

O PLANEJAMENTO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FOZ DO IGUAÇU

Carmo Bráz de Oliveira¹

Tiago Costa Sanches²

RESUMO

Este trabalho, “O currículo de história nos anos iniciais do ensino fundamental de Foz do Iguaçu” tem como objetivo geral: Identificar, a partir da leitura do planejamento de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu e do Currículo Básico da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, seus pontos convergentes e divergentes. O campo de pesquisa será o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Sua delimitação será a área de história, do primeiro ao quinto ano, fazendo um paralelo com os planejamentos de história elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. Na revisão de literatura, as pesquisas de Nadai (1986) Aranguren Rincón (2002), Rüsen (2006), Schimidt (2009 e 2011) e Sanches (2016), embasam sobre o processo ensino-aprendizagem de história e sua aplicabilidade a partir da definição dos objetivos do currículo (Rüsen, 2006, p.14); as recomendações, orientações didáticas e expectativas de aprendizagem (Aranguren Rincón, 2002, p.260); as orientações curriculares como um determinado conhecimento escolar, um tipo especial de saber, a História como matéria de ensino, por Sanches (2016, p.225), Nadai (1986, p.102) trabalha a expressão dos conceitos de Sociedade, Trabalho e História, e Schmidt (2009, p.11) trabalha o conceito de cultura escolar, sobre a qual o currículo é construído; a reflexão acerca da função docente historicamente construída, assim como alunos (crianças e jovens) como construções históricas e a a conversão do saber acadêmico em conhecimento escolar legítimo, através de “textos visíveis do código disciplinar” (Schmidt, 2011, p.78). Assim, o presente trabalho se justifica devido à necessidade de pesquisa sobre o currículo de história da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu em paralelo com o planejamento da área, elencando pontos comuns e distintos e quais aspectos da cultura histórica e escolar alicerçam estes documentos norteadores.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Aprendizagem; Currículo de História.

RESUMEN

Este documento, "El plan de estudios de historia en los primeros años de la escuela primaria Foz do Iguaçu" tiene como objetivo general: identificar, a partir de la lectura de la planificación de la historia de la Red de enseñanza municipal de Foz do Iguaçu y

¹Acadêmico do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de História e América Latina da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: professorcarmo@hotmail.com

² Docente orientador do do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de História e América Latina da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: tiago.sanches@unila.edu.br

el plan de estudios básico de la Asociación de Municipios del oeste de Paraná, sus puntos convergentes y divergentes. El campo de investigación será el Currículo de la Asociación de Municipios del Oeste de Paraná. Su delimitación será el área de historia, desde el primero hasta el quinto año, haciendo un paralelo con los planes de historia elaborados por la Secretaría Municipal de Educación de Foz do Iguacu. En la revisión de la literatura, la investigación de Nadai (1986) Aranguren Rincón (2002), Rüsen (2006), Schimidt (2009 y 2011) y Sanches (2016) apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y su aplicabilidad basada en definición de objetivos curriculares (Rüsen, 2006, p.14); las recomendaciones, pautas didácticas y expectativas de aprendizaje (Aranguren Rincón, 2002, p.260); Orientaciones curriculares como cierto conocimiento escolar, un tipo especial de conocimiento, Historia como asignatura de enseñanza, por Sanches (2016, p.225), Nadai (1986, p.102) trabaja la expresión de los conceptos de Sociedad, Trabajo y History, y Schmidt (2009, p.11) trabaja el concepto de cultura escolar, sobre el cual se basa el currículo; la reflexión sobre la función de enseñanza construida históricamente, así como a los estudiantes (niños y jóvenes) como construcciones históricas, y la conversión del conocimiento académico en conocimiento escolar legítimo, a través de "textos visibles del código disciplinario" (Schmidt, 2011, p.78). Por lo tanto, el presente trabajo se justifica debido a la necesidad de investigar el currículo de historia del sistema escolar municipal de Foz do Iguacu en paralelo con la planificación del área, enumerando puntos comunes y distintos y qué aspectos de la cultura histórica y escolar subyacen a estos documentos. guiando

