

## AS ATUAIS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM MINAS GERAIS: ENTRE SILENCIAMENTOS E CONTRADIÇÕES<sup>1</sup>

Olavo Pereira Soares<sup>2</sup>

---

**Resumo:** o presente artigo tem por objetivo analisar aspectos do atual currículo prescrito para o ensino de história na educação básica do Estado de Minas Gerais. Destaca-se a identificação, nas justificativas apresentadas, do silenciamento e a exclusão dos referenciais teóricos e metodológicos do materialismo histórico na referida proposta. O texto analisa as incoerências das justificativas apresentadas, bem como as possibilidades ainda pouco exploradas de inclusão dos referenciais da perspectiva histórico-cultural nas propostas curriculares para o ensino da disciplina.

**Palavras-chave:** Currículo; Ensino de história; Educação básica; Minas Gerais.

**Abstract:** the present paper analyzes the current History curriculum to the basics education in Minas Gerais state. Stand out the identification in the arguments of the silence and exclusion of the historical materialism theoretical and methodological references in the current curriculum. The paper discusses the inconsistencies of the justifications presented, and possibilities yet underexplored of inclusion of referential of cultural-historical perspective in the proposed curriculum for teaching discipline.

**Keywords:** Curriculum; History teaching; Basics education; *Minas Gerais*.

---

Há algo comum que caracteriza a maioria das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o ensino de história: a necessidade de explicitar aos demais pesquisadores da área as concepções sobre a teoria da história, a historiografia e as relações entre tais concepções e os demais referenciais teórico-metodológicos utilizados na pesquisa. Tais procedimentos também são comuns nas justificativas das propostas curriculares para o ensino da disciplina. Atualmente, tanto os PCN's (BRASIL/SEF, 1997; 1998) quanto a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais (CBC/SEE-MG, 2011) fazem da justificativa teórica e historiográfica o prólogo para a seleção e a indicação dos conteúdos que devem ser desenvolvidos com os alunos da escola básica.

---

<sup>1</sup> O presente artigo apresenta as análises sobre o currículo prescrito de Minas Gerais que compõem a etapa inicial do projeto de pesquisa intitulado "Leitura, escrita e interpretação da história com as crianças das escolas públicas". Tal projeto está sob nossa coordenação e é financiado pela FAPEMIG.

<sup>2</sup> Mestre e Doutor pela USP, com pesquisas sobre o ensino de história. Professor do ICHL da UNIFAL-MG.

Ao apresentar concepções sobre a teoria da história e a historiografia, as propostas curriculares buscam legitimar suas opções sobre o currículo prescrito. Elaborado com participação de pesquisadores universitários, o currículo prescrito reforça os laços seculares existentes entre universidade e escola (GOODSON, 2008), indicando para a sociedade quais concepções sobre as relações entre ciência e educação escolar são aceitas pelo Estado em determinado contexto histórico. Nesse sentido, a análise do currículo prescrito nos permite identificar aspectos da pesquisa acadêmica, haja vista a proximidade existente, no caso analisado, entre pesquisadores e propostas curriculares. No entanto, a prescrição curricular não explicita os embates e divergências de posições próprias da pesquisa acadêmica, pois, ao definir-se por determinadas posições teóricas e metodológicas, a prescrição pressupõe consenso e hegemonia.

Nesse artigo desenvolvemos a análise do atual currículo prescrito do estado de Minas Gerais considerando que não há consenso acadêmico sobre as escolhas teórico-metodológicas anunciadas no documento. Embora o documento se utilize de uma narrativa que indica consenso, o que verificamos é a apropriação de um discurso que se pretende hegemônico. Tal postura, ao pretender-se hegemônica, produz verdades e estas, silenciamentos.

### **Os historiadores e as armadilhas do discurso pedagógico**

Ao analisarmos as relações entre as atuais propostas curriculares para o ensino de história e as pesquisas no campo, verificamos duas situações distintas que se entrecruzam: tanto em pesquisas da área como em documentos oficiais, há um processo de silenciamento em torno do materialismo histórico e de suas possibilidades de inserção prospectiva nos debates sobre o ensino de história; concomitantemente, identificamos que na maioria das pesquisas sobre ensino de história analisadas até o momento a perspectiva histórico-cultural não é apresentada como um referencial teórico, apenas a obra de Lev S. Vigotski é citada, embora descontextualizada de seus referenciais epistemológicos.

Nossas pesquisas no campo têm como referencial teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural e alguns de seus autores fundamentais, como L. S. Vigotski (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977), A. N. Leontiev (1903-1979) e V. V.

Davydov (1930-1998). Os pressupostos epistemológicos desses autores estão vinculados ao materialismo histórico, portanto, à obra original elaborada por Engels e Marx. No Brasil, inúmeras pesquisas insistem na necessidade de não se desvincular a produção dos psicólogos russos do materialismo histórico (DUARTE, 2001), pois argumentam que tal perspectiva não se limita a indicar princípios didáticos para o ensino, mas exige posicionamento político pedagógico sobre a educação escolar. É, portanto, a partir dessa perspectiva que começamos verificar os silenciamentos existentes em torno do materialismo histórico quando analisamos os currículos para o ensino da disciplina.

Ao analisarmos o atual Conteúdo Básico Comum (CBC) de História da SEE-Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (CBC/SEE-MG, 2011), verificamos que suas justificativas teóricas sobre os objetivos da história a ser ensinada estão amplamente ancoradas nas pesquisas desenvolvidas no Brasil a partir do início dos anos 1990. Tal documento incorpora em suas justificativas pesquisas tanto do campo da historiografia quanto do ensino de história.

