

TEMPO PRESENTE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DE HISTÓRIA NO BRASIL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2007-2012)

Por *Itamar Freitas*[i]
Jane Semeão[ii]



Resumo: Neste trabalho, analisamos dezoito currículos de história do ensino fundamental produzidos no Brasil entre 2007 e 2012. Nosso objetivo é perceber o lugar que o tempo presente ocupa nas orientações sobre a história escolar. Para tanto, procuramos responder às seguintes questões: que espaço é destinado para o tempo presente nos currículos? Qual sua distribuição ao longo dos anos escolares? Qual a natureza da história do presente?

Palavras-chave: tempo presente, currículo escolar, história, ensino fundamental.

Abstract: In this paper, we analyze eighteen history curricula of elementary school produced in Brazil between 2007 and 2012. We aim is to perceive the place that occupies the present time in school history guidelines. To this end, we seek to answer the following questions: what space is designed for the present time in the curriculum? What its distribution throughout the school years? What is the nature of this story?

Keywords: present time, school curriculum, history, elementary education.

Desde as últimas décadas do século XX, assistimos ao crescente interesse dos historiadores pela história do seu próprio tempo. A institucionalização de centros dedicados à pesquisa e discussão de acontecimentos recentes – cujo mais renomado é o Institut d’Histoire du Temps Présent, criado em Paris no final da década de 70 do século passado –, publicação de livros, revistas, artigos e a realização de eventos acadêmicos em torno da temática do tempo presente são indícios da gradual afirmação, no campo da história, de uma preocupação em “historicizar” o tempo vivido.

O “retorno” da história política e do acontecimento, a renovação historiográfica e as transformações econômicas, tecnológicas, culturais, políticas e sociais que marcaram o final do século passado explicam, em grande medida, a construção do entendimento do presente como objeto da pesquisa histórica e, conseqüentemente, da constituição da denominada história do tempo presente.

Nesse contexto, nosso olhar se volta para a investigação dos currículos de história do ensino fundamental produzidos no Brasil na primeira década desse século com o intuito de perceber o lugar que o tempo presente tem ocupado nas orientações sobre o que ensinar aos alunos. Assim, nos interessam as questões referentes ao espaço destinado para o tempo presente nos currículos, a sua distribuição ao longo dos anos escolares, às justificativas da incorporação dessa história no ensino, e à natureza da história do presente nos currículos. Vale ressaltar que a relação entre história acadêmica e história escolar tem se estreitado enormemente desde os anos 1980, aproximando o que é discutido/produzido nas universidades e o ensinado nas escolas do ensino básico. Como, então, os currículos produzidos no primeiro decênio do século XXI têm incorporado a história do tempo presente?

Para dar cabo às demandas referidas acima, foram recolhidos e analisados dezoito currículos construídos entre 2007 e 2012, dezesseis confeccionados sob a responsabilidade dos governos estaduais e dois coordenados por administrações municipais, disponíveis nos sites das respectivas Secretarias de Educação[iii].

A opção pelo trabalho com as prescrições curriculares para os anos finais do ensino fundamental se deve ao fato de ser esse o momento singular na formação histórica escolar. Em função da faixa etária dos alunos do primeiro ao quinto ano, o ensino de história, nessa fase, limita-se ao desenvolvimento das noções de espaço, tempo cronológico e da capacidade de extrair informações e de interpretar fontes. Em relação ao ensino médio, o que geralmente ocorre é uma repetição de habilidades e de conhecimentos históricos trabalhados nos anos finais. Comparativamente, portanto, é entre o sexto e nono ano que ocorre maior interação do público escolar com os problemas teóricos e metodológicos da produção do conhecimento histórico.

Destacamos, por fim, que as propostas em exame foram elaboradas por autores, supervisores e coordenadores e contaram com a participação de professores da disciplina de referência, que atuam nas escolas, e de profissionais que exercem o

magistério em universidades – alguns deles, inclusive, pesquisadores do ensino de história[iv].

1. Espaço ocupado pelo tempo presente nos currículos

Os livros didáticos de história no Brasil têm seu conteúdo organizado, majoritariamente, a partir da clássica divisão: Pré-História, História Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea – abarcando, essa última, da Revolução Francesa aos nossos dias. Essa repartição – construção dos historiadores franceses oitocentistas – também tem marcado a elaboração dos currículos escolares desde os primeiros programas de ensino produzidos no século XIX pelos professores do Colégio Pedro II.

Os currículos analisados exemplificam significativamente a predominância dessa periodização. Do total de dezoito programas curriculares trabalhados, quatorze trazem os tópicos históricos a serem desenvolvidos com os alunos, sequenciados de acordo com o modelo quadripartite.

Observamos que isso ocorre de forma explícita, como nos currículos de Fortaleza e de Mato Grosso do Sul. No primeiro, os autores assumem textualmente a opção por essa divisão (FORTALEZA, p.83, 87 e 88, vol.2, 2012), transformando cada uma delas, inclusive, em “tema” a partir do qual os conhecimentos são distribuídos. No currículo de Mato Grosso do Sul, os conteúdos de história são relacionados ao “Mundo primitivo” – Pré-história –, “Mundo Feudal”, “Mundo Moderno” e “A Era das Revoluções” – Contemporâneo.

O esquema quadripartite também aparece de forma tangencial, como são os casos das propostas curriculares cujos conteúdos foram organizados por eixos temáticos – Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, Tocantins –, objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais – Amazonas, Paraíba, Acre –, competências e habilidades – Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Sergipe – ou simplesmente elencados nos anos finais do ensino fundamental – Bahia e São Paulo.