Palabras clave: Currículum; Enseñanza aprendizaje; Plan de estudios de historia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo possui como tema “O Planejamento de História na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguacu”. Elaborado através de representantes da gestão de educação de cinquenta e dois municípios da Região Oeste do Paraná, o Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal, do Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – Amop - apresenta a contextualização histórica, a concepção, os eixos, as linguagens, os pressupostos, objetivos, avaliação e os conteúdos, a partir dos verbos introduzir, trabalhar e aprofundar na Educação Infantil, bem como as áreas de Língua Portuguesa e Alfabetização, História, Geografia, Ciências da Natureza, Arte, Educação Física, Informática Educacional, Matemática e Ensino Religioso, cada uma com sua contextualização, concepções, objetivos, pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e psicológicos e sugestões de conteúdos a serem trabalhados através dos verbos introduzir, trabalhar e aprofundar consolidando para os anos iniciais do ensino fundamental.

Por sua vez, o Planejamento da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguacu, elaborado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação é organizado por ano e área, sendo do primeiro ao quinto ano, as áreas de Matemática, Língua

Portuguesa e Ciências da Natureza com o regente da turma e História, Geografia e Arte com um docente para cada três turmas, que divide a carga horária semanal de quatro horas entre estas áreas.

Assim, após a apresentação da estruturação dos dois documentos orientadores, compreendendo que o Currículo Básico da Amop é pensado e construído para a escola pública municipal dos municípios do oeste do Paraná, abrangendo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o problema de pesquisa elaborado para ser respondido ao longo deste trabalho é este: O Planejamento de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu está alinhado com o Currículo da AMOP?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o Currículo da AMOP (2014), concomitantemente com o planejamento curricular de história utilizado na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu, verificando como os dois documentos dialogam.

Se o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal do Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná é compreendido como um documento orientador para a Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental e as equipes das redes municipais de ensino dos cinquenta e dois municípios que abrangem a AMOP são orientados a elaborarem seus planejamentos a partir deste Currículo Básico, o Planejamento de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu apresenta de forma clara o diálogo com este documento norteador regional? Quais os pontos comuns e os pontos divergentes entre os dois documentos? Os objetivos propostos pelo Planejamento de História de Foz do Iguaçu contribuem para efetivar ou ao menos possibilita uma aproximação dos objetivos do Currículo Básico da Amop?

Diante destas questões norteadoras, algumas hipóteses devem ser investigadas: o Planejamento de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu não está devidamente alinhado com o Currículo Básico da Amop, apesar dos coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação afirmarem esta unidade; há mais pontos incomuns que comuns entre os dois documentos; a disparidade entre as propostas do Planejamento da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu e o Currículo Básico da Amop dificultam a compreensão docente e o consequente cumprimento dos objetivos do Currículo Básico da Amop, orientador das redes municipais de ensino para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

Como metodologia, o presente trabalho utilizou-se da pesquisa documental e, evidentemente da bibliográfica. Para Fonseca (2002, p.32):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Assim, as fontes documentais pesquisadas foram o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 3ª Edição (Amop, 2014) e o Planejamento de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu (2019), com uma análise comparativa entre ambos e as devidas reflexões a partir do processo ensino-aprendizagem.

Os autores que fundamentam as ideias presentes nesta pesquisa, são Goodson (2008), Sacristán (2013), Sanches (2016), Aranguren Rincón (2002) Schmidt (2011), Torres (2006), Schimidt e Urban (2016), Lee (2016) Schmidt e Garcia (2006), Germinari (2014) e Freire (1989).

A organização deste artigo traz inicialmente o conceito amplo de currículo, compreendido além da função orientadora. Em seguida faz uma reflexão sobre a Educação Histórica, enquanto um processo necessário e contínuo que deve se dar já no início da vida escolar da criança. Por conseguinte traz como foco o Currículo de História perpassando pelo contexto, o saber ou conhecimento histórico, as características, funções e fundamento deste documento. Por fim realiza uma análise comparativa entre Currículo Básico para a Escola Pública Municipal (Amop, 2014) da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná e o Planejamento Curricular de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu – PR.

O QUE É CURRÍCULO?

