

UNEMAT Editora

Editor: Agnaldo Rodrigues da Silva

Revisor: UNEMAT Editora

Diagramação: Ricelli Justino dos Reis

Capa: Ricelli Justino dos Reis

Unemat Editora

Online - 2014

Revista História e Diversidade/Expediente:

Coordenadores /Organizadores: Osvaldo Mariotto Cerezer

Marli Auxiliadora de Almeida

Renilson Rosa Ribeiro

História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 5, nº. 2, (2014), 239 p.

Modo de acesso:<<http://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade>>Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN 2237-6569

1. História. 2. Diversidade Cultural.

CDU 94+304.4 (05)

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar/CRB1 2037

Os conceitos, as informações e as afirmações contidas em cada capítulo são de inteira responsabilidade do(s) autor (es) que assina (m) o texto.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



UNEMAT Editora

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavanhada -

Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221-0000 - www.unemat.br -

editora@unemat.br

Revista



Dossiê: Ensino de História e História da Educação: caminhos de pesquisa (Parte 2)

O ENSINO DE HISTÓRIA EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Carlos Edinei de Oliveira

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

carloinedei@unemat.br

RESUMO: Este texto tem como objetivo analisar as orientações curriculares do Estado de Mato Grosso para o ensino de história, produzindo uma interface entre o currículo formal e o currículo real que acontece nas escolas públicas de Mato Grosso. A análise contempla as orientações curriculares para o ensino de história do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, verificando as estratégias de aprendizagem em ciências humanas e o processo de avaliação. A construção textual é resultado da leitura do material produzido pela Secretaria de Estado de Educação em 2010 e com a realização de algumas interpolações de referências teóricas para contribuir com a análise proposta e pela conversa informal com alguns professores de história sobre suas práticas pedagógicas na rede pública de educação. As orientações curriculares para o ensino de história refletem a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e as atuais teorias do currículo, porém percebe-se que na escola há o predomínio do conteúdo, do trabalho centrado no livro didático, de atividades individuais e de situações de avaliação em conselhos de classe em que a exacerbação do poder é frequente.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de História – Currículo - Escolas Públicas.

ABSTRACT: This text aims to analyze the curriculum guidelines of the State of Mato Grosso to the teaching of History, producing an interface between the formal curriculum and the real curriculum that happens in the public schools of Mato Grosso. The analysis comprises the curriculum guidelines for the teaching of History of Basic Education and High School, checking the learning strategies in Human Science and the process of evaluation. The written work is the result of reading of the material produced by the State Department of Education in 2010, with the performance of some interpolations of theoretical references in order to contribute with the analysis proposed and through the informal discussions with some History teachers about their teaching practices in public education. The curriculum guidelines to the teaching of History reflect the proposals of the National Curriculum and the current theories of the curriculum but it is possible to notice that there are in schools the predominance of the contents, the predominance of the work focused on the textbooks and the predominance of individual activities and situations of evaluation in teachers meetings where the exacerbation of power is frequent.

KEYWORDS: Teaching of History - Curriculum. - Public Schools.

Apresentando as Orientações Curriculares

Em 2012 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais e da Superintendência da Educação Básica entregou a comunidade educacional mato-grossense uma coletânea com as “Orientações Curriculares da Educação Básica – SEDUC MT”. A coletânea contém

cinco livros Orientações Curriculares para a Educação Básica, Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, Área de Linguagens, Área Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas.

O livro sobre “Orientações Curriculares para a Educação Básica” apresenta de forma geral as orientações para o Ensino Fundamental e Médio, assim como orientações específicas sobre a educação do campo, educação indígena, educação especial, educação de jovens e adultos e educação escolar quilombola.

O material apresenta a seguinte justificativa sobre a sua construção e viabilidade:

Esse texto, depois de produzir os consensos possíveis – assume-se como documento organizador da Educação Básica no Estado de Mato Grosso, por expressar não apenas a posição do Governo, mas a vontade das escolas e das comunidades acerca da educação que podemos oferecer, principalmente a educação que queremos oferecer, na perspectiva da emancipação humana, viabilizada por uma organização social cada vez mais justa e democrática (MATO GROSSO, 2010.p.14).

A obra “Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais”, volume com o maior número de páginas, apresenta as orientações curriculares para educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual, orientações curriculares de educação ambiental, orientações curriculares para educação das relações étnicorraciais, orientações curriculares para a educação do campo, orientações curriculares para a educação quilombola, orientações curriculares para a educação de jovens e adultos, orientações curriculares para a EJA: possibilidades e especificidades locais e Orientações curriculares para a educação escolar indígena.

A proposta deste volume é contribuir para a redução das desigualdades, atendendo em especial as reivindicações dos movimentos sociais que evocam inclusão e transformação social tendo o conhecimento como referência para esta mudança de atitude.

