



## História Temática como proposta curricular: dificuldades e possibilidades

ISABEL CRISTINA HENTZ\*

### Por que falar de História Temática?

Na parte introdutória do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, antes ainda das resenhas das coleções aprovadas, foi lançado um questionamento para os profissionais que estavam envolvidos no processo de escolha das obras que seriam utilizadas pelas escolas onde trabalhavam nos três anos seguintes: “Devemos ensinar todo o conteúdo?” (MEC, 2014:15). A cada novo guia, as editoras inserem em suas coleções mais conteúdos, mais seções, mais temas a serem abordados pelos professores de História. A reflexão feita pelo Guia do PNLD naquele momento problematizava essa questão. Não, não precisamos ensinar todo o conteúdo, ainda que isso fosse possível. Aquele era um momento de escolha para os professores. Esse profissionais estavam selecionando uma obra, que já havia selecionado uma lista de conteúdos. Na sua prática docente, esses professores ainda selecionariam quais conteúdos daquela lista seriam trabalhados com os alunos. Esse era o ponto em questão: selecionar.

E não é exatamente isso que constitui um currículo? Para Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra sobre teorias do currículo, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção” (1999:15-16). Essa seleção, ou seja, “o que” vamos ensinar, passa pela decisão de “por que” vamos ensinar este e não aquele conteúdo. Para o autor, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, essa escolha está imersa em relações de poder. É uma forma de poder decidir o que deve ser ensinado, quais conteúdos devem compor um currículo.

O questionamento e a reflexão levantados nas primeiras páginas do Guia do PNLD de 2015 procuram destacar a agência dos professores na escolha dos livros a serem adotados pelas escolas e, além disso, na escolha de quais, quando e como serão ensinados os conteúdos elencados pela obra selecionada.

O tema do currículo de História, como é construído, qual é o seu papel no processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, como o professor se relaciona com ele, surgiu para mim a partir minha trajetória pessoal, tanto na formação quanto na prática docente. Desde os primeiros semestres de faculdade, os professores destacavam que o estudo, assim como o ensino, de História não precisariam seguir uma ordem cronológica. Dentre as diversas

---

\* Licenciada e Bacharel em História e Mestra em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora EBTT do Instituto Federal Catarinense – Câmpus Luzerna.

formas de se estudar essa disciplina estaria a divisão por temas. Essa problemática levantada pelos professores da graduação me intrigava muito. Me intrigava mais ainda o fato de o currículo do curso de História em que me formei, a despeito do que problematizavam meus professores, fosse dividido de forma cronológica tradicional, em uma perspectiva bastante eurocêntrica.

O currículo de História se tornou um tema concreto para mim quando iniciei minha carreira como professora. Minhas primeiras experiências docentes foram em redes públicas, municipais e estaduais, através de contratos temporários. Me surpreendia o fato de as escolas onde trabalhei não possuírem um currículo da disciplina de História já definido, a partir do qual os professores que iniciassem seu trabalho poderiam se orientar. Cada professor que comesse a trabalhar nessas instituições definia quais conteúdos iria trabalhar, sem um esclarecimento do que os alunos já haviam aprendido ou deveriam aprender em determinada série.

Mas a preocupação com a construção curricular da disciplina de História se tornou efetiva para mim quando tive a possibilidade de participar da elaboração de um currículo. Quando ingressei no câmpus Luzerna do Instituto Federal Catarinense, estava em processo de finalização a elaboração do Projeto Pedagógico de dois cursos de Ensino Médio que iniciariam no ano seguinte. Assumi na instituição como a única professora de História e minha primeira atribuição foi pensar no currículo da disciplina de História para aqueles cursos que iniciavam.

A partir desse momento, do desafio que me foi colocado, muitos foram os questionamentos sobre os quais refleti. Os currículos mais tradicionais para a disciplina de História, aqueles aos quais eu já estava acostumada, organizados de forma cronológica e que, pretensamente, abrangem toda a trajetória da humanidade, seriam os mais pertinentes? Ou seria aquela a oportunidade de experimentar algo novo, construir um currículo organizado de forma diferenciada, de maneira temática? Como definir os temas a partir dos quais seriam selecionados os conteúdos? Quais conteúdos escolher? Não haveria o risco de deixar de fora algum conteúdo considerado “importante” que, ao ser cobrado nos vestibulares, poderia prejudicar meus futuros alunos? Quais conteúdos considerar importantes, os que tradicionalmente são estudados, ou os que estariam mais próximos da realidade regional da instituição onde trabalho?