Definir o conceito de currículo não se constitui em uma tarefa fácil, devido à amplitude de significados e notável significância que possui na educação e ainda a diversidade de funções que assume como instrumento ideológico, político, social e pedagógico. Consoante a estas palavras, em sua assertiva Goodson (2008, p.28) revela

que devemos ter ciência que “a luta para definir um currículo envolve prioridades sócio-políticas e discurso de ordem intelectual”

No entanto, a presente pesquisa não possui a pretensão de esgotar esta temática, que cada vez mais tem lugar nos debates acerca do processo ensino-aprendizagem, nas reflexões sobre o que ensinar, de acordo com o público, realidade local, étnica, entre outros aspectos a serem considerados em sua construção. Em seus estudos, Sacristán (2013, p.17) cita a definição de currículo a partir de seu contexto histórico

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o *plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2013, p.17).

A partir do currículo portanto, o docente irá definir a sequência didática e elegerá estratégias adequadas para o alcance dos objetivos propostos em cada conteúdo. Nesta conjuntura o currículo é o instrumento pedagógico orientador que perpassa por todo o processo de ensino-aprendizagem, do planejamento à avaliação, implicando os sujeitos envolvidos, do sistema à escola até a comunidade escolar.

Esta perspectiva demonstra o currículo em um sentido amplo, sem a falsa compreensão reducionista que constantemente é fruto de debates no interior da escola ou cursos de formação de professores, como um documento de gaveta, que somente afirma a dicotomia entre a teoria e a prática. Sanches (2016, p.226) corrobora estas reflexões a partir de uma visão de currículo, apresentando crítica a este reducionismo e a valorização excessiva deste documento no imaginário pedagógico:

Portanto, o significado do termo currículo é dado pelo próprio contexto em que este se insere, sendo assim é sempre necessário problematizar a compreensão que se tem de currículo e suas implicações no espaço escolar. O que ocorre, muitas vezes, é que o documento curricular é concebido como uma "entidade", normativa que implicaria mecanicamente em novas práticas, no interior da escola, gerando constantes debates sobre sua eficácia. (SANCHES, 2016, p.226)

O autor considera, então, que deve ser outra a compreensão acerca do currículo, como fruto do próprio contexto escolar. Aranguren Rincón, (2002, p.259) reflete este entendimento, explanando que “en el funcionamiento de una disciplina escolar resultan

centrales las actividades que se proponen para la enseñanza y el aprendizaje e completa ainda afirmando que las fuentes de las culturas escolares aportan evidencias de las estrategias que se señalan, se sugieren y se practican.”

Ou seja, as propostas curriculares devem estar embasadas na cultura escolar de onde são extraídos os conteúdos (conceituais e atitudinais), as interações, atividades e encaminhamentos a serem realizados. Schimidt (2011, p.88) citando Rüsen amplia a compreensão destes processos de aprendizado e a transformação da relação entre a cultura histórica e a cultura escolar:

(...) os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade. (SCHMIDT, 2011, p.88)

Assim, o currículo precisa ser refletido como um instrumento interno, não feito por técnicos especializados das três instâncias de poder (federal, estadual e municipal), mas como fruto de uma realidade, refletido a partir dela, não apenas por um grupo restrito, mas toda a comunidade escolar, local, a universidade e o próprio poder público. Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Brasil (2013,p.132), enquanto normas obrigatórias para a educação básica, é apresentada a seguinte concepção de currículo:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.(DCNEB, 2013, p.132)

Definido o currículo como documento permeado de realidade social, pressupostos sociais, psicológicos, filosóficos, metodológicos da realidade que representa, como o rosto dela, o currículo pode contribuir para a definição das identidades, cabe refletir qual seria então a função. O objetivo, do currículo de história, foco principal deste trabalho, deveria ultrapassar a conotação documental e dogmática,

Goodson (2008, p.157) observa inclusive que “se o currículo como prescrição está terminando [...] o currículo como futuro social ainda está longe de ser evidente”

Sendo o currículo este documento extensivo, é preciso definir quais conteúdos (conceituais e atitudinais) devem compô-lo, que seja a identidade da escola e da comunidade do entorno, com a participação destes em sua construção. Torres (2006,p.14), quanto a esta assertiva, pondera:

Nesse contexto, os conteúdos curriculares seriam o conjunto de discursos (verbais e não verbais), que entram em jogo no processo ensino-aprendizagem incluindo: as informações e os conhecimentos prévios que tanto os alunos, como os professores possuem e aqueles que são construídos durante o processo educativo, pela interação entre uns e outros; os conteúdos de planos e programas de estudo, assim como dos materiais curriculares e dos trabalhos de aula; os procedimentos utilizados para ensinar e aprender; a organização do espaço ocupado; o clima gerado; eo conhecimento construído resultante da relação entre todos esses elementos. (TORRES, 2006, p.14).