O exercício do diálogo entre as áreas da diversidade e as orientações curriculares gerais do ensino fundamental e médio foi buscado neste documento, considerando que juntamente constituímos uma política curricular da educação básica em Mato Grosso. Temos avanços nesse sentido, mas muito temos que melhorar. Contamos com as/os educadores/as nesse processo, em seu fazer pedagógico para articular a diversidade de conhecimento e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem (MATO GROSSO, 2010b. p.13).

O material sobre Diversidades Educacionais perpassa transversalmente o conhecimento proposto pelas diferentes áreas de ensino. Estas áreas são apresentadas em três cadernos diferentes, sendo uma para a área de linguagens, outro para a área de ciências da natureza e matemática e outro para as ciências humanas.

O livro de Ciências Humanas, em especial as páginas dedicadas à apresentação das orientações curriculares para o ensino de História da Educação Básica será o objeto de análise deste texto. Desta forma, o objetivo deste texto é analisar a proposta apresentada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso para o ensino de história e sua interface com a história ensinada nas escolas estaduais.

O livro de Ciências Humanas: 1º e 2º Ciclos de Formação Humana

As Ciências Humanas estão representadas nas orientações curriculares por uma obra de 117 páginas que apresenta a caracterização da área de Ciências Humanas e sua proposta para os diversos ciclos do desenvolvimento do Ensino Fundamental. Em especial, para o 3º ciclo há orientações para o ensino de história, geografia, educação religiosa. Os objetivos da área de Ciências Humanas e suas tecnologias como também: proposições metodológicas da área, estratégias didáticas e sugestões de trabalho interdisciplinar para o ensino médio estão propostas. Aliadas a estas questões, o ensino de filosofia, sociologia, geografia e história para o ensino médio também são abordados no caderno de Ciências Humanas.

Ao organizar as orientações curriculares por áreas de conhecimento, percebe-se a intencionalidade de pensar a educação como o um processo interdisciplinar, em que uma disciplina do currículo possa produzir diálogos com outra por aproximação teórica e ou metodológica, o que, resultaria em uma ação pedagógica também de diálogo interdisciplinar. Desta forma, a análise que segue da obra de Ciências Humanas é na perspectiva de verificar o material que se apresenta com o objetivo de “[...] compreender as etapas da Educação Básica inseridas num conjunto integrado de conhecimentos e processos de formação humana e cidadã, desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental e Médio”.¹

Na leitura das orientações curriculares para os dois primeiros ciclos de formação humana, percebe-se que a sugestão para o trabalho pedagógico que deverá ser desenvolvido pelo professor está centrada em uma concepção metodológica que indica atividade com caráter mais intelectual do que motor, isto significa um rompimento com as propostas dos currículos normativos anteriores que eram basicamente tecnicistas. A orientação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico está fundamentada na linha teórica da formulação epistemológica de Jean Piaget (1896-1980) cuja base fundamental da sua obra é a construção do conhecimento do sujeito, partindo da gênese do pensamento racional.² A utilização desta concepção epistemológica é percebida pelo determinismo geográfico apresentado pelas orientações curriculares para as Ciências Humanas devido à valorização do espaço vivido da criança e do tempo presente.

A concepção teórica, conforme indica o documento das orientações

1 MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares: área de Ciências Humanas: Educação Básica*. Cuiabá: Defanti, 2010.p.08.

2 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p.185.

curriculares, que caracteriza a área de Ciências Humanas é o método histórico-dialético, isto se evidencia na expressão da palavra cidadania ao longo do texto, com a proposta de que o currículo real seja orientado a partir de diagnósticos da comunidade e que estes resultados se integrem ao espaço escolar e ao conhecimento necessário para os alunos, porém é ausente, o que contraria o método histórico-dialético, informações nas orientações curriculares que valorizem o pretérito da sociedade, pois segundo Benedetto Croce:

Somos produtos do passado e vivemos imersos no passado, que nos abrange. Como podemos nos deslocar para uma nova vida, como criar novas atividades, sem sair do passado e sem nos pormos acima dele? E como podemos pôr-nos acima do passado se estamos nele e ele em nós? Não há outro caminho, exceto por meio do pensamento que não rompe relações com o passado, mas se ergue idealmente acima dele e o converte em conhecimento (CROCE, 2006. p.64).

Portanto, Bittencourt³ evidencia que “há propostas de mudanças que precisam ser identificadas, mas devem se verificar ‘as tradições escolares’ que permanecem e as reinterpretações dadas a antigos conteúdos e métodos”. Nesta medida, é fundamental que os agentes escolares saibam como ocorre a produção da cultura escolar, o que pode ser um indicativo fundamental para a leitura do currículo que ocorre no âmbito da escola, como também de como pensar relação da escola com a sociedade, como destaca Gonçalves e Faria Filho: “neste caso parece-me proceder a assertiva de que a sociedade produz a escola e por ela também é produzida, da mesma forma que a escola ao produzir a sociedade também está sendo produzida por ela”.⁴

Por outro aspecto, Forquin (2000) caracteriza a cultura escolar como necessária para uma compreensão mais significativa sobre o universo da aquisição do conhecimento.