Sabemos que as pesquisas sobre o ensino de história resultam dos embates inerentes ao processo histórico brasileiro, notadamente dos problemas advindos com a ditadura militar (SILVA; FONSECA, 2010). Também sabemos que a produção historiográfica brasileira apresentou, nas últimas décadas, saltos qualitativos e quantitativos, e tais pesquisas subsidiam as propostas oficiais de reformulação curricular para o ensino da disciplina desde meados da década de 1980 (FONSECA, 1995). Concomitantemente, verificamos a ampliação nos princípios paradigmáticos para o ensino de história; a intensificação do debate acerca das tendências historiográficas em suas relações com a sala de aula; a interlocução crescente com pesquisas de áreas correlatas. Os avanços são inegáveis, seja pela ampliação das pesquisas ou pela inserção destas nas práticas escolares. Entretanto, há que se questionar certos consensos criados em torno dos atuais paradigmas para o ensino de história, como, por exemplo, a valorização da novidade e a negação do tradicional.

O atual currículo prescrito de Minas Gerais (CBC/SEE-MG, 2011) valoriza as *novas* tendências historiográficas, os *novos* métodos de ensino, as *novas* fronteiras da história, as *novas* formas de aprender história. Ocorre que esse postulado está

imbricado em outro, que é a desvalorização do que se convencionou denominar tradicional: da história tradicional, dos métodos tradicionais, da escola tradicional, do professor tradicional. Além da explícita contradição entre propor princípios para o ensino de história e negar a própria tradição desse ensino, tal proposta não caracteriza suficientemente o que venha a ser o tradicional, seja no campo da produção historiográfica ou de seu ensino, indicando apenas que o tradicional é o oposto da novidade.

É no processo de valorização da novidade e de negação do tradicional que se definem os silenciamentos. No currículo de Minas Gerais, o marxismo é apresentado de forma quase pejorativa, pois vinculado à história tradicional. Vejamos como, em suas páginas iniciais, o documento justifica a atual proposta curricular:

A partir dos meados dos anos 80, houve amplos debates, tanto em âmbito internacional como no Brasil, em busca de *novos* caminhos para o ensino de História. Partindo do meio acadêmico, as discussões chegaram no final da década até a escola de 1° e 2° graus. Esta intensificação de *novas* buscas para se dar *novo* sentido ao ensino de história teve origens diversas: nas críticas aos programas elaborados, naquela década e nas anteriores, expressas em suas orientações *positivistas* e, depois, *marxistas* e, finalmente, na repercussão e divulgação das *novas* tendências historiográficas. (CBC/SEE-MG, 2011, p. 13, grifos nossos)

Na apresentação da trajetória da área, o documento apresenta as orientações marxistas como que próximas às orientações positivistas e indica que ambas foram suplantadas pela “repercussão e divulgação de novas tendências historiográficas”. Embora, ao longo do texto, o CBC/SEE-MG apresente breve diferenciação entre positivismo e marxismo, o que se destaca é um processo de negação do materialismo histórico. Isso ocorre simultaneamente na aproximação entre marxismo e positivismo e de ambos com a escola tradicional. Por fim, na constatação de que tais perspectivas foram teoricamente suplantadas pelas “novas tendências historiográficas”.

A negação da escola tradicional é um dos recursos de linguagem mais utilizados pelo jargão pedagógico contemporâneo. Não obstante, não se trata de uma novidade, haja vista sua vasta utilização pelos escolanovistas brasileiros desde a década de 1920 (DUARTE, 2001). A utilização de tal recurso evita, via utilização

do discurso, o debate explícito sobre os objetivos da educação escolar. Negar a escola tradicional é também negar a validade de uma educação escolar mais propedêutica e humanista; é a negação da própria história enquanto campo de conhecimento acadêmico e escolar. Nota-se também que não há no documento analisado a diferenciação entre o que vem a ser uma educação escolar tradicional e o que são métodos de ensino tradicionais. Portanto, a negação do tradicional engloba as perspectivas historiográficas, pedagógicas e didáticas, o que torna o documento uma armadilha: ou os professores se inserem no que é novo ou estão fora do que se pretende para o ensino de história em Minas Gerais.

Ao relacionar marxismo e positivismo com a escola tradicional o que se busca é a formulação de um consenso pedagógico em torno de tal proposta. Consenso que deve se iniciar pela aceitação das novas perspectivas historiográficas, as quais devem balizar os pressupostos pedagógicos e princípios didáticos. Para a formulação do consenso, o CBC/SEE-MG recorre ao passado recente da disciplina e apresenta sua interpretação acerca do debate sobre as propostas curriculares elaboradas nos anos 1980. Em um primeiro momento, destaca-se um princípio didático e pedagógico significativo àqueles que se opõem aos métodos tradicionais de ensino:

[...] a década de 1980 foi, além de período de redemocratização das instituições escolares, um momento de tentativa de re-significar o papel da História como disciplina escolar através de revisões curriculares. Nas duas propostas oficiais de maior repercussão na época, a escola e seus sujeitos (professores e alunos) passam a ser interpretados como produtores de conhecimento. (CBC/SEE-MG, 2011, p. 41)

Considerar que professores e alunos são “produtores de conhecimento” é um passo importante para se criar empatia com aqueles que irão executar a proposta e para indicar, ainda que subliminarmente, o que separa tal proposta de uma proposta tradicional. Como veremos, tal princípio é importante também para aqueles que defendem teoricamente que a escola é um espaço de produção de conhecimento. Mas, após a empatia e o suposto consenso, os silenciamentos.