Em vista disso, surgem diversos questionamentos: quais conteúdos e metodologias devem ser utilizados no processo ensino-aprendizagem de história? Qual o caminho para despertar a motivação dos educandos para a aquisição do conhecimento histórico?

Para tanto, será refletida no próximo capítulo a educação histórica, considerando estudos que visam possibilitar a construção da consciência histórica nos discentes, desde os primeiros anos escolares.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Como toda a área do conhecimento, a história possui, evidentemente a sua importância, como o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal (AMOP, 2015, p.133) traz na contextualização histórica e concepção da área de história, que a ela cabe:

(...) estimular a pesquisa, a reflexão, a busca e a catalogação de fontes primárias, tomando por base a categoria trabalho, as relações e os antagonismos entre as classes; adotar um método, o materialismo histórico dialético para compreender, explicar e transformar a realidade; analisar e compreender, criticamente, como ocorreu o processo de ação e transformação do ser humano e do meio, materializados em determinadas formas específicas, em decorrência do acúmulo de conhecimentos, das experiências humanas, das relações sociais, das condições sócio históricas e do estágio de desenvolvimento das forças produtivas em cada época; possibilitar o acesso

aos conhecimentos significativos historicamente acumulados; contribuir para que os educandos compreendam-se como sujeitos na sua relação com a coletividade; desmistificar as ideologias e contribuir para que educadores e educandos possam se compreender como agentes do processo histórico, capazes de agir e transformar a natureza, o mundo, as relações nas quais estão inseridos e a história. (AMOP,2015, p.133)

Todavia, devido a inúmeros fatores, por exemplo, as avaliações externas como a Prova Brasil, que compõe o IDEB, índice de desenvolvimento da educação básica que calcula a aprendizagem em língua portuguesa e em matemática, o estudo da história tem sido relegado a segundo plano, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia contextualizavam: “muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico”. (PCN, 1997, p.25)

Refletindo acerca do contexto da história da educação brasileira, Sanches (2016, p.226) apresenta um panorama sobre o tratamento da área de história na construção e efetivação do currículo escolar:

A História como disciplina escolar experimentou no decorrer de sua existência diferentes concepções sobre o aprender e o ensinar, bem como diversas orientações para a prática do professor. Excluída e reintegrada em variados níveis de ensino a disciplina de História sofreu em sua trajetória de consolidação diversas transformações de cunho teórico e especialmente metodológico. (SANCHES, 2016, p.226)

A preocupação com o encaminhamento metodológico e a ¹sequência didática no processo ensino aprendizagem de história durante muito tempo pautou-se apenas na memorização de fatos, datas e heróis, de cunho nacionalista e excludente, pois não levava em consideração a diversidade de grupos sociais e sujeitos que contribuíram com a construção da história, mas os chamados vultos da pátria.

Isto se deve ao fato de que não haviam manuais diferenciados que apresentassem proposta de conteúdos e metodologia distintas, que primasse pelo debate, reflexão e análise dos fatos históricos, que denotassem a verdade, não como monopólio de poucos, mas elaborada por todos. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 29) tal conceito explicita uma lacuna entre o saber científico e o escolar:

¹ De acordo com Zabala (1998, p.18), sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

Percebendo a lacuna entre a produção historiográfica e o Ensino de História em sala de aula pesquisadores/professores de História buscam novas formas de pensar esta relação entre universidade e escola. Esta distinção entre saber histórico científico e saber histórico escolar proposta pelo documento pode ser entendida como uma tentativa de aproximar o conhecimento histórico científico do processo de ensino-aprendizagem, "na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar." (PCN, 1997, p.29).