A cultura escolar é uma cultura geral, não no sentido de que seja uma amostra ou um amontoado de tudo (não é uma cultura dispersa, eclética), nem no sentido de que pretenda desenvolver “ideias gerais” que não favoreçam conhecimentos precisos ou competências específicas (não é uma cultura de verbalismo abstrato), mas sim no sentido de ser responsável pelo acesso a conhecimentos e a competências estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento, a todos os tipos de aquisições cognitivas “cumulativas” (FORQUIN, 2000. p.58. Grifo do autor).

Na perspectiva de atentar para o universo cultural da criança é que as

3 Id. Ibid. p.99.

4 GONÇALVES, Antonio Irlen; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. IN: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicos e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.38.

orientações curriculares, propostas para o 1º Ciclo de Formação Humana, destinado a crianças de 6 a 8 anos evidencia um ensino de educação religiosa, história e geografia construído de forma integrada ou globalizada, ligadas ao processo de alfabetização e letramento, tendo como ação pedagógica a ampliação das experiências vividas pelas crianças.

Para o 2º Ciclo de Formação Humana, com abordagem para alunos entre 8 e 11 anos, a área de Ciências Humanas destaca três aspectos: a construção do conhecimento regional, neste caso, a história e a geografia de Mato Grosso, a consolidação da alfabetização cartográfica e o desenvolvimento das noções de ética e cidadania evidenciadas por meio das atitudes e ações.

As situações de aprendizagens propostas para o 1º Ciclo são orientadas para a construção de noções conceituais e científicas tendo como referências os seguintes eixos articuladores: cultura e diversidade, identidade, temporalidade e espacialidade, paisagem e lugar e alfabetização cartográfica. Para o 2º Ciclo os eixos articuladores são: identidade, temporalidades e espacialidades, trabalho cultura e sociedade, natureza e sociedade: a construção do espaço geográfico, histórico e cultural de Mato Grosso, processos de formação histórico-social e econômica das regiões brasileiras e alfabetização cartográfica.

Nas orientações curriculares para os dois primeiros ciclos de formação humana os eixos articuladores estão relacionados às capacidades que os alunos deverão desenvolver durante a aprendizagem cognitiva. Estas capacidades estão relacionadas aos descritores que são comportamentos a serem desenvolvidos pelos educandos para atingir determinados objetivos no desenvolvimento de habilidades.

Ao término das orientações para o 1º e o 2º Ciclos de formação humana, são apresentadas sugestões de leituras, dentre as 14 sugestões apresentadas para o 1º Ciclo oito são ligadas ao conhecimento geográfico, em especial algumas relacionadas ao cartográfico, duas relacionadas à legislação Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana e as demais abordam referências sobre cultura, currículo e psicologia.

Em relação à sugestão de leituras para o 2º Ciclo verifica-se a indicação de 26 referências, dentre estas 19 estão relacionadas aos conteúdos de geografia, cartografia e desenvolvimento sustentável, as duas relacionadas à legislação apresentadas para o 1º Ciclo se repetem, são apresentadas duas referências relacionadas à pedagogia e outras duas à antropologia e uma a orientação sobre a pesquisa em sala de aula. Embora no 2º Ciclo se evidencie em um eixo a construção do espaço geográfico, histórico e cultural de Mato Grosso não há nenhuma sugestão de referências sobre conteúdos de geografia e nem de história de Mato Grosso, embora existam várias publicações sobre estas temáticas.

As práticas pedagógicas para o ensino de história são completamente abandonadas nas sugestões de leitura, não há nenhuma obra que destaque em

específico as preocupações com a metodologia do ensino de história. Embora, haja eixos articuladores como “identidade”, “cultura e sociedade”, “temporalidade” que são categorias da história, e que nas orientações têm como proposta desenvolver capacidade que estimulem o desenvolvimento de conceitos de identidade e de grupo social, diferenças socioculturais e religiosas, sujeito de pertencimento histórico e sociocultural, manifestações culturais, noções de ética e cidadania, organização política da sociedade, compreensão do tempo como construção individual e coletiva e sociocultural, estabelecer relações culturais e registrar acontecimentos.

Desta forma, o estudo destes conceitos não é estimulado pelas sugestões de leitura. Não há presença das sugestões de leitura para a construção de um embasamento histórico, para o professor destes ciclos iniciais de aprendizagem, o que pode contribuir para a negação do ensino de história no currículo real e ou interativo da escola, o que infelizmente ocorre em muitas escolas públicas, pois a prioridade é para o ensino de linguagem e para o ensino de matemática.

