

O Ensino de História no Contexto da Legislação Educacional Brasileira

The Teaching Of History in the Context of Brazilian law Education

João Carlos da Silva

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UNIOESTE)

Email: joao.silva@unioeste.br

Na década de 1990 ocorreram transformações substanciais na sociedade e por consequência na legislação educacional brasileira e em relação ao ensino de História, mediante a aprovação da LDB 9394/96 (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Nesse momento, além das mudanças na legislação, a ciência histórica passa por debate historiográfico com importantes desdobramentos no ensino. A denominada história tradicional de base idealista/positivista que caracterizou por longo período o ensino de história no Brasil, foi alvo de várias críticas, sendo caracterizada como uma tradição baseada em modelos lineares, que abordavam os temas em sequencias ordenados cronologicamente, valorizavam os grandes fatos históricos e a biografia de pessoas “ilustres”. A política, antes o principal objeto de estudo, acabou ganhando a companhia de outros temas. Hoje a História é uma ciência fragmentada, com um vasto campo de atuação, como a História Econômica; a História Social, História das Mentalidades e outras “história em migalhas” (DOSSE, 2003), com abordagens que valorizam o local e o individual.

Este artigo discute o ensino de História no Brasil a partir implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), e do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, no sentido de compreender essas mudanças nos objetos e objetivos do ensino de História na educação básica.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira pontuamos alguns elementos acerca da relação entre educação e sociedade, procurando entender como a educação se alinha aos avanços e retrocessos do desenvolvimento da sociedade. Na segunda apresentamos alguns elementos históricos acerca do ensino de história no Brasil, enfocando questões relacionadas ao debate epistemológico e as transformações, políticas e sociais em determinados momentos históricos. Por fim, na terceira parte do texto pontuamos alguns aspectos acerca da LDB 9394/96 e dos PCNs, que se apresentam em relação ao ensino de história. Esperamos com esta reflexão contribuir para discussão sobre do tema.

Educação e sociedade no contexto da legislação educacional

O século XX, no campo educacional caracterizou-se pela expansão da escola pública. Aparentemente são incompreensíveis motivos para o Estado promover a expansão e universalização de uma atividade improdutiva como a educação, porém abandonando os discursos sobre as funções pedagógicas da escola. Gilberto Luis Alves (2001), discute a genealogia da escola pública, vista como uma instituição de regulação social, pois ocupa o tempo ocioso das crianças expulsas do trabalho nas fábricas, e absorve a mão de obra de trabalhadores expulsos ou que não tiveram a oportunidade de ingressarem no setor produtivo, o que impede ainda a diminuição dos salários.

É importante entender o sentido da expressão “público” que caracteriza a escola. Segundo Demerval Saviani (2005) O público da expressão escola pública sugere várias possibilidades de entendimento, sugerindo uma escola onde vários alunos estudam ao mesmo tempo, mesmo sendo de caráter privado, ou escola mantida com recursos estatais.

Nesse último exemplo, o de escola estatal, o Estado oferta a educação para o povo, pois financia os custos com mão de obra, as despesas materiais, como manutenção das instalações, e controla os conteúdos, os recursos pedagógicos, e os discursos que deverão ser apresentados para os educandos. Este tipo de escola é entendido pelo senso comum como educação pública por ser mantida pelo Estado, no entanto, deve ser caracterizada apenas como “escola estatal”(SANFELICE, 2005), pois é mantida pelo estado, e reflete os interesses

deste, e como já dito, não são os interesses do público, ou seja, do povo, das camadas mais humildes da população.

Isso de “educação popular a cargo do estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influencia por parte do governo e da igreja. Sobretudo no império prussiano alemão [...], onde, pelo contrario é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa. (MARX; ENGELS apud SANFELICE 2005, p. 92).

Esta passagem se torna esclarecedora sobre o que realmente seria a escola pública e o processo de ensino. Assim compreende-se a escola pública como aquela que corresponde aos anseios do público, do povo, ou seja, uma escola feita pelo povo e para o povo. Essa escola emana dos movimentos sociais em resposta as demandas populares (SANFELICE, 2005).