Este saber histórico escolar é previamente escolhido a partir dos componentes curriculares que os gestores da educação nacional e especialistas engajados ou consultores acreditam ser o elenco adequado de conteúdos e objetivos a serem alcançados nas séries iniciais do ensino fundamental, partindo-se normalmente da realidade mais próxima do aluno (eu, outro, família, moradia, bairro) na alfabetização (1º ao 3º ano) para a mais distante, a macro realidade do município, do estado, do país no período de letramento (4º e 5º ano).

Contudo, antes de introduzir quaisquer conteúdos históricos é importante que o docente investigue, dialogue, promova um espaço em que o educando possa expressar-se a partir de seus conhecimentos prévios sobre os temas a serem abordados, ou seja, quais suas ideias históricas, como Schmidt e Urban (2016, p.29) explanam:

Partindo do pressuposto básico de que a consciência histórica é o lugar da aprendizagem, as investigações têm tido a preocupação com questões que envolvem a definição, a conceituação, a elaboração, investigar as funções, abordar as condições, forças motrizes e consequências das ideias históricas presentes na cultura escolar, seja nas ideias de professores e alunos, seja em outros lugares da cultura escolar, como os manuais didáticos. (SCHMIDT e URBAN, 2016, p.29)

Este seria o primeiro passo para elencar o que o imaginário de docentes e discentes trazem sobre a história, enquanto ciência e disciplina, sua importância e utilidade, como estudar e o que fazer com um passado sócio, psicológico e cronologicamente, distante.

O estudo da história não pode ser reduzido como um cansativo jogo de perguntas e respostas de datas e nomes de "grandes homens" que a construíram, visto que precisa ter significado e possibilitar o conhecimento do presente com projeções para o futuro. Destarte, é preciso que haja um processo de literacia histórica, como uma alfabetização

(comparando ao processo de ler, compreender e utilizar os gêneros do discurso no estudo da língua), ou seja, uma educação histórica, de acordo com Lee (2016, p.140):

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. (LEE,2016, p.140)

Expandir o conhecimento do aluno, a partir de suas indagações iniciais sobre os conceitos e os conteúdos em história. É fundamental um diálogo *à priori*, ou seja, antes de iniciar o novo conteúdo propriamente dito, utilizando-se o lugar comum como ponto de partida para o encaminhamento metodológico. Inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997, p.25), já alertavam quanto à necessidade de mudança no ensino desta área, apontando:

Os métodos tradicionais de ensino têm sido questionados com maior ênfase. Os livros didáticos, difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio são apontados como comprometedores de qualquer avanço que se faça no campo curricular formal. Dessa forma, o ensino de História atualmente está em processo de mudanças substantivas em seu conteúdo e método. (PCN, 1997, p.25).

Anteriormente os próprios parâmetros já refletiam sobre o ensino de história distante dos interesses do aluno (PCN, 1997, p.25) devido uma compreensão errônea da área, que desconsiderava a atuação dos diversos grupos e classes sociais e suas diferentes formas de participação na configuração das realidades presentes, passadas e futuras, sendo desfavorável à constituição da noção de identidade.

Isto impedia a aprendizagem significativa do aluno, que não via sentido em estudar algo tão distante da sua realidade. Assim, o processo de Educação Histórica, é relevante por possuir, diferente da prática tradicional, um fundamento significativo, devido a participação de todos os sujeitos envolvidos, como Schmidt e Garcia (2006, p.29) explicam:

(...) a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica. (SCHMIDT e GARCIA, 2006, p.29)

Desse modo, a história se tornará não um objeto do passado, ocupando maior espaço no presente, em que o próprio educando seja considerado seu sujeito e não apenas “vítima” dos fatos e acontecimentos. Suas hipóteses e suposições são transformados nesta prática em matéria prima no processo, onde, confirmadas ou refutadas, efetivarão uma verdadeira aprendizagem histórica.

Para tanto, é primordial que o currículo de história esteja adequadamente estruturado, compreendido em seu sentido amplo, de forma gradativa e que possibilite a literacia histórica, notadamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Devido a isso, o currículo de história é tema de reflexão no próximo capítulo.

CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Após a citação de alguns conceitos sobre o currículo e a amplitude das funções e atribuições que lhe são peculiares, perpassando pela educação histórica como fundamental para a formação da consciência histórica, este capítulo pretende refletir acerca do currículo de história, elencando sua importância, constituição e características no espaço escolar e na sociedade.