Embora esses últimos não dividam os conhecimentos históricos e os disponibilizem por épocas, eles recorrem a expressões que demarcam aqueles períodos,

como nesses exemplos: “sociedades antigas”, “sociedades medievais”, “crise da Idade Média”, “mundo moderno”, “sociedades contemporâneas” e “formação do mundo contemporâneo”.[v]

As diretrizes de Minas Gerais constituem um caso específico em relação às demais propostas. Estruturadas a partir de três eixos temáticos, divididos em temas e sub-temas e integrados pela problemática “História e Cidadania no Brasil”, as diretrizes apresentam a história do Brasil, prioritariamente, como conteúdo básico comum da disciplina para os anos finais. Partindo de temáticas relativas à dimensão local e regional – migração e imigração –, para então abordar “a dimensão histórica nacional em suas articulações com a dimensão histórica internacional” (MG), seus autores excluíram do programa os conhecimentos relativos à pré-história, antiguidade e medievo[vi]. Entretanto, adotam a sequência “Moderno” e “Contemporâneo” ao integrarem a história do Brasil à história mundial.

Nas demais propostas curriculares – com pouquíssimas variações entre as séries, no que se refere à transição de uma seção a outra –, cada ano de ensino corresponde a uma das quatro periodizações clássicas da história. Nesse sentido, para o sexto ano, as expectativas de aprendizagem concentram-se nos períodos Pré-História e História Antiga; para o sétimo ano, as idades Média e Moderna; para o oitavo, as idades Moderna e Contemporânea e para o nono somente a idade Contemporânea.

É preciso salientar, para evitar equívocos, que a opção por estruturar os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos pelo professor, seguindo essa sequência temporal, não significa um tratamento da história e do tempo histórico como eurocêntrico, linear, progressivo e cristalizado. Todos os currículos analisados evidenciam sintonia, em suas discussões introdutórias ou em outra parte das diretrizes, com as transformações processadas na produção do conhecimento histórico no Brasil e no exterior, desde os anos 1980, e que se materializam em novos objetos, temas e métodos[vii]. Ocorre, entretanto, que as prescrições curriculares dos estados brasileiros ainda privilegiam o velho modelo quadripartite de periodização da história.

Mas, porque nos interessa essa constatação? Na investigação que realizamos, observamos que a noção de história do tempo presente não é delineada em praticamente nenhuma das propostas curriculares que tivemos acesso. Como voltaremos mais tarde a

essa questão, por ora destacamos que o “Contemporâneo” continua sendo o lugar onde os acontecimentos mais próximos são reunidos.

Surgida no século XIX, a História Contemporânea – originalmente criada para expressar a consciência de um “novo tempo” e se referir a uma “história mais nova” ou “mais recente”, uma história do próprio tempo do historiador (KOSELLECK, 2006) – hoje se refere, contraditoriamente e simultaneamente às histórias “do passado” e do presente. Nas palavras de Demoulin (1996),

[a] história contemporânea é uma história muito estranha. Nascida na França, da reforma do ensino secundário de Victor Duruy (1867), ela se definiu, de princípio, como o estudo do período transcorrido de 1789 ao fim do Segundo Império. Ainda hoje, para grande espanto dos estrangeiros, a queda do Antigo Regime constitui o **terminus a quo** do universitário contemporâneo. Assim, a ambiguidade da expressão leva a procurar sucedâneos, **instant history** americana, história imediata ou história do presente (DEMOULIN, 1996, p 173).

Nesse sentido, nos deparamos com uma história contemporânea que segue da Revolução Francesa até os dias atuais, mesmo sendo parte dela já “passado”. A utilização das expressões “sociedade(s) contemporânea(s)” e “mundo contemporâneo” – para identificar indiscriminadamente as sociedades do século XIX, XX e XXI – exemplificam essa transferência (Cf. AC, AL).[viii]

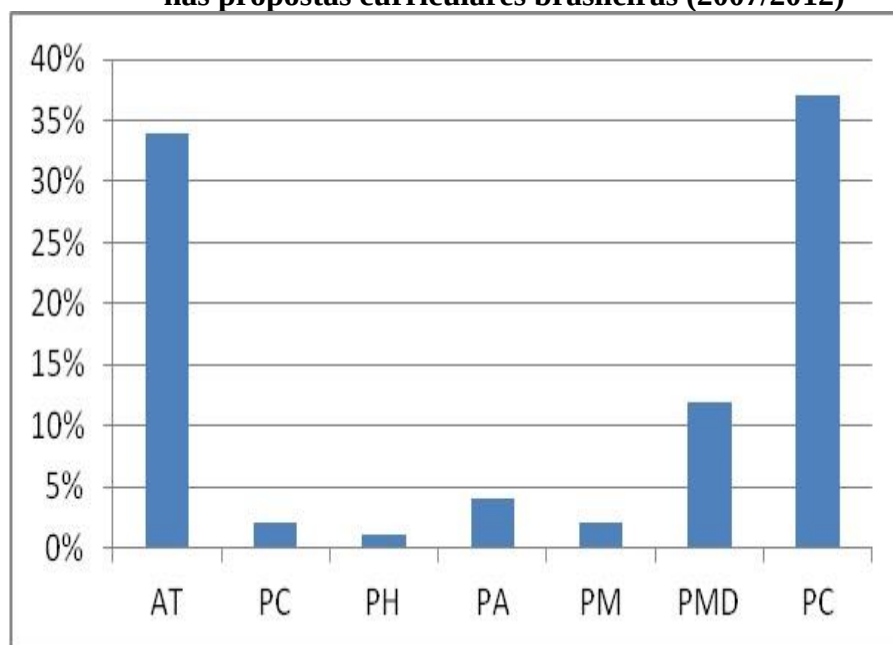
Alguns currículos, no entanto, aplicam a denominação “contemporâneo” e/ou “atual” como os de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraíba, insinuando outra temporalidade dentro desse mesmo período. Assim, a proposta do primeiro estado delimita o mundo pós-Segunda Guerra Mundial como marco de uma história mais recente[ix], enquanto a do Rio de Janeiro fala de um “Brasil Contemporâneo: de Dutra a Sarney” (p.14), a de Minas em “Estado e cidadania no Brasil Atual: a República Democrática e o Neoliberalismo (1985 aos dias atuais)” (p.19) e a da Paraíba – na unidade IV do programa de ensino para o nono ano, intitulado “O Brasil no contexto da globalização” – propõe discutir o processo de redemocratização do Brasil “pós-1988”, pondo em evidência as “problemáticas do Brasil atual” (p.103-104).