Utilizando o adjetivo “público”, o Estado capitalista utiliza o sistema de ensino para a reprodução do capital (não no sentido de projeto popular, de inclusão, dos anseios do povo). Por exemplo, no Brasil, assim como na América Latina, a educação foi marcada por uma dualidade. De um lado uma formação profissionalizante, voltada para os proletários. E de outro, uma formação propedêutica destinada aos integrantes da classe burguesa. Assim, desde a década de 1960, a educação brasileira buscou trabalhar a profissionalização do cidadão, uma educação técnica, específica, preocupada em preparar os educandos para ingressarem no mercado de trabalho.

Esta forma de atuação tinha o intuito de diminuir a demanda por vagas em níveis de ensino superiores, e também fornecer mão de obra especializada para as indústrias que estavam se instalando no território brasileiro, principalmente as do setor automobilístico. Porém o antigo sistema de ensino técnico, como o esperado, não mais conseguia suprir as necessidades educacionais que lhes eram atribuídas, daí surge à necessidade de se construir um novo método de ensino capaz de adequar o ensino a realidade vivida por milhões de jovens.

A nova proposta da educação nos discursos governamentais buscava a formação geral do educando, procurando trabalhar os conteúdos com temas que

fizessem parte do cotidiano, e inserir o aluno no mundo da informação, pois na década de 1990, a quantidade de informações disponíveis na sociedade, devido ao alto desenvolvimento tecnológico, transformou a realidade social de toda a nação. Oportunizando o ingresso dos jovens no mundo do trabalho.

Percebemos então que a relação trabalho e educação é de identidade, pois, no comunismo primitivo, “[...]os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando.” (SAVIANI, 2007, p. 154). A partir do momento em que a sociedade, se constitui em classes sociais mais precisamente na Antiguidade, com o escravismo, e na Idade Média, com o feudalismo, surge a dualidade educacional. A educação institucionalizada estava voltada para formação intelectual, de governantes, políticos e militares; e uma educação instrumental assimilada no próprio processo de trabalho voltada aos trabalhadores.

Com as mudanças na estrutura da sociedade capitalista, percebemos influências também no campo da educação. Na Idade Moderna, em meio a discussões sobre a universalização da escola pública, discutia-se também a relação sociedade e educação. Ainda neste momento se mantinha a educação dualista, no entanto, já pensa em fazer com que o filho do trabalhador, também tenha acesso a escola.

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p.159)

Segundo Alves (2001), no final do século XIX, este modelo de formação escolar não mais correspondia às demandas sociais da época, pois se considerava que devido especialização do trabalhador, resultado do processo de desenvolvimento tecnológico, as atividades manufatureiras desempenhadas dentro das fábricas, se tornaram tão simples, que não havia a necessidade de formação escolar, a aprendizagem acontecia por meio do trabalho. Assim, a força de trabalho se reproduzia biologicamente. Nesta perspectiva a escola dualista abre espaço para a escola única burguesa.

A sociedade moderna foi caracterizada pelo trabalho e todas as virtudes oriundas dessa atividade, porém grande parte dos problemas sociais da socie-

dade dos séculos XX e XXI decorre da falta de trabalho, ou seja, vivemos o tempo do não trabalho. A rigor, a escola nunca conseguiu preparar sua clientela para o trabalho, porém, a vida encarregava-se de ensinar essa tarefa por meio do trabalho, o que hoje não acontece, justamente pela ausência de trabalho.

Zélia Leonel (2006) entende a Nova história como tendência da nova legislação educacional brasileira e pontua suas finalidades: preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. Segundo a autora, no modo de produção capitalista as crises são cíclicas com intervalos cada vez menores, e é função da escola preparar o indivíduo para sociedade global, de tecnologia avançada, que necessita cada vez menos de mão de obra. Além de preparar o cidadão para “tolerar” ou respeitar a presença ou espaço do outro.

O ensino de história no Brasil

Segundo Ciro Flamarion Cardoso (1997), a temática do debate epistemológico da produção do conhecimento histórico pode ser entendido a partir de dois grupos: o Paradigma Iluminista ou moderno e o Paradigma Pós-moderno. No Paradigma Iluminista ou moderno estão inseridas as abordagens marxistas e a Escola dos Annales (no período de 1929-1969), as quais durante décadas se opuseram com bastante sucesso ao historicismo e ao método estritamente hermenêutico.