O currículo de história, além de instrumento orientador das práticas pedagógicas, possui características e origem específicas. Em sua pesquisa, Sanches (2016, p.225), contribui com esta assertiva inicial do capítulo, possibilitando a relação e o diálogo com outros autores citados:

Tomando o objeto e a metodologia de análise, cabe ressaltar que as orientações curriculares se referem a um determinado conhecimento escolar, um tipo especial de saber, ou seja, a História como matéria de ensino, que pode ser explicada pela ideia de uma larga tradição social inventada, não de uma só vez, e recriada no que o educador espanhol Raimundo Cuesta Fernandez (1998) denomina “código disciplinar”. (SANCHES, 2016, p.225)

O autor continua sua reflexão citando Cuesta Fernandez (1998, p.8) ao afirmar que, para ele, a formação do código disciplinar se dá por meio de uma “tradição social

que se configura historicamente e que é composta por um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída a História e que regulam a organização da prática de seu ensino”

. Este tipo especial de saber, que constitui o código disciplinar de história, dá conta da existência desta enquanto matéria de ensino, distinto do saber científico, como Lee (2016, p.114), corroborando a afirmação de Sanches (2016), especifica:

História na escola pode ter que atender a critérios adicionais não aplicáveis à história “acadêmica”, mas se ela não ensinar aos alunos algo das normas e critérios que são construídos para a história como uma forma pública de conhecimento, não pode ser justificada como história em si. (LEE, 2016, p.114).

Estes elementos que compõem a história, como as tradições, a verdade, as diferentes narrativas a partir dos grupos que dela tomou parte, a cultura, e a diversidade de sujeitos repensado no espaço escolar e tendo como ponto de partida as hipóteses, ideias e apreensões discentes, distinguem exatamente o saber histórico do saber escolar, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.29) definem como o saber histórico produzido no espaço escolar.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que se vê é a desconsideração da história em suas especificidades, utilizando-se os textos de manuais apenas como gênero discursivo para o estudo da língua, através da simples interpretação, sem a criticidade e análise que compõe o estudo da disciplina. Contrariando esta malfadada prática, Schimidt e Urban (2016, p.34) fundamentam o valor da investigação das hipóteses sobre a disciplina de história no espaço escolar:

Assim, investigar de que forma estes conceitos ou conteúdos estão presentes na cultura escolar, seja sob a forma de “textos visíveis”, tais como nos manuais didáticos e currículos, bem como nos “textos invisíveis”, como as ideias de alunos e professores, pode contribuir para desvelar e melhorar o ensino de História. (SCHIMIDT e URBAN, 2016, p.34)

Qual a narrativa presente nos manuais? Quais os conteúdos, conceitos e, retornando agora através da Base Nacional Comum Curricular e por conseguinte no Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop, 2014)? Por qual motivo foram eleitos estes e não outros elementos para comporem o referido documento?

Estes e outros questionamentos são precisos para a pesquisa do currículo e sua representação nos livros didáticos, apostilas e planejamento e propostas pedagógicas

nos anos iniciais do ensino fundamental. Há não raramente um processo de supervalorização do currículo, visto como salvaguarda de todos os problemas educacionais, de modo especial em história, para o fortalecimento de narrativas ideológicas e a invenção de uma tradição adequada ao poder político. Sanches (2016, p.226) faz uma importante asserção quanto a este quadro ao explicar que apesar da inegável importância dos documentos na constituição do código disciplinar da História no Brasil não se pode atribuir aos documentos normativos a solução de todas as questões do ensino da disciplina.

A simples existência de um currículo que, via de regra precisa ser impreterivelmente seguido, não isenta o poder público de outros compromissos que visem a qualidade da educação no país e, neste caso, não é o instrumento que irá garantir o sucesso no processo ensino aprendizagem de história.