Diante do exposto – ausência de discussão conceitual sobre tempo presente e organização cronológica das expectativas de aprendizagem, desde finais do XIX até a

atualidade sob a classe do “Contemporâneo” ou, ainda, do “Atual” para indicar uma temporalidade próxima –, elegemos alguns indicadores que nos possibilitassem localizar o lugar ocupado pelo tempo presente nas propostas analisadas. Assim, começamos por verificar o próprio espaço preenchido por esse período em relação aos demais nos referenciais curriculares para, em seguida, seccioná-lo a partir das matrizes de uma história do presente na perspectiva de alguns historiadores: Segunda Guerra Mundial (1945) e Queda do Muro de Berlim (1989).

Tomando como base de análise as expectativas de aprendizagem para todos os anos finais do ensino fundamental – referente aos conteúdos históricos para cada uma das cinco periodizações – observamos, como demonstra o gráfico n.1, que à História Contemporânea é dedicado maior espaço:

Gráfico n.1
Distribuição das expectativas de aprendizagem por intervalo temporal nas propostas curriculares brasileiras (2007/2012)



Legenda: At – Atemporal; PC – Pré-colombiano; PH – Pré-histórico; PA – Périodo antigo;

PM – Périodo medieval; PMD – Período moderno; PC – Período Contemporâneo.

Obs: Quantidades obtidas a partir do número total de expectativas de aprendizagem.[x]

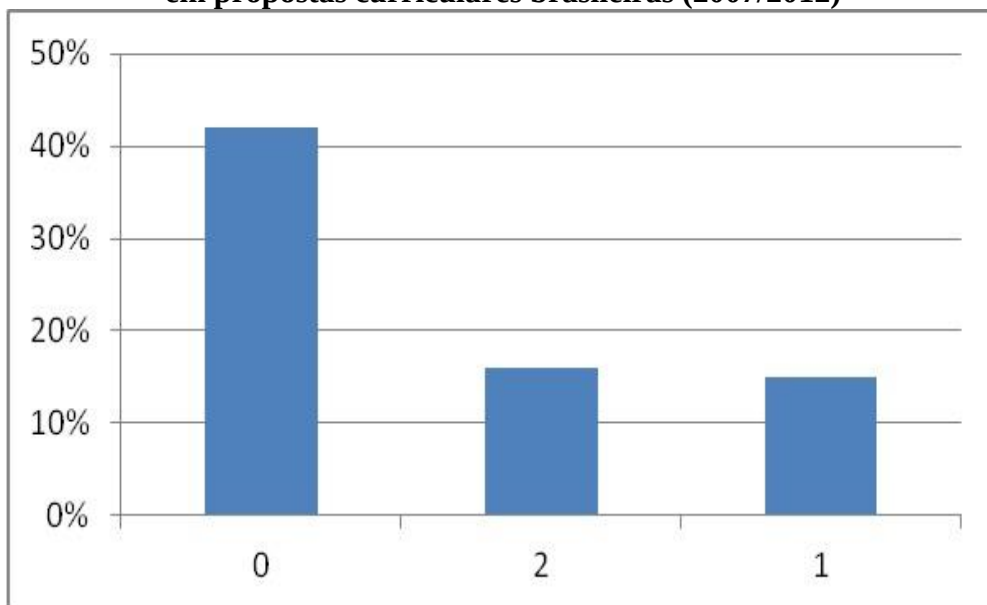
Comparando as informações do gráfico n. 1, observamos que são 37% de conhecimentos sobre o contemporâneo contra 2% em relação à pré-história, 4% antiga,

2% média e 12% moderna. Em seu conjunto, essas épocas correspondem a 21% dos currículos, diferenciando-se em 16% do total relativo ao último período da história[xi].

Considerando que nos currículos a história do presente não é conceituada e nem diferenciada em relação à Idade Contemporânea, dividimos então esse tempo em três marcos cronológicos como segundo indicador para visualizarmos o espaço que ela ocupa nos documentos. Como não se prende dentro de uma cronologia fixa – marcada por processos sociais ainda em aberto, não podendo ser, portanto, considerada um sub-período da história Contemporânea ou mesmo um novo período ou época (AROSTEGUI, 2004) –, as balizas que servem de referência são as mesmas que, de acordo com alguns autores, inauguraram uma história do presente: Pós-segunda Guerra e fim do socialismo real.

Se tomarmos o conflito de 1945 como princípio de “um novo tempo”, observaremos que, no confronto com as décadas recuadas até 1789, o pós-guerra ocupa 31% de todo o chamado período contemporâneo.

Gráfico n.2
Distribuição do tempo presente na história contemporânea
em propostas curriculares brasileiras (2007/2012)



Legenda: 0 – Revolução Francesa; 1 – Pós-Guerra; 2 – Muro de Berlim.