Os integrantes desses grupos tiveram o domínio, mas não total, nos estudos históricos entre os anos de 1950 a 1968. A produção do conhecimento histórico dessas duas vertentes se caracterizava por serem racionais e científicas, e são oriundas de tendências filosóficas do século XVIII e XIX. Trata-se de uma história analítica, estrutural e explicativa. Apresentam-se como modelos macro-históricos e teorizantes

Até o início da década de 1930, houve a hegemonia do modelo positivista na produção historiográfica. Esta concepção filosófica enfatizava os temas políticos, as biografias, o ordenamento cronológico dos fatos, as narrativas, e segundo Eric Hobsbawm (1998) contribuíram nos estudos históricos ao introduzirem métodos, conceitos das ciências naturais.

Os representantes dos Annales e do marxismo não questionavam somente os objetos de estudo, mas também as fontes e os métodos de abordagens.

Os documentos antes unanimidade na concepção positivista, passaram a ser questionados e interrogados, a fim de se testar sua veracidade. Além dos documentos oficiais, também foram considerados como fontes históricas: cartas, panfletos, cartazes, objetos dentre outros.

A produção marxista se caracteriza principalmente por entender.

1. Que a realidade social é mutável,
2. Que esta mudança é submetida a leis cujo reflexo são as leis dinâmicas da ciência (história),
4. Que as mudanças conduzem a estados periódicos de equilíbrio realtivo, cuja característica não é (...) a ausência de qualquer mudança, mas sim a duração relativa de suas 'formas' e 'relações recíprocas' (hoje expressaríamos isto mais precisamente com as palavras: *da estrutura do sistema*). (ADAM SCHAFF apud CARDOSO, 1997, p. 04-05).

No marxismo pretende-se reunir ao mesmo tempo os enfoques genético e estrutural das sociedades, ou seja, de ter uma visão ao mesmo tempo holística e dinâmica da sociedade. Não se trata de ver a floresta e esquecer as árvores, (como é constantemente acusada), pois, como demonstrou Marx no método da economia política, o real e o imediato fazem parte do mundo das aparências, e que a essência do objeto pode ser alcançada, fazendo-se o dessecamento do objeto, pois este é o conjunto de múltiplos determinantes.

Segundo Cardoso (1997), na produção do conhecimento baseada no materialismo histórico dialético a relação sujeito/objeto é fundamentada na *Teoria modificada do reflexo*, ou seja, é baseada num modelo diferente tanto daquele em que o sujeito do conhecimento se apresenta como passivo, limitado a refletir a realidade exterior, quanto do que limita ao sujeito o aspecto ativo no processo do conhecimento. Partindo deste pressuposto entendemos que no caso da história, o passado é algo que não pode ser modificado, no entanto, ocorrem transformações na forma como o entendemos, baseados nas condições dadas em determinado momento. Assim a teoria marxista do conhecimento caracteriza uma vinculação epistemológica dialética entre o passado e o presente.

Quanto aos Annales, Cardoso (1997), sintetiza como principais características: (1) A crença no caráter científico da história; (2) Debate crítico com as ciências sociais, sem reconhecer fronteiras entre elas; (3) Ambição de formular

uma síntese global do social; (4) Abandono da história centrada em fatos isolados e também abertura para aspectos coletivos; (5) Ênfase menor nas fontes escritas; (6) Níveis de temporalidades; (7) Preocupação com o espaço; (8) História vista como ciência do passado e do presente ao mesmo tempo.

A oposição as teorias globais caracterizam o discurso paradigma pós-moderno. Segundo Cliford Geertz.

A segunda lei da termodinâmica ou princípio da seleção natural, a noção da motivação inconsciente ou a organização dos meios de produção não explicam tudo, nem mesmo tudo o que é humano, mais ainda assim explicam alguma coisa. Nossa atenção busca isolar justamente esse algo, para nos desvencilhar de uma quantidade de pseudociência à qual ele também deu origem, no primeiro fluxo da sua celebridade. (GEERTZ, 2008, p. 03)

Esta tradição tende a transformar o particular, o microscópico, o fragmentário, a ideia, a subjetividade como completude em si mesma, reivindicando ao particular status próprio – mas não necessariamente científico. (LOMBARDI, 2006, p. 77)

Segundo Cardoso (1997) os aspectos centrais do pós-modernismo são: (1) Dualidade natureza/cultura; (2) O lugar do sujeito (como ator social e como observador do social); (3) Revisão dos critérios de validação; (4) Inevitabilidade de uma multiplicidade de interpretações para cada objeto estudado.