É fundamental destacar que o ensino para estes ciclos iniciais é realizado geralmente por um professor pedagogo, que ao longo de sua graduação cursou alguma disciplina relacionada à metodologia do ensino de história, porém, seria importante que neste currículo formal, considerado também como pré-ativo ou normativo, estimulasse a estes professores um contato com as possibilidades historiográficas, pois, pensamos como Silva e Fonseca que “o campo curricular pode ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas”.⁵

A ausência das referências de história para as orientações curriculares de Ciências Humanas para os dois ciclos iniciais da educação básica corresponde a uma representação cultural excludente e conservadora em relação ao significado da história para a vida social dos indivíduos, também a história é a porta para que o professor reflita e descubra os fundamentos explicativos gerais e ou específicos a respeito da natureza histórica do seu próprio trabalho.

O livro de Ciências Humanas: 3º Ciclo de Formação Humana

A proposta sugerida para o 3º Ciclo de Formação Humana, para os estudantes de 12 a 14 anos insere em seu primeiro parágrafo a necessidade do aluno entender e intervir na sociedade contemporânea tendo como referências percepções sociais de diferentes momentos históricos. Nesta perspectiva, as ações pedagógicas propostas para este ciclo estão voltadas para a crítica, a reflexão e formulação de juízos autônomos.⁶

Nesta etapa da formação na educação básica, as noções de tempo e espaço são evidenciadas nas sugestões de capacidades a serem desenvolvidas, sempre atreladas à realidade social vivida pelos alunos. As capacidades são ancoradas em objetivos que pretendam compreender, construir, demonstrar, desenvolver, identificar, inferir,

5 SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). p.49.

6 MATO GROSSO. *Op. cit.* p.32.

perceber e reconhecer questões ligadas ao multiculturalismo; dinâmica da natureza e dinâmica social; conhecimento e interpretação da realidade; desenvolvimento tecnológico; patrimônio histórico, artístico, natural e cultural; simultaneidade, continuidade e descontinuidade no/do tempo histórico; dinâmica espacial; identidades; produção do espaço, participação política e exercício da cidadania; problemas sociais; grupos étnicos e sociais.

Ao evidenciar o 3º Ciclo as orientações curriculares apresentam as disciplinas de história, geografia e educação religiosa em abordagens individualizadas. Para o ensino de história, objeto de nossa análise, o texto é apresentado com uma imagem inicial de caráter ilustrativo, da Escola Estadual Maria de Arruda Muller, localizada em Cuiabá, conhecida como Liceu Cuiabano, esta escola foi construída durante a intervenção de Júlio Muller, sendo instalado em 1946 com o nome de Colégio Estadual de Mato Grosso⁷, em seguida em seus primeiros parágrafos, o texto das orientações curriculares, aborda a história da disciplina, evidenciando a sua concepção positivista e a memorização mecânica como seu princípio educacional, criados no século XIX e ainda permanentes em alguns currículos reais das escolas mato-grossenses. Porém, orienta-se atualmente que a história ensinada supere esta barreira da “história vista de cima”⁸ e que o estudante seja crítico diante dos fenômenos históricos.

Espera-se que, ao final do 3º Ciclo, o estudante passe a pensar de forma abstrata, interpretando, deduzindo, analisando, hipotetizando, criticando os fenômenos históricos como processos sociais produzidos pelos seres humanos, no qual ele e o grupo social do qual faz parte são sujeitos nessa dinâmica histórico-social (MATO GROSSO, 2010c, p.37).

Embora as orientações indiquem que os estudantes façam reflexões sobre o comportamento da humanidade, em esferas mundial e nacional, a orientação prioriza o estudo da história local e regional, com o objetivo de fazer com que o aluno possa entender a história a partir das relações sociais que ele vive em seu cotidiano, fazendo contextualizações com as dinâmicas nacionais e mundiais.

As histórias local e regional propostas nas orientações vêm ao encontro dos debates atuais do ensino de história que apontam a possibilidade de estabelecer relações entre as questões das trajetórias locais/regionais com processos históricos mais amplos, possibilitando ao professor novas formas de condução do estudo da história, que foge as aulas centradas em temporalidades remotas, de espaços distantes e de memórias que não são identificadas pelos alunos das escolas brasileiras.⁹

7 LACERDA, Leila Borges de. *Patrimônio histórico-cultural de Mato Grosso: bens edificados tombados pelo Estado e União*. Cuiabá: Entrelinhas, 2008. p.67.

8 BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. IN: _____. *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p.7-38.

9 CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 59-82.

Porém nem sempre o que está mais próximo do aluno é o que garante a ele interesse, ou que explicam sua vida, é próximo do estudante aquilo que, pela significação e importância por ele atribuída, passa a fazer parte de sua realidade, desta forma é importante considerar que:

[...] o concreto e o significativo não são necessariamente o mais próximo (por exemplo, o Barão de Carrabás pode ser conterrâneo dos alunos de uma determinada cidade, mas pode ser tão distante quanto o cardeal Richelieu, posso passar por sua estátua todos os dias e ela não ter referência alguma com minha história) (CERRI, 2009, p.134).

