



Revista Brasileira de História

ISSN: 0102-0188

rbh@edu.usp.br

Associação Nacional de História
Brasil

Silva, Marcos Antônio da; Guimarães Fonseca, Selva
Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas
Revista Brasileira de História, vol. 30, núm. 60, diciembre, 2010, pp. 13-33
Associação Nacional de História
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26319122002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas

History teaching today: wanderings, gains and losses

Marcos Antônio da Silva*
Selva Guimarães Fonseca**

RESUMO

Este artigo analisa tradições de debate sobre Ensino de História no Brasil desde a ditadura de 1964-1984. Ele discute as mudanças, permanências, conquistas e perdas na história da disciplina. Destaca a importância da cultura escolar, a necessária continuidade da escola como instituição e o diálogo com formas não escolares de ensino.

Palavras-chave: ensino de História; cultura escolar; formas não escolares de ensino.

ABSTRACT

This article analyzes traditions of debate about the teaching of history in Brazil since the 1964-1984 dictatorship. It discusses the changes, continuities, achievements and losses in the history of the discipline. It emphasizes the importance of school culture, the necessary continuity of the school as an institution and dialogue with non-school forms of education.

Keywords: History teaching; school culture; forms of non-school teaching.

O ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. O encerramento daquela experiência ditatorial não significa a inexistência de novas e velhas dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano do ensino de História.

*Professor Titular de Metodologia da História. Departamento de História, FFLCH, Universidade de São Paulo. Av. Prof. Dr. Lineu Prestes, 338, Cidade Universitária. 05508-000 São Paulo – SP – Brasil. marcosilva.usp@uol.com.br

** Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica – Instituto de História. Bloco H – Sala 1H49. 38400-902 Uberlândia – MG – Brasil. Pesquisadora de Produtividade do CNPq. selva.guimaraes@uol.com.br

Algumas tendências nesse campo específico se fortaleceram a partir daquela conjuntura e de sua superação em termos políticos gerais. O crescimento da indústria editorial e das escolas privadas, nos vários níveis de ensino, simultaneamente ao recuo de sindicatos e outras entidades associativas, marcam certa inflexão do debate das políticas educacionais para o ensino de História desde a década de 1990, com a perda ou o recuo de lutas coletivas. Ao mesmo tempo, cresceu a pesquisa científica cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem de História; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar.

As culturas escolares, dotadas de especificidades, mantêm laços, diálogos permanentes com outros espaços culturais, desde a formação dos professores nas universidades, passando pela produção erudita continuada (artigos, livros, exposições) e pela divulgação (livros didáticos, cursos) elaborada a partir desses mesmos espaços. Registram-se, na década de 1990, as edições dos Eventos Nacionais na área do Ensino de História: o “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, promovido pela primeira vez na Universidade de São Paulo em 1988, e o “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História”, em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia. Tais eventos passaram a ser realizados de dois em dois anos em diferentes cidades do Brasil, tornando-se importantes espaços de formação continuada, trocas de experiências científicas e didáticas.

A produção acadêmica e as publicações sobre ensino de História se ampliaram, assim como muitas problematizações relevantes sobre Ensino e História, por diferentes agentes e instituições, procurando responder a questões emergentes nesse campo de análise.

Objetivamos, nos limites deste espaço textual, refletir criticamente sobre o lugar, o papel, os objetivos e a importância da História na educação básica, mais especificamente, no ensino fundamental. Na construção da análise, trataremos de novos e velhos temas, percursos e documentos, sugestões curriculares e produções textuais, frutos de políticas públicas, movimentos sociais e experiências de ensino e pesquisa. Discutiremos dimensões do ensino de História no Brasil contemporâneo, focalizando as “novas necessidades e possibilidades de conhecimento, sem perder de vista o que se conquistou na área ao longo das últimas décadas” do século XX.¹

É importante enfrentarmos, neste debate, alguns fetiches que passaram a marcar o debate sobre Ensino de História nas últimas três décadas:

1. O fetiche dos “Novos objetos”, inspirado na Nova História francesa: a inovação derivaria de explorar temas nunca antes navegados (fósforos queimados, fraldas descartáveis, calos nas cordas vocais...). Sem problematizações, esse fetiche conduz a um ensino sobre eventuais exotismos e à perda de questões gerais de conhecimento histórico.
2. O fetiche do *dernier cri* (última palavra ou moda mais recente), aparentado ao anterior, com leve variação de fonte inspiradora – autores ingleses, norte-americanos, italianos, poloneses... Já foi História dos vencidos, História da vida privada... A novidade do argumento surge como um bem em si, sem reflexão sobre sua efetiva importância. E aqueles campos de saber correm o risco de descarte quando não são mais novidades: a velhice da Nova História...
3. O fetiche da cultura escolar isolada de outras culturas (universitária, industrial, não escolar, tradições populares). A escola se vê reduzida a uma ilha fora da História.
4. O fetiche da Academia como único lugar do saber: ele tem como consequência a desqualificação de professores e alunos da escola fundamental e média, mais a sociedade inclusiva.
5. O fetiche da lei ou do Estado que tudo salva, ignorando vontades intelectuais e políticas de professores, alunos e outros atores sociais envolvidos no Ensino de História.