São esses questionamentos, ainda iniciais, que norteiam a reflexão proposta neste artigo. Questionamentos presentes no momento de elaboração do currículo e ainda constantes, já no segundo ano de implantação dos referidos cursos. Para auxiliar nessa reflexão, analisaremos quais são as orientações para elaboração dos currículos de História no Brasil presentes nos documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM), de 1999; os PCN+EM, de 2002; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006. Como contraponto aos documentos oficiais, analisaremos como a questão da História Temática está presente nos livros didáticos disponíveis para o Ensino Médio, através do Guia do PNL D de 2015. Por fim, discutiremos sobre a possibilidade de implantação de currículos de História Temática, partindo da experiência do IFC – câmpus Luzerna.

### **A História Temática nos documentos oficiais**

Os documentos oficiais analisados – os PCNEM, os PCN+EM e as OCEM – não pretendem estabelecer um currículo único da disciplina de História para as escolas brasileiras. Pelo contrário, esses documentos têm por objetivo destacar alguns parâmetros mínimos, muito mais teóricos do que procedimentais, para orientar as redes de ensino, as escolas e os professores para que possam elaborar os currículos da forma que considerarem melhor para a realidade estadual, municipal, regional e da própria instituição de ensino. Nesse sentido, esses documentos não estabelecem um lista de conteúdos ou assuntos a serem trabalhados na disciplina de História no Ensino Médio.

Esses três documentos se complementam, cada um deles se aprofundando mais em algumas questões do que os outros. Isso também aparece quando abordam a organização curricular da disciplina de História no Ensino Médio. Cada um fala de maneira própria sobre essa questão, mas todos entram em um consenso: a orientação para a organização curricular dessa disciplina é a temática.

Os PCNEM, de 1999, talvez seja o documento mais tímido no que diz respeito à defesa da História Temática como proposta curricular. Sobre o trabalho de escolha dos conteúdos pelo professor, o documento diz o seguinte (MEC, 1999:26):

*Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda*

*a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo. A organização de conteúdos por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos.*

A proposta desse documento é que os professores escolham temas atuais para orientar a escolha dos assuntos a serem abordados em sala. A partir desses temas, podem ser trabalhadas diferentes temporalidades (MEC, 1999:26):

*Dessa maneira, trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico.*

A divisão por temas a serem trabalhados a partir de diferentes temporalidades seriam um caminho para desenvolver as competências e habilidades destacadas no documento: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sócio-cultural.

Os PCNEM de 1999 apenas levantam a questão da divisão temática do currículo de História, destacando a complexidade em aplicá-la. As Orientações Educacionais Complementares a este documento, os PCN+EM, vão um pouco além, sendo, talvez, o documento mais ousado no que diz respeito à organização temática do currículo. Além de defender a divisão temática do ensino da História, o PCN+EM critica a divisão cronológica-linear (MEC, 2002:77):

*A organização curricular tradicional da História, disseminada na maior parte das escolas, destaca alguns acontecimentos considerados como marcos, para, a partir deles, construir um quadro didático em que os acontecimentos são inseridos numa continuidade espaço-temporal linear, ordenado por uma lógica de causas e conseqüências.*

A crítica vai no sentido de afirmar que a organização curricular mais comum nas escolas brasileiras trabalha na articulação dos acontecimentos históricos em uma relação causal, há muito questionada pela historiografia. No entanto, esse documento não rejeita de

todo a cronologia, assumindo que ela tem um papel importante no ensino de História (MEC, 2002:79):

*O tempo histórico utiliza o tempo cronológico, portanto, é importante que os alunos possam situar os acontecimentos temporalmente, tendo como referência o calendário convencionalmente institucionalizado. Porém, uma outra percepção é igualmente importante: a de que os acontecimentos se inscrevem em processos com ritmos próprios que não obedecem os fenômenos físicos ou astronômicos. Essa percepção é fundamental para a compreensão das mudanças e permanências no processo histórico.*

As noções de tempo, temporalidade, cronologia e sequencialidade são imprescindíveis no pensamento histórico. No entanto, o que os PCN+EM defendem, é que a cronologia não explica os processos históricos, não sendo a única, nem necessariamente a mais rica, forma de se estudar essa disciplina.

