garantam aos grupos minoritários a oportunidade de serem contemplados no currículo com igualdade, é necessário que isso aconteça efetivamente nas salas de aulas e nos corredores da escola. Na concepção do historiador, não cabe a ele defender uma causa, ele deve estabelecer e evidenciar a verdade ou o que julgue ser verdade, porém, a objetividade e a imparcialidade dos historiadores são prejudicadas porque é impossível fazê-los esquecerem de suas concepções de ser humano e avaliar os fatos e as relações causais imparcialmente.

Hoje, segunda década do século XXI, ainda se assiste o repensar histórico onde os pesquisadores estão adquirindo instrumentos e métodos claros de

indagações e críticas históricas. Atualmente a história tem a função de fazer com que os pesquisadores compreendam melhor a realidade em que estão inseridos. E, não são os erros do passado que lhes dão uma visão diferente do presente.

Portanto, um grande número destes pesquisadores já consegue se perceber como sujeitos históricos, ou seja, como parte da ponte entre o presente e o passado. É nesse contexto que surge o Currículo Básico Comum (CBC), que é objeto de análise desse estudo, impondo um novo desafio à educação capixaba com a implementação de um novo currículo escolar.

### **3. PROCESSO METODOLÓGICO**

#### ***3.1 A proposta curricular do estado do espírito santo***

A nova proposta curricular do Estado do Espírito Santo (2009) destaca um compromisso que a Educação do Estado assume com a construção de um currículo que tem a cidadania consciente e ativa como objetivo. Baseando-se nas diretrizes legais nacionais a proposta objetiva adaptar as práticas educativas no Estado do Espírito Santo aos textos legais, buscando fazer, por meio da Educação, a promoção de conhecimentos que possibilitem aos alunos em formação compreenderem e posicionarem-se diante das transformações da sociedade, com foco principal na realidade local.

A proposta considera a participação da vida produtiva, relacionando a natureza, a forma de produção e distribuição de bens e serviços, a visão de mundo contemporânea, do povo brasileiro, do povo capixaba e toda a diversidade presente. A nova proposta se divide em dois documentos, um é o Currículo Básico para o Ensino Fundamental II e o outro o Currículo Básico para o Ensino Médio. Também foi elaborado um Guia de Implementação para orientar as escolas do Estado do Espírito Santo quanto à implementação da nova proposta curricular na área de Ciências Humanas tanto no Fundamental II como no Ensino Médio.

O Currículo Básico da Escola Estadual como instrumento organizador da ação educativa vem assegurar um mínimo de unidade na rede estadual de ensino e pressupõe ainda a articulação necessária, em cada unidade escolar, com o Projeto Político Pedagógico (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.6).

A proposta desta pesquisa é analisar a implementação da proposta no contexto prático, a partir de uma pesquisa com os docentes da disciplina História nas escolas da região do Caparaó Capixaba.

#### **3.2 Tipo de Pesquisa**

O estudo adota o método descritivo e a abordagem quali-quantitativa. É descritivo porque busca investigar um fenômeno e analisá-lo, que é a implementação da nova Proposta Curricular de Ensino de História do Estado do

Espírito Santo na prática dos docentes da região do Caparaó Capixaba. Segundo Gil (2000) as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinadas população, ou então, o estabelecimento de relações variáveis.

Entende-se que a pesquisa qualitativa é marcadamente indutiva (fugindo, portanto, da prática tradicional de se testar hipóteses). O pesquisador que se lançar a prática da pesquisa qualitativa deve, antes, limpar a mente de hipóteses preconcebidas, a fim de evitar que perca sua capacidade de observação (KÖCHE, 2015). É qualitativa uma vez que estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito, fazendo emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. O nível da pesquisa qualitativa é baseado na realidade dos fenômenos e observações atual da população de cada estudo (BASTOS; KELLER, 2015).

Por se tratar de um estudo qualitativo, os procedimentos metodológicos estabelecem uma interação entre pesquisador e objeto. Uma vez que o pesquisador também se torna objeto de estudo – gestão escolar, a fim de compreender e experimentar os mesmos problemas enfrentados pelos que se colocam como sujeitos da pesquisa. Não menos importante, para esse estudo, a revisão sobre a bibliografia relacionada ao tema como forma de compreensão da temática a partir da abordagem de diferentes autores.

Segundo Carvalho (2002) a pesquisa quantitativa busca analisar a quantidade das informações para que os resultados se constituam medidas precisas e confiáveis do objeto em estudo, permitindo que sejam feitas análises estatísticas, atendendo à necessidade de mensuração, representatividade e projeção. Utilizou-se instrumentos específicos, os quais foram capazes de estabelecer relações e causas, levando em conta mensurações. Com estes procedimentos, os resultados foram projetados para um todo.

### **3.3 Local de Estudo**

A localização do estudo é uma região do Estado do Espírito Santo, formada por doze municípios, denominada região do Caparaó, são os municípios: Apiacá; Alegre; Bom Jesus do Norte; Dores do Rio Preto; Divino de São Lourenço; Guaçuí; Muniz Freire; Irupi; Lúna; Ibitirama; Ibatiba e São José do Calçado. Conforme ensina Guimarães (1942), a divisão do território em regiões para a realização de estudos é

fundamental para possibilitar o planejamento e implementação de ações governamentais direcionadas de forma localizada. O autor, destaca que a regionalização é um desafio importante para pesquisadores, adotado desde a Geografia Regional de Vidal de La Blache até os atuais estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Ele ainda explica que a divisão regional, de um país ou estado, pode ser balizada por aspectos naturais, econômicos, sociais, históricos, políticos, entre outros, consolidando as diversas unidades territoriais com uma certa homogeneidade geográfica. Para Guimarães (1942, p. 21) “[...] uma região deve ser caracterizada por um conjunto de fatores correlacionados entre si e não por um único fenômeno de forma isolada. Essa correlação é que confere à referida área geográfica certo grau de homogeneidade”. Para a distribuição territorial das informações populacionais, em escala de aglomerado de municípios, o estudo se baseia em informações do IBGE que apresenta a divisão das Mesorregiões Geográficas. De acordo com o referido órgão, o estado do Espírito Santo possui quatro mesorregiões: Central Espiritossantense, Litoral Norte Espiritossantense, Noroeste Espiritossantense e Sul Espiritossantense.

A Lei Estadual 5.120/95 define as 4 Macrorregiões de Planejamento (Metropolitana, Norte, Noroeste e Sul), que equivalem às Mesorregiões do IBGE, apresentando algumas variações relacionadas às especificidades geográficas do território capixaba. Ambas as regionalizações não contemplam exclusivamente o território da Região Metropolitana da Grande Vitória - RMGV. Ou seja, tanto a mesorregião do IBGE, quanto as Macrorregiões de Planejamento homogeneizam amplamente o território capixaba, podendo prejudicar uma análise mais estrita das nuances das informações censitárias. Como o presente estudo tem o objetivo de analisar as dinâmicas demográficas enfocando a questão metropolitana, opta-se pela espacialização dos dados populacionais de acordo com a divisão territorial definida pelas Microrregiões de Gestão Administrativa que é usada como base pelo planejamento estratégico do governo estadual e considera o território da RMGV.

Há ainda a divisão das Microrregiões do IBGE, que divide o território capixaba em 13 regiões: Barra de São Francisco, Montanha, São Mateus, Nova Venécia, Colatina, Linhares, Santa Teresa, Afonso Cláudio, Alegre, Cachoeiro de Itapemirim, Itapemirim e Guarapari e Vitória. A exemplo das mesorregiões do IBGE e

das Macrorregiões de Planejamento, esta divisão também não considera o território da RMGV institucionalizado.

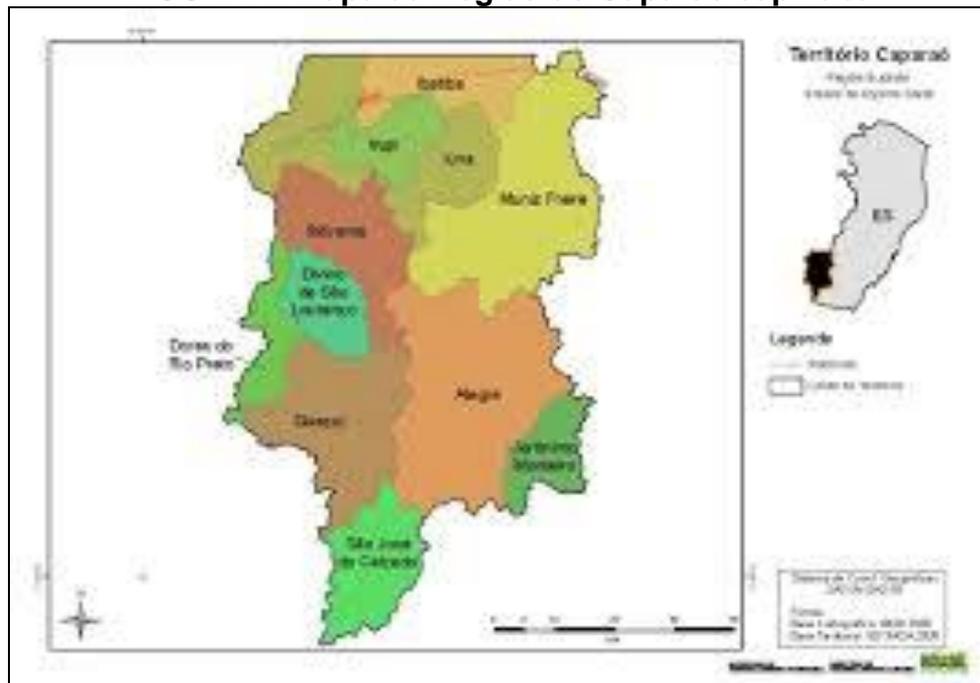
As informações populacionais aqui são organizadas nas 12 seguintes Microrregiões de Gestão Administrativa: Metropolitana, Polo Linhares, MetrÓpole Expandida Sul, Sudoeste Serrana, Central Serrana, Litoral Norte, Extremo Norte, Polo Colatina, Noroeste I, Noroeste II, Polo Cachoeiro e Caparaó, sendo esta última a localidade do presente estudo. Essas microrregiões são as mais legitimadas pelas municipalidades, constituindo territórios, por isso estudos acadêmicos e pesquisas governamentais são desenvolvidos a partir delas, com o objetivo de subsidiar a produção de conhecimento e a elaboração de políticas públicas que contemplem as necessidades locais.