A história da disciplina História, na educação escolar no Brasil, tem sido objeto de vários estudos, tanto no âmbito das pesquisas e publicações acadêmicas, como no da produção de diretrizes curriculares, livros didáticos e paradidáticos, de programas e projetos de formação de professores. Análises da produção, na área do ensino e da aprendizagem, evidenciam preocupações recorrentes com o papel da História como disciplina escolar; os currículos, critérios/modos de organização e seleção curricular; livros didáticos e paradidáticos; metodologias e práticas de ensino consideradas adequadas, críticas ou formativas. Cartografias da produção² demonstram que esse terreno é controverso, habitado por disputas, interesses, consensos e dissensos teóricos e políticos.

Em diferentes contextos da história do Brasil, é possível dimensionar a preocupação do Estado com a institucionalização de currículos e programas de História para a educação básica. No caso específico da disciplina História, a

partir do século XIX, identificam-se dezoito programas de Ensino relativos às reformas curriculares entre os anos de 1841 e 1951. Esses programas foram organizados pelo Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, de acordo com as diretrizes das várias reformas curriculares ocorridas naquele período.³ Os textos dos documentos curriculares “prescritos” são reveladores de objetivos, posições políticas, questões teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar, mas também estratégias de construção/manipulação do conhecimento histórico escolar. Isso nos remete às primeiras perguntas: Tudo é História? Se tudo é História, por que às escolas de Educação básica são endereçados determinados conteúdos específicos, selecionados, elaborados em diferentes lugares de produção? Por que, nas diferentes realidades escolares, na construção curricular cotidiana, outros conhecimentos são selecionados e ensinados? De quais formas os currículos de História, “prescritos e vividos” operam no sentido de selecionar *para quê, o quê e como* ensinar em História?

As respostas a essas questões não são simples. Certamente, dependem de nossas (professores, pesquisadores) posições políticas e escolhas teóricas e metodológicas. No caso específico da área de História, as buscas por respostas a essas perguntas sugerem outras questões: “o que fazem os professores de História quando ensinam História?”; “quais os temas, as fontes, os materiais, os problemas que escolhemos para fazermos as mediações entre o passado e o presente vivido por nós?”; “como nos relacionamos com o passado, quando ensinamos, hoje, História às crianças e aos jovens brasileiros?”.

Ora, como bem sabemos, a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a História, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. Conforme define Goodson, inspirado em Hobsbawm, o currículo é “sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição”.⁴

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência coti-

diana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos.

Nessa perspectiva, o lugar ocupado pela História, após 14 anos da implantação (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96) e 13 anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, está, intimamente, imbricado às intencionalidades educativas⁵ expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil.

Esse lugar deriva de mudanças na política educacional e no ensino de História, conquistadas no processo de lutas na década de 1980 e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Destacamos algumas realidades dos anos 1990: a extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais também, paulatinamente, foram extintos; e, a partir de 1994, a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores. Além disso, depois da LDB de 1996 foram desenvolvidos programas e projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores das séries iniciais do ensino básico e fundamental.

O texto da LDB, Lei 9.394/95, apontou diretrizes que podem se configurar como respostas do Estado às perguntas feitas anteriormente. Em forma de lei, o documento oficial expressa *o que* da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória “História”. O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: “as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro”, conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB.⁶

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados em 1997, também nos respondem. Em primeiro lugar, deve-se registrar que eles oficializaram, em âmbito nacional, a separação das disciplinas “História e Geografia” nos anos iniciais do ensino fundamental, após anos de lutas e críticas à sua fusão, predominante nos currículos escolares durante e após o governo da Ditadura Civil-Militar (é importante ressaltar que a fusão é anterior a 1964). Essa mudança curricular já havia sido realizada em alguns estados da Federação, como Minas Gerais e São Paulo, no movimento de reforma curricular da década de 1980. A estrutura do ensino fundamental, definida pelos PCNs, em

1997, pôs fim aos Estudos Sociais como componente curricular, fosse como área ou como disciplina.

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel e à importância da disciplina, o Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia.

Em relação aos conteúdos (*o que ensinar*), aos saberes históricos selecionados, o documento curricular propõe uma organização em torno de eixos temáticos, desdobrados em subtemas. Para os quatro anos iniciais do Ensino fundamental, o estudo de dois eixos temáticos: I) História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: localidade e comunidades indígenas; II) História das organizações populacionais, subdividida em: deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal. Para os anos finais do Ensino fundamental, os PCNs propõem outros dois eixos temáticos: I) História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho; II) História das representações e das relações de poder, desdobrada, também, em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e cultura no mundo contemporâneo. Além disso, o documento curricular estabeleceu os temas transversais (para todas as disciplinas): Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Muitos desses tópicos fazem parte de pautas debatidas por movimentos sociais. Incorporá-los aos horizontes curriculares não significa esvaziar a continuada capacidade de reflexão crítica e o direito à voz no processo educativo daqueles movimentos.