Os PCN+EM é o único dos documentos analisados que efetivamente traz uma proposta de divisão do currículo por temas. Todos os documentos defendem essa posição, mas apenas os PCN+EM é que traz uma proposta concreta, levantando quatro eixos temáticos: Cidadania: diferenças e desigualdades; Cultura e trabalho; Transporte e comunicação no caminho da globalização; Nações e nacionalismos. De acordo com esses documentos, esses temas podem ser trabalhados ao longo de um semestre, um ano, ou de forma mais alongada, de acordo com o que o professor acreditar ser mais produtivo. Esses eixos temáticos, baseados em questões pertinentes ao mundo presente, se dividiriam em temas e esses, por sua vez, em subtemas (MEC, 2002:83):

*Os eixos se organizam em torno da problematização de aspectos da existência social, envolvendo conceitos estruturadores, outros conceitos que os alunos deverão construir ao longo do processo de ensino ou questões importantes para a sociedade em que vivemos. Esses eixos se dividem em temas e estes, em subtemas que recortam conteúdos programáticos, assuntos ou estudos de caso, que podem sofrer acréscimo ou subtração. O importante é perceber, nesses exemplos, a possibilidade de estudar os conteúdos de forma articulada em torno de uma problemática determinada, e não de forma linear e fragmentada.*

Dentro dessa proposta, os subtemas é o que se aproximaria mais com uma lista de conteúdos como tradicionalmente conhecemos. Mesmo assim, ainda é bastante aberta para as

escolhas dos professores. Por exemplo, o primeiro eixo temático, Cidadania: diferenças e desigualdades é dividido em quatro temas, sendo um deles Cidadania e liberdade. Esse tema é, por sua vez, dividido em dois subtemas: a luta pela liberdade e a liberdade para lutar. Neste último subtema, destacam-se os conteúdos: Movimentos negros nos EUA: a luta pelos direitos civis e Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação. É interessante perceber como esses conteúdos são abrangentes, podendo ser trabalhados tanto em um momento histórico específico, quanto em uma perspectiva que alia o passado e o presente.

As OCEM, de 2006, o documento mais recente dentre os analisados, se encontra no meio do caminho entre o que propõe os PCNEM e os PCN+EM, não sendo tão abrangente a ponto de não trazer nenhuma proposta concreta, como o primeiro, nem fazendo uma lista de temas e conteúdos a serem abordados, ainda que abrangentes, como o segundo. As OCEM listam para os professores um conjunto de conceitos considerados básicos para o ensino de História (MEC, 2006:70):

*Seria muito difícil chegar a um acordo sobre os assuntos, temas ou objetos de estudo que deveriam fazer parte do currículo de História. E ainda é mais complexo e arbitrário direcionar a escolha para uma ou outra opção teórico-metodológica, seja em relação ao conhecimento histórico seja em relação aos posicionamentos didático-pedagógicos. Além de sua quase infinita variedade, pois o objeto da História são todas as ações humanas na dimensão do tempo, a escolha dos temas, dos assuntos ou dos objetos consagrados pela historiografia depende necessariamente de posições metodológicas assumidas ou mesmo de preferências ideológicas. Em vista disso, no caso da História, optou-se por apresentar como parâmetros os conceitos básicos que sustentam o conhecimento histórico e podem articular as práticas dos professores em sala de aula.*

Os “conceitos básicos” elencados pelas OCEM são: História; processo histórico; tempo (temporalidades históricas); sujeitos históricos; trabalho; poder; cultura; memória; cidadania. Vinculando a cada conceito básico, o documento traz “habilidades para o trabalho com a História” e “propostas de elaboração e condução das atividades didáticas”, todas bastante abrangentes, sem, em nenhum momento, apresentar uma lista de conteúdos.

As OCEM se vinculam a proposta da História Temática de uma maneira mais sutil do que os PCN+EM. Para abordar o tema da organização curricular, as OCEM elencam cinco maneiras diferentes, dentre as mais utilizadas: a) Linear, que seria a mais comum nas escolas

brasileiras, marcada pela linearidade e sequencialidade; b) Integrada, considerada comum nos livros didáticos mais recentes, intercalando acontecimentos europeus com americanos e, raramente, africanos; c) Temas ou eixos temáticos, que exigiria maior criatividade dos professores, destacando-se que é a forma defendida pelos PCN e PCN+, não só na disciplina de História, mas nas outras Ciências Humanas; d) Intermediária, que seguiria uma linha cronológica, mas a intercalaria com atividades estratégicas temáticas, relacionando passado e presente; e) Trabalhar com temas dentro da cronologia clássica, mostrando para os alunos que mesmo os períodos históricos definidos são marcados por rupturas, continuidades e por diferentes temporalidades; além de outras possibilidades não aprofundadas pelo documento.