As escolas pesquisadas encontram-se localizadas na área urbana e rural dos municípios mencionados, pertencentes à microrregião do Caparaó. As escolas foram escolhidas para a realização da pesquisa porque atendem ao tipo de estudo que se deseja realizar contempla uma população que desperta interesse enquanto pesquisador sobre a prática com a nova proposta de ensino de História do Estado, visto a partir dessa região.

### **3.4 População e Amostra**

A população da pesquisa foi composta por toda a comunidade escolar usuário do serviço público de educação prestado pelos municípios da região do Caparaó Capixaba, Estado do Espírito Santo (Brasil), sendo estes todos os professores de História do Ensino Fundamental e Médio das escolas analisadas.

**FIGURA 1: Mapa da Região do Caparaó capixaba**



A amostra foi composta por trinta e seis (36) educadores do Ensino Fundamental e Médio dos municípios mencionados, perfazendo um total de 51,43% da população que é composta por setenta (70) educadores da disciplina de História. A escolha dos participantes se deu de modo aleatório obedecendo apenas a quantidade de três (3) educadores por município analisado.

### 3.5 Instrumentos de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados na entrevista é um questionário semiestruturado (Anexo 2), com questões abertas e fechadas (questões mistas), para ser aplicado de forma mais discreta, sem inibir o entrevistado. O questionário foi elaborado a partir do tema proposto e dividido em categorias para a análise conforme cada objetivo específico e, aplicado aos professores. O questionário permite obter mais informações sobre a subjetividade, as expectativas e vivências, oferecendo ao pesquisador um registro mais elencado para atender os objetivos de uma dissertação.

Utilizou-se instrumentos específicos, os quais acredita-se serem capazes de estabelecer relações e causas, levando em conta as mensurações. Com estes procedimentos, os resultados são projetados para um todo. Para a pesquisa

qualitativa utilizou-se como instrumento de coleta dados os documentos das escolas (Regimento Interno e PPP) assim como a proposta curricular de Ensino de História, além do questionário contendo perguntas que norteiam a pesquisa.

Apesar de haver apenas um regimento para as escolas estaduais, cada escola elabora internamente seu regimento de funcionamento com base neste que serve para todas. Já quanto ao Projeto Político Pedagógico-PPP, cada escola elabora o seu com base nas necessidades de cada uma delas e levando em consideração principalmente o entorno das escolas.

### **3.6 Coleta e análise de dados**

Para a coleta dos dados da qualitativa é utilizada como método a entrevista semiestruturada, já que a investigação é de enfoque misto, há interação com os envolvidos. Para a análise dos dados é feita uma divisão em categorias para possibilitar a interpretação das respostas dos sujeitos. A análise obedece aos critérios estabelecidos por Bardim (1977, p. 105), segundo o qual a “presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Assim, cada temática corresponde a uma unidade de significação mais ampla, representando um recorte de sentido para dar melhor entendimento das questões abordadas. Os critérios para a avaliação dos dados têm como referência cada tema, sendo que o indicador escolhido consiste na presença ou ausência de cada um destes temas geradores.

### **3.7 Os Procedimentos**

Na análise dos resultados triangulou-se as informações obtidas e discutiu-se de modo aprofundado e detalhado. Para aplicação do questionário e entrevista com os participantes foi pedida uma autorização ao núcleo gestor da escola, com o devido preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 1). Os questionários foram aplicados entre agosto de 2014 e outubro de 2015 e as questões investigaram o período de implementação da nova Proposta desde 2010 até 2015.

Na análise dos resultados da pesquisa qualitativa recolheu-se as informações por meio da entrevista semiestruturada, obtendo informações com esse instrumento e em seguida analisou-se as informações recolhidas para discuti-las nas discussões dos resultados da presente pesquisa. Na análise dos dados da quantitativa utilizou-se os questionários e, uma vez obtendo os dados dividiu-se as respostas em categorias, entendendo que tal divisão propicia um melhor entendimento acerca da temática. Os dados foram submetidos à análise estatística, mensurados e apresentados através de gráficos elaborados em programa Word Excel, para melhor compreensão dos achados e em seguida foi confrontado com a bibliografia nacional e internacional sobre o assunto.

## 4 PESQUISA

Para a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa foram recolhidas as informações por meio de questionários. A análise se deu pela interpretação das informações coletadas com a comparação e leitura de outros estudos sobre o currículo e a prática do ensino de História.

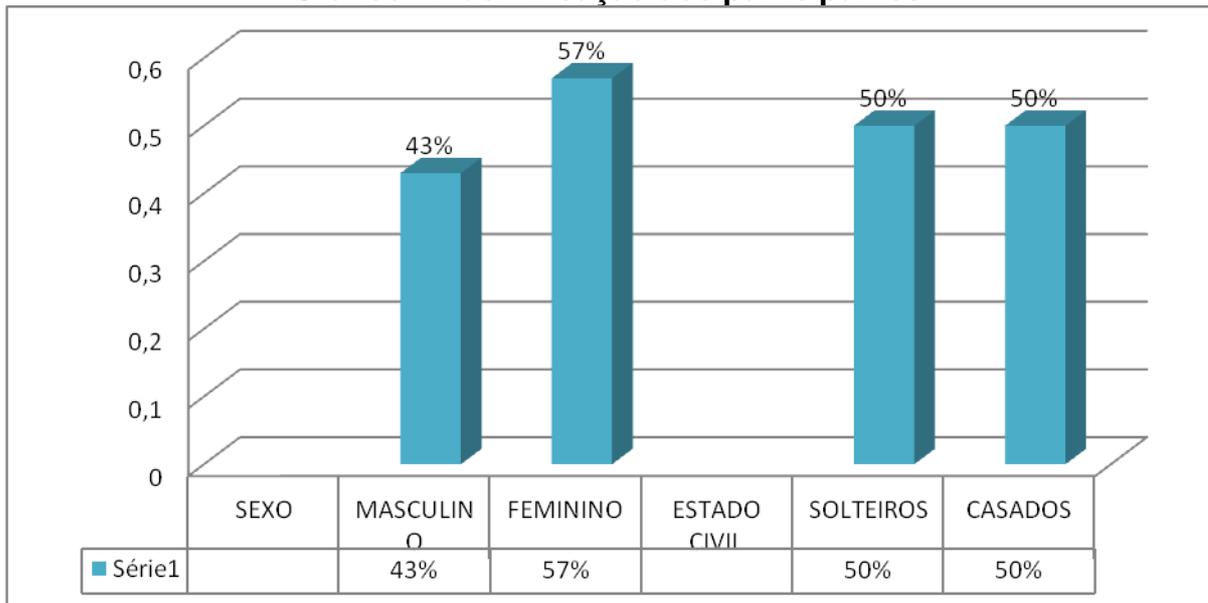
### 4.1 As categorias de análise

Os dados coletados na pesquisa através dos questionários estão categorizados e apresentados da seguinte forma:

1. Dados referentes à identificação pessoal dos participantes: *refere-se à sexualidade, idade, nacionalidade, localidade e estado civil.*
2. Dados referentes à formação profissional dos participantes: *refere-se à escola em que atuam, município, nível de escolarização, vínculo empregatício, tempo de atuação na área e formação acadêmica.*
3. Dados referentes ao currículo de História na visão dos participantes: *refere-se à participação dos mesmos em reuniões, seminários e debates da reformulação da nova proposta curricular, à relação dessa proposta com o PPP, se a linguagem é de fácil compreensão, como se dá o rendimento dos educandos com base nessa proposta, quais habilidades e competências são trabalhadas, em que contribui para a prática docente e como é avaliado a Nova Proposta pelos participantes.*

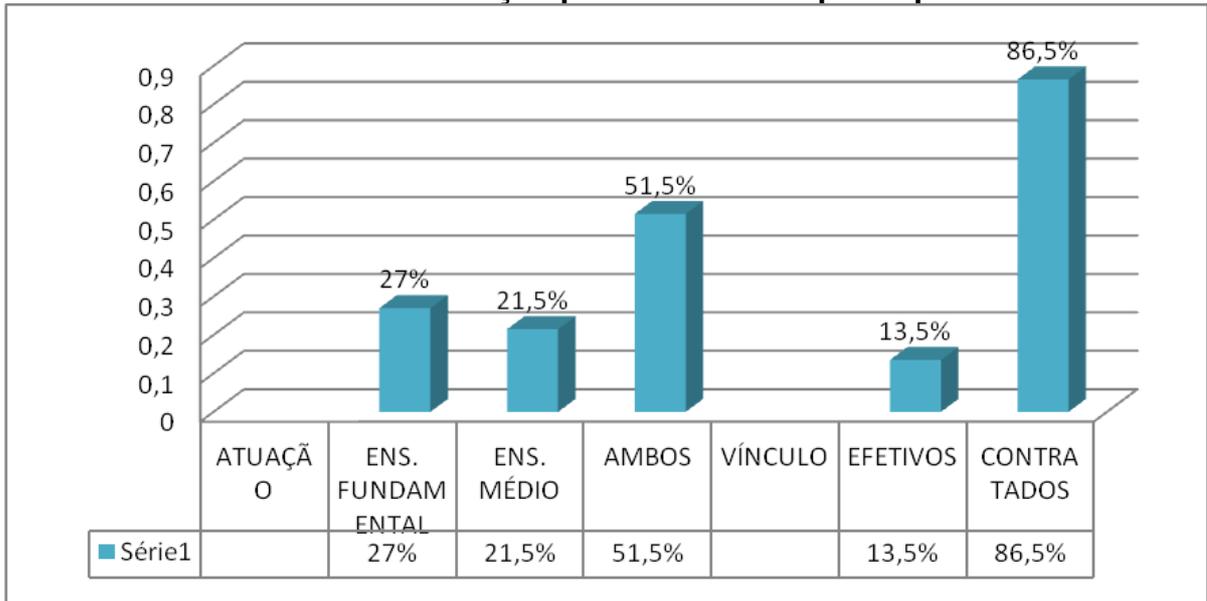
### 4.2 Resultados e Discussão

Quanto aos dados pessoais dos participantes, o estudo mostra que 43% é do sexo masculino enquanto 57% é do sexo feminino. Quanto ao estado civil tem-se 50% dos participantes é de solteiros e outros 50% casados, conforme demonstrao gráfico (01):