A opção por eixos temáticos a partir de problematizações amplas é fruto do intenso debate curricular ocorrido no Brasil, na década de 1980, em diálogo com experiências europeias. É exemplar o debate ocorrido em torno da Proposta Curricular da SEE/Cenp no estado de São Paulo.⁷ Tal proposição constituía uma busca, uma resposta às críticas à estrutura curricular tradicional, que privilegiava a organização cronológica linear, por meio de fatos, marcos da história europeia integrados, quando possível, aos fatos/marcos da história da nação brasileira, sob o signo da ideologia do progresso. Era, assim, uma resposta crítica ao “quadripartismo francês” (tão bem analisado pelo historiador Jean Chesneaux e radicalmente incorporado no Brasil), formatando e engessando currículos e livros didáticos. A opção por eixos temáticos representava uma insubordinação “ao império do fato”, “ponto de localização de significações e

lugar onde é entrevista a realização da História”, como bem analisou Carlos Vesentini em *A teia do fato*.⁸ Na referida obra, Vesentini nos alertou: “alguns fatos são difundidos, impondo-se no conjunto do social antes da possibilidade de qualquer reflexão específica voltar-se para o seu exame” (p.19).

Assim, a organização curricular por eixos temáticos, intensamente discutida a partir da década de 1980, passou a ser um desafio teórico e metodológico, uma postura crítica ante as tramas da produção e da difusão do conhecimento histórico.

A ênfase dos PCNs no ensino e na aprendizagem de temas e problemas da História do Brasil, desde os anos iniciais do ensino fundamental, veio enfrentar velhos problemas em muitas realidades escolares. Dentre eles, destacamos o fato de o aluno concluir essa fase da escolaridade sem ter contato com a história do Brasil. Os antigos programas de ensino de Estudos Sociais, em geral, encerravam o ciclo dos quatro anos do então ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental) com o estudo da história regional, do município e/ou do estado (unidade da Federação em que vive o aluno), de forma estanque e fragmentada, perdendo de vista a reflexão sobre local e não local (nacional e mesmo mundial). Assim, no estado de Minas Gerais, por exemplo, as crianças, que estudavam seguindo o Programa de Estudos Sociais da Secretaria de Estado da Educação⁹ e os livros didáticos elaborados à semelhança do Programa chegavam ao final da 4ª série, hoje 5º ano, sem ter noções mínimas, básicas, de História do Brasil. O mesmo ocorria com os estudos de Geografia.

Levando em conta que grande parte dos alunos brasileiros não ultrapassava, naquele período, os limites da 4ª ou 5ª série, em razão dos elevados índices de evasão e repetência, muitos encerravam ou interrompiam a escolaridade sem conhecer, no espaço escolar, aspectos significativos da História e da Geografia do Brasil. Aqueles que prosseguiram os estudos chegavam, via de regra, à então 5ª série (6º ano) sem uma base conceitual e temática das disciplinas, sem conhecimentos mínimos sistematizados de História e Geografia do Brasil. O texto curricular dos PCNs, ao propor um tema amplo para os dois últimos anos da primeira fase do ensino fundamental e em consonância com debates e experiências anteriores, possibilitou a professores e alunos problematizarem e compreenderem importantes dimensões da História do Brasil.¹⁰

Ao revisitar a problemática da disciplina na história dos últimos anos do século XX e da primeira década do século XXI, outro movimento relevante merece ser registrado e analisado: as demandas dos grupos sociais. Como é amplamente conhecido da sociedade brasileira, a partir da década de 1970 intensificou-se entre nós, de modo particular, a mobilização de mulheres, ne-

gros e indígenas, entre outros grupos, contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão. Esses movimentos foram conquistando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania.

Nesse contexto, almejaram vitórias expressivas no processo constituinte na década de 1980 e, em decorrência da Nova Constituição Federal de 1988, vários projetos de políticas foram implantados, tais como delegacias de mulheres, demarcação de terras indígenas, ações afirmativas para a população de afrodescendentes, implementação de cotas, projetos de inserção do negro no mercado de trabalho e ações específicas na área da cultura e da educação de afrodescendentes e indígenas. Debates em entidades associativas e culturais de profissionais de História, como a Anpuh, salientavam a importância de estudos dedicados à África para aprofundamento da História do Brasil.

Assim, em 2003 foi sancionada pelo presidente da República a Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro, determinando a inclusão obrigatória, no currículo da rede de ensino, do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” e outras providências. Em 2004 foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, bem com Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes. Essas proposições provocaram alterações na Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, com o acréscimo de dois artigos referentes ao ensino de História:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003)

Parágrafo 1º – O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003)

Parágrafo 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras; (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003)

Art. 79-A. (VETADO); (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003)

O artigo 26-A, ao determinar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, define “o que ensinar”, “o conteúdo programático”, “resgatando” a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da cultura desses povos. O parágrafo 2º estabelece que os conteúdos devam ser objeto de todas as disciplinas, em especial, Educação Artística, Literatura Brasileira e História Brasileira.

