

## ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO: DESAFIOS PARA O HISTORIADOR<sup>1</sup>

ARTUR NOGUEIRA SANTOS E COSTA\*  
REGINA ILKA VIEIRA VASCONCELOS\*\*

*Tebas das Sete Portas  
Quem a construiu?  
Nos livros, figuram os nomes dos reis,  
Foram os reis que arrastaram os grandes blocos de pedras?  
Babilônia, destruída tantas vezes,  
Quem tornou a reconstruí-la?  
(...)  
Uma pergunta para cada história...  
Bertolt Brecht*

A epígrafe acima é parte de um poema de Bertolt Brecht, chamado *Perguntas de um operário diante de um livro de história*. Neste texto, percebemos um incômodo com a presença, nas “histórias contadas”, apenas dos grandes nomes, consagrados pelos seus “feitos heroicos”. Em outras palavras, é uma preocupação com a ausência – repito: nas “histórias contadas” – da participação popular. Não é por acaso que esta epígrafe figura nesse texto. Aproveitando o espírito questionador de Brecht, colocamos, também, algumas questões que têm alimentado nossas discussões: que História tem sido ensinada em sala de aula? Há, nessa história, espaço para os sujeitos reais que dela fazem parte? Como isso se expressa em termos de currículos, na área de História?

Para iniciar essa discussão, consideramos pertinente apresentar o conceito de currículo do qual estamos falando. Para isso, recorreremos às Diretrizes Curriculares Nacionais para o

---

\*Graduando em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

\*\*Doutora em História Social pela PUC-SP. Professora dos Cursos de Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora deste trabalho.

<sup>1</sup>Este texto resulta de nossas discussões realizadas no projeto de Iniciação Científica intitulado “Ensino de História e Currículo: experiências com o conhecimento histórico em escolas públicas do ensino fundamental. Uberlândia. (2000-2010)”, desenvolvido sob os auspícios da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU, com financiamento do CNPq.

Ensino Fundamental, de 1998, no Parecer 04/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em que assinalam que o principal conceito dessa problemática – o conceito de “currículo” –, contemporaneamente, se desdobra em outros três conceitos. O primeiro é o currículo formal, presente nos planos e nas propostas pedagógicas. Em seguida, observa-se o currículo em ação, composto pelo que se pratica no cotidiano das salas de aula das escolas. E temos, ainda, o currículo oculto, que consiste no que não é tão facilmente visível, mas alimenta aquela prática, por se tratar de um conjunto de referências culturais de professores e estudantes, e contribui para configurar as relações a partir das quais o currículo formal e o currículo em ação ganharão ou não sentido<sup>2</sup>.

Pensando que o currículo abrange essa ampla perspectiva, e que é também um movimento histórico composto por distintos sujeitos – alunos, professores, especialistas –, retomamos nossa problemática inicial: que concepção de história embasa a composição desse currículo, em suas diferentes dimensões? Nesse ponto, Miguel Arroyo, em sua obra *Currículo, território em disputa*, questiona:

Nos currículos de formação e de educação básica, nos tem sido garantido o direito a conhecer a nossa própria história? Não será essa uma disputa no território do currículo? Que histórias e quantos aprendizados nessas histórias temos a nos contar? Avançamos em autoimagens positivas profissionais? Em que momento estamos? (ARROYO, 2011: 23)

Responder a esta ordem de questões certamente não é tarefa fácil, é por isso que, em nosso título, colocamos, como provocação, que se tratava de um desafio ao historiador. No entanto, cabe pensarmos: as indagações de Arroyo, em alguma medida, estão em compasso com aquelas colocadas por Brecht? Se considerarmos que, de algum modo, ambas questionam a ausência/presença de determinados sujeitos, seja na história, seja nos currículos, podemos dizer que, sim, elas convergem.

---

<sup>2</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.4/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998. p. 6.