Em relação à conhecida proposta curricular da SEE/SP de 1987, conhecida nacionalmente como Proposta da CENP, o CBC/SEE-MG assim se manifesta:

Em São Paulo, procurou-se acabar com a hierarquização pesquisa/ensino, trazendo para a escola a dimensão crítica, ativa do conhecimento. A proposta era direcionada pela Nova História francesa (com a proposta de abordagem temática) e pela História Social Inglesa, com o tratamento da ação do homem como tema central e a sugestão do eixo temático “trabalho”. Havia a preocupação de repensar a relação discurso/poder, desmistificando heróis e fatos oficialmente instituídos. (CBC/SEE-MG, 2011, p. 41)

Ao citar a proposta curricular de São Paulo, o silenciamento em torno do materialismo histórico se dá por outras vias. Primeiramente, por não se explicitar que a História Social Inglesa é absolutamente tributária do materialismo histórico. Posteriormente, por não considerar as diferenças epistemológicas entre ambas as perspectivas: a História Nova e a História Social Inglesa. Embora saibamos que esse é também um processo histórico iniciado nos anos 1980, exemplificado pelo trabalho de Margareth Rago (1985) que pretende unir as perspectivas teóricas distintas de E. P. Thompson e Michel Foucault.

Ao citar a proposta dos anos 1980 de São Paulo, o CBC/SEE-MG produz um silenciamento implícito em torno do materialismo histórico. No entanto, ao analisar como ocorreu o mesmo movimento em Minas Gerais, o documento apresenta considerações mais contundentes. Citando a pesquisadora Selva Guimarães Fonseca (1995), CBC/SEE-MG afirma:

Em Minas Gerais, a proposta curricular criticava a linearidade e o etapismo das abordagens anteriores. Adotava, abertamente, a concepção marxista de história: a valorização do método como garantia de objetividade e cientificidade, a valorização das teorias, dos conceitos instituídos para a produção do conhecimento histórico. (CBC/SEE-MG, 2011, p. 41)

Aqui, consensos e silenciamentos se evidenciam. Um consenso: a crítica à “linearidade e etapismo das abordagens anteriores”. Um silenciamento: a concepção marxista de história sendo apresentada como um conjunto de categorias que não são específicas nem da obra original de Engels e Marx, tampouco do referencial teórico de autores vinculados à tradição marxista.

Acaso é possível produzir conhecimento histórico sem método, sem teoria e sem constituição de conceitos?

Algumas linhas abaixo, o próprio CBC/SEE-MG responde a tal pergunta. Verificamos então que se trata também de se opor a objetividade do conhecimento científico e/ou acadêmico:

Contrariamente a seus predecessores, os novos historiadores *negam a idéia da objetividade e da transparência absoluta dos documentos*. Evidências das ações e dos ideais dos homens no tempo, as fontes de pesquisa só podem servir como dados/evidências para a construção de explicações históricas, se devidamente interrogadas pelo historiador. [...] Com novos parâmetros, a nova comunidade de historiadores não apenas pôs em xeque os pilares da historiografia tradicional, como também propôs um novo papel para o historiador. *Da antiga identificação entre conhecimento histórico e realidade e/ou verdade, passou-se à tese de que o conhecimento histórico é oriundo de construção intelectual dotada de incertezas*, válida apenas no campo das probabilidades e destinada a auxiliar na compreensão das relações sociais e das intenções dos diferentes atores sociais do passado. (CBC/SEE-MG, 2011, p. 37, grifos nossos)

Aqui, a negação ao materialismo histórico é explícita, pois demonstra que “os novos historiadores negam a ideia da objetividade” e vinculam o conceito de objetividade à compreensão da “transparência absoluta dos documentos”. Ora, sabemos que o princípio e o conceito de objetividade são algo caro aos historiadores marxistas (HOBSBAWM, 1998; VILAR, 1982), embora também saibamos que entre esses não há nenhum consenso de que os documentos e as fontes são dotados de “transparência absoluta”. Ao assumir que o conhecimento histórico não se identifica mais com a realidade e com a verdade, mas sim com a aceitação de que tal conhecimento é “uma construção intelectual dotada de incertezas”, o atual CBC/SEE-MG reafirma seus referenciais teóricos. A valorização das incertezas, das subjetividades e dos princípios que nos afastam de uma tentativa de compreensão da realidade nos distancia de um dos princípios básicos do materialismo histórico e da perspectiva histórico-cultural: a explicação da totalidade.

As justificativas apresentadas no documento formam o referencial teórico para a seleção de conteúdos a serem desenvolvidos na escola básica. É na definição de quais conteúdos<sup>3</sup> devem ser obrigatórios e quais são os conteúdos complementares

<sup>3</sup> No documento analisado não se usa a expressão conteúdos ou conhecimentos ao se referir às aprendizagens desejadas, mas sim a expressão tópicos e habilidades. Por exemplo: “Tópico 1: população mineira e brasileira: várias origens, várias histórias; Habilidade 1.3 – Conceituar cultura,

que percebemos, ainda que de modo subliminar, o afastamento em relação ao materialismo histórico e suas categorias fundamentais.

Os conteúdos obrigatórios do ensino fundamental II são apresentados no documento da seguinte maneira: “O tópico obrigatório envolve conceitos e conteúdos fundamentais para a construção do conhecimento histórico, tendo como eixo principal a História do Brasil e a construção da cidadania.” (CBC/SEE-MG, 2011, p. 11)

Objetivando dar coerência à relação existente entre os pressupostos teóricos e a dinâmica curricular proposta, o CBC/SEE-MG elenca um conjunto de conteúdos obrigatórios que, como veremos a seguir, é apresentado na forma de um etnocentrismo às avessas.

Para o ensino fundamental II, o currículo propõe 22 tópicos de conteúdos obrigatórios. 12 desses conteúdos são específicos de História do Brasil; 07 são conteúdos de um tipo específico de História Integrada<sup>4</sup>, ou seja, o estudo da influência dos processos históricos externos em suas relações com a formação histórica do Brasil; apenas 03 conteúdos obrigatórios não são especificamente vinculados à História do Brasil, ainda que algumas “habilidades” exigidas se aproximem das nossas especificidades históricas.