O artigo 79-B das “Disposições Gerais” da LDB incluiu, no calendário escolar, a data cívica “dia 20 de novembro” como o “Dia da Consciência Negra”. Trata-se de uma referência à memória (dia da morte) de Zumbi dos Palmares, um dos principais líderes da luta dos escravos, no Quilombo dos Palmares, contra o regime escravista colonial. A inclusão da data no calendário escolar foi considerada por lideranças dos movimentos sociais e por historiadores como um importante contraponto à memória oficial da nação. No calendário escolar mais tradicional, comemora-se o dia 13 de maio, data da Lei Áurea, marco da abolição da escravatura, fato herdado, que traz a ideia de libertação como dádiva e consagra a princesa Isabel como a Redentora dos Escravos. É importante registrar que essa memória se faz presente também em setores de Cultura Popular, como Congadas e outras manifestações artísticas, que incluem Isabel como personagem, junto a Nossa Senhora Aparecida, evidenciando laços afetivos e valorização da Abolição que não se reduzem à ideologia conservadora.

Nesses percursos de mudanças nas políticas sociais, atreladas ao movimento acadêmico multicultural crítico, surgiu a Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008. A referida Lei alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Foram feitas alterações e modificações no artigo 26-A e respectivos parágrafos, que passaram a ter esta redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei 11.645, de 2008)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população

brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei 11.645, de 2008)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei 11.645, de 2008)

As modificações inseridas na LDB pela Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008, não invalidaram nem revogaram as leis anteriores, mas acrescentaram a obrigatoriedade dos estudos referentes à questão indígena – vale lembrar que as grandes comemorações pelo quinto centenário da colonização portuguesa na América abrangeram exposições monumentais que incluíam africanos e indígenas na formação do país ao mesmo tempo em que manifestações de representantes desses grupos, em Porto Seguro, foram violentamente reprimidas.

Esse complemento refere-se ao conteúdo, uma vez que vários outros aspectos relativos à educação escolar indígena possuíam regulamentação. Pesquisas em desenvolvimento na rede escolar de ensino público e privado¹¹ têm evidenciado contradições e dificuldades dos professores em ministrar tais conteúdos. As razões teóricas, políticas e pedagógicas, narradas pelos professores são múltiplas. No entanto, há pontos em comum. Primeiro, a lacuna existente na formação inicial. Grande parte dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História, no Brasil, ainda não preparava, em 2008, os professores para o estudo das temáticas no ensino fundamental. Somam-se a isso as dificuldades para obtenção de material didático pertinente. Logo, mais um consenso foi produzido: a necessidade de implantação e desenvolvimento de projetos de formação continuada para suprir tais lacunas teóricas e metodológicas, além da revisão dos currículos das Licenciaturas e o incremento de livros e materiais didáticos no que concerne a essas problemáticas.

Trata-se, evidentemente, de debate necessário e até tardio. Ao mesmo tempo, é preciso evitar sua redução a tópico temático isolado, sem reflexão crítica nem articulações com outros universos de etnia e problemáticas de conhecimento. Pensar em africanos e indígenas na formação do Brasil significa também indagar sobre ligações desses grupos com outras etnias, formação de novas culturas híbridas, sociabilidades que, longe de idealizações, possuem

caracteres muito diferentes daqueles observados noutras partes do mundo (ausência de impedimentos legais para casamentos, modalidades de racismo sutis, mas de grande violência, redução daqueles grupos à pobreza etc.). Africanos e indígenas não são realidades humanas do passado, estão no presente do Brasil como ação de grupos e de seus descendentes, e se renovam através de outras ondas de imigração e dinâmicas de sobrevivência dos ameríndios, sem esquecer a grande importância da África no cenário mundial do presente e de diferentes passados. E um perturbador silêncio ainda se manifesta: os descendentes de diferentes etnias e nacionalidades asiáticas no Brasil e os múltiplos significados do continente asiático e de seus povos na História mundial do passado e do presente. E mais os imigrantes latino-americanos e também europeus do antigo bloco soviético no Brasil. Não se trata apenas, portanto, de “matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro”: as identidades nacionais e outras são História em aberto, elas continuam seu permanente fazer-se e exigem explicações críticas.

É necessário registrar outra mudança na política educacional que tem implicações no lugar ocupado pelo ensino de História no currículo. Referimo-nos à alteração na estrutura do ensino fundamental brasileiro. Em 2006, o Governo Federal, por meio da Lei 11.274/2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando para nove anos a duração do Ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 anos. O artigo 5º dessa Lei estabelece que os municípios, estados e o distrito federal terão prazo até 2010 para implantar a obrigatoriedade para o Ensino de 9 anos. Desde então, passaram a ser discutidas novas diretrizes curriculares nacionais no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), e, em 9 de julho de 2010, foi publicado o texto do Parecer e o Projeto de Resolução¹² aprovado pelo CNE e homologado pelo ministro da Educação.

O texto das novas diretrizes reitera a definição das três etapas da educação básica: educação infantil; o ensino fundamental obrigatório e gratuito, com duração de nove anos, organizado e tratado em duas fases: a dos 5 anos iniciais e dos quatro anos finais; e o ensino médio, com duração mínima de 3 anos. Em relação à estrutura curricular que deve integrar a base comum nacional, os ensinamentos de História e Geografia estão contemplados no Item C do artigo 14, que estabelece como componente curricular: “o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígenas.”¹³

Essa configuração reafirma as diretrizes anteriores recorrentes na produção curricular e historiográfica escolar.