**Gráfico 1: Identificação dos participantes**

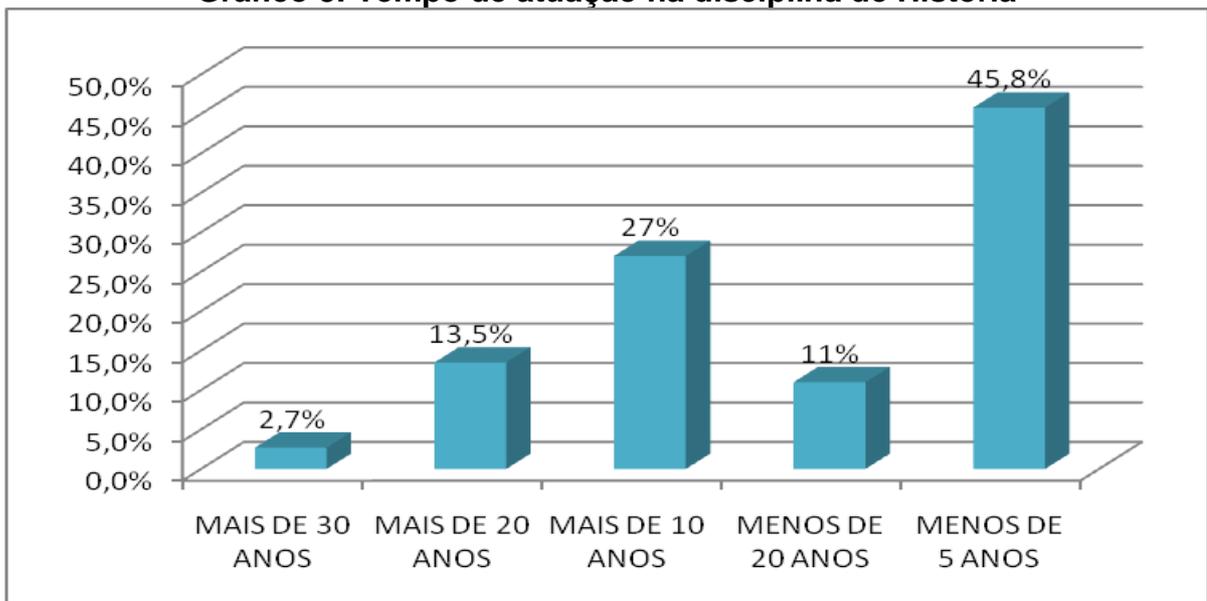
Fonte: elaboração do autor.

Quanto à idade a variação é entre 22 e 50 anos. A média de idade dos participantes é de 32,8 anos. Quanto à localização dos participantes todos vivem na região das escolas onde atuam profissionalmente. Quanto aos dados referentes à formação profissional dos participantes, indagou-se quanto ao nível de escolarização, onde verificou-se que 27% atuam apenas no Ensino Fundamental, 21,5% atuam apenas em escola do Ensino Médio e 51,5% deles atuam em ambas modalidades de ensino. Já em relação ao vínculo empregatício, 13,5% são efetivos e 86,5% são profissionais contratados, conforme está apresentado no gráfico (02):

**Gráfico 2: Identificação profissional dos participantes**

Fonte: elaboração do autor.

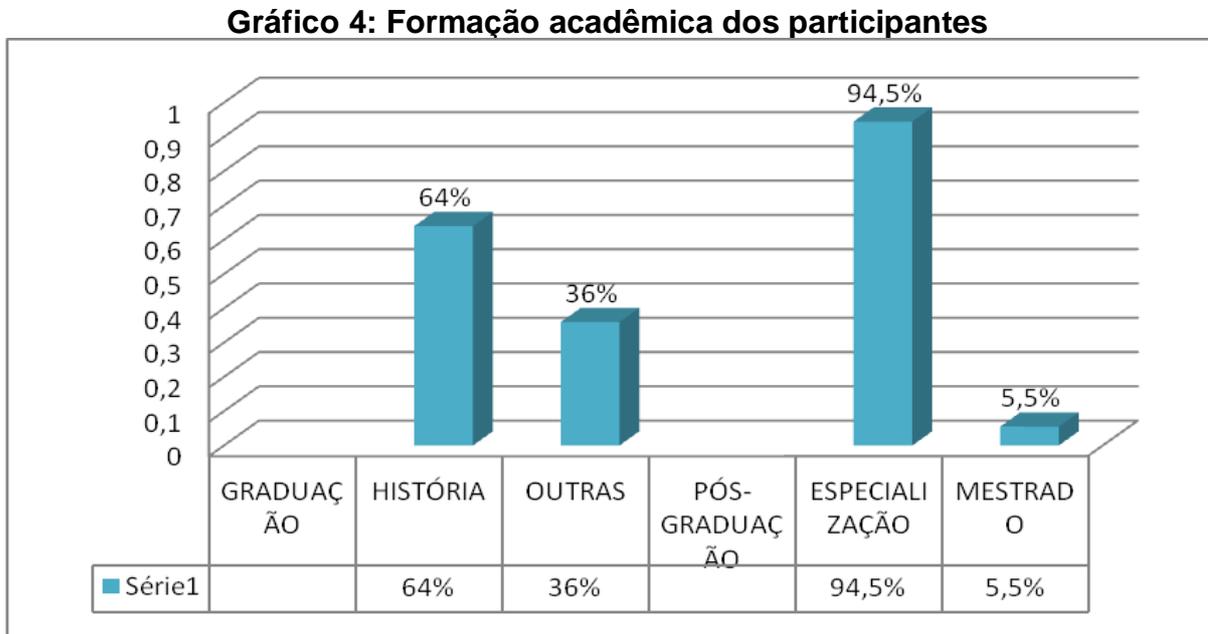
Sobre o tempo de atuação como professor (a) de História, 2,7% citaram atuar a mais de 30 anos, 13,5% a mais de 20 anos, 27% a mais de 10 anos, 11% atuam a menos de 20 anos e 45,8% a menos de 5 anos. O gráfico (03) mostra o resultado:

**Gráfico 3: Tempo de atuação na disciplina de História**

Fonte: elaboração do autor.

A respeito à formação acadêmica dos participantes, 64% são graduados em História e 36% possuem outra graduação. Dos 78% que possuem pós-graduação,

5,5% possuem mestrado concluído e 94,5% possuem especialização, conforme é demonstrado no gráfico (04) abaixo:

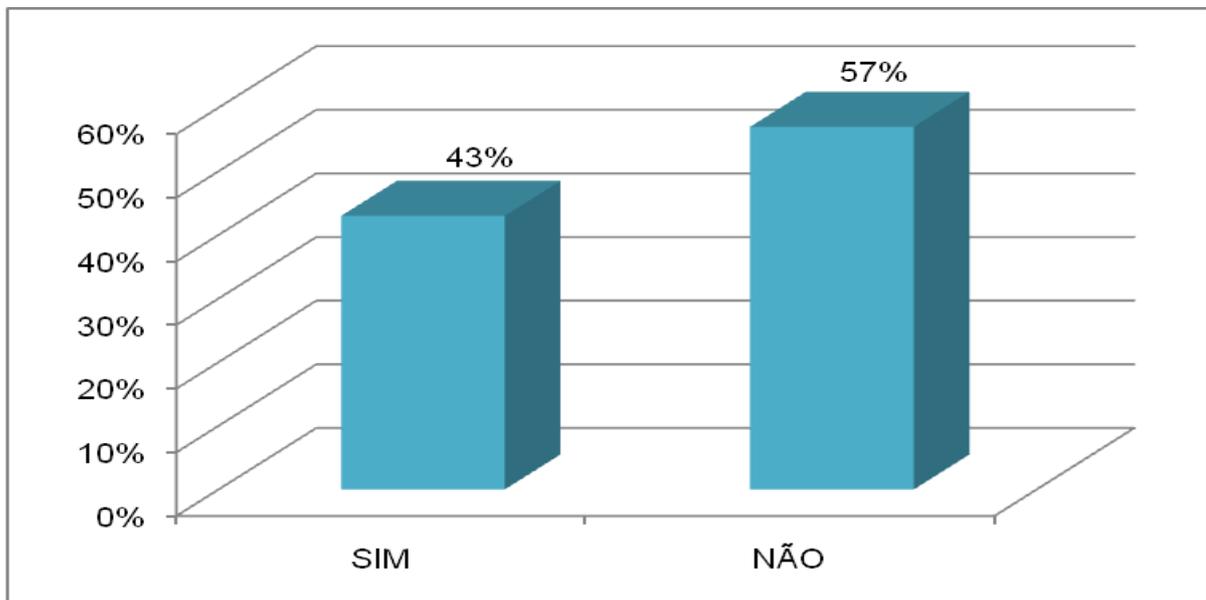


Fonte: elaboração do autor.

Shigunov Neto e Maciel (2002) consideram que para acompanhar as mudanças da atual sociedade, é necessário um novo perfil de profissional da educação, é necessário que os profissionais do ensino valorizem a investigação como estratégia de ensino na busca por desenvolver uma reflexão crítica da prática. Também é fundamental, nesse contexto, que haja o processo de formação continuada de professores, para que se mantenham atualizados. Porém, para que a formação continuada atinja o objetivo, é necessário que ela seja não exigida, mas significativa para o profissional.