Na dinâmica proposta para o ensino médio, a estrutura se mantém: são 17 tópicos de conteúdos obrigatórios, sendo 09 conteúdos específicos de História do Brasil e 08 conteúdos de História Integrada.

A título de análise, vejamos um exemplo de como o currículo para o ensino fundamental II é apresentado. No *Eixo Temático II* (Construção do Brasil: Território, Estado e Nação) há o *Tema 1* (O Estado brasileiro e a nação: Monarquia x República) que inclui o *Subtema 1* (A “virada do século”: transformações políticas no Brasil do século XVIII para o século XIX). Nesse *Subtema 1* temos 06 conteúdos obrigatórios:

---

mestiçagem e hibridismo” e “Habilidade 1.4 – Analisar as festas étnico-culturais como manifestação de hibridismo [...]” (CBC/SEE-MG, 2011, p. 22)

<sup>4</sup> Luís Fernando Cerri (2009) nos lembra que a nomenclatura “História Integrada” se desenvolve no Brasil com alguns objetivos: evitar os diacronismos de um ensino desarticulado entre História do Brasil e História Mundial, bem como possibilitar um mercado editorial mais definido, sobretudo em relação ao ensino médio.

Tópicos	Habilidades
11. Revoluções liberais: industrial, americana e francesa.	11.1. Compreender o contexto das revoluções e seus impactos para a constituição do mundo contemporâneo. 11.2. Conceituar historicamente no contexto das revoluções: república, liberalismo e cidadania. 11.3. Conceituar e identificar o sistema capitalista emergente e a resistência dos trabalhadores à nova organização do trabalho. 11.4. Identificar e analisar o progresso técnico e científico europeu do século XVIII.
12. Inconfidências e Brasil Joanino: movimentos de contestação e reorganização da relação metrópole e colônia.	12.1. Caracterizar e analisar os diversos movimentos políticos no Brasil de fins do século XVIII e início do século XIX. 12.2. Relacionar a independência do Haiti com o medo da “haitinização” do Brasil. 12.3. Identificar as decorrências da instalação da corte no Rio de Janeiro: centralização administrativa na Colônia, constituição de grupos de interesse no Sudeste brasileiro em torno da monarquia (a chamada “interiorização da metrópole”). 12.4. Analisar os impactos da transferência da corte portuguesa sobre o universo da vida cotidiana e cultural brasileira e, especificamente, sobre a cidade do Rio de Janeiro.
13. A Revolução de 1817 e a Independência.	13.1. Perceber a constituição de uma identidade brasileira, entre fins do século XVIII e início do XIX, em paralelo com as identidades locais (mineira, pernambucana, baiana, paulista, etc.) e com a identidade portuguesa. 13.2. Analisar o impacto da transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro para o processo de emancipação política do Brasil: de um lado, a eclosão de movimentos separatistas republicanos e, de outro, a construção de uma independência pela via da monarquia e da manutenção da integridade territorial e das estruturas socioeconômicas assentadas na escravidão e no latifúndio.
14. Bases do estado monárquico e limites da cidadania: patrimonialismo, escravidão e grande propriedade.	14.1. Analisar e compreender as bases socioeconômicas da monarquia brasileira, identificando continuidades e mudanças em relação à era colonial e à época atual. 14.2. Conceituar patrimonialismo e estado. 14.3. Compreender e analisar os limites da cidadania no contexto da sociedade escravista do Império. 14.4. Analisar a Lei de Terras de 1850 e relacioná-la com a questão agrária no Império.
15. Mudanças socioeconômicas, crise política e fim da monarquia.	15.1. Analisar e compreender as mudanças na organização do trabalho e a diversificação econômica no Império. 15.2. Analisar e discutir: o abolicionismo, o republicanismo e a guerra do Paraguai. 15.3. Analisar as tensões no interior do Estado: a Coroa em conflito com os militares e a igreja.

<p>16. Primeira República: “modernidade”, grande propriedade, coronelismo e federalismo.</p>	<p>16.1. Conceituar oligarquia, clientelismo, coronelismo e federalismo e relacioná-los como elementos constitutivos do sistema político oligárquico.</p> <p>16.2. Identificar a estrutura jurídico-institucional do regime republicano brasileiro, contida na Constituição de 1891.</p> <p>16.3. Compreender o significado da construção de Belo Horizonte em termos da modernidade e do ideal republicano.</p>
--	--

Aqui, de forma exemplar, temos 06 conteúdos obrigatórios: 01 bloco de conteúdos obrigatórios relacionados às Revoluções Liberais no contexto europeu e norte-americano; 01 bloco de conteúdos que relacionam Revoluções Liberais e as especificidades históricas relacionadas à vinda da Corte Portuguesa para a colônia e 04 conteúdos obrigatórios especificamente voltados para a História do Brasil<sup>5</sup>.

Inicialmente, o que nos chama a atenção é a linearidade na apresentação dos conteúdos, pois se inicia com o estudo das revoluções liberais no século XVIII, propõe o estudo das relações entre tais revoluções e a História do Brasil e, por fim, intensifica a análise de nossas especificidades históricas. Como é possível verificar nos demais eixos temáticos, temas e subtemas, a linearidade na apresentação dos conteúdos é a tônica de todo o CBC/SEE-MG.