Dentre os vários aspectos e ângulos, objetos das Diretrizes, merecedores de cuidadosa reflexão da área de ensino de História, destacamos o “foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos” como um dos objetivos da formação básica da criança, definido no Item II, artigo 24.¹⁴

Questionamos se esse privilégio não pode vir a representar na prática, mais uma vez, a desvalorização do ensino e da aprendizagem da História nos anos iniciais, após lutas históricas e conquistas como o retorno das disciplinas História e Geografia na década de 1990. Estudos indicam que, em muitas realidades escolares, ainda estão presentes concepções e práticas pedagógicas que separam, rigidamente, o processo de alfabetização da História, da Geografia e demais saberes que dão significado de experiências humanas à aprendizagem.¹⁵ Muitos educadores ainda acreditam que, primeiro, é preciso ensinar a ler e a escrever, para depois ensinar e aprender História.

O “foco na alfabetização”, todavia, não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo:¹⁶ não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares. Isso requer de nós outra concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa e da História. Assim como identifica Aisenberg¹⁷ ao analisar as relações entre a leitura e a aprendizagem da História na Argentina, aqui também, em geral, nas salas de aula de História, *não ensinamos* a ler, simplesmente *usamos* a leitura. Alguns professores dos anos finais do ensino fundamental, médio e até superior reclamam das dificuldades de ensinar História aos alunos semialfabetizados. À pergunta de muitos: “é possível ensinar História sem antes alfabetizar?”, respondemos com outra questão: “é possível alfabetizar sem a História?”. É necessário, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram.

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. Portanto, a(s) configuração(ões) da(s) história(s) vivida(s) e ensinada(s) pelos professores, entre as quatro paredes da sala de aula e, também, fora dos limites dos territórios escolares, bem como das histórias que os alunos aprendem nesses e noutros espaços, é bem mais complexa do que muitos supõem.

As dimensões curriculares ora se aproximam, se mantêm, ora se distanciam, ora se contrapõem num movimento real, dinâmico, dialético, logo, histórico.

Para refletir sobre as abordagens da história ensinada, optamos pela análise, ainda que sintética, do principal veículo de difusão da história na sociedade brasileira contemporânea: o livro didático destinado ao ensino fundamental.

Certamente, uma das políticas públicas mais antigas do Estado brasileiro (data de 1929) e mais exitosas é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que prevê a aquisição e a distribuição gratuita de livros para os alunos da rede pública de ensino. Desde o início do século XXI, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, o PNLD passou a exigir nos Editais de Livros Didáticos para os anos iniciais a inscrição, avaliação e aquisição de volumes distintos para as duas disciplinas: História e Geografia. Mas nem sempre foi assim.

Os currículos prescritos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de diversas regiões do Brasil, a partir da década de 1970, pós-Lei 5.692/71, contribuíram de forma marcante para a diluição dos objetos de ensino de História e Geografia, com forte tempero de moral e civismo ditatoriais na fusão “Estudos Sociais” apresentado nos livros didáticos. Em relação ao perfil dos livros didáticos de Estudos Sociais adotados nesse período histórico, e distribuídos para os alunos das séries iniciais das escolas públicas brasileiras pelo PNLD, faz-se necessário registrar um importante trabalho realizado pelo MEC/FAE (Fundação de Assistência ao Educando) em 1993. Em meio a inúmeras denúncias sobre vários problemas do PNLD (execução, distribuição) e aos graves aspectos relacionados à qualidade dos livros didáticos – identificados por educadores e pesquisadores não só brasileiros como também estrangeiros –, o MEC criou um grupo de trabalho formado por especialistas das diversas áreas, indicados pelas seguintes entidades: União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e FAE/MEC. A comissão foi, oficialmente, criada em 1993 com o objetivo de definir parâmetros de qualidade e avaliar a produção destinada às séries iniciais.

A comissão da Área de Estudos Sociais e das demais disciplinas realizou o trabalho no período de outubro de 1993 a março de 1994, e o relatório foi entregue ao ministro da Educação em abril de 1994. Foi analisado um conjunto de oitenta livros de Estudos Sociais, que correspondiam aos dez títulos mais utilizados e solicitados pelos professores à FAE no ano de 1991. Os avaliadores

concluíram que as obras caracterizavam-se pela “fragmentação, a simplificação”, “não estimulam a prática da investigação, do debate, do desenvolvimento da criatividade e da criticidade”. Em alguns textos, “a linguagem é pobre e os textos se assemelham aos panfletos distribuídos em praças públicas” (p.72).

Assim, segundo essa avaliação, os livros didáticos mais utilizados pelas escolas brasileiras no início da década de 1990 ainda eram marcados pelos objetivos dos Estudos Sociais. Eram livros de “Estudos Sociais”, apesar de a divisão das disciplinas História e Geografia ter ocorrido, conforme já mencionado, em muitos estados e municípios e de forma paulatina desde 1982. Algumas das principais características das obras eram a “generalização e a simplificação” dos conteúdos. Isso dificultava a percepção e a compreensão, por professores e alunos, do objeto da História, que aparecia subsumido, diluído, pulverizado ao longo dos textos e atividades de Estudos Sociais. O corpo de conhecimentos e de conceitos históricos específicos, o objeto do ensino de História para esse nível de ensino, não era explicitado como tal. As marcas da exclusão social, dos preconceitos e estereótipos, evidentes na chamada História tradicional escolar, eram implícitas e explícitas nos textos e imagens. Além disso, segundo o documento, os livros não contribuíam para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita nem para o processo de alfabetização.