Um ponto de oposição do paradigma pós-moderno ao iluminista, está no fato dos pesquisadores das ciências humanas optarem pelo “causalismo típico das ciências experimentais”, pois a construção de uma física social calcada em uma física mecânica parece não ser mais adequada (DOSSE, 2004).

Nos últimos trintas anos o debate entre estas concepções tem influenciado as discussões acerca do ensino de história. Além das questões teórico-metodológicas são abordadas outras temáticas que, em geral, discutem aspectos ligados à formação de professores, história do ensino de história, o livro didático, e nos últimos anos à história e cultura africana e afrodescendente. Percebe-se a preocupação em estudar questões relacionadas ao “que ensinar” e “como ensinar”.

O resultado dessas discussões, em grande medida, já podem ser sentidos no cotidiano escolar, pois nos últimos anos ocorreram modificações expressivas no sistema educacional brasileiro, com a implantação da LDB (1996) e

dos PCNs (1998). É importante entendermos que ao se tomar conhecimento de documentos escolares, leis e decretos, não se deve entender que os seus reflexos sejam sentidos de imediato, pois as transformações acontecem de acordo com as condições materiais dadas, ou seja, “ao mudar a base econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela”, (MARX,s/d,301),mas de fato, os próprios documentos legais passam por transformações de acordo com as condições materiais da sociedade.

Essas discussões se potencializaram na década 1980, no período de luta pela redemocratização do Brasil, e uma das questões mais discutidas relacionava-se aos procedimentos teórico-metodológicos da disciplina de história, pois desde que começou a ser lecionada no século XIX, na Escola D. Pedro II, foi influenciada por pressupostos positivistas, que não davam mais conta de responder à complexidade da sociedade, pois apresentava os grandes feitos dos homens públicos, ou suas biografias, com os fatos apresentados em uma sequência cronológica.

Ao se discutir o ensino de história é necessário compreender seus objetivos e objetos, e entender que estes são históricos, ou seja, se transformam de acordo com a realidade econômica, política e social dada em certo momento.

No século XIX, na Europa, com advento da massificação da escola pública, dos movimentos de laicização e de formação dos estados nacionais, a história nasce como disciplina autônoma nos currículos escolares, tendo como seu principal objeto o Estado-nação.No Brasil, nesse período, coube ao ensino de história assegurar a formação dos cidadãos unidos por laços de identidade nacional, e garantir espaço pra a civilização ocidental cristã. Posteriormente, passou-se a seguir a tendência de laicização que ocorria na Europa, adotando como marco de periodização dos conteúdos o quadripartido francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), e ideias positivistas.

Na década de 1930, no Brasil, a história foi considerada a mais eficaz no processo de educação política, no conhecimento das origens, nas características políticas e administrativas. Neste momento apesar da manutenção do quadripartido Francês e das ideias positivistas, a história do Brasil passou deixou uma posição secundária e passou a ter mais importância nas propostas

curriculares. Os conteúdos foram divididos em história universal e história do Brasil, que passou ser subdividido em dois momentos, o primeiro até a Independência e o segundo do Primeiro Reinado ao Estado Novo. (ADUB, 2006).

Mesmo com as leis 4024/61 e 5692/71, os conteúdos de história continuaram a ser trabalhados em ordem cronológica, sendo memorizados e com a prática cívica sendo o seu principal objetivo, e a hegemonia dos pressupostos positivistas. O conselho nacional de educação recomendava o ensino de história geral e do Brasil, e quando possível o ensino de história da América. Estas medidas resultaram em um ensino de história com uma visão eurocêntrica, que quando muito articulava a revolução francesa e industrial com os movimentos de independência dos países da América, em especial o Brasil. Neste período as disciplinas de História e Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais. (HORN; GERMINARI, 2010).

A partir da década de 1980, o ensino de história, passou por uma grande discussão quanto ao seu objeto. Dessas discussões resultaram a elaboração de propostas curriculares em alguns Estados como foi o caso do Paraná, e mais tarde com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo Adub (2006), as mudanças ocorridas nos currículos não foram suficientes para quebrar o ordenamento cronológico dos conteúdos, pois a sólida tradição escolar ainda impera, o que poder ser visualizado nos livros didáticos.