Tal linearidade dificulta a análise da perspectiva didático-pedagógica da proposta. Os conteúdos são apresentados a partir de eixos temáticos. No entanto, não há qualquer menção, na justificativa da proposta, sobre a adoção de uma perspectiva de História Temática como recorte para a organização dos conteúdos. No exemplo citado, o Subtema é “A ‘virada do século’: transformações políticas no Brasil do século XVIII para o século XIX”. Ao nos atentarmos para o conjunto de conteúdos verificamos que não existe um tema a ser analisado, mas sim um rol de conteúdos que muito mais se assemelha a uma perspectiva de História Integrada, tal qual a síntese proposta por Luís Fernando Cerri (2009). Esse elenco de conteúdos não pode ser considerado como uma História Temática, principalmente porque não

<sup>5</sup> Trata-se de uma estrutura curricular diferente do que foi definido pela SEE – Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, em voga desde 2008. Na atual proposta da SEE/SP, “[...] Dos 59 temas selecionados para serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, 22 referem-se aos conteúdos de História do Brasil e dos 38 temas escolhidos para o Ensino Médio, apenas oito relacionam-se à História do Brasil [...]” (CIAMPI et al.; 2009, p. 379) Curioso é o fato de ambas SEE’s estarem sob o teto da mesma LDB – Lei de Diretrizes e Bases, bem como dos mesmos referenciais dos PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais.

se apresenta um tema a ser abordado em diferentes temporalidades e diferentes espaços (CERRI, 2009).

Verifica-se que a proposta não consegue elencar de forma coerente a proposição de conteúdos curriculares com as suas justificativas teóricas. Segundo nossa análise, isso se deve à indefinição da proposta em relação aos pressupostos didáticos e pedagógicos a serem adotados. Como vimos, não temos nas justificativas o debate sobre a história temática ou história integrada como possibilidades de organização do currículo. Para preencher essa lacuna, propõe-se como referencial didático a utilização da história-problema. Segundo o documento, na perspectiva da história-problema:

O historiador se torna consciente de que ele escolhe algumas questões, em torno das quais ele construirá o seu objeto de estudo, estabelecendo diálogo entre o presente e o passado. A delimitação do período e do conjunto de acontecimentos que deste fazem parte – como é usual numa perspectiva tradicional da história – não é suficiente. Exige-se, ainda, que a delimitação de problemas para os quais se buscam respostas (nunca definitivas) estejam em relação com os problemas e questões colocadas pelo presente. (CBC/SEE-MG, 2011, p. 16)

Como não é nossa intenção fazer o debate historiográfico sobre a história-problema, fiquemos nessa relação entre a justificativa teórica e os conteúdos curriculares propostos. Aqui, o “historiador se torna consciente” na medida em que o diálogo com o passado se define pelas questões colocadas pelo presente. Portanto, por se tratar de uma proposta curricular a ser desenvolvida nas escolas, exige-se que os professores tenham domínio mínimo do que seja o trabalho do historiador. Pois bem, também não há na proposta qualquer menção à necessidade de que o professor de história seja também um pesquisador da história. Ao contrário, está explícito na proposta que o professor executa o que está definido.

Para que a concepção de história-problema possa ser posta em prática, será necessário mudar a dinâmica de sala de aula, passando-se dos percursos tradicionais, centrados na figura do professor, expositor de conteúdos a serem memorizados pelos alunos, para a proposição de práticas escolares calcadas na concepção de construção do conhecimento pelo sujeito da aprendizagem, mediadas pelo professor. (CBC/SEE-MG, 2011, p. 17)

É assim que os princípios didático-pedagógicos da proposta são apresentados: o professor tem que deixar de ser tradicional, tem que mudar a dinâmica da sala de aula, tem que evitar práticas de memorização de conteúdos, enfim, cabe ao professor fazer a mediação da aprendizagem.

Estamos diante de uma situação objetiva de como um determinado tipo de discurso pedagógico engessa as possibilidades de encaminhamento de propostas de melhoria da escola pública. Dificilmente algum professor de história da escola básica ou pesquisador acadêmico se opõe a tais premissas. A defesa de um professor de história que faça a mediação entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento cotidiano do aluno, possibilitando assim a elaboração do conhecimento histórico escolar, é um consenso entre pesquisadores do campo, ao menos nas duas últimas décadas. Nós mesmos, em nossa trajetória acadêmica, fazemos a defesa dessa premissa (SOARES, 2008; 2010). Ocorre que, inserido em um contexto de uma proposta curricular, em que o objetivo principal é elencar conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelos professores, tal discurso pedagógico tem um fim em si mesmo, ou seja, é apenas discurso.

O documento sugere que os professores pensem e atuem como pesquisadores da história, mas os conteúdos a serem trabalhados estão dados *a priori*. Temos que pensar no passado a partir das perguntas do presente, mas no currículo o passado já está dado. Parece-nos óbvio que é sempre preciso fazer recortes, temporais e espaciais, quando se trata de pesquisar e ensinar história. No entanto, é contraditório sugerir aos professores que eles pensem a partir de uma história-problema e, concomitantemente, definir que essa atitude do pensamento deve se enquadrar nos conteúdos já propostos e definidos, bem como na aceitação de que tais conteúdos devam ser abordados apenas a partir de determinadas tendências historiográficas.

Ao definir a perspectiva historiográfica, que nega o materialismo histórico vinculando-o ao tradicional, e ao estabelecer conteúdos obrigatórios que têm como “eixo principal a História do Brasil e a construção da cidadania” (CBC/SEE-MG, 2011, p. 11), a proposta curricular de Minas Gerais mais se aproxima de um programa de pós-graduação *stricto sensu* do que de uma proposta curricular que abrange milhares de professores e alunos da escola básica. Essa constatação é

perceptível, por exemplo, quando verificamos que em todos os conteúdos propostos, tanto para o ensino fundamental II quanto para o ensino médio, não há qualquer menção à História Antiga ou à História Medieval, bem como pouquíssimas citações à História da América.