O referido documento evidencia de forma clara como os conteúdos, as imagens e as atividades dos livros de Estudos Sociais dificultavam o processo de compreensão da realidade social, histórica, econômica e cultural. Os conceitos histórico-geográficos, quando abordados, eram de tal forma fragmentados e naturalizados que mascaravam as contradições e não possibilitavam o desenvolvimento de habilidades e competências como criticidade, criatividade, reflexão e compreensão.

Desde então, o PNLD foi aperfeiçoado e ampliado. De modo particular, ressalta-se o processo permanente de avaliação dos livros didáticos, organizado e sistematizado pelo MEC a partir de 1995. Na atualidade, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o recente Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) têm, basicamente, a mesma forma de execução, e dentre as principais ações de execução da política destacam-se: Lançamento dos Editais; Inscrição das editoras; Triagem/Avaliação dos Livros; Elaboração e divulgação dos Guias; Escolha dos livros pelas escolas; Aquisição; Produção; Distribuição e Recebimento dos livros pelas escolas públicas de diferentes lugares do Brasil.¹⁸

As características das obras atuais de História para os anos iniciais, após mais de uma década de avaliações sistemáticas, distanciam-se daquelas regis-

tradas no Documento de 1994. São divulgadas e podem ser apreendidas no documento “Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010 – História”. O texto traz, além dos critérios, as conclusões gerais sobre a avaliação dos livros de História, o perfil da produção apresentada (43 coleções e 72 livros regionais) e as resenhas específicas das 32 coleções e 36 livros regionais aprovados (MEC, 2009). É evidente a melhoria do padrão qualitativo dos livros didáticos – não apenas de História e Geografia –, conforme demonstrado pelos Guias do Livro Didático – publicados pelo MEC, os quais contêm os resultados das avaliações – e por estudos e pesquisas.¹⁹

Ressaltamos que na “Ficha de Avaliação do PNLD 2010 – História” há um conjunto de critérios avaliativos que propiciam diagnosticar não só a linguagem da obra, mas também as potencialidades de desenvolvimento de capacidades e competências de leitura, vocabulário, compreensão de gêneros textuais e produção de textos. Enfim, são avaliadas as possibilidades apresentadas pelos livros de História (anos iniciais) de aprendizagem histórica relacionada ao domínio da leitura e escrita da língua portuguesa. Portanto, os PCNs e as Avaliações contribuíram, decisivamente, para a construção de um novo perfil de livros didáticos de História e Geografia dirigidos aos alunos dos anos iniciais. Resta enfatizar que nem tudo é livro didático, que o ensino se dá por múltiplos caminhos e que a produção de materiais didáticos, de forma descentralizada e vinculada a realidades específicas de aprendizagem, deve ser apoiada e valorizada.

Em relação ao Livro de História destinado aos finais do ensino fundamental, a avaliação dos livros didáticos de História, publicada pelo Guia 2008, evidenciou uma tendência que se consolida na atualidade. Segundo o Guia 2008, foi possível reunir as 19 coleções “em quatro blocos, de acordo com a organização de conteúdos: história temática (4 coleções); história integrada (7); história intercalada (7) e história convencional (1 coleção)”. Os avaliadores concluíram

que a maior parte das coleções inscritas neste PNLD-2008 foi elaborada seguindo a organização curricular dos conteúdos que aborda, concomitantemente, as Histórias da América, do Brasil e História Geral, sendo que metade por meio da abordagem denominada “História Integrada” e a outra metade pela “História Intercalada”, o que permite a conclusão de que esta é a tendência atual da área.

Após três anos, o “Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 – História, anos finais do ensino fundamental” informa que foram avaliadas 25 coleções, sendo

dezesseis aprovadas e nove reprovadas. Quanto às abordagens norteadoras, a perspectiva curricular dominante no universo de coleções avaliadas, a Comissão concluiu que podem ser agrupadas em dois blocos: 94% das coleções aprovadas priorizam a chamada “História Integrada”, e 6%, a “História Temática”. Segundo o Guia,

por História Integrada identificamos as coleções cujo agrupamento pauta-se pela evocação da cronologia de base europeia, integrando-a quando possível, à abordagem de temas relativos à História brasileira, africana e americana ... A organização em torno de uma proposta de História temática ocorre quando os volumes são apresentados não em função de uma cronologia linear, mas por eixos temáticos que problematizarão as permanências e transformações temporais, sem, contudo, ignorar a orientação temporal assentada na cronologia.²⁰

Assim, evidenciamos, nas avaliações dos livros didáticos de História para os últimos anos do ensino fundamental, registradas no Guias do PNLD 2008 e 2011, que a perspectiva curricular dominante, no universo das obras didáticas aprovadas pelo MEC, legitima a concepção didática da História chamada “integrada”, pelo critério temporal, linear, com base na cronologia da História europeia, articulada, *quando possível*, à História do Brasil, da América e da África.