É interessante perceber como, à sua maneira, todos os documentos analisados defendem a organização curricular temática para a disciplina de História, como forma de superação da cronologia linear, marcada pela ideia da sequencialidade. No entanto, nenhum dos documentos rejeita o uso da cronologia no ensino, mas destacam que ela não é a finalidade do estudo histórico e que o ensino da disciplina não deve ficar refém de uma sequência de acontecimentos em uma linha do tempo. Nesse sentido, a cronologia deve ser pensada aliada às categorias ou conceitos básicos de tempo e de temporalidade.

Mesmo concordantes no ponto da organização curricular, não podemos dizer que esses documentos se repetem. Cada um deles possui um foco específico no que se refere a essa questão: os PCNEM problematizam, questionam, mas não propõem algo concreto; os PCN+EM são os mais ousados, propondo algo mais detalhado; já as OCEM afirmam que não há conteúdos ou temas essenciais, mas sim conceitos básicos a serem trabalhados. Nesse sentido, como os documentos mais atuais não revogam os anteriores, devem ser vistos como complementares.

Mas há pontos de convergência, além da questão da organização temática. Todos os documentos destacam a autonomia do professor na seleção dos conteúdos a serem ensinados. Como não é possível ensinar tudo, ensinar “toda a história da humanidade”, qualquer currículo é uma escolha e essa é, em última instância, protagonizada pelo professor. Nesse sentido, as OCEM (MEC, 2006:87) destacam que

*cabe ao professor a responsabilidade última e pessoal de elaborar os programas e selecionar os conteúdos para sua prática pedagógica. É nesse momento que se evidenciam suas concepções sobre a sociedade, a educação e a História, sem que*

*sejam permitidas as imposições de agentes externos à comunidade escolar, como a legislação ou o mercado editorial.*

E como o professor escolheria os conteúdos a comporem o currículo da escola em que leciona? As OCEM, assim como os outros documentos analisados, trazem a importância de se relacionar os conteúdos e até os temas com a realidade da escola (MEC, 2006:87):

*São relevantes as considerações sobre a realidade da comunidade em que está inserida a escola, inclusive no que diz respeito a valores que devem ser desenvolvidos na comunidade escolar, como o respeito às diferenças e o estímulo ao cultivo e à vivência de valores democráticos.*

E qual seria o papel dos documentos oficiais, se é, no limite, o professor que define o currículo em relação à realidade da escola? A reflexão das OCEM pode ser extrapolada para os outros documentos aqui analisados:

*A finalidade das Orientações Curriculares não é estabelecer uma espécie de “currículo mínimo” de conteúdos de História para o ensino médio. O conjunto de considerações presentes neste documento tem por finalidade explicitar a filosofia e os princípios educacionais inspiradores dos dispositivos legais que passaram a nortear o sistema de ensino no país e suas referências à disciplina História. São orientações que buscam auxiliar e orientar os docentes na elaboração dos currículos apropriados aos alunos das escolas em que atuam. Assim, essas orientações são concebidas como indicativas daquelas exigências consideradas imprescindíveis para que o professor e a escola elaborem os currículos de História que melhor se coadunem com as necessidades de formação dos alunos de suas respectivas regiões e escolas, que têm perfis e necessidades específicas. (MEC, 2006:94)*

Os documentos oficiais nacionais sobre currículo de História não são prescritivos, são muito mais orientações gerais de visão sobre ensino de História, destacando a autonomia do professor e o protagonismo da comunidade em que se insere a escola na escolha dos temas, assuntos e conteúdos a comporem o currículo escolar. No entanto, na prática cotidiana, os professores precisam, muitas vezes, de algo mais concreto, até porque nem todas as escolas podem proporcionar momentos de debate para que o corpo docente elabora um currículo próprio, que responda às necessidades da comunidade local em que a escola se insere e, ao mesmo tempo, esteja alinhado aos documentos oficiais. A lista de conteúdos, o que ensinar e

em que momento da trajetória escolar, muitas vezes é definido pelo livro didático adotado pela escola. Nesse sentido é pertinente perguntar, os livros didáticos oferecidos para as escolas estão alinhados com a proposta da História Temática, tão defendida pelos documentos oficiais?