Nascimento (2000) explica que as propostas de capacitação dos docentes não apresentavam eficácia, segundo ele porque a teoria e a prática são desvinculadas, há uma excessiva ênfase aos aspectos normativos da escola; e também há escassez de projetos coletivos e/ou institucionais; dentre outros motivos que, segundo ele, tornam a formação continuada distante do que ela realmente deveria servir. Quanto aos dados referentes ao currículo de História na visão dos participantes, iniciou-se indagando aos participantes se os mesmos já haviam participado de reuniões, seminários e debates da reformulação da nova proposta, 43% afirmaram que sim, enquanto 57% disseram que não, conforme o gráfico (05):

**GRÁFICO 5: Participação em reuniões, seminários ou debates sobre a nova proposta de História**



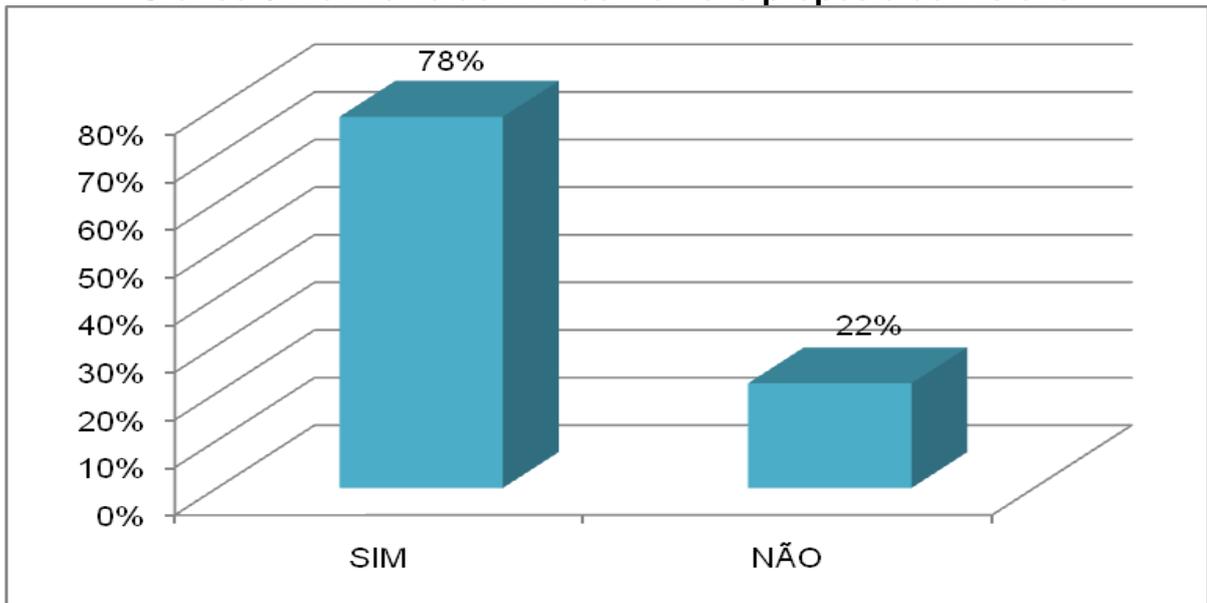
Fonte: elaboração do autor.

Quanto ao motivo da não participação, a maioria não havia recebido convite ou ainda não atuava na escola na época da apresentação da reformulação curricular no Estado, atuavam, mas em outras disciplinas ou não conseguiram se organizar com tempo para participar. Libâneo (2008) considera importante que o professor não se limite à execução de seu trabalho, mas que procure compreender e analisar de forma crítica a atividade docente, sabendo que, como educador, ele precisa realizar um “trabalho intelectual” e não mecânico, o que só é possível, conforme o autor, a partir da formação docente com a perspectiva reflexiva.

Nas palavras do autor:

[...] a construção da identidade profissional de professor depende em boa parte das formas de organização do trabalho escolar. Em especial, depende de uma boa estrutura de coordenação pedagógica que faça funcionar uma escola de qualidade, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação e favorecendo a constante reflexão na prática e sobre a prática (LIBÂNEO, 2008, p. 40).

Sobre o PPP da escola, se este encontrava-se em harmonia com o Currículo Básico Comum (CBC) proposto, 78% afirmaram que sim, está de acordo, já 22% disseram que não. O gráfico (06) ilustra esse resultado:

**Gráfico 6: Harmonia do PPP com a nova proposta de História**

Fonte: elaboração do autor.

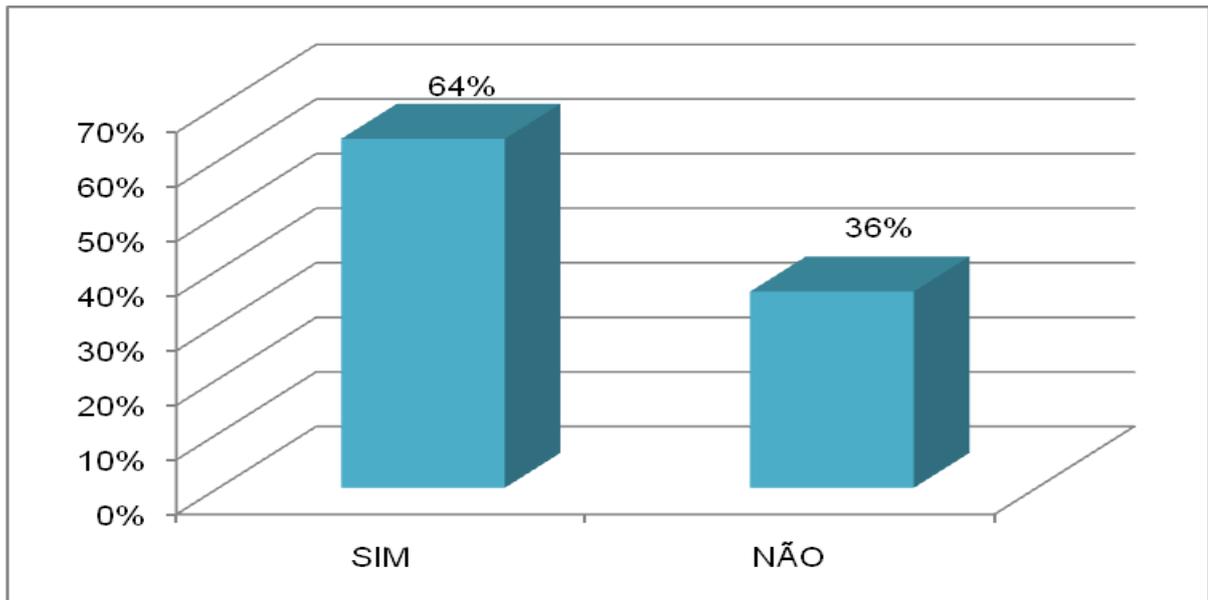
Quanto aos que criticaram a falta de harmonia entre o Projeto Político Pedagógico e a nova proposta, os participantes afirmaram que o mesmo não está sendo seguido como deveria e que as escolas nem sempre procuram seguir a base curricular comum, estipulando a sequência didática sugerida nos livros didáticos que servem de apoio pedagógico. Sobre essa questão merece destaque a narrativa de Libâneo que defende que a escola não deva ser mais uma instituição isolada em si mesma, distante da realidade geral que a circunda.

Para o autor, a escola deve ser integrada à realidade da comunidade, precisa interagir com a vida social mais ampla dos alunos que a frequentam. Contudo, é preciso também que haja consenso entre pesquisadores e educadores quanto a propostas concretas dessa participação, as formas de delegações, a existência de associação de pais e mestres é um exemplo, o Conselho de Escola e outros órgãos colegiados também. Construir o PPP é enfrentar um desafio de inovar, emancipar e edificar a forma de organizar o trabalho pedagógico. O PPP define como a gestão é exercida por parte de todos os interessados. É necessário repensar a estrutura de poder da escola.

Neri e Santos (2001) narram que a escola não pode ser mera reprodutora das relações sociais e valores dominantes. Ela deve assumir uma postura de confronto, de resistência, propondo inovações nessas relações, produzindo rupturas e, rompendo com a clássica cisão entre concepção e execução. Quanto à questão

se linguagem do Currículo Básico Comum (CBC) era de fácil ou difícil compreensão, 64% afirmaram que sim, era fácil compreender a linguagem da nova proposta, enquanto 36% disseram que não, conforme mostra o gráfico (07):

**Gráfico 7: Facilidade de compreensão da linguagem da nova proposta de História**

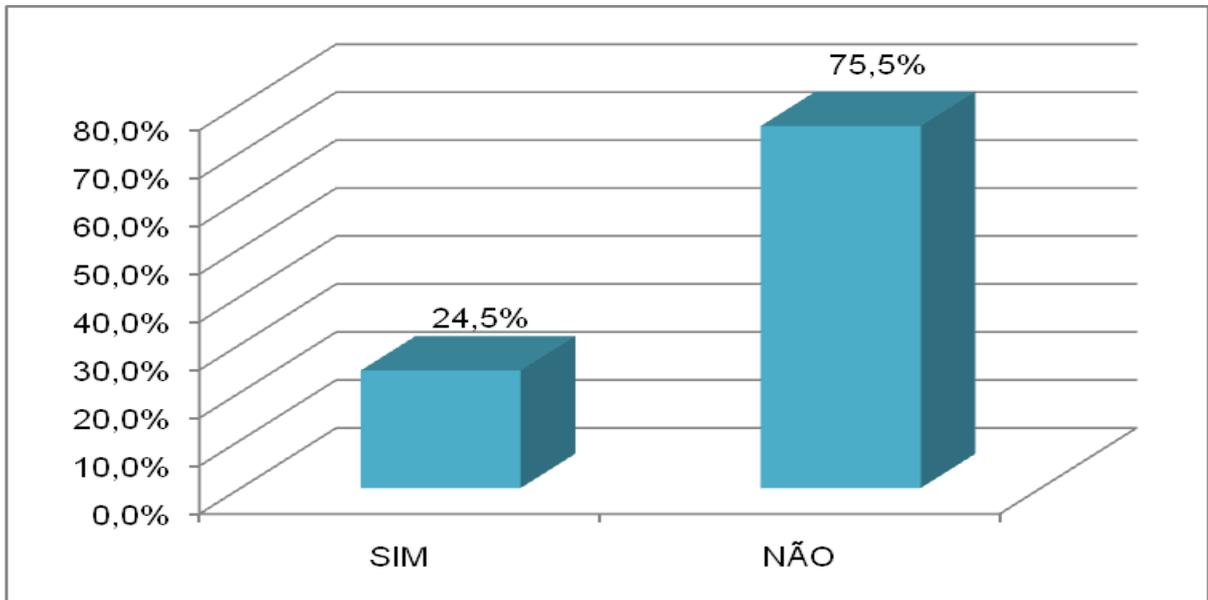


Fonte: elaboração do autor.