Revela-se, assim, a força de uma concepção tendencialmente conservadora de História e de organização curricular em nossas escolas, no contexto de revisão e críticas historiográficas e pedagógicas. O conjunto dos autores/editores/obras que opta pela proposta temática é minoritário, a despeito das sugestões e diretrizes dos PCNs e de propostas curriculares institucionais de vários estados e municípios. Esse dado é também evidenciado em pesquisas sobre escolha, recepção e usos de livros didáticos nesse nível de ensino e também sobre outras fontes didáticas, bastante utilizadas, como as famosas “apostilas” em redes de ensino público e privado – presentes também em algumas redes públicas na forma de fascículos.²¹ As apostilas usadas na rede estadual de São Paulo no final da primeira década do século XXI, além de má qualidade (muito inferiores aos melhores livros didáticos), também representam extrema centralização na produção desses materiais (padronização), excluindo os próprios professores de uma tarefa importante e malbaratando fundos públicos, pois materiais frequentemente melhores são oferecidos pelo PNLD – e ignorados, nesse caso – sem custos adicionais.

Indicadores representativos demonstram que a opção/concepção dominante entre os professores brasileiros não é pelo viés dos “eixos temáticos”,

mas pelo “cronológico”, seja na versão “integrada” ou na “intercalada” da História Geral das civilizações, articuladas à História do Brasil, da América e da África. Isso nos remete a duas indagações: “como se dá a formação dos professores?” e “quais as relações entre a opção curricular e as condições de trabalho nas escolas?”.

Não se trata de, novamente, culpabilizar o professor e o livro didático pelas escolhas e eventuais problemas do ensino de História. O livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de *toda a História*. Submetido à leitura crítica, com a ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo – acervos de museus e arquivos, livros não didáticos, produção literária e artística, por exemplo –, ele pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem da História. Na década de 1980, Vesentini nos advertiu de que as “falhas” dos livros didáticos também se faziam presentes na historiografia considerada erudita (Vesentini, 1985). A contrapartida dessa conclusão é que as conquistas da historiografia também podem ser incorporadas e preservadas em bons livros didáticos, dependendo do “engenho e arte” de seus autores e de seus usuários (Silva; Fonseca, 2007). Em sala de aula, eles precisam ser ampliados, complementados, criticados, revistos. O professor deve ter uma relação crítica, nunca de submissão ao livro de História, que, como todo texto, toda fonte, merece ser questionado, problematizado e amplamente explorado com os alunos.

Os debates sobre Ensino de História, no Brasil, desde os anos de luta contra a ditadura e de inquietações e movimentos anteriores, contribuíram para um alargamento diversificado nas/das concepções sobre esse campo de pensamento e trabalho. Exemplo disso pode ser apreendido nos *Anais* do último Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História”, realizado na Universidade Federal de Uberlândia em novembro de 2009. O campo do ensino de História, como um componente curricular, não é mais uma instância burocrática e repetitiva de soluções prévias, inclusive das mais refinadas. As respostas para suas necessidades são formuladas de muitas maneiras, com base nas concepções de História, escola, ensino e mundo de cada professor, autor, debatedor, pesquisador.

A despeito da força e do poder diretriz dos currículos prescritos, precisamos atentar para o fato de que as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas são produtos dos espaços, das culturas escolares e mesmo inclusivas. Os professores têm alguma autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação; assim, podem questionar, criticar,

subverter os saberes e as práticas no cotidiano escolar. Perpassando os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes de época, imprensa, textos, filmes, literatura e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados.

Nessa trama relacional, a valorização do papel, da autonomia, da formação e das condições de trabalho dos docentes é imprescindível. É o professor quem planeja cursos, escolhe os materiais básicos de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas, orienta o conjunto dessas atividades e avalia o aproveitamento dos alunos. Se o professor desenvolve uma prática democrática de pensamento e trabalho, partilha tarefas com colegas que lecionam outras disciplinas, além de dialogar sobre elas com os alunos, seus pais e outros setores da sociedade. Mas o papel articulador é dele. Para isto formou-se e continua a se formar profissionalmente, é contratado e pago – para atuar no processo educativo.

Para nós, a concepção, hoje bastante difundida, de que o ensino e a aprendizagem de História, bem como o processo educativo em geral, abrangem qualquer momento e qualquer lugar não merece nem pode ser desdobrada num abandono da escola como lugar descartável. Ao contrário, a escola continua a ser um espaço de enorme importância para amplos setores da população que não possuem biblioteca, laboratório e computadores em casa – a maior parte da população... Além disso, a escola se mantém como local para convívio multidisciplinar em torno dos saberes, garantindo oportunidades para a exposição e a solução de dúvidas, assim como para a apresentação de conquistas alcançadas por professores e alunos (Silva; Fonseca, 2007). Grande parte das escolas continua aquém de suas potencialidades. Estado, professores, alunos e comunidade em geral precisarão trabalhar para que esses limites sejam ocupados e ultrapassados.