As histórias local e regional não devem ser reduzidas as condicionantes físicas espaciais de abrangência, mas, deve ser considerada uma abordagem específica que destaque vivências e experiências de grupos sociais historicamente ligados a um território, conforme destaca Martins (2010. p. 143)

História Regional é aquela que toma o espaço como terreno de estudo, que enxerga as dinâmicas históricas *no espaço e através do espaço*, obrigando o historiador a lidar com os processos de diferenciação de áreas. A História Regional é a que vê o lugar, a região e o território como a natureza da sociedade e da história, e não apenas como o palco imóvel onde a vida acontece (MARTINS, 2010, p. 143. grifo do autor).

Para além das histórias local e regional, as orientações curriculares para o 3º Ciclo enfatizam algumas questões relacionadas às contradições da modernidade, mostrando a importância do professor aguçar e questionar os alunos em relação ao individualismo possessivo, a cultura consumista, o humanismo e os compromissos individuais e sociais para com a humanidade. No documento oficial há um apelo ao papel para o desenvolvimento desta consciência crítica no estudante, para tanto, se discute a necessidade do próprio professor perceber a sua importância enquanto agente social no contexto da educação.

Para tanto, é imprescindível que todos os envolvidos no sistema educacional empreendam um esforço de revisão de seus pressupostos teóricos e metodológicos, que fundamentam as práticas pedagógicas tradicionais, especialmente os professores que atuam no Ensino de História. Esse esforço significará a utilização de outros referenciais que embasarão as novas práticas pedagógicas no sentido de consolidar a escola como um espaço por excelência de inclusão, tanto social quanto cultural (MATO GROSSO, 2010, p.38).

Para tanto, cabe ao professor que conhece os métodos de construção do conhecimento e os procedimentos de socialização destes, realizar um trabalho que produza um ressignificado na produção do conhecimento histórico, contribuindo

para que o aluno possa reconhecer as diferentes manifestações humanas nas diversas temporalidades, perceber as múltiplas formas de constituição cultural, construir a noção de simultaneidades, mudanças, permanências, rupturas, continuidades, descontinuidades e transformações no tempo histórico, discutir e analisar os processos de construção da memória social, identificar e contextualizar o espaço local, regional, nacional e mundial, reconhecer a formação e as diversas características identitárias dos diversos grupos sociais, compreender e problematizar os atuais conhecimentos históricos.

Para ações do professor que se transforme em práticas efetivas conforme orienta o currículo normativo, há necessidade de uma formação sólida nos cursos de licenciatura em história, para que o professor em formação viva em sua prática pedagógica da graduação experiências que oportunize este pensar sobre a história e sobre o ensino de história, para os que estão em exercício há a necessidade de estudos e diálogo constante com aqueles que trabalham com o ensino de história. Os professores de história precisam perceber a importância e o significado da história ensinada, é necessário “salvar” a história.

Salvar a história, para mim, é fazer crescer a consciência dos jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana. Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa de natureza técnica, teórica e política, uma vez que a escolha do que é ensinado e do como ensinar é uma decisão fundamentalmente político-cultural e educativa. Nesse sentido, a história como construção, aberta a múltiplas e variadas interpretações, deve dar lugar aos esquemas simplificadores e reducionistas. Nossa opção historiográfica está intimamente relacionada à nossa postura diante do mundo, do conhecimento e da educação (FONSECA, 2003, p.46-47).

Em Mato Grosso existe em cidades consideradas polos educacionais o Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPROS) órgão que tem por função executar a política de formação de professores para a Educação Básica em seus diferentes níveis e modalidades, porém, os CEFAPROS, têm desenvolvido mais estudos e formações direcionadas para as questões mais amplas em relação ao ensino e a aprendizagem, há necessidade de pensar políticas de formação continuada que integram as diversas áreas do conhecimento, para permitir e possibilitar a interdisciplinaridade e conhecimento entre o grupo educacional, porém é fundamental proporcionar aos professores de áreas e ou disciplinas afins, momentos de diálogos de troca de experiências, de construção de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino de história.

O livro de Ciências Humanas: O Ensino Médio

O livro de Ciências Humanas nas orientações curriculares para o ensino médio começa destacando o significado da área de ciências humanas e suas tecnologias e sua proposta teórico-metodológica expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). Em síntese, o ensino de Ciências Humanas e suas Tecnologias tem por

finalidade, proporcionar ao estudante uma contribuição para a constituição da identidade pessoal e cultural e para o exercício da cidadania democrática.¹⁰

No aspecto pedagógico a ênfase é para que o professor construa suas aulas partindo sempre do estudante e de suas experiências e não do conteúdo. Para tanto, as orientações curriculares sugerem proposições metodológicas para a área de Ciências Humanas, embora, evidenciem que não existe método único para ensinar e aprender. Os professores, conforme o currículo normativo devem estabelecer diálogos constantes nos momentos de planejamento de ensino e realizar a avaliação dos estudantes para verificar se os objetivos foram alcançados. Junto a isto, espera-se que o docente seja criativo e perceptivo, adequando métodos necessários para um resultado satisfatório de ensino-aprendizagem.