Aos que acreditam que a linguagem não é de fácil compreensão solicitou-se que justificassem. Os mesmos afirmaram que a nova proposta é vaga em relação aos norteamentos necessários à sua aplicabilidade, que é necessária adaptação de acordo com cada realidade e que se faz necessários ajustem em cada período.

Para ser democrático o currículo deve ter como foco a humanização de todos e deve ser desenhado com base no que não está acessível às pessoas, ou seja, a partir da crítica. Por exemplo, a exclusão do acesso a bens culturais básicos como literatura, livros técnicos e atualização científica é uma realidade brasileira a partir da qual deve ser pensando conteúdo para o currículo. Em seguida, a questão levantada foi sobre o rendimento/conhecimento dos alunos, se estão acima do exigido pelo Currículo Básico Comum (CBC), 24,5% dos professores consideraram que sim, enquanto 75,5% disseram que não, conforme mostra o gráfico (08):

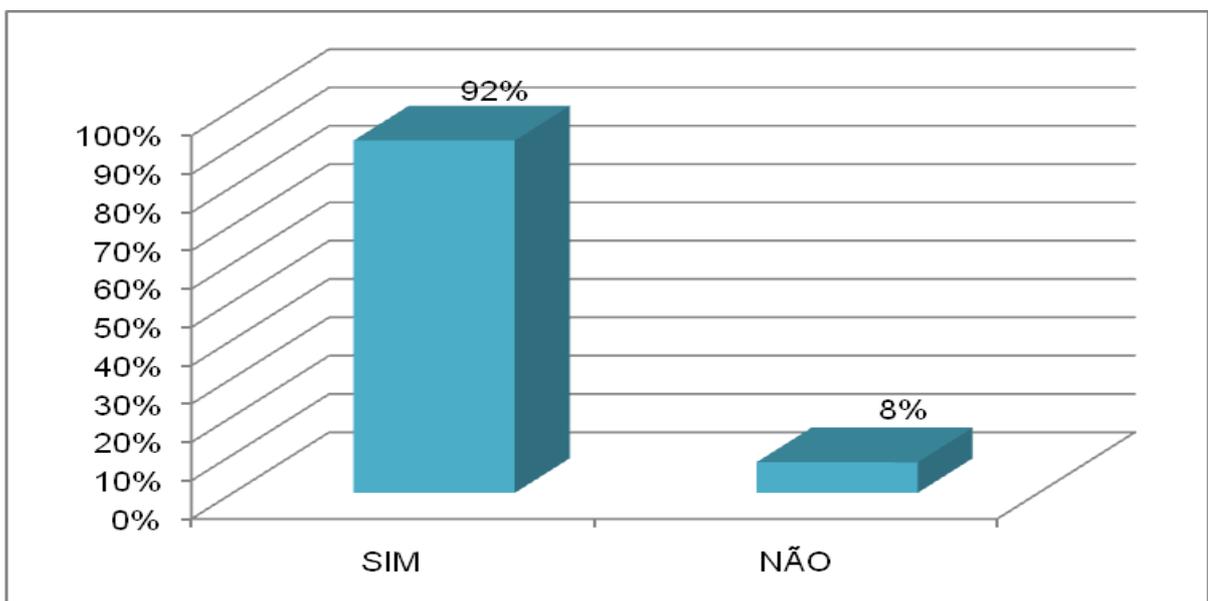
**Gráfico 8: O rendimento/conhecimento dos alunos estão acima do exigido pela nova proposta de História**



Fonte: elaboração do autor.

Como a maioria afirmou que o rendimento/conhecimento dos alunos não estão acima do exigido pelo Currículo, não se questionou sobre os mesmos. Perguntado sobre se ao longo do trimestre, além dos conteúdos listados no CBC de História, os professores participantes fazem complementos com outros conteúdos, 92% afirmaram que sim e apenas 8% que não, conforme mostra o gráfico (09):

**Gráfico 9: Complementação de outros conteúdos pelos participantes, ao longo do trimestre, além dos conteúdos listados na nova proposta de História**



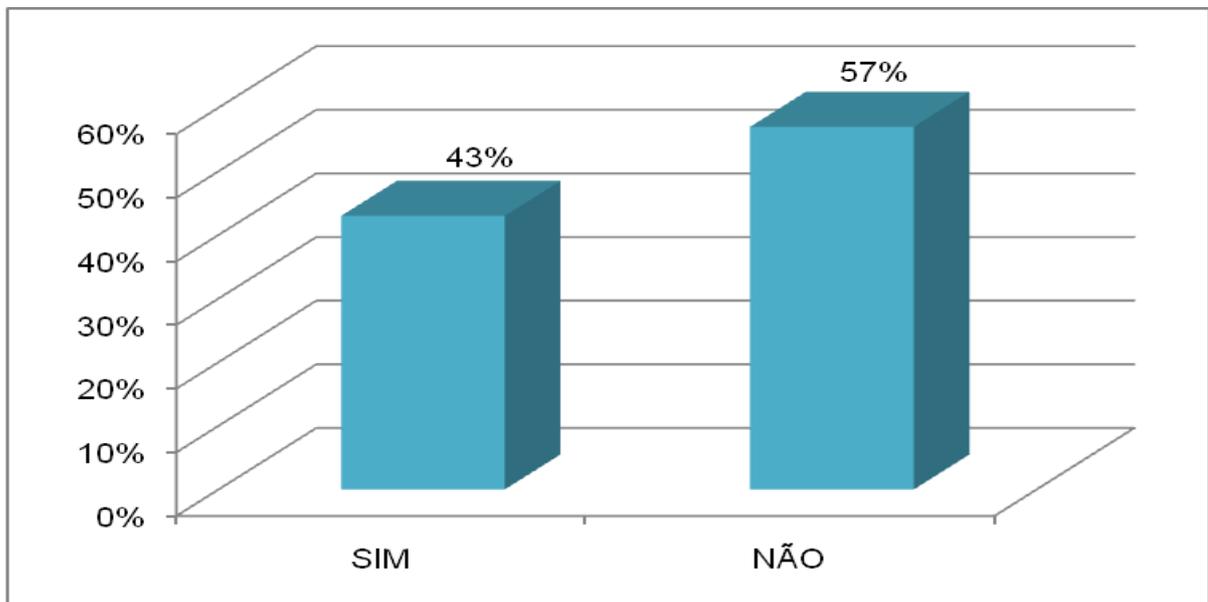
Fonte: elaboração do autor.

Apenas uma minoria afirmou que ao longo do trimestre, além dos conteúdos listados CBC de História da escola estadual, os participantes não complementam com outros conteúdos e justificaram que consideram suficiente a proposta. Para levar os estudantes à compreensão da relevância de utilizar o conhecimento adquirido para entender os fatos, tendências, fenômenos, processos do mundo em que vive é necessário que se busque o significado desse conhecimento a partir de contextos desse mundo, da sociedade.

Nesse sentido, Wartha e Faljoni-Alário (2005) citam a necessidade de contextualizar o conhecimento a partir de um processo próprio de produção, criando condições para que os educandos façam comparações, experimentações e despertem a curiosidade na busca de novos conhecimentos. Segundo os autores, o encantamento de descobrir novas coisas e a satisfação da autonomia nesse processo é que fará com que os alunos construam um conhecimento e visão de mundo com identidade própria.