Nos diversos debates acerca da elaboração dos currículos de História, temos percebido que muitos de nossos professores sentem-se restringidos pelos diversos documentos elaborados pelo MEC ou pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Segundo argumentam, esses documentos trazem uma proposta já pronta e engessada, que não admite uma flexibilidade. Notamos, também, que eles justificam a ausência do trabalho com temas transversais e inovadores pelo fato de que há a necessidade de cumprir com os conteúdos propostos, por exemplo, nos CBCs (Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais). No entanto, a partir da análise de vários desses documentos, notamos que existem diversas aberturas que permitem que o professor construa sua própria proposta, considerando as peculiaridades de sua localidade e de seus alunos.

Nas Diretrizes Curriculares de 1998, é dito que

Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal dos alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 1998: 4)

Este trecho citado não se refere exclusivamente à disciplina de História, mas a todos os conteúdos, de uma forma geral. Contudo, ao analisarmos, considerando nossas necessidades na área de História, percebemos que existe uma fresta que consente com abordagens que fogem do tradicional. A sugestão é bastante clara: se, para construir sua proposta pedagógica, a escola deve levar em conta as identidades pessoais de todos os seus sujeitos, isso requer, fundamentalmente, que ela direcione a prática escolar para conteúdos e métodos que se relacionem com as peculiaridades daquela determinada região. Essa movimentação deve ser feita pelo professor. Se, teoricamente, há essa liberdade de criação, o que faz com que esses documentos sejam vistos pelos professores como algo que lhes retira a possibilidade de criação?

Nesse mesmo contexto, visualizamos, nos PCN's, o seguinte trecho:

[...] os conteúdos são apresentados apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhadas na sua integridade. O professor pode selecionar alguns temas históricos, alguns procedimentos de estudo e atitudes importantes de serem valorizados de acordo com o diagnóstico que faz dos domínios dos alunos e de acordo com questões contemporâneas pertinente à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo. (BRASIL, 1998: 55-56)

Os PCN's de História compõem um documento que orienta a organização curricular da área de História em todo o Brasil. Nesse fragmento, notamos diversos pontos que podem ser desdobrados a nosso favor. O primeiro deles refere-se ao fato de que a ordem de conteúdos apresentada configura-se como um eixo de sugestões, de possibilidades, no entanto, fica claro que o docente não precisa, e nem tem condições, de cumprir com todos eles.

O segundo ponto requer que o professor, em sua prática, adote procedimentos, conteúdos, temas históricos pertinentes à realidade social em que os alunos se inserem. Isso, por outro lado, permite que o profissional elabore seu próprio plano de trabalho, a partir de um conjunto de fatores que ele mesmo julgue como importantes e que, assim sendo, não tem por objetivo cercear a liberdade de criação, ao contrário, comporta essa atitude.

Outro ponto relaciona-se a algo que consideramos como grande necessidade no ensino de história: a inserção de problemáticas associadas ao presente do aluno, fortalecendo a concepção de que a história é uma disciplina em movimento e que se preocupa com as inter-relações entre passado e presente.

Em entrevista realizada, percebemos, na fala de uma professora, um aspecto que se arrola a um desses pontos apresentados pelos PCN's. Segundo a professora, para a estruturação dos currículos de história, deve-se considerar o “presente do aluno e o contexto social em que o mesmo se encontra inserido<sup>3</sup>.” A preocupação da professora em considerar as vivências dos alunos está de acordo com o que tinha sido mencionado anteriormente nos PCNs.

---

<sup>3</sup> Entrevista realizada com a professora T. C. C. (que leciona História no Ensino Fundamental, na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, em Uberlândia-MG), no dia 06 de julho de 2012.

Consideremos o seguinte trecho, dito por uma professora da Escola Estadual Segismundo Pereira:

A educação tem como função preparar o indivíduo para o convívio social e para a interação com essa mesma sociedade. A História é a disciplina que o ajuda a compreender as 'inter-relações', 'inter-dependências' e a formar um pensamento crítico.<sup>4</sup>

Essa discussão permite-nos retomar algumas reflexões feitas por Déa Fenelon, quando esta nos falava sobre a importância de que, quando discorremos sobre sociedade, realidade, tenhamos clareza de qual realidade estamos falando. Objetivamos, fundamentalmente, fazer com que nossos alunos compreendam-se como sujeitos ativos na construção da história e, por isso, primamos por um currículo cuja organização estimule cada um deles a se posicionarem como atores de seu presente, e, nesse sentido, uma fala de uma aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Leônidas de Castro Serra, pareceu-nos muito estimulante. Quando perguntamos a ela sobre a relação de sua vida cotidiana com o que ela estudava em História, ela nos disse: “A vida da gente é uma História<sup>5</sup>”. O fato de nossos alunos reconhecerem em suas vidas cotidianas um movimento histórico é algo muito relevante.