### **Dos documentos oficiais ao livro didático: Guia do PNLD 2015**

Janete de Fátima Barause Neri (2005) fez uma pesquisa entre os professores de História de uma cidade da região metropolitana de Curitiba sobre como eles percebiam sua atuação na seleção dos conteúdos da disciplina no Ensino Médio. Em sua pesquisa, Neri percebeu que os professores entrevistados tinham um conhecimento superficial dos PCN e muitos não sabia da existência dos PCN+. Além disso, os professores entrevistados pela pesquisadora mostraram ter uma visão diferente de currículo e até de conteúdo do que apresentam esses documentos (NERI, 2005:4):

*É importante destacar que nenhum dos professores entrevistados fez referência aos conteúdos de acordo com a classificação apontada nos PCNEM, embora tenham revelado conhecer indicações dadas por ele. Para os professores, o conteúdo é, por exemplo, a Independência do Brasil, o estudo da Mesopotâmia. Ou seja, o conteúdo é o tópico das listas, o tema da aula.*

Neri trabalha com a ideia que as escolhas de conteúdos que os professores, mesmo que não a percebam assim, refletem suas perspectivas de ensino e de História. Mas é interessante a forma como os professores veem seu próprio papel nesse processo (NERI, 2005:5):

*Mas, observando-se as concepções que os professores revelam sobre o que sejam conteúdos e a própria concepção de História, pode-se dizer que, para a maioria deles, a seleção de conteúdos configura-se como a execução de uma tarefa, tal qual sugerem as orientações dos documentos oficiais. A seleção é, para estes professores, algo que cabe, em grande medida, a estes materiais, descritos como a base para as escolhas dos conteúdos de suas aulas. Ao professor cabe promover “ajustes”, “adaptações” aos conteúdos, conforme suas próprias palavras. Para os professores, selecionar conteúdos é preparar uma lista de assuntos.*

Todo o protagonismo dos professores defendido nos documentos oficiais desaparece nessas falas, na forma como os próprios professores entrevistados veem sua prática. Essa seleção dos conteúdos, como aborda a autora, passa pelos livros didáticos adotados por esses professores.

E como os livros didáticos estão abordando a questão da História Temática? O Guia do PNL D de 2015, voltado para o Ensino Médio, dividiu as obras analisadas, quanto à organização dos conteúdos, em integradas e temáticas. Foram 19 coleções aprovadas. A maioria das coleções foi caracterizada por utilizar a cronologia linear. Podemos identificar seis coleções organizadas a partir de critérios temáticos, mas, ainda assim, organizadas primordialmente de maneira linear. Essa forma de organização curricular é aquela caracterizada pelas OCEM como intermediária, seguindo a cronologia, com a presença de atividades temáticas, relacionando passado e presente ou como o trabalho com temas dentro da cronologia. É o caso das coleções: Caminhos do homem, da editora Base Editorial; Conexão História, da AIS; História em movimento, da editora Ática; História Sociedade & Cidadania, da FTD; e Oficina de História, da editora Leya.

Essas coleções utilizam a cronologia clássica, partindo da Pré-História ou dos povos da Antiguidade até os dias atuais. No entanto, organizam os conteúdos nessa cronologia a partir de temas. A coleção Oficina de História, por exemplo, tem como tema do 1º ano as relações entre política e práticas religiosas; para o 2º ano, as revoluções burguesas; e para o 3º ano, o papel das ideologias (MEC, 2014:100). Outro exemplo diferente é o da coleção História Sociedade & Cidadania. O livro do 1º ano é dividido em quatro unidades: Técnicas, tecnologias e vida social; Cidades: passado e presente; Democracia: passado e presente; e Diversidade: o respeito a diferença. A partir desses temas, no 1º ano, são abordados conteúdos desde os primeiros povos da Antiguidade até o período medieval (MEC, 2014:80).