O ensino de história na legislação educacional

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Após esta conferência, o Brasil, influenciado por estes organismos internacionais, elaborou medidas que priorizassem melhorias no desempenho educacional, como requisito para a obtenção de empréstimos internacionais. Segundo Arelaro, (1999, p. 97) o lema “Educação para Todos” era critério para a obtenção de empréstimos.

A discussão para a elaboração da nova LDB se situou num momento de euforia nacional, fortalecido pelo sentimento de participação democrática, de exercício da cidadania. Neste clima de participação popular, a população,

entidades científicas, entidades educacionais foram convocados, mediante projeto de lei 1258/88, conhecido como Projeto Jorge Hage, a participar das discussões para a elaboração da lei maior da educação brasileira.

Ainda no ano de 1992, o senador Darcy Ribeiro apresentou ao senado federal, com o apoio do MEC, um projeto de LDB, independente e de própria autoria, sem consulta popular ou a entidades ligadas a educação, desconsiderando o projeto já em discussão na câmara.

Após intensos debates, o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado em dezembro de 1996, com alterações superficiais que não alteraram a sua essência. Percebemos nesse debate, duas concepções contraditórias em relação à educação. A primeira, presente no projeto Cid Saboia, com participação popular, pluralismo de ideias, a defesa da cidadania conquistada durante anos de luta, que se materializou na promulgação da constituição de 1988, e de outro um projeto que buscava a modernização do país que teria início com a privatização de empresas estatais.

Passamos neste momento a pontuar alguns elementos da desta lei. Segundo a LDB 9394/96.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A LDB, nos incisos I e II, do artigo 3, tornou o ensino “fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Além de “garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

No Art. 5º, a LDB, indica que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

“§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.”

No Brasil as diretrizes curriculares tradicionalmente estiveram sob a responsabilidade dos estados. Em alguns municípios se intensificaram esforços para a produção de currículos próprios, que mesmo com a política de elaboração dos PCNs para o atendimento das exigências de órgãos internacionais, ainda permaneceu forte.

Segundo Barreto (2000), na década de 1980, o Brasil passou por uma reformulação curricular, sendo que este processo foi liderado por estados da região sul e sudeste do país. Este período foi marcado *a priori*, pelas lutas por democracia e direitos sociais. A partir de meados desta década os estados e os municípios que elegeram representantes de oposição ao regime ditatorial, buscaram dar mais autonomia aos seus sistemas de ensino, ou seja, desvinculando-se das indicações nacionais. Estas reformas buscavam recuperar a relevância social dos conteúdos e se opunham ao sistema dominante na década de 1970, que insistiam nos aspectos operacionais do currículo.

Com previsto na LDB, o Estado brasileiro necessitava elaborar uma proposta de currículo que servisse de parâmetro para as escolas no território nacional. Serviu de subsídios para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais uma pesquisa realizada em 1995, pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pelo MEC. Nessa pesquisa foram analisados os currículos de

21 Estados da federação, Distrito Federal e mais os currículos de três capitais: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo horizonte. Os currículos analisados datavam do período de 1985 a 1995. (BARRETO, 2000, p. 02).

Segundo o texto introdutório dos PCNs, uma versão preliminar foi apresentada aos professores, pesquisadores e estudiosos da educação para a análise e discussão da proposta, em seguida a discussão foi ampliada, debatendo-se o tema em eventos regionais promovidos pelo MEC. No entanto alguns pesquisadores questionam essa afirmativa.

Não se consideraram para esta elaboração, as inúmeras e bem sucedidas experiências das escolas públicas de todo o país, nem se ouviram os professores das redes públicas, de qualquer das regiões do país, sobre como trabalhavam, nem quais eram suas dificuldades e como pensavam enfrentá-las e superá-las. (ARELARO, 2000, p. 108)

Segundo os textos oficiais os PCNs, servem apenas de referencial, não sendo obrigatórios a sua utilização e apresentam-no como flexível. No entanto, como salienta Arelaro, com os mecanismos de avaliação realizados pelo Estado, quem não adota estas orientações, correm sérios riscos de não alcançar níveis satisfatórios. Assim o Estado passa a responsabilidade do fraco desempenho nas avaliações nacionais, para as escolas e professores. Cria-se assim, uma espécie de ranking nacional das escolas e professores do Brasil.