Por isso, o professor de História deve possibilitar ao aluno essa construção de conhecimentos. É o papel do professor permitir que os alunos compreendam as diversas situações da vida cotidiana, possibilitando-lhes a tomada de consciência acerca de suas ações e as necessárias transformações. Sobre a forma como os conteúdos, habilidades e competências são apresentados na atual proposta do CBC de História, se eles proporcionam que sejam trabalhadas as problematizações sobre a História local da região, dos municípios, 43% afirmaram que sim e 57% disseram que não, conforme mostra o gráfico (10):

**Gráfico 10: Problematizações da História Local, com os conteúdos, habilidades e competências apresentados na nova proposta de História**

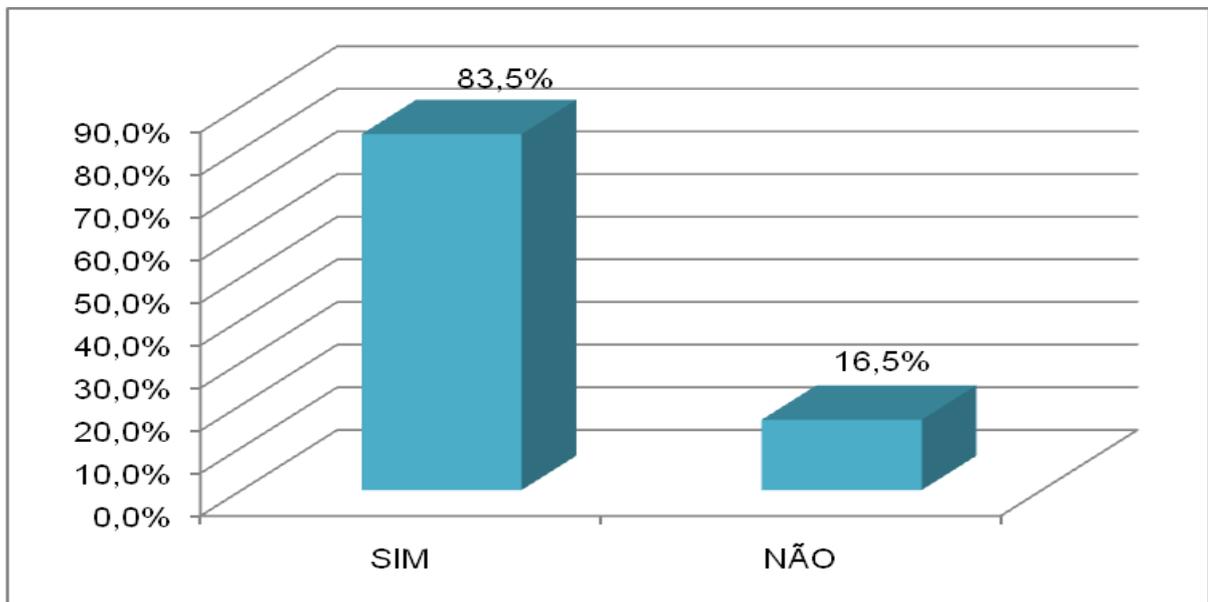


Fonte: elaboração do autor.

Aos que afirmaram que a forma como os conteúdos, habilidades e competências são apresentados Currículo Básico Comum (CBC) de História da escola estadual, não proporciona problematizações sobre a História Local, solicitou-se que justificassem, assim os mesmos afirmaram que não se contempla todos os aspectos, que muitas vezes está preso em tempo da História tradicional, não dando espaço para temas mais próximos dos alunos, que não é abordada a História Local, sendo necessário que as escolas façam um trabalho individual que privilegie tal iniciativa, cabendo também aos professores possam adequar-se para proporcionar aos alunos conhecer a realidade local.

Quanto aos conteúdos trabalhados pelo Currículo Básico Comum (CBC), se eles contribuíram para a melhoria da prática docente dos participantes, 83,5% consideraram que sim e 16,5% que não, conforme mostra o gráfico (11):

**Gráfico 11: Contribuição dos conteúdos trabalhados na nova proposta de História para a melhoria da prática docente**



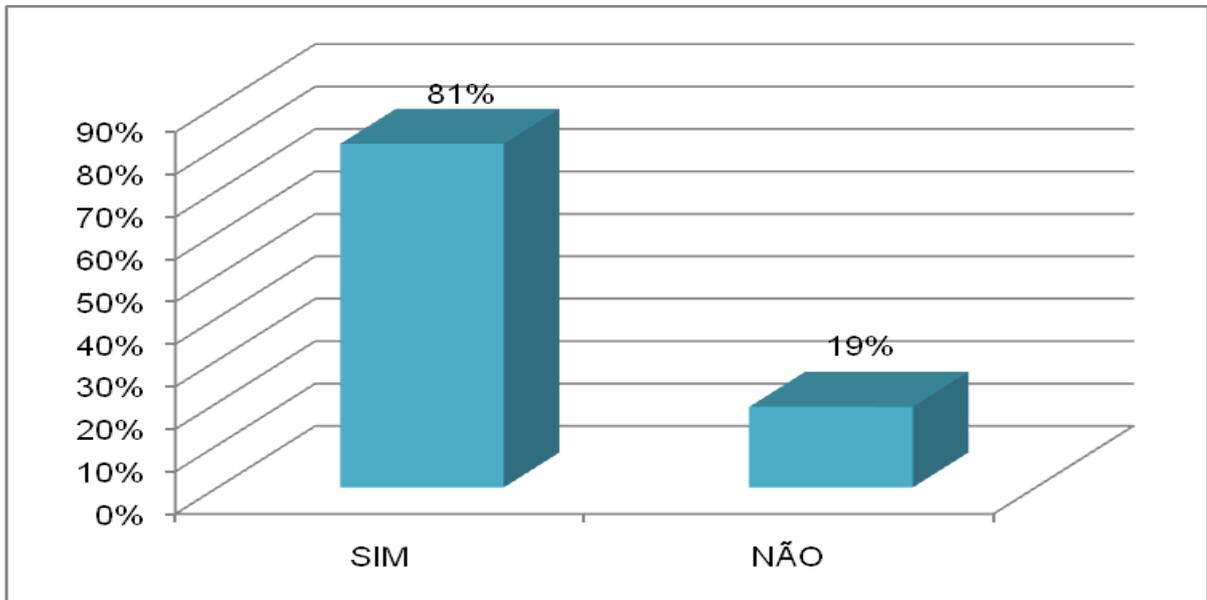
Fonte: elaboração do autor.

Em relação à minoria que afirmaram que os conteúdos trabalhados pelo CBC de História da escola estadual, não contribuíram para a melhoria da prática docente dos participantes, solicitou-se que justificassem, os mesmos apontaram que existem conteúdos desnecessários e outros estão faltando, que apesar de ocorrer essa contribuição se faz necessário que os educadores possam buscar novas formas de melhorar sua prática. A realidade atual nos demonstra uma desarticulação entre o apreendido, o aprendido e a prática profissional, e nos leva a refletir sobre que modelo de professores estamos formando. Mizukami (1986) já considerava o seguinte:

A desarticulação e a não interferência das linhas teóricas, estudadas em cursos de formação de professores, na prática pedagógica poderá indicar que as teorias que constituem o ideário pedagógico permanecem externas ao professor. Não são incorporadas, discutidas, refletidas a ponto de serem vivenciadas (MIZUKAMI, 1986, p. 107-108).

Sobre a questão se a nova proposta do CBC estimulou os professores participantes e seus colegas ao compartilhamento de experiências exitosas, 81% afirmaram que sim e 19% que não, conforme o gráfico (12):

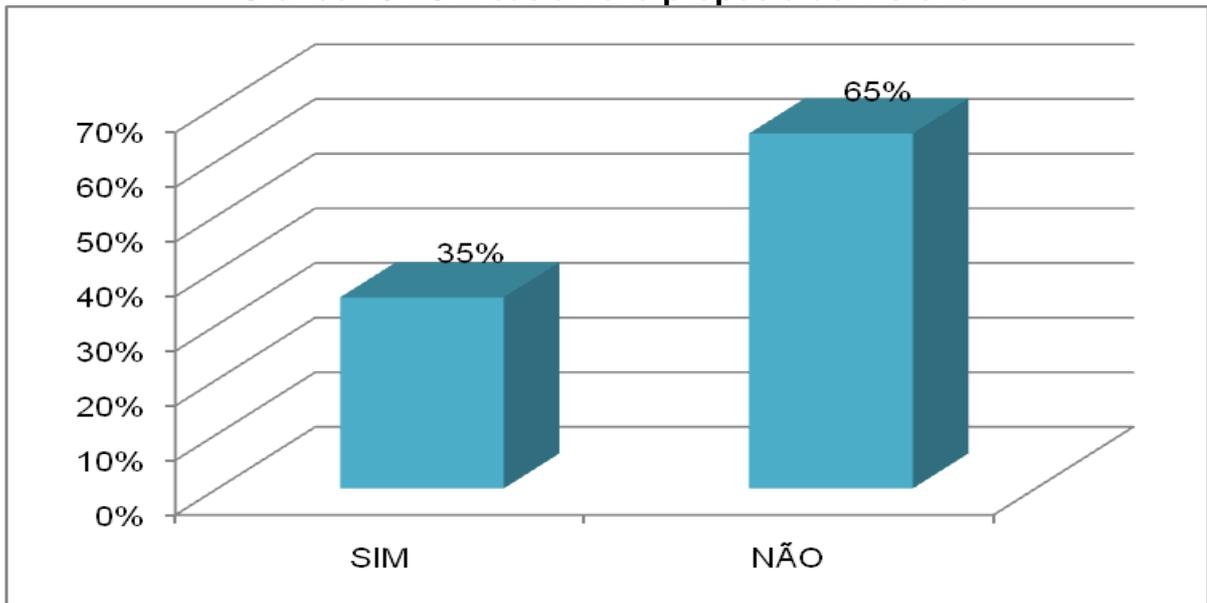
**GRÁFICO 12: A relação entre a nova Proposta de História e a prática de compartilhar mais experiências exitosas entre os colegas na escola**



Fonte: elaboração do autor.

A minoria dos participantes que não acredita na ocorrência de partilha nas trocas de experiências exitosas, solicitou-se que justificassem, assim os mesmos afirmaram que existe a falta de troca de experiência e ideias pois a maior parte dos professores, justificam que estão muito ocupados. Foi solicitado que os participantes apontassem quais recursos didático-pedagógicos são utilizados pelos participantes com frequência em suas aulas. Eles apontaram filmes/ documentários (94%), o livro didático (89,5%), trabalho em grupo (86%), aula expositiva (81%), xérox de textos ou documentos históricos (78%), aparelho multimídia (78%), leitura compartilhada em sala de aula (78%), laboratório de informática (67%). Nessa indagação os participantes podiam assinalar mais de uma alternativa, todos apontaram mais de uma.