Retomamos, ainda, a seguinte fala de Conceição Cabrini:

É preciso que iniciemos o aluno no fato de que o conhecimento histórico é algo construído a partir de um procedimento metodológico; em outras palavras, que a história é uma construção. Isso é fundamental para o início da destruição do mito do saber acabado e da história como verdade absoluta. (CABRINI et al., 2005: 43)

Tomamos a abordagem de Cabrini como uma reflexão necessária em nosso campo. Conceber a história como uma construção é algo fundamental, principalmente para que entendamos que se trata de uma disciplina que, por ser uma construção a partir de uma determinada metodologia, está em permanente transformação e, dessa forma, não há, no

---

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Entrevista realizada com J. M. B., aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, no dia 07 de julho de 2012.

campo da história, verdades absolutas. Ao contrário, lidamos com possibilidades de discussões, em um contexto social constituído por diferentes sujeitos.

Nesse sentido, a crítica de Paulo Freire, em seu trabalho *Pedagogia do Oprimido*, contribui para pensarmos em uma outra problemática:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 2011: 79)

Neste trecho, escrito no início dos anos de 1970, Freire se dirigia a uma concepção de educação chamada por ele de “bancária”, em que o aluno não é considerado como sujeito ativo na construção de seu conhecimento e o professor é um transmissor de informações. Tal concepção implica num modelo de aulas cujo desenvolvimento se dá a partir de uma narração (feita pelo docente) do conteúdo, o que faz com que este perca seu caráter de construção, de elaboração. No caso da história, podemos avançar um pouco mais: essa concepção de educação, criticada por Freire, está (ou esteve?) associada a uma perspectiva historiográfica tradicionalista, que considerava como conhecimento histórico apenas uma narrativa cronológica de fatos políticos, o que retira da História sua dimensão de conhecimento vivo. Com tudo isso, quero dizer que uma concepção bancária de processo de ensino-aprendizagem, quando ligada a uma perspectiva historiográfica tradicional de história, acarreta o adormecimento de capacidade crítica de nossos alunos.

O que colocamos como questão importante é: a crítica de Paulo Freire foi formulada nos anos de 1970. E hoje, passados mais de 40 anos, como nossos currículos são organizados? Que concepção de processo de ensino-aprendizagem alimenta a elaboração de normas e diretrizes curriculares e, principalmente, a prática cotidiana de nossos professores? De que ponto historiográfico partem esses mesmos professores para o desenvolvimento de suas aulas? É nesse sentido, a partir dessas indagações, que considero que o estudo de Ensino de

História e Currículo é um movimento histórico vivo, construído a partir de escolhas e de experiências distintas.

Pensando não apenas em termos de conteúdos de história, mas na construção curricular de forma mais ampla, podemos nos remeter às *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos*, aprovadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional da Educação em 2010. Na argumentação sobre a “relevância dos conteúdos, integração e abordagens do currículo”, consideram que:

Os estudiosos do tema têm insistido na crítica aos currículos em que as disciplinas apresentam fronteiras fortemente demarcadas, sem conexões e diálogos entre elas. Criticam, também, os currículos que se caracterizam pela distância que mantêm com a vida cotidiana, pelo caráter abstrato do conhecimento trabalhado e pelas formas de avaliação que servem apenas para selecionar e classificar os alunos, estigmatizando os que não se enquadram nas suas expectativas. A literatura sobre currículo avança ao propor que o conhecimento seja contextualizado, permitindo que os alunos estabeleçam relações com suas experiências. Evita-se, assim, a transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem. (BRASIL, 2010:18)