Quanto ao ensino de história, os PNC's indicam que devem ser trabalhados conteúdos que tenham o objetivo de contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades; propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História. (BRASIL, 1998, p. 47).

Para a nova legislação o importante a ser trabalhado não é a acumulação dos conhecimentos, mas a aquisição de habilidades que permitam a reflexão, interpretação dos conhecimentos a fim de compreender o mundo que o cerca.

A forma como os conteúdos de História são trabalhados objetivam fazer com que o educando seja capaz de identificar-se dentro do grupo social, ter

consciência de suas responsabilidades diante da sociedade, e a necessidade de conhecer a importância da memória para a humanidade. Para Martins (2007), o estudo da memória emerge no momento em que a sociedade do presente fica distante do passado onde a memória deve ser entendida como um fenômeno social construído coletivamente e sujeito a constantes recriações.

Nos PCNs há indicações sobre trabalhos com fontes históricas, e isto pode ser considerado como um grande avanço. Nesta perspectiva, o aluno deve criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Uma das principais características dos PCNs é a ênfase dada ao aspecto cultural, a defesa do multiculturalismo, devido a imensa diversidade cultural do Brasil, o que acaba omitindo vários problemas como as desigualdades sociais, a opressão, e reduz os problemas sociais ao racismo e a discriminação.

Segundo Ramos (2006), o multiculturalismo pode designar tanto uma filosofia anti preconceito, quanto uma metodologia educacional, e a muito tempo é uma experiência vivida por representantes de grupos minoritários, na luta para que seus direitos sejam respeitados, que até que tenham direitos.

Nos PCNs a pluralidade cultural se apresenta como descritiva e prescritiva, rompendo com a discriminação sem atividade reflexiva. As diferenças étnicas, culturais, religiosas, não estão relacionadas com a dimensão das classes sociais. Tolerar soa como suportar, aguentar, ser indulgente com. Substitui-se expressões como opressão por discriminação, injustiça, repressão por diversidade cultural. A cultura do outro é reduzida às festas populares, culinária, música e ao não ao complexo sistema de representações, linguagens, artefatos, etc. (RAMOS, 2007).

Segundo Zélia Leonel (2006), esta tendência da história voltar-se para questões culturais é justificada pela contradição provocada pela crise do trabalho no modo de produção capitalista, ou seja, enquanto o capital estimula o egoísmo e o individualismo na luta pela acumulação de riquezas, o ensino história procura unir os indivíduos pelos laços da boa convivência.

Conclusões

Os estudos históricos ao longo dos anos vêm se tornando cada vez mais complexos, com a emergência de novos objetos de estudo e o emprego de novos métodos de abordagem histórica, implica desdobramentos importantes para o ensino. Esta constatação se confirma ao percebermos que ensino de História desde o século XIX se adapta às condições materiais dadas no respectivo momento, e às proposições dos regimes e governos vigentes, além do mais, agora tem que se adaptarem também aos debates científicos ocorridos entre as correntes historiográficas. Enquanto no século XIX objetivo do ensino de história era de formar os cidadãos unidos por laços de identidade nacional, nas últimas décadas o objetivo é unir os indivíduos.

As transformações na legislação educacional brasileira respondem as transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas nas últimas décadas. O que expressa a contradição na relação educação e sociedade. Pois os valores da sociedade capitalista tendem levar ao isolamento e o individualismo, enquanto a escola estimula os valores da boa convivência, respeito e outras virtudes objetivando a manutenção e reprodução do modo de produção capitalista.

As mudanças na educação pública brasileira, advindas da LDB, e do ensino de história proposto nos PCNs, não permitem uma aproximação com o conceito de escola pública discutida neste texto, pois como já dito acima as mudanças na legislação educacional e o ensino de história, pretendem a manutenção da ordem social vigente, enquanto a escola pública (da forma como apresentada neste texto) pretende a superação dos condicionantes da estrutura e superestrutura que caracteriza a atual sociedade.