Obs: Quantidades obtidas a partir do número total de expectativas de aprendizagem.[xii]

Fica evidenciado, pelo quadro n.2, que a diferença em relação ao total de conhecimentos e habilidades a serem adquiridas pelos escolares referentes ao intervalo limitado pela Revolução e as vésperas da grande guerra é de apenas 11%.

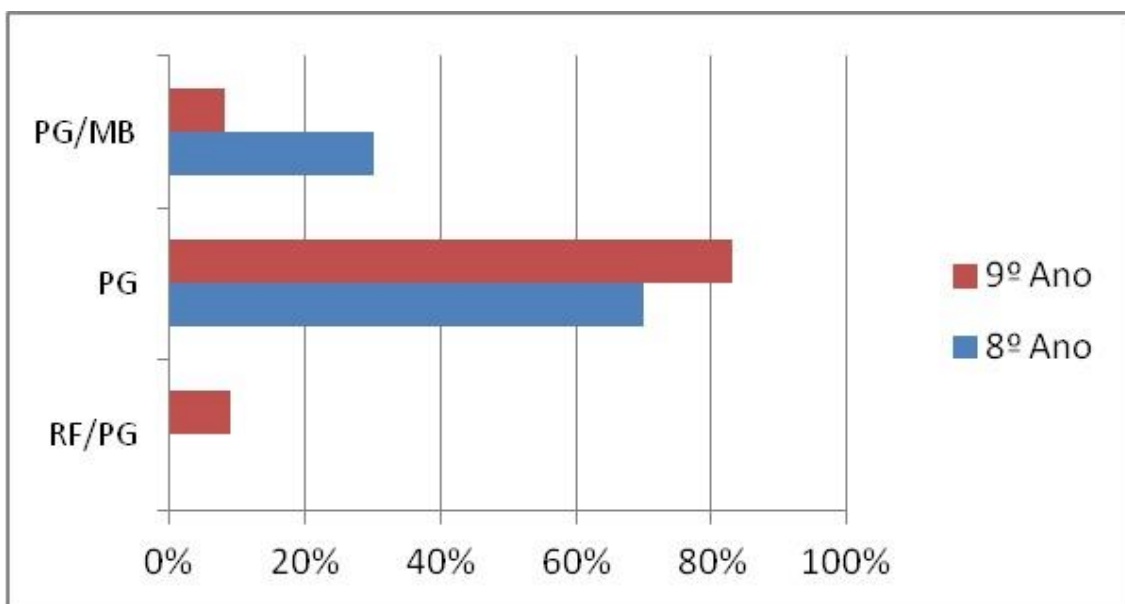
Quando nos concentramos no decurso de tempo que se inicia em 1989, entretanto, constatamos que a quantidade de expectativas para essa temporalidade é superior ao intervalo iniciado com o pós-Segunda Guerra. Se levarmos em consideração que os antecedentes ao fim do socialismo real e à queda do muro de Berlim são “passado” e se colocarmos essas duas temporalidades lado a lado – da Revolução Francesa até 1989 –, veremos que a última ocupa 15% do total do espaço dedicado à história contemporânea nos currículos. Mas, se a comparamos apenas com os acontecimentos que, até fins dos anos 1980, eram concebidos como história do presente para alguns profissionais da área, ou seja, as ocorrências inscritas entre conflito mundial e o ano 1989, perceberemos entre elas uma diferença de somente 1%.

É interessante observarmos a preocupação expressa nos currículos em explorar uma quantidade maior de conhecimentos e habilidades referente à história do presente, atribuindo-lhe grande importância para a formação histórica dos alunos e a construção da cidadania. Em termos numéricos, isso se expressa no fato de que, em conjunto ou isoladamente, essas duas últimas temporalidades ainda alcançam uma quantidade maior de expectativas, quando comparadas com as da pré-história (2%), antiga (4%), e média (2%) (ver gráfico n. 1).

2 - Frequência do tempo presente nos anos finais do ensino fundamental

A Distribuição por ano foi outro indicador utilizado para analisar a incorporação do tempo presente nos currículos. Tomando como base os referentes de 1945 e 1989, pelos motivos expostos acima, obtivemos a seguinte configuração:

Gráfico n.3
Distribuição do tempo presente nos anos finais do Ensino
Fundamental (1945) a partir das propostas curriculares brasileiras
(2007/2012)

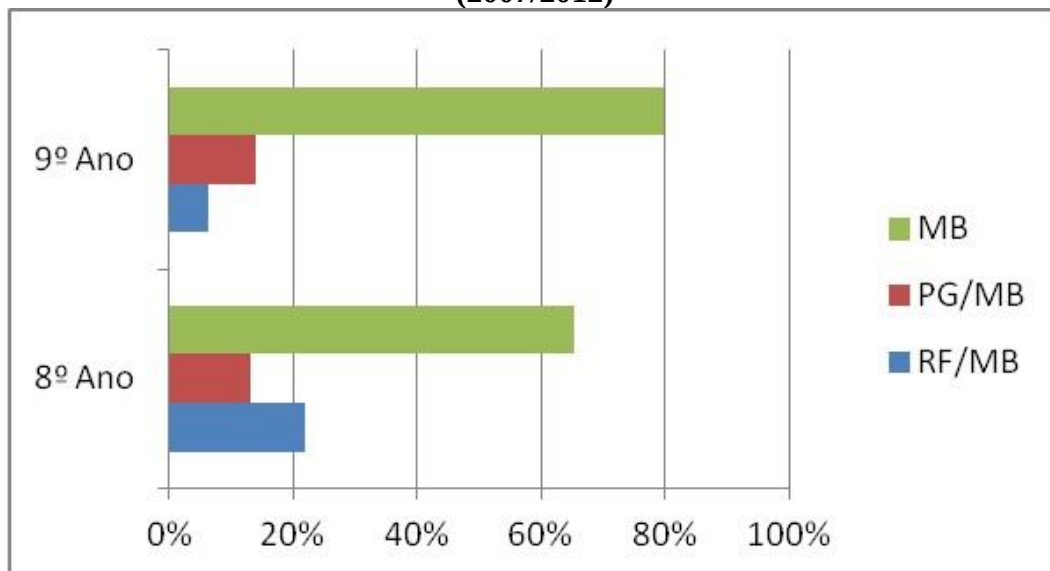


Legenda: RF– Revolução Francesa; PG – Pós-guerra; MB – Muro de Berlim.