Como percebemos, o documento apresenta a preocupação em salientar que as novas perspectivas curriculares apoiam-se na premissa de que o conhecimento não pode ser transmitido, de forma mecânica, uma vez que o mesmo é construído, a partir do diálogo entre docente e discente e, principalmente, a partir das referências de mundo que cada um desses sujeitos carregam, com suas inserções sociais. Da mesma forma, notamos a preocupação em enfatizar a necessidade da contextualização entre conteúdo e experiência social, uma vez que estes não podem ser pensados de forma desvinculada. Nesse ponto, Conceição Cabrini (et. ali.) nos faz repensar essa discussão:

São as concepções do professor sobre ensino/aprendizagem e sobre história que dimensionam seus objetivos educacionais mais gerais, seu objetivo de curso e sua forma de viabilizá-lo, isto é, quais os conteúdos a tratar, quais as atividades para desenvolvê-los e mesmo quais as formas de avaliação de seus alunos. (CABRINI et. ali., 2005: 28)

Essa advertência de Cabrini foi elaborada tendo como referência a experiência da autora com o trabalho de construção do conhecimento histórico em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental (que, hoje, corresponde ao 6º Ano). Ela retoma um ponto fundamental dessa discussão. A maneira como o professor concebe o processo de ensino-aprendizagem, percebendo-se, e percebendo o aluno, como sujeitos ativos na construção do conhecimento, ou não, e como apreende a história, seja como mera narrativa cronológica dos fatos políticos do passado, ou como estudo da experiência humana, inserida num espaço, num determinado tempo, associa-se diretamente ao modelo de construção curricular e de desenvolvimento de sua prática cotidiana.

Nessa mesma esteira, observamos, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, também aprovadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, em 2010, uma perspectiva curricular mais ampla, qual seja:

Retoma-se aqui o entendimento de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, se imbricam e se alargam, por incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região. (BRASIL, 2010: 22)

A preocupação em salientar que o currículo é algo mais abrangente, que envolve não apenas a ordenação de conteúdos, mas as distintas dimensões da escola pública, das experiências sociais de todos os sujeitos e da história que os cerca, é algo presente nesses documentos. Ao mesmo tempo, considero relevante apresentar as inquietações proposta pela professora Déa Ribeiro Fenelon, ainda nos anos de 1980, mas que ainda se fazem tão presentes em nossa conjuntura: é necessário, ao se trabalhar com a história, em qualquer nível, ter clareza de quais objetivos se quer atingir, de que concepção de história se fala e o que se ensina quando se quer ensinar história. Avançando, Fenelon diz:

Não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História [...], temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isto, seria necessário, antes de mais nada, romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão. Isto significa, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de “sujeitos da História”. Se queremos avançar nessa perspectiva, temos de nos considerar como “produtores” nessa sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas. (FENELON, 1982: 8)

Nesse sentido, Fenelon não apenas retoma a discussão que venho propondo desde o início, como também nos alerta para a necessidade de nos posicionarmos enquanto sujeitos responsáveis, no presente, pela construção da sociedade que queremos. Cabe pensar como isso tem aparecido nos currículos. Há espaço para essas discussões? Essas questões inquietam especialistas e professores? Para Miguel Arroyo,

[...] o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e seqüenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. (ARROYO, 2007: 18).

Portanto, é por isso que temos insistido na necessidade de considerar o currículo como uma problemática sempre em aberto, uma vez que estas relações estão sempre em transformação. Ao mesmo tempo, como já dissemos, nós o compreendemos como um

# XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH  
BRASIL

10

movimento histórico e não como um diagnóstico do fracasso, ou não, da escola. É este o desafio.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. Fixa *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CABRINI, Conceição et alii. *O ensino de história: revisão urgente*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Entrevistas realizadas com professores de Ensino Fundamental (séries finais) em escolas estaduais.

Entrevistas realizadas com alunos de Ensino Fundamental (séries finais) em escolas estaduais.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do historiador e a realidade do ensino. *Projeto História*, São Paulo, n. 2, p. 7-19, ago. 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONZÁLES ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.