Por fim foi indagado se os participantes teriam alguma crítica a fazer sobre a nova proposta de ensino do Estado, 35% disseram que sim, teriam, e 65% que não teriam, conforme mostra o gráfico (13):

**Gráfico 13: Críticas à nova proposta de História**

Fonte: elaboração do autor

Portanto, a maioria dos professores participantes não fariam nenhuma crítica quanto a nova proposta do Currículo Básico Comum (CBC) de História da escola estadual do Espírito Santo. Eles justificaram afirmando que a proposta é bem elaborada, prioriza a contextualização dos conteúdos e oportuniza a História local/regional. Os que teriam críticas, justificaram como demonstram algumas falas a seguir:

“No que tange a disciplina de “História” é proposto a utilização da “História Temática”, ao invés de se estudar uma História Linear. No meu ver a adoção do estudo temático pode acabar confundindo os alunos no tange a noções temporais; visto que nesse tipo de abordagem iríamos e voltaríamos por toda linha da História-sempre buscando a temática apropriada. Portanto sou defensor do método tradicional do ensino de História - a História linear” (DEPOENTE A).

“Pelo pouco tempo que tenho em sala de aula, pude observar que o CBC, muitas vezes está longe da realidade da escola” (DEPOENTE B).

“Acredito que os conteúdos programados para serem ministrados em um ano letivo é muito extenso mediante a complexidade da disciplina de História” (DEPOENTE C).

“Deve ser clara e objetiva” (DEPOENTE D).

“Deveria ser colocado o CBC os conteúdos exigidos no PAEBES/ENEM” (DEPOENTE E).

“Acho que o CBC às vezes deixa alguns conteúdos de forma “vaga”, causando dificuldades no entendimento dos alunos” (DEPOENTE F).

“Os conteúdos foram organizados por pessoas que já não estão há muito tempo na sala de aula. Por isto, não vem adequado com a realidade de cada escola” (DEPOENTE G).

“Penso que poderia ser melhor, pois existem conteúdos desnecessários e outros que faltam” (DEPOENTE H).

“Eles confundem Artes e outros conteúdos com a História mesmo que cobrado no PAEBES, ENEN e outros” (DEPOENTE I).

“A falta de temas voltados às questões estaduais e municipais, pois não há conteúdos voltados a um estudo aprofundado do Estado” (DEPOENTE J).

A manutenção da unidade entre objetivos, conteúdos e metodologias é a espinha dorsal da docência e requer uma “visão de mundo” do docente, ou seja, as concepções que o docente tem sobre sociedade, sobre a história, sobre a educação, sobre o homem, sobre a escola, invariavelmente serão professadas com maior ou menor “consciência” na prática dos deles em sala de aula.

Portanto, a clareza em relação às concepções pedagógicas e de história que compõem a “visão de mundo” dos docentes da disciplina História, conferirá resultados mais satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos, os conteúdos e as metodologias da educação referem-se, respectivamente em: a) para quem ensinar?; b) o que ensinar e c) como ensinar.

Basicamente, é possível afirmar que há três dessas concepções, pelo menos, as mais recorrentes na prática docente observada. São elas: as concepções positivista, materialista e “presentista” e, em estrita relação com elas, as concepções tradicional, histórico-crítica e “renovada”, que passo agora a explicitar. Por meio dos dois fragmentos de textos abaixo, um do historiador Leopold von Ranke, que, muito embora e a rigor, tenha de ser considerado historicista, acabou, pela afirmação que fez, definindo as características fundamentais da concepção positivista de história no que concerne à questão do conhecimento e à função social do historiador, e outro, do historiador britânico Lord Acton (1834-1902) que também nos auxiliará em nossa empresa, citados respectivamente por Schaff (1995) e Fontana (2000):

Conferiu-se à história a função de julgar o passado, de instruir os contemporâneos em benefício dos anos vindouros. A presente obra não tem objetivos tão ambiciosos: quer simplesmente demonstrar como isso se passou na realidade (RANKE *apud* SCHAFF, 1995).

Nosso esquema requer que nada revele o país, a religião ou o partido a que pertencem os escritores. Isso é essencial, não só sobre a base de que a imparcialidade é a característica da historiografia legítima, como também o

trabalho é realizado por homens que se reuniram com o único objetivo de aumentar o conhecimento exato (ACTON *apud* FONTANA, 2000).

O pressuposto fundamental que norteia as afirmações, em relação à questão do conhecimento, é o da separação radical entre sujeito e objeto de conhecimento. Deste modo, o sujeito do conhecimento pode ficar imune às interferências e aos condicionamentos do seu objeto de estudo. Para a concepção positivista, essa separação assegura a neutralidade do sujeito do conhecimento, capaz, portanto, de realizar o estudo científico e objetivo da realidade, o que exclui a parcialidade e a subjetividade no processo de investigação científica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim da pesquisa, após todas as reflexões que ela permite fazer, é possível entender e perceber o processo de implementação da Proposta Curricular de Ensino de História na rede pública de ensino no Estado do Espírito Santo – Brasil no ano de 2010 a 2015 de uma forma mais profunda e mais ampla. No cumprimento do primeiro objetivo específico analisou-se as principais mudanças e permanências trazidas no bojo da implementação da Proposta Curricular do CBC da escola estadual - Ensino Fundamental II e Ensino Médio em História, constatando que como qualquer processo de mudança, a implementação do Currículo Comum de História não foi diferente, inicialmente desperta curiosidade e em seguida uma certa aversão por parte dos educadores, por tratar-se de novidade e algo que não se sabe ainda de forma completa os resultados que se terá.

Contudo, o estudo mostra que aos poucos os educadores vêm se acostumando ao processo de implementação, sendo eles, inclusive, a peça chave nesse processo. Daí a necessidade de formações contínuas dos educadores para que possam contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem. No segundo objetivo específico cumprindo, foram descritos os avanços e dificuldades a partir da implementação da “nova” proposta nas escolas analisadas, concluindo que esse processo possibilitou uma melhor interação entre os educadores na busca pela qualidade do ensino, mas em contrapartida dificultou quanto aos entendimentos necessários das metodologias adequadas ao comprometimento do currículo com as ações voltadas para o descortinamento da aprendizagem específica da História, especialmente no que se refere às questões locais.

E, ao cumprir o terceiro objetivo específico proposto, é possível conhecer que o olhar dos educadores de História quanto ao processo de efetivação da proposta curricular em História no Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio. Para os participantes, os conteúdos, habilidades e competências apresentados no CBC de História da escola estadual, possibilitam a problematização para que se compreenda a História como importante elemento de transformação da realidade social dos alunos a partir da localidade, de si mesmos e de questões que os colocam como os sujeitos históricos.

Por fim, o objetivo geral da pesquisa, ou seja, o de averiguar o processo de implementação da Proposta Curricular de Ensino de História na rede pública de

ensino no Estado do Espírito Santo, do ano de 2010 a 2015, conclui que esse processo tem contribuído para a melhoria das ações metodológicas nas diferentes escolas da rede estadual, aumentou as experiências exitosas entre os participantes e possibilitou um maior comprometimento deles frente ao papel social que exercem na elaboração de ações didáticas que engrandecem a participação coletiva dos sujeitos que estão sendo preparados para a vida.

Pode-se ainda, considerar que se faz necessário desenvolver um trabalho cotidiano e sistemático que possibilite aos diferentes agentes envolvidos na efetivação da Nova Proposta Curricular de História, especialmente gestores, educadores e alunos, uma reflexão sobre os princípios que possibilitam a real efetivação das ações propostas e um melhor acompanhamento das escolas e isso passa por mudanças contínuas que valorize a teoria sobre a temática e o redimensionamento desses instrumentos na prática, fazendo com essa prática seja renovada e valorize esses diferentes sujeitos inseridos no universo educativo.

E por tudo que foi elucidado nessa dissertação, pela literatura analisada, pela experiência de campo através das entrevistas e questionários, algumas recomendações podem ser feitas a partir do presente estudo, quais sejam:

- Os gestores que podem trabalhar constantemente na efetivação da nova proposta do CBC de História, devem apropriar-se dessa ferramenta como um meio que garanta a participação coletiva dos diferentes sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

- Os professores também devem se apropriar dos instrumentos de participação ofertados pela nova proposta do CBC. O conhecimento ainda é a principal ferramenta para a tomada das decisões, e a conscientização começa quando se busca conhecer e compreender o sistema local de ensino e as ações desenvolvidas em cada escola.

Com essa pesquisa foi possível entender e refletir quanto às questões norteadoras dos educadores em geral e dos diferentes profissionais ligados à escola e ao ensino, de uma forma mais específica com a disciplina História. O estudo mostra que a nova proposta do Currículo Básico Comum (CBC) de História da escola estadual do Espírito Santo pretende romper com o isolamento dos diferentes segmentos da escola, buscando, pelo menos no discurso, e já reconhecidos pelos docentes, a necessidade da participação coletiva e efetiva de educadores e educandos, gestores, pais, funcionários e comunidade, não só na elaboração de

conteúdo, mas, constantemente, na observação crítica do cotidiano escolar a partir da qual se pretende construir o currículo de História.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação, histórias e sentido em Hannah Arendt**. Dissertação. São Paulo: Universidade São Paulo – USP, 2009.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1983.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: \_\_\_\_\_. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-27.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 07 nov. 2015.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. **História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. **Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. **História**. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004.

BRASIL. **Parecer nº 94, de 04 de fevereiro de 1971**, do CFE. In: AGUIAR, José Márcio (org.). CFE – Pareceres Básicos; Reforma – ensino de 1º e 2º graus. V. 1. Brasília: Mai Editora, 1975a.

BRASIL. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF: Presidência da República; Secretaria de Comunicação Social; Ministério da Justiça, 1996.

BRIAND, J. P; CHAPOULIE, J. M. **L'institution scolaire et la scolarization**: une perspective d'ensemble. Revue Française du sociologie, n. 34, 1993. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/24245-108762-3-PB%20(1).pdf. Acesso em: 23 out. 2015.

BRUNER, Jerome. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editores S.A., 1958.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BASTOS, Cleverson; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender**: introdução à metodologia científica. Petrópolis: 2015.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história. **História & Ensino**, v. 21, n. 2, Londrina, jul./dez. 2015.

CARDOSO, Ciro Flamarion S.; BRIGNOLI, Héctor Perez. **Os métodos da história**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

CARVALHO, Carlos Delgado de. **Introdução metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1957. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).