Obs: Quantidades obtidas a partir do número total de expectativas de aprendizagem.[xiii]

Gráfico n.4

Distribuição do tempo presente nos anos finais do Ensino Fundamental (1989) a partir das propostas curriculares brasileiras (2007/2012)



Legenda: RF– Revolução Francesa; PG – Pós-guerra; MB – Muro de Berlim.

Obs: Quantidades obtidas a partir do número total de expectativas de aprendizagem.[xiv]

Pelos gráficos 3 e 4, fica demonstrado que o 9º ano concentra as expectativas de aprendizagem da história do presente. Tal fato não surpreende, uma vez que a sequência

cronológica das épocas históricas é predominante nos currículos. Dessa forma, os acontecimentos relacionados ao período Contemporâneo começam a ser apresentados no 8º ano e prosseguem por todo o seguinte, encerrando-se com as conhecidas rubricas “o mundo atual” ou “o Brasil atual”.

Considerando a queda do muro de Berlim como baliza cronológica do tempo presente, constatamos que o tempo decorrido após esse evento é relacionado com maior frequência ao tempo passado dos outros anos – 6º, 7º e 8º. Isso ocorre, podemos aferir, porque ele se estende até a experiência dos alunos. Como o pressuposto teórico, metodológico e didático que orienta as prescrições é o da “solidariedade entre as épocas” (BLOCH, 2011) – onde o tempo é pensado em sua multiplicidade e dinamicidade, comportando mudanças e permanências –, procura-se partir, sempre que possível, do presente dos escolares para abordar temas e acontecimentos do passado, estimulando assim a reflexão sobre os problemas e desafios que as sociedades enfrentam hoje.

Nessa relação presente/passado/presente, o recuo até princípios do período contemporâneo é o mais recorrente. Como os eventos e as experiências sociais desse período, em suas continuidades e descontinuidades, são os mais diretamente ligados às transformações que construíram o Brasil e o mundo atual, compreende-se a relação estabelecida por alguns currículos entre o presente dos alunos e esse passado, não muito distante quando, por exemplo, demonstram preocupação em: “Identificar os direitos e a legislação trabalhista como uma conquista do movimento operário e assim destacar na atualidade os direitos perdidos ou conquistados” (PE, 8ºano, p. 35, 2011); “Refletir sobre as desigualdades sociais, no início do Brasil República e nos dias atuais” (AM, 8º ano, p.134); e utilizar “informações sobre as revoluções burguesas para a compreensão da configuração política e econômica no mundo atual” (AC, 8º ano, p.51, 2010).

É preciso ressaltar, entretanto, que apesar de todos os currículos apresentarem uma discussão acerca da categoria “tempo” – do seu caráter múltiplo e da relação intrínseca e dialética entre passado-presente-futuro, apontando sua importância para a construção dos conhecimentos históricos escolares –, mais da metade não explicita esse entendimento na organização dos conteúdos para a disciplina ou o fazem de maneira muito pontual.

3 - Natureza do presente nos currículos

Mapeado o espaço ocupado pelo tempo presente nos currículos, procuramos também identificar o que sobre ele é explorado. Dizendo de outro modo, qual a natureza dos conhecimentos do tempo presente incorporados nas propostas curriculares? Trata-se de acontecimentos no todo?[xv] Componentes estruturantes dos acontecimentos? Conceitos/generalizações e modelos?

Predominantemente, são os eventos políticos que gravitam em torno das expectativas da aprendizagem requeridas aos alunos: Segunda Guerra Mundial, Guerra fria, Globalização, Neoliberalismo, Descolonização da África e da Ásia, ditaduras na América Latina e movimentos de resistência, crise do socialismo, Queda do muro de Berlim, conflitos no Oriente Médio entre outros.

Considerados no todo, destacamos, por exemplo, a Guerra Fria (PE, p.41; CE, p.174; SP, p.147), redemocratização no Brasil (SP, p.47; CE, p.174; MS; AM, p.133), Neoliberalismo e Globalização (CE, p.174; SP, p.47; PE, p.43), processos revolucionários na América Latina (MS).

No entanto, os elementos estruturantes dos acontecimentos são os conteúdos substantivos mais explorados nas orientações curriculares brasileiras, possibilitando que sejam abordados de diversas formas e a partir de vários ângulos. Nesse sentido, há expectativas que requerem dos alunos a compreensão de características dos processos revolucionários de matriz socialista (RJ, p.13), do papel que a cidade de Jerusalém desempenha no conflito entre palestinos e judeus (PE, p.43), das políticas neoliberais (GO, p.148) e da construção de um Estado Democrático de Direito no país mediado pela ação dos novos movimentos sociais (PB, p.102).

Fazendo uso de procedimentos analíticos, espera-se ainda que os escolares conheçam e identifiquem as lutas políticas em prol da redemocratização (anistia e campanha das diretas) (GO p.148), as restrições à cidadania na ditadura (MG p.31), alguns dos “principais conflitos da história recente” (AC, p.62), e que contextualizem “as transformações mundiais do final do século XX a partir da desagregação do socialismo real” (MG p.32).