Com base em leituras e outros trabalhos percebemos que a pesquisa sobre o ensino de história vem crescendo, alargando seus objetos, geralmente preocupado em responder questões relacionadas ao “o que ensinar” e “como ensinar”. Até o momento entendemos que o ensino de História tem se modificado de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos, das transformações sociais econômicas e do surgimento de novas correntes historiográficas.

RESUMO: Discute o ensino de história na Educação Básica a partir da legislação educacional brasileira. Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a atual problemática do ensino de história mediante pesquisa sobre a proposta de ensino implantada no Brasil na década de 1990, a partir da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Evidenciamos atualmente enfoque nas questões relacionadas ao “que ensinar” e “como ensinar”. Os estudos históricos ao longo dos anos vêm se tornando cada vez mais complexos, com a emergência de novos estudos e o emprego de novos métodos de abordagem histórica conforme Dosse (2003), Cardoso (1997) e Lombardi (2006). O ensino de História tem se modificado de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos, das transformações sociais econômicas e do surgimento de novas correntes historiográficas.

Palavras-chave: Ensino de História, Escola pública, Legislação Educacional.

ABSTRACT: Discusses the history of education in basic education from the Brazilian educational legislation. To this end, we conducted a literature review on the current problems of the history of education by research on teaching proposal implemented in Brazil in the 1990s, from the LDB and the National Curriculum Guidelines. Currently evidenced focus on issues related to “to teach” and “how to teach”. Historical studies over the years have become increasingly complex, with the emergence of new studies and the use of new historical approach methods as Dosse (2003), Cardoso (1997) and Lombardi (2006). The teaching of history has been modified according to the interests of hegemonic groups, economic social changes and the emergence of new currents historiographical.

Keywords: Teaching of History, College Publishing, Educational Legislation.

Referências

ADUB, Katia Maria. **Historia nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula.** In: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Ensino de história: sujeitos saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

ALVES, Gilberto Luis. **A produção da escola pública contemporânea.** Campo Grande/Campinas: UFMS/Autores Associados, 2001.

ARELARO, L. R. G. **Resistência e submissão:** a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N., CAMPOS, M. M., HADDAD, S. (Orgs.). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. P 95 – 116.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas, autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. (coleção formação de professores).

BRASIL. **MEC. Secretaria do Ensino Fundamental.** *Parâmetros curriculares nacionais: história.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOSSE, François. **A História em migalhas:** dos annales à nova historia. Trad. Dulce oliveira Amante dos santos. Bauru. São Paulo: EDUSC. 2003.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, GeysaDongley. **O ensino de história e seu currículo:** Teoria e método. 3ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2010.

LEONEL, Zélia. Tendência atual da história da educação. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Orgs). **Educação em Debate:** Perspectivas, Abordagens e Historiografia. CAMPINAS, SP: Autores Associados, 2006.p. 53-69.

MARTINS, Ismênia de Lima. **História e ensino de história:** memória e identidades sociais. In: MONTERO, A.M; GASPARELLO, A.M; MAGALHÃES, M.S (orgs). Ensino de História. Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Maud x, 2007.

MARX, K. Prefácio à "Contribuição à Crítica da Economia Política". In: MARX, K & ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. pp. 301-302.

RAMOS, Márcia Elisa Teté O ensino de história e a questão do multiculturalismo depois dos PCNs's. In: CERRI, Luis Fernando **Ensino de História e Educação:** Olhares em convergência. 1 ed. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2006, v. 1, p. 93 - 112.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa a escola democrática e popular: considerações historiográficas. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) **A Escola Pública no Brasil:** História e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 89-105.

SAVIANI, Demerval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) **A Escola Pública no Brasil:** História e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.1-29.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

HOBSBAWM, Eric. O que os historiadores devem a Karl Marx. In HOBSBAWM, Eric. **Sobre história:** ensaios. São Paulo: Companhia das letras. 1998. 155 - 170.

LOMBARBI, José Claudinei. História e historiografia da educação: fundamentos teórico metodológicos. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Orgs). **Educação em Debate:** Perspectivas, Abordagens e Historiografia. CAMPINAS, SP: Autores Associados, 2006. p. 73 - 97.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion. "História e paradigmas rivais". In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da história:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 1-23.

RECEBIDO EM OUTUBRO DE 2014

APROVADO EM DEZEMBRO DE 2014