Se o documento estivesse vinculado a algum programa de pós-graduação *stricto sensu* em história, ele não seria contraditório: definem-se as perspectivas historiográficas; faz-se a opção por determinadas tendências pedagógicas e elimina-se outras; faz-se o recorte temporal; sugere-se a história-problema como princípio didático.

Mas como podem se desenvolver profissionalmente, e de forma autônoma, os professores de história da escola básica?

É sempre preciso lembrar que o currículo prescrito define normas e expectativas em relação à atuação dos professores (GOODSON, 2007; 2008). A prescrição é também formativa para os professores, pois insere na escola básica os saberes construídos no interior das Universidades, que se transformam em saberes instituídos e socialmente valorizados. Vale lembrar, também, que em tempos de excesso de controle da atuação docente via práticas de avaliação institucional<sup>6</sup>, o currículo prescrito impõe-se sobre o currículo praticado. Nesse contexto, a pretensa autonomia do professor que pensa a história como uma história-problema não encontra ressonância nas práticas escolares.

Ainda no campo da prescrição, devemos analisar, por exemplo, os impactos da exclusão dos conteúdos de História Antiga e Medieval do CBC/SEE-MG. Podemos fazer algumas perguntas iniciais: como é possível pensarmos o conceito de cidadania e sua contemporaneidade sem nos reportarmos à Antiguidade clássica? É possível pensar o conceito de República apenas com base em como ele se desenvolve na Europa do século XVIII? E as origens cristãs da sociedade brasileira contemporânea podem ser compreendidas sem o estudo da Idade Média?

A proposta não apresenta de forma clara e objetiva uma justificativa para que determinados campos de estudo tradicionais da história não se apresentem como possibilidades de aprendizagem na escola básica. Nesse caso específico,

---

<sup>6</sup> A SEE/MG tem um conjunto de avaliações da aprendizagem que “medem” o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos nas escolas da rede estadual. Tais avaliações são elaboradas a partir do CBC/SEE-MG, o que transforma o currículo prescrito em um currículo obrigatório.

professores e alunos ficam alijados das noções de compreensão da totalidade no desenvolvimento histórico da humanidade. Tal assertiva é corroborada pelo elenco de conteúdos complementares apresentados na proposta.

Se no documento há uma definição sobre o que são os conteúdos obrigatórios, não ocorre o mesmo em relação aos conteúdos complementares, cabendo ao professor “definir tempo para se trabalhar os tópicos complementares e/ou outras demandas do projeto pedagógico da escola”. (CBC/SEE-MG, 2011, p. 11) Como a autonomia dos professores é restrita, dificilmente haverá tempo para se trabalhar com os conteúdos complementares.

Seguindo essa lógica, professores e alunos do ensino fundamental II terão pouco ou nenhum contato, por exemplo, com a Revolução Russa de 1917 e a ascensão do Nazi-Fascismo na Europa. Para o ensino médio, são conteúdos complementares alguns cânones da historiografia, tais como: a América Pré-colombiana, a expansão do Imperialismo, a I e II Guerra, a Guerra Fria.

Aqui, a negação da noção de totalidade fica evidente. No afã de negar o marxismo, as perspectivas históricas tradicionais e a própria tradição da disciplina, o documento formula um tipo específico de etnocentrismo às avessas.

Por fim, outra proposta do documento que precisa ser analisada é a relação entre conteúdos e princípios morais. Isso ocorre na apresentação do documento em que se define como eixo principal do currículo a “História do Brasil e a construção da cidadania”. (CBC/SEE-MG, 2011, p. 11) Não se trata de semântica, mas de princípio paradigmático. Se fosse apresentado como “a construção da cidadania na História do Brasil”, estaríamos tratando de um conhecimento histórico fundamental, portanto, de conteúdo curricular. Mas, tal como apresentado, o conteúdo histórico e as ações dos professores em sala de aula ficam subsumidos ao paradigma identitário e moral, ou seja, forma-se para a cidadania. Assim, o documento retoma a ideia, amplamente criticada nas pesquisas da área, de que o ensino de história deve estar vinculado à educação moral e ao civismo. Trata-se da apropriação de uma concepção pedagógica de caráter *deweniano* amplamente criticada por setores da pesquisa educacional e por nós já analisada em texto sobre as relações entre o currículo prescrito escolar e a formação de professores de história. (SOARES, 2012)

A seguir, faremos proposições sobre as possibilidades de abordagem do atual currículo nas práticas escolares, bem como de modificações em seu escopo teórico e metodológico.

### Encaminhamentos e proposições

Como vimos, o atual currículo prescrito de Minas Gerais está organizado a partir de eixos temáticos, muito embora tal configuração não se constitua como uma proposta de abordagem dos conteúdos a partir de temáticas. Com exceção do “Subtema 1 – Diversidade populacional e migrações em Minas Gerais e no Brasil” (CBC/SEE-MG, 2011, p. 22), todos os demais subtemas estão vinculados ao estudo de temporalidades específicas, vinculadas à história do Brasil e elencadas em ordem cronológica: a colônia, a monarquia e a transição para a república, a república no século XX.

De modo propositivo, poderíamos retomar o debate sobre o ensino de história por temáticas, difundido entre professores e pesquisadores da área na segunda metade dos anos 1980, notadamente após a divulgação da conhecida “Proposta da CENP” da SEE/SP de 1987. No entanto, apresentamos a seguir alguns indícios teóricos e metodológicos da organização de um currículo para o ensino de história baseado na formulação de conceitos.