São, em síntese, procedimentos que – a exemplo do que ocorre com as demais temporalidades –, recortam, dos acontecimentos, aspectos particulares para o

cumprimento de objetivos e o desenvolvimento de habilidades e competências, direcionando o aprendizado para uma ou outra especificidade dos eventos. As justificativas para as escolhas dos conteúdos sustentam-se na chamada realidade/cotidiano dos alunos, objetivando tanto o diálogo entre o presente e o passado quanto à disponibilização de ferramentas para compreensão da localidade e do mundo em que vivem, ou seja, dos “problemas e questões colocados pelo presente” (MG, p.16). Espera-se, também, que esse procedimento contribua para que o aluno reflita, intervenha e torne-se “agente de transformação social” (PE, p. 3, 2011).

Com tais objetivos, migram, ainda, para os currículos as temáticas que discutem o respeito à diversidade étnica, religiosa e de gênero, a preservação do meio ambiente, participação política, identidade, miséria e desigualdades sociais, a exemplo de: “Respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural dos diferentes povos” e “Analisar as consequências das desigualdades econômicas para os diferentes povos” (TO, 9º ano, p.157); “Analisar gráficos e tabelas sobre indicadores econômicos e sociais com a finalidade de identificar as desigualdades” (PE, 9º ano, p.43); “Relacionar globalização e exclusão social” (GO, 2007, p.148); “Cidadania (pós-1988): exclusão, inclusão e impasses – as principais problemáticas do Brasil atual” (PB, p.104, 2010); “Sustentabilidade planetária e avanços sociais e tecnológicos” (MS, 9º ano).

Os exemplos acima representam, portanto, tentativas de incorporação de algumas das recomendações teórico-metodológicas para a construção do conhecimento histórico a partir de procedimentos analíticos que englobem o particular e o geral, espacialidades e temporalidades diversas, levando em consideração interesses e subjetividades relativas às demandas de construção da(s) cidadania(s) do século XXI. Nesse aspecto, o estudo do presente – lugar das experiências individuais e coletivas dos alunos – ocupa espaço majoritário nos currículos de história para os anos finais do ensino fundamental.

Conclusões

Percebemos, então, que, majoritariamente, os currículos escolares para os anos finais do ensino fundamental, produzidos entre 2007 e 2012, são estruturados de acordo com os quatro períodos clássicos. Ainda que busquem incorporar a perspectiva da

multiplicidade temporal e espacial, cada ano de ensino corresponde a acontecimentos/temáticas de pelo menos duas das divisões: Pré-história e Antiga para o sexto ano, Idade Média e Moderna para o sétimo, Moderna e Contemporânea para o oitavo. A exceção está presente no nono ano que, normalmente, concentra os eventos relacionados à transição do século XIX para o XX, até princípios do século XXI.

É justamente nesse último período onde a história do presente está “diluída”. Observamos que, apesar da preocupação em incorporar as experiências do presente, demonstrada, por exemplo, em alguns dos objetivos do ensino de história – como o de possibilitar aos escolares compreenderem a realidade do mundo em que vivem – e da utilização, em alguns casos, da expressão “tempo presente dos alunos”, os currículos não definem a história do presente nem a diferenciam do contemporâneo.

Embora alguns currículos empreguem os vocábulos “contemporâneo” e/ou “atual” para nomear uma temporalidade (MS, MG, RJ e PB) – ou, pelo menos, a ideia de um tempo próximo –, uma diferenciação temporal em relação ao último período da história também não é discutida nesses documentos. Os conteúdos que constituem o “Mundo contemporâneo” e o “Brasil atual” foram selecionados sem qualquer informação que justificasse tal recorte, dando-nos a impressão de constituírem sub-períodos do Contemporâneo.

Apesar de o tempo presente ocupar grande espaço nas propostas curriculares, considerando tanto as balizas temporais do pós-guerra e da queda do muro de Berlim, constatamos que as discussões da historiografia sobre esse campo de investigação não são levadas para os currículos. O que prevalece é o entendimento do diálogo entre as épocas, ou seja, a exigência historiográfica e pedagógica de partir do presente do aluno para a compreensão do passado e historicização de sua realidade. Paradoxalmente, a “época contemporânea”, que para nós já não é mais tão contemporânea, prolonga-se até os “nossos dias”.

Fontes

ACRE. Governo do Estado. ***Cadernos de orientação curricular – Orientações curriculares para o ensino fundamental***: Caderno 1 – História. Rio Branco: Acre, 2010.

ALAGOAS. Governo do Estado. ***Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas***. Maceió: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2010.

AMAZONAS. Governo do Estado. ***Proposta curricular do ensino fundamental do 6º ao 9º ano***: Rede pública estadual. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, s.d.

ESPIRITO SANTO. Governo do Estado. ***Currículo básico da escola estadual***: guia de implementação. Vitória: Secretaria de Estado da Educação Básica e profissional, 2009.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. ***Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema municipal de ensino de Fortaleza***. Fortaleza: Secretaria Municipal de educação, 2012.

GOIÁS. Governo do Estado. ***Reorientação curricular do 1º ao 9º ano***. Currículo em debate: expectativas de aprendizagem – convite à reflexão e à ação. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado. ***[Proposta curricular para história nos anos finais do ensino fundamental]***. Campo Grande: Secretaria de estado da Educação, s.d.

MATO GROSSO. Governo do Estado. ***Orientações curriculares da educação básica do estado de Mato Grosso***. Cuiabá: Secretaria estadual de educação de mato grosso, [2010].