As proposições metodológicas sugeridas para que ocorram situações de aprendizagem para o ensino na área de ciências humanas são construídas, em três referências: 1. Do local para o global, 2. Do senso comum ao conhecimento elaborado, 3. Professores e estudantes como pesquisadores. A primeira proposta evidencia a necessidade de colocar o estudante como autor e ator do seu próprio conhecimento e que a aprendizagem seja construída tendo como referências temáticas que motivam e que estejam em sintonia com suas vidas, porém que estas experiências possam ser expandidas para conhecimentos mais gerais. Para a segunda proposição, espera-se que o aluno possa problematizar suas experiências a partir dos conhecimentos estudados pelas ciências humanas. A última proposição enfatiza o caráter de pesquisa do professor e do aluno, ambos podem inserir no contexto de investigação da realidade social realizando pesquisas.

É importante destacar a última proposição metodológica, não sendo as outras menos importantes, porém, a pesquisa é fundamental para o ensino de história, pois através dela que podemos realizar um trabalho participativo e cooperativo, interdisciplinar e transdisciplinar. A pesquisa possibilita ao estudante pensar sua realidade e produzir texto próprio referenciado cientificamente sobre o problema a ser investigado. Desta forma, em relação às três metodologias sugeridas, a pesquisa funciona como um trabalho pedagógico de síntese, onde a primeira e a segunda proposição, indo ao encontro de Pedro Demo (2003) quando afirma que:

A amplitude da aplicação do conceito de pesquisa deve ser modulada de acordo com as funções na escola, levando-se em conta a sua desmitificação, mas sem jamais afastar-se do compromisso de elaboração própria, de questionamento criativo, de desdobramento do senso pela descoberta e pela criação, chegando-se ao seu núcleo político de atuação social consciente. É possível enfrentar esse desafio, retornando a reciclagens sugestivas, perquirindo propostas de atuação alternativa, sobretudo partindo para construir elaborações próprias, no meio de exercícios visíveis de cidadania competente em termos formais e políticos (DEMO, 2003, p.84-85).

10 MATO GROSSO. *Op. cit.* .p.50.

Porém, a pesquisa para os alunos do ensino médio precisa ser orientada, inserir elementos básicos de um projeto científico deve fazer parte da organização do trabalho pedagógico do professor, assim como, a motivação necessária para que os alunos possam desenvolver pesquisas com temas que sejam curiosos para eles, fomentando assim, a possibilidade de novas aprendizagens.

A pesquisa é a base fundamental para a construção da historiografia, assim como, para um satisfatório ensino de história. Na perspectiva de apresentar, que história ensinar, a orientação curricular destaca, em separado das ciências humanas questões específicas sobre a história.

O texto sobre a história traz em sua abertura uma imagem ilustrativa do “Museu do Rio”, este espaço arquitetônico foi construído no final do século XIX na cidade de Cuiabá e teve sua edificação concluída em 1899 servindo como “Mercado do Peixe” devido sua proximidade com o Rio Cuiabá.¹¹ A imagem do “Museu do Rio” nos introduz a dimensão histórica da disciplina de história no Brasil e em Mato Grosso.

O texto destaca inicialmente a criação do ensino secundário no Brasil, atual ensino médio, assim como, o surgimento da disciplina de história e seu papel em manter o *status quo* das elites dominantes, sempre lecionada em uma perspectiva humanista clássica seguindo os interesses de latifundiários e escravocratas brasileiros. No século XX com a instauração da República brasileira a disciplina de história continuou a fornecer a elite brasileira instrumentos necessários à sua manutenção no poder. Com a Reforma Francisco Campos (1931) a disciplina de história tinha o objetivo de formar politicamente o cidadão brasileiro, porém em 1942 com o programa educacional de Gustavo Capanema a disciplina de história fundamentalmente objetivava a formação moral e patriótica do povo brasileiro. Os grandes acontecimentos passam a fazer parte dos currículos escolares permanecendo até os anos da ditadura militar. Nos anos que seguem pós-ditadura e com a mudança de regime político no Brasil, novas teorias sobre currículo começam a chegar à escola e à formação de professores, produzindo mudanças no pensar sobre o ensino de história.

Em Mato Grosso, o ensino médio, de caráter público foi instituído somente no final do século XIX, com a criação do Liceu Cuiabano, porém o ensino médio privado já existia desde meados do século XIX oferecido pelo Seminário da Conceição, desta forma, o texto das orientações curriculares evidencia que um dos seus objetivos é pensar o lugar do ensino médio em Mato Grosso.