Mesmo essas coleções sendo organizadas de maneira um pouco diferente do tradicional, ainda não são ousadas na proposta de disposição dos conteúdos. A coleção mais alinhada com a proposta temática é História em Debate, da Editora do Brasil. Cada volume, correspondente a um ano do Ensino Médio, possui um tema: Terra e Trabalho no volume 1; Direitos Humanos no segundo volume; e para o último volume, Igualdade e Liberdade. A partir desses eixos temáticos são organizados diversos conteúdos, sem necessariamente respeitar a ordem cronológica com que aconteceram. Utilizemos como exemplo o primeiro

volume da coleção. A partir do eixo Terra e Trabalho, são elencados os seguintes temas, nos dez capítulos:

*Propriedade da terra e relações sociais na Antiguidade; Terra: privilégio e poder; A propriedade da terra no Brasil; A questão agrária no Brasil; O trabalho no Brasil até o século XIX; No mundo das fábricas: industrialização e trabalho; Industrialização e urbanização; O trabalho no Brasil contemporâneo; Movimentos sociais: luta e cidadania; Comércio e dinheiro na história. (MEC, 2014:53)*

Podemos perceber que os temas elencados transitam desde a Antiguidade até os dias atuais, mas sem necessariamente passar por todos os períodos históricos convencionados.

O Guia do PNL 2015 deixa claro que existe um vácuo entre o que os documentos oficiais sobre organização curricular da disciplina de História orientam e o material cotidiano utilizado pelo professor – o livro didático – que é utilizado, muitas vezes, como currículo escolar. Por que existe esse distanciamento tão grande entre os documentos orientadores e a prática docente? Será que os professores efetivamente possuem a autonomia que esses documentos defendem? Será que são conservadores no que diz respeito ao currículo de História? Será que desconhecem os documentos que orientam as construções curriculares? Essas são questões que não podem ser respondidas na dimensão deste artigo. Mas vale fazermos algumas reflexões, ainda que possivelmente apressadas, um pouco baseadas na minha ainda breve experiência como docente.

Muitas escolas da rede pública sofrem com a grande rotatividade de professores. Contratos efetivos são cada vez mais raros, aumentando consideravelmente o número de professores temporários. Esses professores, conhecidos em Santa Catarina como ACTs (Admitido em Caráter Temporário), ficam, quando muito, durante um ano em uma escola. Se a escola não possui um currículo estabelecido para as disciplinas, alinhado com o Projeto Político Pedagógico da instituição, cada novo professor que chega estabelecerá um novo programa para sua disciplina ou seguirá o livro didático adotado pela escola. Nesse sentido, é mais confortável para as escolas, quando forem escolher o livro para os próximos três anos, adotar uma obra que tenha a organização dos conteúdos de uma forma mais tradicional, pois poderá se adaptar mais facilmente aos diversos professores que passarão pelos alunos até a nova escolha de livro.

## **Relato-análise de uma (auto)experiência: o currículo de História do EMI do IFC Luzerna**

Essas questões relativas à construção de um currículo de História para o Ensino Médio, até onde vai a autonomia do professor em decidir e, especialmente, quais as possibilidades da proposta da História Temática se tornaram mais pungentes para mim desde que tive a oportunidade de elaborar um currículo dessa disciplina, como comentei no início deste artigo. Em 2013, quando ingressei no IFC – câmpus Luzerna, estavam sendo finalizados os planos pedagógicos de curso de Ensino Médio Integrado ao técnico em Automação Industrial e em Segurança do Trabalho.

Naquele momento, vi a possibilidade de tentar algo diferente na área do ensino de História, algo que me intrigava desde a época da graduação, muito porque a instituição onde havia ingressado é diferenciada em relação a outras instituições de ensino, especialmente de Educação Básica. Os Institutos Federais inauguram a carreira EBTT, docentes do ensino básico, técnico e tecnológico, todos na mesma figura. Para os professores da educação básica, os Institutos Federais são uma das melhores carreiras, especialmente pública, com salários e condições de trabalho semelhantes ao magistério superior das Universidades Federais. Em sua maioria, os professores dos IFs são efetivos e têm dedicação exclusiva, o que possibilita a construção de um efetivo projeto de instituição e de ensino. É nesse sentido que vejo os IFs como “laboratórios curriculares” onde podem ser experimentadas diferentes maneiras de se encarar o currículo, principalmente pelas condições de trabalho diferenciadas que têm os professores dessas instituições. É dessa maneira que vejo o currículo de História do IFC – câmpus Luzerna, como uma experiência ainda em construção.

A proposta deste artigo vem da necessidade que sinto em dialogar com pessoas da área da História, especialmente sobre o ensino dessa disciplina, já que sou a única professora dessa área do câmpus e não tenho com quem debater no cotidiano da prática docente sobre as possibilidades e os limites dessa forma de organização curricular.