As pesquisas sobre a formulação de conceitos por crianças e adolescentes têm suas origens na psicologia, notadamente nas pesquisas sobre as relações entre pensamento e linguagem. No trabalho intitulado *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski (2001) apresenta os fundamentos da teoria sobre formulação conceitual.

Ao discorrer sobre o seu método de pesquisa, Vigotski (2001) defende que a análise do desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes deve ser feita compreendendo a totalidade das relações sociais nas quais esses indivíduos estão inseridos. Em seu método de investigação, Vigotski não procura pelo sujeito que existe *a priori*, tampouco a fala e o desenvolvimento da palavra como algo genético e naturalizado. A palavra e a fala surgem da necessidade de comunicação e essas desenvolvem nos sujeitos capacidades cognitivas cada vez mais complexas, pois “[...] a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento

*do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação.” (VIGOTSKI, 2001, p. 12, grifos nossos)*

A palavra, portanto, exprime um conceito, pois em sua origem está o desenvolvimento da capacidade de generalizar, de elaborar signos e atribuir-lhes significados.

De fato, qualquer exemplo nos convence da relação entre comunicação e generalização dessas duas funções básicas da linguagem. Quero comunicar a alguém que estou com frio. Posso lhe dar a entender isso através de vários movimentos expressivos, mas a verdadeira compreensão e a comunicação só irão ocorrer quando eu conseguir generalizar e nomear o que estou vivenciando, ou seja, quando eu conseguir situar a sensação de frio por mim experimentada em uma determinada classe de estados conhecidos pelo meu interlocutor. É por isso que um objeto inteiro é incomunicável para crianças que ainda não dominam certa generalização. Aqui não se trata de insuficiência das respectivas palavras e sons, mas dos respectivos conceitos e generalizações, sem os quais a compreensão se torna impossível. Como diz Tolstói, o que quase sempre é incompreensível não é a própria palavra, mas o conceito que ela exprime. A palavra está quase sempre pronta quando está pronto o conceito. (VIGOTSKI, 2001, p. 13)

A formação de conceitos está, portanto, vinculada ao desenvolvimento da linguagem e, não obstante, opera nos processos cognitivos como elaboração do pensamento. Ao desenvolver a linguagem, a criança se vincula, em níveis cada vez mais elevados, à cultura na qual está inserida, pois para se comunicar necessita da interlocução. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem se configura como um processo cognitivo altamente complexo, pois exige dos indivíduos a generalização das características de determinados objetos e isto possibilita a formação de conceitos.

É por essa razão que Vigotski afirma que o desenvolvimento da linguagem não é, em si, desenvolvimento do pensamento. Há momentos em que pensamento e linguagem estão próximos, às vezes se entrecruzam e, em determinadas situações, se distanciam. Crianças e adolescentes podem desenvolver a linguagem sem terem desenvolvido os necessários mecanismos de generalização e conceituação. Em outras palavras: conhece-se a palavra, mas não seu significado. E é nesse aspecto que começamos a utilizar a teoria de Vigotski em uma perspectiva pedagógica.

Se a apropriação da linguagem pela criança é parte de um processo cognitivo altamente complexo, a assimilação da linguagem escrita torna esse processo ainda mais complexo. No entanto, assim como no desenvolvimento da fala, a assimilação da linguagem escrita não garante o desenvolvimento das capacidades de generalizar e formular conceitos. Ou seja, “[...] *a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, a formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos.*” (VIGOTSKI, 2001, p. 157, grifos nossos)

Didaticamente, é preciso que os professores, das diferentes séries, estejam cotidianamente atentos aos processos de generalização e de formação de conceitos. Uma palavra apreendida é sempre uma palavra sobre a qual há significado. Nessa perspectiva, a construção de significados passa a ser um objetivo da educação escolar. Significados que surgem e se desenvolvem a partir de processos de generalização e formação conceitual.

Como vimos, a formulação de conceitos ocorre antes do contato com o conhecimento escolar, chamamos esse processo de formulação de conceitos espontâneos. Os conceitos espontâneos são fundamentais ao processo de desenvolvimento cognitivo, no entanto, a educação escolar nos possibilita exigir mais de nossas capacidades, ou seja, irmos dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos. (SFORNI, 2004; LIBANEO, 2004)

No nosso caso, o ensino de história das séries iniciais deve considerar quais os significados que as crianças atribuem a determinados conceitos, tais como trabalho, lazer, cidade, religião. Ao interagir com os conceitos espontâneos e de senso-comum das crianças, os professores podem iniciar o processo didático de apresentar a essas crianças como o conhecimento histórico acadêmico formula e trabalha com tais conceitos.

O processo de compreender os conceitos espontâneos dos alunos deve continuar mesmo quando os alunos ingressam no ensino fundamental II (SOARES, 2008). É no ensino fundamental II e no ensino médio, contudo, que a elaboração e incorporação de conceitos científicos pode ser mais efetiva. Nessas etapas da aprendizagem, os alunos entram em contato com professores “especialistas”, com

aqueles que compreendem o método de elaboração do conhecimento acadêmico: os métodos de estudo e pesquisa da física, da matemática, da literatura, da história.

No caso específico da história, ao compreender os métodos da pesquisa historiográfica, o professor passa a analisar como a historiografia lida com a formação de conceitos para o estudo de diferentes temporalidades. No entanto, em linhas gerais, nossa trajetória escolar demonstra que a compreensão e apropriação dos conceitos, por parte dos alunos da escola básica, não se constitui como parte dos processos de ensino-aprendizagem. Também, de modo geral, é possível afirmar que muitos alunos da escola básica elaboraram conceitos científicos, visto que a diversidade de professores e de métodos de ensino utilizados permite essa apropriação por parte dos alunos. O que pretendemos reafirmar aqui é a necessidade de incluir a formulação conceitual tanto no currículo prescrito quanto no praticado.