As orientações curriculares destacam que o lugar do ensino de história não é apenas no ambiente escolar, mas sua relação com a realidade social, destacando os objetivos ligados as ações de analisar, compreender, conscientizar, entender, perceber, reconhecer e valorizar relacionadas às questões como: participação popular; construção da cidadania; transformação social, política, econômica e cultural; discursos sociais e papel da mídia; identidades sociais, relação dos grupos sociais e meio ambiente; organização política, relações de poder e transformações das formas de governo;

11 LACERDA, Leila Borges de. *Op cit.* p.94.

migração e ocupação de Mato Grosso; diversidade cultural em Mato Grosso; diferentes formas de trabalho, produção e circulação de mercadorias; culturas hegemônicas, não-hegemônicas e processos de dominação; inovações tecnológicas e identidades sociais; agente participativo e construção do processo histórico; postura ética, crítica e cidadã.

Estas ações direcionadas as questões fundamentais para um exercício significativo do papel do estudante em sociedade precisam ser percebidos pela escola. Resta-nos saber se a escola, e em especial o professor de história consegue, mesmo utilizando os livros didáticos perceber a importância destas ações oferecidas pelo currículo normativo à escola, verificando quais delas, e em quais aspectos contribuem efetivamente para a autonomia do aluno.

O livro de Ciências Humanas: as estratégias de ensino

As estratégias didáticas sempre fizeram parte do escopo metodológico do ensino. Técnicas e recursos didáticos usados na medida certa sempre contribuíram para o ensino e a aprendizagem, porém, a sua inserção na dinâmica da aula, precisa ser planejada e estar relacionada com os objetivos proposto para o conhecimento a ser estudado.

Outra questão é investigar o significado da renovação metodológica, uma vez que, muitas vezes, *método de ensino* pode ser facilmente confundido com *técnicas de ensino* ou com a adoção de novos recursos tecnológicos no ensino. Não há dúvida de que tais recursos precisam ser introduzidos na escola, mas não podem ser utilizados sem que seja repensada a concepção de método de ensino verificado se o computador, o filme e outros instrumentos pedagógicos não reproduzem o tão criticado método tradicional de ensino (BITTENCOURT, 2004, p.226).

Em Mato Grosso, percebe-se no currículo real da escola a utilização de poucos recursos nas aulas de história. Os métodos tradicionais e os usos de recursos, dentre eles, livros didáticos, documentários, filmes e aulas expositivas com utilização de diapositivos em retroprojetores são mais utilizados, porém em uma perspectiva tradicional evocando mais a ilustração dos conteúdos ou a apresentação de conteúdos novos, sempre seguindo as instruções do livro didático. Porém, isto não significa que não há professores que pensam a história como uma disciplina fundamental na formação do sujeito e estabelecem uma aliança entre o conhecimento histórico e o método de ensino, traduzindo o conhecimento histórico em um conhecimento histórico escolar significativo para a aprendizagem e a vida do estudante.

Existem várias referências relacionadas às novas temáticas e estratégias para o ensino de história para toda a educação básica. As orientações curriculares destacam; o uso de cinema e filmes; televisão; *internet* e *cd-rom*; produções de imagens, vídeos e áudio; uso de fotografias; uso de canção, prosa e verso; estudo do meio; uso de documentos, jornais e revistas; geotecnologias, sensoriamento remoto e sistema de informações geográficas; leitura de mapas e introdução do ensino informatizado.

Como estas estratégias de aprendizagem foram apresentadas na grande área das ciências humanas, as orientações curriculares não oferecem considerações específicas para o seu uso nas aulas de história. Para o ensino de história, há algumas particularidades a serem observadas em relação a diversas metodologias apresentadas. O uso didático de documentos é uma das grandes possibilidades para o professor de história. O professor precisa escolher documentos que sejam atrativos, adequados à idade do aluno e que permita ser analisado no tempo da aula. O professor precisa escolher um documento motivador e evidenciar o papel e a diversidade de documentos históricos.

Dentre estas observações em relação às estratégias metodológicas de ensino, que não foram apresentadas pelas orientações curriculares e se faz fundamental nesta sociedade contemporânea estudos e pesquisas sobre o patrimônio histórico e cultural, visitas em museus, salas de memórias e ou outros espaços de história e memória. Pois os lugares de memória são percepções históricas que implicam escolha de determinados grupos sociais. É importante analisar com os alunos, em especial, nesta proposta do local para o global o que selecionamos e o que esquecemos como lugares de memória.

Outra questão fundamental esquecida pelas orientações curriculares foram encaminhamentos necessários para com o uso do livro didático, instrumento mais utilizado pelos professores na atualidade no ensino de história e muitos utilizam como o único recurso didático para o ensino. A maioria dos livros didáticos de história, embora avaliados por uma equipe do Ministério da Educação trazem um conjunto denso de informações históricas na maioria das vezes incompatível com o tempo didático da aula. A carga horária da disciplina de história, nos anos do ensino fundamental e ou médio geralmente são de duas horas semanais impossibilitando o cumprimento dos conteúdos estabelecido no material.