No IFC Luzerna, o Ensino Médio têm duração de três anos em período integral, aliando a formação geral à formação técnica. A divisão do curso é anual. A disciplina de História está presente nos três anos do curso, com carga horária de 60h anuais, o que corresponde a uma média de duas aulas por semana.

Cada ano da disciplina de História corresponde a um eixo temático. Cada eixo é dividido em subtemas que, por sua vez, se dividem em diversos assuntos, que também podemos chamar de conteúdos. A tabela a seguir apresenta os eixos temáticos, temas e conteúdos abordados nos três anos do curso (IFC, 2014a; IFC 2014b):

<p><b>1º ano:</b></p> <p><b>Eixo temático:</b> <b>Diversidade cultural, poder e conflitos</b></p>	<p><b>Introdução à disciplina:</b> História: o que é, o que estuda, diferentes perspectivas; Fontes históricas; Sujeito histórico; Tempo e temporalidade.</p> <p><b>Religião e poder:</b> Mitologia e politeísmo; Religiões monoteístas (Judaísmo, Cristianismo, Islamismo); Igreja Católica na Idade Média; Cruzadas; Renascimento Científico e Cultural; Reforma Protestante; Inquisição; Conflitos no Oriente Médio.</p> <p><b>Diversidade cultural e choque de culturas:</b> Povos indígenas no Brasil e na América; Grandes navegações; Colonização do Brasil e da América; Povos da África; Colonização da África; Neocolonialismo na África e na Ásia; Primeira Guerra Mundial.</p>
<p><b>2º ano:</b></p> <p><b>Eixo temático:</b> <b>Cidadania e direitos: ameaças e conquistas</b></p>	<p><b>O berço da ideia de cidadania:</b> Conceito de cidadania; A cidadania grega; Democracia grega; Cidadania romana; República romana.</p> <p><b>Liberdade e igualdade - limites e radicalizações:</b> Iluminismo; Liberalismo político e econômico; Processo de independência dos EUA; Revolução Francesa; Revolução Haitiana; Independência das colônias espanholas; Revoltas coloniais no Brasil; Independência do Brasil.</p> <p><b>O século XX - da intolerância à conquista dos direitos humanos:</b> A Revolução Russa e o Socialismo Soviético; Nazifascismo; Segunda Guerra Mundial; A ONU e os direitos humanos; Apartheid; Panafricanismo e descolonização da África; Feminismo; Luta pelos direitos civis nos EUA (década de 1960); Ditaduras militares no Brasil e na América Latina; Redemocratização no Brasil; Guerras do século XX e XXI.</p>
<p><b>3º ano:</b></p> <p><b>Eixo temático:</b> <b>Trabalho, tecnologia e meio ambiente</b></p>	<p><b>Trabalho e meio ambiente nas sociedades pré-industriais:</b> Sociedades hidráulicas (Mesopotâmia e Egito); Escravidão na Antiguidade; Escravidão na modernidade; Escravidão e pósabolição no Brasil; Os indígenas brasileiros e sua relação produtiva com a natureza; Servidão no período medieval.</p> <p><b>Terra, propriedade e conflitos:</b> Propriedade privada e coletiva; Função social da terra; Feudalismo; Capitâneas hereditárias; Lei de terras (1850); Início da República no Brasil; Movimentos sociais camponeses (Canudos, Contestado, MST).</p> <p><b>Trabalho, tecnologia e a sociedade capitalista:</b> Capitalismo; Primeira Revolução Industrial; Trabalho infantil; Trabalho feminino; Lutas pelos direitos trabalhistas; Segunda Revolução Industrial; Socialismo e Comunismo; Vargas e o trabalhismo; JK e a industrialização no Brasil; Guerra Fria; Sociedade de consumo;</p>

Degradação do meio ambiente.
------------------------------

É sempre difícil fazer uma análise de nossa própria prática, algo no qual estamos totalmente imersos. A ilusão da objetividade científica já há muito caiu por terra, especialmente nas áreas ligadas às Ciências Humanas; mesmo assim, parece não ser muito científico relatar uma experiência e analisar a própria prática. Façamos um esforço.