MINAS GERAIS. Governo do Estado. ***Proposta curricular de história do ensino fundamental: 6º ao 9º ano***. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, [2007].

PARAIBA. Governo do Estado. ***Referências curriculares do ensino fundamental: ciências humanas, ensino religioso e diversidade sociocultural***. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 2010.

PARANÁ. Governo do Estado. ***Diretrizes curriculares da educação básica: História***. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação Básica, 2008.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. ***Orientações teórico-metodológicas – ensino fundamental: História***. Recife: Secretaria de educação, 2011.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. ***Currículo mínimo: História***. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado da educação, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. ***Lições do Rio Grande do Sul. Ciências Humanas e suas tecnologias. Cadernos do professor (ensino fundamental/ensino médio)***. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, [2009].

SANTOS, Cristiano; SILVA, Irlana Jane Menos da; SANTOS, Selma dos (Org.). ***Mentes e mãos construindo o Projeto Político Pedagógico (PPP)***. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Colegiados de Pedagogia, Fórum de Dirigentes das Escolas Públicas Estaduais, 2009.

SÃO PAULO. Governo do Estado. ***Proposta curricular do estado de São Paulo: História***. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008.

SERGIPE. Governo do Estado. ***Referencial curricular: rede estadual de ensino de Sergipe***. Aracajú: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

TOCANTINS. Governo do Estado. ***[Proposta curricular de História]***. Palmas: Secretaria de Estado da Educação, [2009].

Referências

ARÓSTEGUI, Julio. ***La historia vivida. Sobre la historia del presente***. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

BLOCH, Marc. ***Apologia da história ou o ofício de historiador***. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. Modelos e métodos. In: ***História e teoria social***. São Paulo: Editora da UNESP, 2002. pp. 39-66.

CHAUVEAU, A.; TÉTARD, Ph (org.). ***Questões para a história do presente***. São Paulo; EDUSC, 1999, pp.101-102.

DUMOULIN, O. Contemporânea (História). In: BURGUIÉRE, André (org.). ***Dicionário das ciências históricas***. Rio de Janeiro: Imago, 1993. pp. 173-175.

FREITAS, Itamar. **Visões sobre o contemporâneo e o tempo presente** (I). Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com.br/2012/04/sentidos-de-historia-contemporanea-e.html>>;.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dl/heros/excerpta/hartog.html>>. Acesso em: 18/04/2010.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

PROST, Antoine. Criação de enredos e narratividade. In: **Doze lições sobre a história**. Bello Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 211-233.

RICOEUR, Paul. Événement et sens. In: **Raisons Pratiques**, Paris, n. 2, p. 41-51, 1991.

Notas

[i] Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Contato:itamarfo@gmail.com

[ii] Professora mestre do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri. Contato:janesemeao@globocom

[iii] O exame foi efetuado sobre as expectativas de aprendizagem – sentença que reúne habilidade(s) e conhecimento(s) – requeridos aos alunos dos estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia (proposta de Feira de Santana), Ceará (proposta de Fortaleza), Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

[iv] Ressaltamos que esse texto apresenta os primeiros resultados de uma investigação ampla que vem sendo realizada por professores da Universidade Federal de Sergipe e Universidade Regional do Cariri sobre as relações entre historiografia escolar e historiografia acadêmica acerca da incorporação e abordagem do tempo presente no ensino de história.

[v] A exceção ocorre com os currículos dos estados de: Alagoas, que apenas apresenta as aprendizagens básicas esperadas para o ensino de história até o final do nono ano;

Mato Grosso, que estabelece “eixos articuladores” para cada um dos ciclos do ensino fundamental, englobando as disciplinas da área de Ciências Humanas; Paraná, que a partir de “conteúdos estruturantes” válidos para todas as séries, cada uma delas com um eixo temático específico, organiza os conteúdos básicos para a disciplina em grandes temas; e Rio Grande do Sul, que relaciona temas de estudo de acordo com os pares (“Conceitos/Temas estruturantes”): trabalho e cultura; trabalho e poder; cidadania e poder.

[vi] Em certa medida, algum conhecimento sobre a pré-história é contemplado, quando sugerem 07h/a para a discussão dos “Primeiros povoadores: os ameríndios e suas origens”, com os alunos do quinto ano.

[vii] Articulação de múltiplas temporalidades e espacialidades, preocupação com a história local e sua relação com o regional, nacional e mundial, utilização de documentos históricos, interdisciplinaridade, abordagem de sujeitos e práticas culturais diversas são exemplos das chamadas novas tendências historiográficas que os autores procuram transpor para as diretrizes curriculares.

[viii] A partir deste ponto, empregamos apenas as iniciais dos estados aos quais se referem as propostas.

[ix] “Crises e avanços no mundo e no Brasil atual: A descolonização da África e Ásia e os conflitos árabe-israelenses; Apartheid; Processos revolucionários na América Latina: Revolução Cubana, Revolução Mexicana e movimentos sociais: (Brasil, Bolívia, Argentina e Chile); Globalização: blocos econômicos, terrorismo, crises (saúde, educação e segurança); Sustentabilidade planetária e avanços sociais e tecnológicos”.

[x] Essa predominância do contemporâneo no total das expectativas pode ser visualizada em 12 das 18 propostas curriculares. Dessas 12, 6 apresentam números relativos que variam entre 42% a 47% (ES 41%, PB 42%, SP 43%, BA (FS) 44%, AM 45%, GO 46%, e MS 47%) e outras 6 entre 60% e 93% (PE 60%, SE 63%, MG 66%, CE (Fortaleza) 70%, , RS 81% e AL 93%,). Das 5 propostas onde o contemporâneo apresenta índice inferior a 37% do total das expectativas, pelo menos 3 delas ficam próximas a esta porcentagem (AC 35%, RJ 35%). As demais apresentam, ainda assim, entre 8% e 16% (MT 8%, PR 11% e TO 16%).