Muitos professores do ensino médio têm selecionado os conteúdos dos livros didáticos conforme os seus interesses pessoais, ou diagnosticados por ele, como mais significativos para a aprendizagem do aluno. Percebe-se uma prioridade para os conteúdos relacionados à história do Brasil e um esquecimento generalizado da história de Mato Grosso, pois não há nos livros didáticos referências à história de Mato Grosso e os alunos não tem se interessado por esta temática pela ausência de conteúdos desta natureza no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), embora alguns professores utilizasse o discurso de que os conteúdos de História de Mato Grosso ainda estão presentes no vestibular elaborado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

O livro de Ciências Humanas: a avaliação

A avaliação também é uma preocupação das orientações curriculares. Estas sugerem que a avaliação contribua com a formação do estudante, estimulando seu crescimento e de todos que estão envolvidos com o processo de sua formação, inclusive do próprio professor. A proposta de avaliação indicada é de avaliação formativa/mediadora que resulte na emancipação do estudante.

Conforme as orientações curriculares, o processo avaliativo constitui-se de três momentos: a observação, a análise e a promoção de melhores oportunidades de aprendizagem. As duas primeiras se caracterizam por realizar um diagnóstico sobre o aluno e sobre sua situação de aprendizagem, aplicando então o terceiro momento que é de estratégia que melhor corresponda a situação de aprendizagem. Nessa concepção de avaliação professor e aluno são sujeitos ativos do processo.

As orientações curriculares defendem a avaliação processual e estabelecem uma análise negativa da prova, como único e punitivo instrumento de avaliação. O texto defende a aplicação de provas que possam contribuir para com o processo de ensinar e aprender. A sugestão que os professores utilizem diversificadas formas de avaliação como: autoavaliação reflexiva, avaliação coletiva, observação e registro e avaliação escrita com critérios claros e definidos.

Para as orientações curriculares a avaliação deverá ser mediadora materializando-se em capacidades conceituais, atitudinais e procedimentais. Como procedimento avaliativo, indica-se o processo interdisciplinar denominado de conselho de classe, espaço em que os professores devem avaliar o desenvolvimento das capacidades e da construção de autonomia dos estudantes.

É interessante observar que o texto das orientações curriculares destaca alguns elementos de como não deve ser os conselhos de classe, em especial a “exacerbação de relações de poder desenvolvidas no ambiente da escola”, dentre outras, parece uma leitura das situações reais do que acontece na escola, isto mostra que os organizadores da orientação curricular conhece a escola, sabe como ela funciona e propõe transformação em algumas das suas ações. Porém, estas propostas de transformação e de construção de significados diferentes para a educação de crianças, jovens e adultos não são novas e ainda estão para fora dos muros da maioria das escolas públicas de Mato Grosso.

Em conclusão

Seguindo o pensamento de Jean-Claude Forquin que currículo é “tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos”.¹² Verifica-se que, a proposta apresentada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso para o ensino de história é significativa e contempla parte das questões teóricas e metodológicas sugeridas para o ensino de história para a educação básica.

Porém é fundamental pensar na formação inicial e continuada do professor de história, que para além do conhecimento histórico, precisa conhecer a configuração da educação, e elaborar seu projeto pedagógico próprio, ser emancipado para ser capaz de produzir diálogos construtivos no ambiente escolar.

Aos gestores da educação pública há a necessidade de cuidar da

12 FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, dez. 2000. p.50.

escola, garantir uma infraestrutura adequada para que o trabalho pedagógico possa ser realizado. A tecnologia precisa ser disponibilizada para a comunidade escolar e os recursos humanos precisam estar capacitados e satisfeitos com sua atuação no ambiente escolar. O currículo proposto pelo Estado, ainda é um currículo formal, na escola o ensino de história ainda é livresco, centrado no conteúdo e na realização de atividades propostas pelos livros didáticos.

As orientações curriculares para o ensino de história estão em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a legislação brasileira em respeito à diversidade e as questões étnicas, assim como, são referenciadas pelas atuais teorias do currículo, correspondendo então ao currículo formal para o ensino de história em Mato Grosso.

O currículo real produzido na escola é condicionado por diversos fatores, dentre eles, pelo significado histórico que a educação escolar tem para a sociedade e para o próprio Estado. Portanto, precisamos construir um bom ensino de história que possa abrir caminhos para o espírito crítico na perspectiva de sempre pretendermos um mundo coletivamente melhor.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. IN: _____. *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p.7-38.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 59-82.

CERRI, Luis Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. *Antíteses*, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009, pp. 131-152. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em 14 abr. 2013. p.134.

CROCE, Benedetto. *História como história da liberdade*. Tradução Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Topbooks, 2006.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.84-85.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas (SP): Papirus, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, dez. 2000.

GONÇALVES, Antonio Irlen; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas

e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. IN: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicos e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.31 -58.

LACERDA, Leila Borges de. *Patrimônio histórico-cultural de Mato Grosso: bens edificados tombados pelo Estado e União*. Cuiabá: Entrelinhas, 2008.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares: concepções para a Educação Básica*. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares: diversidades educacionais*. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares: área de Ciências Humanas: Educação Básica*. Cuiabá: Defanti, 2010.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).