O currículo de História do IFC Luzerna está de certa forma alinhado com o que orientam os documentos nacionais. Os eixos temáticos escolhidos para os três anos contemplam, ainda que não completamente, os temas elencados nos PCN+EM. Além disso, muitos dos conceitos básicos da disciplina de História levantados pelas OCEM também estão presentes nesse currículo.

No entanto, apesar de o currículo estar organizado de forma temática, ainda é consideravelmente eurocêntrico. A História da África e Índigena, por exemplo, obrigatórias desde 2003, aparecem de forma muito localizada. Além disso, é um currículo ainda bastante generalista, sem se vincular com a identidade ou as necessidades da região onde se insere a instituição. Contudo, os eixos temáticos escolhidos para cada ano dizem respeito a problemas atuais, proporcionando uma constante relação entre passado e presente na construção do conhecimento histórico.

A implantação de um currículo de História Temática traz alguns desafios e dificuldades. Um deles é a escolha de um livro didático. Como vimos, são quase inexistentes no mercado editorial obras que trabalhem com a perspectiva temática. E mesmo que fossem muitas opções, qual escolher? A partir do momento que se constrói um currículo específico para uma realidade regional, privilegiando determinados temas, estabelecendo determinada ordem de sequencialidade, como encontrar uma obra que se alinhe com uma proposta tão específica, uma vez que os livros didáticos são elaborados para serem utilizados em todo o território nacional? Outra dificuldade presente é o trânsito de alunos no decorrer do Ensino Médio. Se um aluno que começou o curso na nossa instituição é transferido para outra escola, dificilmente os conteúdos trabalhados estarão na mesma sequência, podendo, inclusive, o aluno “perder” alguns deles.

Como já foi destacado, não é possível se ensinar todo o conteúdo, toda a História. Dessa maneira, todo currículo é uma escolha e escolhas são realizadas na inclusão e na exclusão. Os documentos oficiais não apontam a preferência de alguns assuntos em

detrimento de outros como um problema; é uma realidade intrínseca à construção de um currículo. Os próprios documentos analisados destacam: não há a pretensão de se elaborar um currículo nacional da disciplina de História. No entanto, existem currículos “extraoficiais”, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, listas de conteúdos quase que obrigatórios para as escolas. São aqueles cobrados em vestibulares e processos seletivos para o acesso ao Ensino Superior. Essa é uma angústia que tenho com o currículo do IFC Luzerna. Construir um currículo diferenciado pode significar a exclusão de conteúdos considerados importantes para esses exames. Até que ponto, em nossa autonomia como professores, temos o direito de privar nossos alunos de aprenderem determinados assuntos que podem representar um diferencial em sua aprovação para o ingresso no Ensino Superior, ainda que não tenhamos oficialmente um currículo mínimo a cumprir? Por outro lado, o papel principal do Ensino Médio, especialmente pensando na disciplina de História, é preparar os alunos para o vestibular ou formar cidadãos conscientes de seu papel no mundo? Questões ainda sem respostas.

O Ensino Médio do IFC Luzerna está apenas em seu segundo ano de implantação. Os próprios alunos ainda estão se familiarizando com essa nova proposta, em geral diferente da forma como já estudaram História. Alguns acham interessante, outros não percebem muita diferença, outros preferem estudar de maneira linear. Nenhuma turma se formou até o momento. Dessa forma, não podemos perceber ainda o desdobramento da escolha de um currículo de História Temática no desempenho dos alunos no vestibular. Existem muito mais perguntas do que respostas. Perguntas que poderão orientar novas pesquisas, novas reflexões, novos questionamentos.

## Referências

IFC LUZERNA (Instituto Federal Catarinense – Câmpus Luzerna). **Projeto pedagógico do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em Automação Industrial**. Luzerna/SC, Outubro, 2014a.

IFC LUZERNA (Instituto Federal Catarinense – Câmpus Luzerna). **Projeto pedagógico do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em Segurança do Trabalho**. Luzerna/SC, Outubro, 2014b.

MEC (Ministério da Educação). **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 14 de junho de 2015.

MEC (Ministério da Educação). **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em 14 de junho de 2015.

MEC (Ministério da Educação). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. V.3.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em 14 de junho de 2015.

MEC (Ministério da Educação). **Guia de livros didáticos PNLD 2015 Ensino Médio: História.** Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em 01 de junho de 2015.

NERI, Janete de Fátima Barause. A seleção de conteúdos por professores de História no ensino médio. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM. Disponível em <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1287.pdf>>. Acesso em 15 de junho de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.