Ao mesmo tempo, é necessário destacar o peso e a importância do ensino não escolar, representado por diferentes linguagens artísticas (Literatura, Teatro, Cinema, Música etc.), publicações de difusão, jogos e outros materiais associados à informática na formação de uma cultura histórica. Seria muito fácil descartar esse universo como mera ideologia. Cabe reconhecer sua multiplicidade qualitativa e intelectual (dos excelentes filmes de Luchino Visconti a alguns *sites* lastimáveis na Internet), estabelecendo diálogos reflexivos com os conteúdos que esse universo ajuda a consolidar como consciência histórica. É um universo ainda pouco explorado pelo ensino escolar de forma sistemática, e o reconhecimento de seu peso ajudará a superar confusões entre proce-

dimentos e consequências indesejadas na formação de referências temáticas e interpretativas.

Tantas décadas de debate permitiram um alargamento infinito de temas, problemas e materiais para a realização do ensino de História. Agora, precisamos garantir sujeitos e recursos clássicos para serem aliados àquela liberdade: professores, salas de aula e de leitura, bibliotecas. Os desafios e as perspectivas do ensino e aprendizagem de História convergem no sentido de assegurar que seja uma experiência gratificante para professores e alunos nas diferentes realidades escolares. Nesse universo de ampliação de temas, problemas e fontes, devemos estar atentos para o fato de que ninguém poderá aprender nem ensinar tudo de tudo, o trabalho de selecionar é uma exigência permanente, e, nele, a figura do professor possui enorme importância (Silva; Fonseca, 2007).

No final da primeira década do século XXI, pesquisadores, formadores, gestores e professores possuem uma clara compreensão de que a escola constitui espaço complexo de disputas políticas, debates intelectuais, fontes históricas e diferentes propostas de saber. A escola pode constituir um espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. Nesse sentido, a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas no ensino de História, desde o processo de alfabetização da criança nos primeiros anos de escolaridade. O professor não está sozinho perante os saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias, atitudes. A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios.

É nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos. Assim, devemos valorizar, permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o respeito à diferença, o combate à desigualdade e o exercício da cidadania.

Professores e alunos fazem história!

NOTAS

¹ SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas (SP): Papirus, 2007, p.7.

² FONSECA, Selva G. (Org.). *O ensino de História na produção das IES Mineiras (1993-2008)*. Uberlândia (MG): Fapemig, 2010.

³ VECCHIA, Ariclê; LORENZ, Karl. M. (Org.). *Programa de Ensino da Escola Brasileira 1850-1951*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998, p.VIII.

⁴ GOODSON. Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995, p.27.

⁵ ARAUJO, J. C. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Org.). *Pedagogia universitária*. Campinas (SP): Papirus, 2000, p.91-114.

⁶ BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Quality-mark, 1997.

⁷ SILVA, Marcos A.; ANTONACCI, Maria A. Vivências da contramão. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh; CNPq; Marco Zero, v.9, n.19, p.9-29, set. 1989-fev. 1990; FONSECA, Selva G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas (SP): Papirus, 1993.

⁸ CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995; VESENTINI, Carlos A. *A teia do fato*. São Paulo: Hucitec, 1997; _____. A escola e o livro didático. In: SILVA, Marcos A. *Repensando a História*. São Paulo: Anpuh; Marco Zero, 1985.

⁹ MINAS GERAIS. SEE. *Programa de Ensino de Primeiro Grau: Estudos Sociais*. Belo Horizonte, 1975.

¹⁰ BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Edição citada.

¹¹ PAULA, Benjamin Xavier de. O ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira: da experiência e reflexão. In: FONSECA, Selva G. (Org.). *Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas (SP): Átomo & Alínea, 2009, p.171-198; SIMONINI, Gizelda C. S. *O estudo da História e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental (6º ao 9º ano): historiografia, currículos, formação e prática docente*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010 (em desenvolvimento).

¹² BRASIL. MEC. CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Parecer 7/2010*. Brasília: *Diário Oficial da União*, 9 jul. 2010, seção 1, p.10.

¹³ BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Parecer 7/2010*, cit., p.66.

¹⁴ *Ibidem*, p.69.

¹⁵ FONSECA, Selva G. É possível alfabetizar sem história, ou como alfabetizar ensinando História. In: _____. (Org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas (SP): Átomo & Alínea, 2009, p.241-266.

¹⁶ FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n.42, maio-ago. 2001.

¹⁷ AISENBERG, Beatriz. Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la história. In: JARA, Miguel A. (Comp.). *Enseñanza de la história: debates e propuestas*. Comahue: Comuca, 2008, p.17-27.

¹⁸ Disponível em: www.mec.gov.br; acesso em: 25 maio 2010.

¹⁹ OLIVEIRA, Margarida M. D.; STAMATTO, Maria Inês S. (Org.). *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: Ed. UFRN, 2007.

²⁰ BRASIL. MEC. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2010: História. Brasília, 2009, p.327. _____; *Guia de livros didáticos*: PNLD 2008: História. Brasília, 2007; _____. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2011: História. Brasília, 2010, p.17.

²¹ CARVALHO, A. B. dos S. *Leituras e usos do livro didático de História: relações professor-livro didático nos anos finais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia (MG), 2009.