[xi] A análise levou em consideração as expectativas que indicam claramente os objetivos e/ou conteúdos específicos para cada um dos períodos históricos, como nos exemplos a seguir: “A Segunda Guerra Mundial e a bipolarização” (RJ, p.13); “A vida na Grécia antiga: sociedade, vida cotidiana, mitos, religião, cidade-estado, polis, democracia e cidadania” (SP, p.48); “Compreender os modelos de organização política, o processo de expansão e crises da cultura no mundo contemporâneo e as questões pertinentes à cidadania na história” (AL, p.78). As expectativas classificadas de “atemporais”, como o próprio vocábulo anuncia, não fornecem indícios que possibilitem a demarcação do tempo cronológico a que se referem os temas/acontecimentos mencionados.

[xii] A predominância do marco Revolução Francesa no total das expectativas até fins da segunda guerra pode ser observada em 8 das 18 orientações curriculares, apresentando números relativos que variam entre 50% e 82% (MS 50%, PE 51%, MG 54%, SE 55%, RJ 59%, CE 62%, SP 64% e BA 82%). Das propostas onde esse marco apresenta índice inferior a 42%, uma delas corresponde a 41% (ES), duas concentram-se na casa dos 30% (GO 31% e AL 38%) e 5 apresentam entre 13% e 29% (AC 13%, TO 13%, RS 17%, AM 24%, PB 29%). O estado de Mato Grosso, por sugerir apenas capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos a partir de alguns “eixos articuladores” não definiu conteúdos explícitos para esse recorte temporal. O estado do Paraná, por optar por recortes temáticos que visam, entre outros objetivos, romper com a divisão quadripartite da história, não define conteúdos a partir dos marcos tradicionais. Em relação ao tempo presente, se isolarmos a baliza pós-segunda guerra verificaremos que ela prevalece em 7 dos 18 currículos com índices que variam entre 16% a 33% (PE 18%, PB 19%, AC 20%, RS 24%, SP 28%, MG 33%, MS 16%, GO 17%). Das 8 propostas onde esse marco aparece com índice inferior a 15%, 3 delas se aproximam dessa porcentagem (CE 11%, ES 12% e SE 14%). As demais apresentam porcentagem entre 6% e 9% (TO 6%, AM 7%, AL 8%, RJ 9% e BA 9%). Sobre os estados de Mato Grosso e Paraná, ocorre o mesmo em relação ao marco anterior. Quanto à queda do muro de Berlim, observamos que ela predomina em 8 das 18 prescrições curriculares. Dessas 8, 6 apresentam números relativos que variam entre 16% e 33% (ES 12%, CE 16%, AM 17%, PB 19%, GO 21%, RS 21%, AL 23% e MS 25%), 2 entre 50% e 67% (TO 50% e MT 67%) e 8 entre 3% e 12% (RJ 3%, SP 4%, AC 7%, MG 8%, PE 9%, SE

9%, BA 9%). Com o estado do Paraná repete-se aqui o que acontece nas outras duas balizas.

[xiii] Ao totalizarmos as expectativas de aprendizagem relativas a essa temporalidade, verificamos que 88% estão concentradas no último ano de ensino distribuídas entre acontecimentos isolados, combinações entre acontecimentos/temáticas que ligam esse recorte às décadas que recuam até a Revolução Francesa (RF/PG) e às que relacionam questões próximas à vivência dos alunos (PG/MB). No 8^o ano temos 8% de conteúdos que, em conjunto, correspondem a essa temporalidade e a conteúdos que a relacionam com o presente (4% não foram identificados).

[xiv] Ao recortarmos 1989 como marco inaugural do tempo presente, percebemos que as expectativas de aprendizagem relativas às décadas seguintes ocupam 60% do espaço dos conteúdos destinados ao 9^o ano. No 8^o temos combinações entre acontecimentos/temáticas que ligam esse recorte a conteúdos que recuam até a Revolução Francesa, representando 22% de expectativas. A mesma prática se repete no 6^o e 7^o em relação aos conhecimentos característicos desses anos, totalizando 6% em cada (6% não foram classificados).

[xv] O modelo de acontecimento (acontecimento como totalidade) aqui proposto trata-se do tipo monotético, ou seja, o modelo em que a presença de “um conjunto único de atributos é suficiente e necessária para configurar a participação” (BURKE, 2002, p. 52). Tais atributos foram extraídos da observação, não apenas dos textos didáticos, mas também das expectativas de aprendizagem que constituem qualquer currículo de história para a escolarização básica. O modelo de acontecimento ou acontecimento-modelo reúne, assim, as datas cronológicas de início e fim (tempo) e tópicas (espaço), causa, desenvolvimento, consequências e protagonistas (elementos estruturantes dos acontecimentos).

[XVI] Não é pura coincidência que os atributos (ou elementos estruturantes) do acontecimento se assemelhem aos elementos que configuram qualquer texto histórico, como didaticamente descreve Antoine Prost (2008): início, fim, personagens, cenários, episódios, ângulo de visão e escala (Cf. PROST, 2008, p. 218-219). A diferença entre essa proposta de análise do acontecimento e a abordagem do “enredo como configuração” de Prost é apenas de nível de profundidade. Enquanto Prost se preocupa com uma sequência de acontecimentos que configuram um texto acabado, uma história

da França ou uma história da Europa, por exemplo, examinamos o acontecimento veiculado pelas propostas curriculares para o ensino de história.