CARVALHO, Maria Cecília. **Manual de Metodologia científica fundamentos e técnicas**: construindo o saber. São Paulo: Papirus, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

CHOPPIN, Alain. **Manuels scolaires**: histoire et actualité. Paris: Hachette, 1992. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/24245-108762-3-PB%20(1).pdf. Acesso em 23 de out, 2015.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Estadual 9.768 de 26 de dezembro de 2011**. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LO9768.html>. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **Modos de ver, formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil**: da Colônia aos dias atuais. 2. ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Clio en las aulas**: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas. Madrid: Akal, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papiros, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONTANA, Josep I. **História**: análise do passado e projeto social. Bauru/SP: EDUSC, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazem do Ipê, 2006.

GUIMARÃES, Fábio. **Divisão Regional do Brasil**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1942.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro**. 1931-1956. Rio de Janeiro: INEP, 1957.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da história**: no primário e no ginásio. São Paulo: Cultrix, 1969.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**. Secretaria de Educação Básica. MEC/Brasília-DF, 2006.

- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, Brasília: mai./ago. 2015.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino**: abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MONIOT, Henri. La question de la référence en didactique de l'histoire. In. TERRISE, André. **Didactique des disciplines**: les références au savoir. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2001, p.65-75. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/24245-108762-3-PB%20(1).pdf. Acesso em: 23 out. 2015.
- MONTEIRO, Ana. **Ensino de História**: entre saberes e práticas. Tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz T (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo**: questões atuais. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, 17, Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2001.
- NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **MEC, Revista Em Aberto**, Brasília, 7 (37), 1988.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História. São Paulo**: Anpuh/Marco Zero, 13 (25/26), 1993.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.
- NERI, Maria Célia Silva; SANTOS, Maria Lídia Guimarães. **Projeto político pedagógico**: uma prática educativa em construção. 2001. 101 f. (Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Pedagogia) -Universidade da Amazônia, Belém, 2001. Disponível em:<[http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/.../PROJETO\\_POLITICO.pd](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/.../PROJETO_POLITICO.pd)  
f>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- NUNES, Clarice. **Escola e dependência**: o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANE, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHAFF, Adam. **Dois concepções da Ciência da História**: o positivismo e o presentismo. In: \_\_\_\_. História e verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Estado e construção do código disciplinar da didática da história**. *Perspectiva*, 24 (2), p. 687-706, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/> Acesso em 10 set. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, 16(37): 73-91, maio/ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina a história**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

SOUSA, Francisco Welton Eduardo de Sousa. **O processo de escolha e os usos do livro didático de história**: os professores e as escolas públicas de Banabuiú em foco. (Monografia de Graduação em História). Quixadá, 2008.

URBAN, Ana Claudia. Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história. Encontro Nacional de pesquisadores do ensino de História, 9, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história**. Campinas: Campus, 1997.

XAVIER, Maria do Carmo. **Manifesto dos Pioneiros da Educação**. Um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV Editora; FUMEC Faculdade de Ciências Humanas. 2004.

WARTHA, Edson José; FALJONI-ALÁRIO, Adelaide. A contextualização no Ensino de Química através do Livro Didático. **Revista Química Nova na Escola**, n. 21, São Paulo, Novembro, 2005.

## ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a) Sr(a), \_\_\_\_\_

Sou **Damião Amiti Fagundes**, mestrando em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos (Assunção, Paraguai, professor da rede Estadual de Ensino (Escola EEF. Antonio Carneiro Ribeiro), e venho solicitar o seu consentimento para participar da pesquisa de minha tese, cujo tema é **“Análise da proposta do Currículo Básico Comum da disciplina de História desde a perspectiva dos docentes do Ensino Fundamental da rede pública e Médio do Estado do Espírito Santo-Brasil, da região Sul Capixaba do Caparaó”**.

A pesquisa se desenvolve a partir das seguintes indagações: Poderia uma nova proposta curricular contribuir para a melhoria do fazer e ensinar História no Ensino Fundamental e Médio?

Desta forma, com base nas indagações acima pretendemos demonstrar as vantagens da implementação da Nova Proposta Curricular de Ensino de História, na rede pública do Estado do Espírito Santo (Brasil).

Assim, utilizamos uma investigação qualitativa e como procedimento: análise de documentos e dos questionários aplicados aos professores de História.

Todas as informações a serem fornecidas são absolutamente sigilosas e serão mantidas em poder do pesquisador. Seu nome jamais será mencionado na divulgação dos resultados da pesquisa.

\_\_\_\_\_ - ES, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Desde já agradeço sua contribuição para minha pesquisa.

**Damião Amiti Fagundes** (Pesquisador Responsável - (28) 999392859 / (28) 981161395 / damifagundes@gmail.com / damiclio@gmail.com).

**ANEXO 2 – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS****1) IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:**

a) NOME

COMPLETO: \_\_\_\_\_

b) SEXO: ( ) MASCULINO ( ) FEMININO

c) IDADE: \_\_\_\_\_ FONE:(\_\_\_\_) ( \_\_\_\_\_)

d) NACIONALIDADE(ESTADO): \_\_\_\_\_

e) ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

1.6) E-MAIL: \_\_\_\_\_

1.7) ESTADO CIVIL: ( ) SOLTEIRO(A) ( ) CASADO(A) ( ) DIVORCIADO(A)

**2) DADOS PROFISSIONAIS:**

A) \_\_\_\_\_ ESCOLA \_\_\_\_\_ EM \_\_\_\_\_ QUE

ATUA: \_\_\_\_\_

B) MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

C) NÍVEL DE ENSINO: FUNDAMENTAL ( ) MÉDIO ( )

D) VÍNCULO EMPREGATÍCIO: EFETIVO ( ) DESIGNAÇÃO TEMPORÁRIA ( )

E) LECIONA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA:

( ) HÁ MAIS DE 30 ANOS

( ) HÁ MAIS DE 20 ANOS

( ) HÁ MAIS DE 10 ANOS

( ) HÁ MENOS DE 20 ANOS

( ) HÁ MENOS DE 05 ANOS

F) FORMAÇÃO ACADÊMICA:

( ) GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

( ) OUTRA GRADUAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO:

( ) ESPECIALIZAÇÃO

( ) MESTRADO CONCLUÍDO

- ( ) MESTRADO EM ANDAMENTO
- ( ) DOUTORADO

**QUESTIONÁRIO**

1. VOCÊ PARTICIPOU DAS REUNIÕES, SEMINÁRIOS E DEBATES DA REFORMULAÇÃO DA NOVA PROPOSTA DO CBC (CURRÍCULO BÁSICO COMUM DA ESCOLA ESTADUAL DE HISTÓRIA)?

- ( ) SIM
- ( ) NÃO

JUSTIFIQUE:

---

---

---

---

---

2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA SUA ESCOLA ESTÁ EM HARMONIA COM O CBC (CURRÍCULO BÁSICO COMUM DA ESCOLA ESTADUAL DE HISTÓRIA)?

- ( ) SIM
- ( ) NÃO

JUSTIFIQUE:

---

---

---

---

3. A LINGUAGEM DO CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL É DE FÁCIL COMPREENSÃO?

- ( ) SIM
- ( ) NÃO

JUSTIFIQUE:

---

---

---

---

4. O RENDIMENTO DOS SEUS ALUNOS ESTÃO ACIMA DO EXIGIDO PELO CBC (CURRÍCULO BÁSICO COMUM DA ESCOLA ESTADUAL DE HISTÓRIA)?

( ) SIM

( ) NÃO

JUSTIFIQUE:

---

---

---

---

5. AO LONGO DO TRIMESTRE, ALÉM DOS CONTEÚDOS LISTADOS NO CBC (CURRÍCULO BÁSICO COMUM DA ESCOLA ESTADUAL DE HISTÓRIA) VOCÊ COMPLEMENTA COM OUTROS CONTEÚDOS?

( ) SIM

( ) NÃO

JUSTIFIQUE:

---

---

---

---

6. A FORMA COMO OS CONTEÚDOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SÃO APRESENTADOS NO CBC (CURRÍCULO BÁSICO COMUM DA ESCOLA ESTADUAL DE HISTÓRIA) PROPORCIONA PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA LOCAL?

( ) SIM

( ) NÃO

JUSTIFIQUE:

---

---

---

---

7. OS CONTEÚDOS TRABALHADOS PELO CBC (CURRÍCULO BÁSICO COMUM DA ESCOLA ESTADUAL DE HISTÓRIA) CONTRIBUÍRAM PARA A MELHORIA DA SUA PRÁTICA DOCENTE?

( ) SIM

( ) NÃO

JUSTIFIQUE:

---

---

---

---

8. COM A NOVA PROPOSTA DO CBC (CURRÍCULO BÁSICO COMUM DA ESCOLA ESTADUAL DE HISTÓRIA) VOCÊ E SEUS COLEGAS PASSARAM A COMPARTILHAR MAIS EXPERIÊNCIAS EXITOSAS?

( ) SIM

( ) NÃO

JUSTIFIQUE:

---

---

---

---

9. QUAIS RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS QUE VOCÊ UTILIZA COM FREQUÊNCIA EM SUAS AULAS?

9.1) LIVRO DIDÁTICO ( )

9.2) FILMES/ DOCUMENTÁRIOS ( )

9.3) XÉROX DE TEXTOS OU DOCUMENTOS HISTÓRICOS ( )

9.4) APARELHO MULTIMÍDIA ( )

9.5) TRABALHO EM GRUPO ( )

9.6) LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA ( )

9.7) AULA EXPOSITIVA ( )

9.8) LEITURA COMPARTILHADA EM SALA DE AULA ( )

9.9) OUTRO: \_\_\_\_\_

10. VOCÊ TERIA ALGUMA CRITICA A FAZER SOBRE A NOVA PROPOSTA DO CBC DA REDE ESTADUAL?

( ) SIM

( ) NÃO

JUSTIFIQUE:

---

---

---

---