Este perpassa pela formação do professor e condições adequadas de trabalho, realidade sócio-econômica, que influencia tanto quanto o próprio documento normativo, por isto Schmidt (2005, p. 118) fala em pesquisa não apenas dos saberes escolares, mas outras fontes como a família, a mídia, as circunstâncias da vida das pessoas, as quais são consideradas igualmente importantes para aprendizagem histórica

Deste modo, a história não deve ser apenas um apêndice na realidade escolar, utilizado como gênero do discurso em língua ou situação problema nas atividades de raciocínio lógico em matemática. Lee (2016, p.120) fala na história como uma parte cognitivamente transformadora da educação: ela só é bem-sucedida se permitir às crianças verem o mundo historicamente.

Esta nova visão não é instantânea, mas um longo espaço de tempo, dicotomizando com ideias já pré-concebidas e enraizadas sobre história, que constituem o saber escolar, que é elaborado, debatido e pensado a partir da conjuntura que se apresenta. Sanches (2016, p.230) explica sobre o que o PCN entende como conhecimento histórico escolar:

Assim sendo, o saber escolar é construído a partir do estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas) sendo estes, ferramentas de construção do saber histórico escolar. Segundo o documento, o saber histórico se relaciona com o saber histórico escolar a partir da delimitação de três conceitos fundamentais: **o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico**. A forma como estes conceitos são definidos e apropriados pelo documento orientam a formação de uma

concepção de aprendizagem histórica, envolvida no ensino da disciplina. (SANCHES, 2016, p. 230).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, citados por Sanches (2016), foram utilizados então equivocadamente como dogma, ou seja indiscutível ao qual deve ser seguido cegamente, apresentavam os conceitos de fato histórico como evento humano significativo, sujeitos históricos como heróis que mudam a realidade e grupos sociais que lutaram e melhoraram suas condições e, ainda, o tempo histórico composto do biológico, do cronológico, psicológico, cultural e astronômico (BRASIL, p.29, 1997).

Estes aspectos, tendo definidos seus conceitos e lugar na pesquisa da educação histórica serão definidores do currículo, estruturando a grade a partir das escolhas ideológicas, metodológicas, pedagógicas e políticas que deverão compô-lo. No entanto, antes de qualquer definição, como orienta Lee (2001, p.15) “é importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para as contrariar”.

É preciso questionar e questionar-se a partir de visões fundamentais que irão embasar a forma de como a criança vê, compreende e assimila (se assimila) a história e seus componentes, evidentemente o saber histórico escolar, como Lee (2001, p.14) “Que idéias é que as crianças traziam para a disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que História fornecia às crianças?”

Este encaminhamento irá favorecer um processo ensino-aprendizagem de história oposto do que hoje normalmente ocorre, onde o docente expressa o saber pessoal e livresco e propõe atividades para mensurar a compreensão dos alunos, via grande quantidade perguntas onde se esperam respostas mecânicas, estanques e desarticuladas do saber histórico real. Porém, como nos mostra Germinari (2014, p. 360) citando Lee (2006):

É necessária uma noção aplicável de literacia histórica. Esse conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. A competência histórica envolve a apreensão de elementos epistemológicos do conhecimento histórico. (LEE, citado por GERMINARI, 2014, p.360)

Este conhecimento histórico, pode então ser apreendido a partir de uma visão histórica do mundo e o amadurecimento da consciência histórica, não sem uma

alfabetização e um letramento históricos, os quais compreendem a literacia histórica. Ampliando esta reflexão, lanço mão do mestre Paulo Freire em uma de suas mais conhecidas assertivas:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE,1989,p.9)

Assim, fazer diferente, ousar mudar o encaminhamento metodológico das aulas de história, comumente tidas maçantes, dar espaço ao aluno para dizer sua palavra, apresentar suas hipóteses, ideias sobre o fato o sujeito e o tempo histórico,ou seja de apresentar sua leitura de mundo, pode efetivar um processo ensino-aprendizagem qualificado e significativo, que promova a educação histórica e possibilite a formação da consciência histórica.

ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Neste tópico buscaremos realizar uma análise comparativa entre o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e o Planejamento de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu.