Em suas pesquisas, Vasily V. Davydov (1982) demonstra como, no ensino escolar, o conhecimento científico é apresentado para os alunos empiricamente: *“Por exemplo, no conceito de ‘escravidão’ inicialmente se captam características como o trabalho penoso (que se ilustra com imagens) e a situação humilhante na sociedade.”* (DAVYDOV, 1982, p. 184, tradução e grifos nossos) Somente nas séries avançadas é que a escola possibilita aos alunos características do trabalho escravo que transcendem a percepção empírica, como, por exemplo, a relação do escravo com o trabalho e os níveis de produtividade (DAVYDOV, 1982). Nesse caso, aos conceitos espontâneos soma-se um conjunto de novas informações, no entanto, tais informações não possibilitam aos alunos a formação de novos conceitos sobre o trabalho escravo. Sem a desestabilização de conceitos já adquiridos, não se viabiliza a estruturação de novos conceitos. (VIGOTSKI, 2001)

Esse é um debate fundamental para o ensino de história na contemporaneidade. Com o acesso às atuais tecnologias de informação e comunicação, os alunos interagem com narrativas sobre a história cotidianamente e, nesse processo, formam um conjunto surpreendente de conceitos espontâneos sobre a história: são novelas, séries, filmes, documentários, jogos eletrônicos, redes sociais, blogs e microblogs que apresentam concepções sobre a história.

Nesse cenário, a “[...] *prolongada manutenção do nível empírico de assimilação dos conhecimentos históricos, característico da nossa escola*” (DAVYDOV, 1982, p. 188; tradução e grifos nossos) não permite aos alunos o acesso à história enquanto conhecimento científico e historicamente acumulado e, tampouco, possibilita-lhes processos de desenvolvimento cognitivo.

Ainda que apresentado em síntese, compreendemos que há viabilidade em propor um currículo prescrito que se aproxime do praticado, tendo como base a compreensão, a análise e a formulação de conceitos históricos. O próprio currículo prescrito de Minas Gerais que aqui analisamos nos apresenta alguns indícios dessa possibilidade. (CBC/SEE-MG, 2011)

Em vários trechos do documento em que se explicitam os conteúdos a serem trabalhados em cada um dos subitens há a expressão “conceituar”. O documento demonstra que a atividade de “conceituar” determinados conteúdos é um processo fundamental para a compreensão desse mesmo conteúdo. Assim, estimula o professor a pensar o conceito antes de trabalhar determinado conteúdo. O problema é que, estando no interior de cada subitem, esse processo de conceituação abrange apenas os conteúdos específicos daquele contexto histórico que, como vimos, não aborda conhecimentos históricos significativos para a compreensão do próprio conceito.

Tomemos como exemplo a “*Habilidade – 11.2. Conceituar historicamente no contexto das revoluções: república, liberalismo e cidadania*” (CBC/SEE-MG, 2011, p. 25). Cada um dos conceitos apresentados poderia ser trabalhado em diferentes temporalidades e contextos históricos, possibilitando ao professor autonomia para defini-los. Por exemplo: o conceito de República poderia ser analisado, em suas especificidades, na Roma Antiga e, posteriormente, o professor poderia trabalhar com os alunos os processos históricos que impõem transformações ao conceito de República podendo, inclusive, analisar no contexto da Revolução Francesa. No entanto, da forma como estão apresentados, os conceitos de “república, liberalismo e cidadania” devem ser trabalhados apenas no contexto das revoluções liberais do século XVIII.

Na “*Habilidade – 14.2. Conceituar patrimonialismo e estado*” (CBC/SEE-MG, 2011, p. 26) o problema é o mesmo. O conceito de Estado, amplo em suas variáveis

teóricas e fértil no que se refere às suas possibilidades didáticas e metodológicas, fica subsumido às especificidades do patrimonialismo brasileiro. Aqui, o empirismo de que nos fala Davydov fica evidente: apresenta-se aos alunos os fenômenos externos e as características de determinado Estado, mas o conceito de Estado e como esse se transforma historicamente não é discutido com os alunos.

Sabemos que as modificações no currículo prescrito, de um plano linear e cronológico para um plano conceitual, precisam ainda ser detidamente investigadas. No entanto, nossas pesquisas anteriores demonstram que é preciso investir na sua viabilidade. (SOARES, 2008; 2010; 2012)

É esse o caminho que estamos construindo.

## BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: SÁ BARRETO, Elba Siqueira de (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FCC, 2000. p. 127-161.

BRASIL/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries) – História*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries) – História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CBC/SEE-MG. *Conteúdos básicos comuns; História, ensino fundamental e médio*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Acessado em 21 de março de 2011. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D\\_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf)>.

CERRI, Luís Fernando. Recortes e organizações de conteúdos para a educação básica. *Antíteses*. Londrina, v. 2, n. 3. 2009.

CIAMPI, Helenice et al. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. *Revista Brasileira de História*. São Paulo; v. 29, n. 58, dez. 2009.

DAVYDOV, Vasily. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.

GOODSON, I F. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-325, 2007.

\_\_\_\_\_. *Currículo: teoria e história*. Tradução Atílio Brunetta. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos – o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LIBANEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2004.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 60, 2010.

SOARES, Olavo P. *A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos*. Araraquara; Junqueira e Marin, 2008.

\_\_\_\_\_. A pesquisa-ensino no ensino de história. In: GARRIDO, E; PENTEADO, H D (orgs.). *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010.

\_\_\_\_\_. Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado. *Antíteses*, Londrina, v. 5, n. 10, p. 613-634, jul./dez. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**Artigo recebido em 02 de junho de 2014. Aprovado em 12 de junho de 2014.**