É preciso deixar claro as motivações para a elaboração de um currículo regional, encontradas já no início do próprio documento orientador:

A discussão e a produção de um Currículo para as escolas municipais do Oeste do Paraná surgiram das necessidades criadas pelo processo de desenvolvimento histórico-social da região, que trouxe desafios para a educação, os quais deveriam ser enfrentados de forma coletiva, uma característica da história de formação continuada para educadores da região. (AMOP, 2014, p.9)

Esta importante tarefa contou com a participação de grupos de educadores de todas as cidades da região, e a partir de estudos e discussões que gradativamente foram definindo os pressupostos teóricos e filosóficos, bem como a concepção de homem e de sociedade :

Neste trabalho, o conjunto de educadores representantes de cada município decidiu que os pressupostos teóricos orientadores do Currículo seriam

baseados nos teóricos da educação que partiam da perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Nesse intento, foram lidos diversos teóricos da corrente materialista histórica e dialética e da pedagogia Histórico social. (AMOP, 2014, p.9)

Após estas decisões, seguiram-se alguns anos de estudos até a publicação e posteriores avaliação, discussão e atualização do currículo, de 2005 a 2009, culminando com uma nova edição, no ano de 2014, disponibilizada a todas as redes municipais de ensino em 2015, que é o objeto de pesquisa deste trabalho.

Considerando que o Município de Foz do Iguaçu faz parte da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), seguindo suas diretrizes e orientações, notadamente na educação, através da Secretaria Municipal da Educação, quanto aos eixos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos que o Currículo Básico da citada instituição elenca, em seguida há a análise comparativa entre o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e o Planejamento de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu.

1º Ano do Ensino Fundamental

No primeiro bimestre do primeiro ano, o planejamento de história elenca o tema “nome”, pautando numa concepção particular dos motivos que levaram a cada criança receberem os nomes que possuem, diferindo do currículo que claramente cita os nomes como “necessidade histórica, social e cultural de diferentes povos e lugares” (AMOP, 2014, p.140). a semelhança está em que ambos trazem os nomes nas coisas e na natureza, mas sem sugerir as necessidades citadas.

Já quanto ao sobrenome, o planejamento faz quase uma transcrição em sua totalidade do currículo, a saber, “sobrenomes (como pertencimento ao grupo familiar: por que esse sobrenome? genealogia/laços de parentesco; origem étnica (africana, indígena e europeia)”. (AMOP, 2014, p.140). O que os difere são as palavras latino-americanas, ocidental e oriental, acrescentadas na comparação com o primeiro documento.

Ainda no primeiro bimestre, o planejamento do 1º ano apresenta temas não aparecem no currículo da Amop, como: divisão do tempo e as sequências no ambiente, fases da vida (nascer, crescer e morrer); noções de tempo; (presente, passado e futuro) e meu corpo (mapa corporal), percepção corporal, espaços que ocupo - pontos de referência (casa como ponto de partida).

No segundo bimestre, as convergências entre o Currículo Básico da Amop e o Planejamento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu, acontecem quanto a organização familiar e as suas diferentes formas (estruturas familiares dos diferentes povos) e as diferentes formas de produção na estrutura familiar; relação de poder na família), onde o planejamento local da disciplina une dois temas que aparecem no currículo da Amop, todavia sem especificar como, os povos indígenas, quilombolas e europeus que aparecem no documento regional (AMOP, 2014, p. 140)

Porém, nos conteúdos propostos pela AMOP “como se obtêm os recursos materiais necessários à satisfação das necessidades da família: diferentes organizações familiares e a questões históricas de homens e mulheres em suas diferentes etnias: papéis sociais e relações de poder pai/mãe – homem/mulher são os temas claramente ausentes do planejamento iguaçuense.

No terceiro bimestre deste ano, o foco do planejamento de Foz do Iguaçu é a escola, perpassando por seu nome, transformações sócio-históricas, espaços, objetos de uso individual e coletivo, conteúdos mais referentes propriamente a Geografia que ao campo de estudo particular da História, assim, apenas o conteúdo “objetos de uso individual e coletivo referentes à escola e outros locais” está de acordo com o currículo.

No quarto bimestre o foco mais uma vez é da área de geografia, com as medidas de tempo, localização, casa, bairro, vizinhança e meio ambiente. A área de história concorda com o currículo da Amop quanto aos conteúdos: “meios de Produção e resultados da produção: Locais e objetos de trabalho/meio de produção” e “divisão de trabalho em casa. Tipos de trabalho: pai, mãe, irmãos e outros membros que compõem o grupo familiar”. (AMOP, 2014, p.140).

2º Ano do Ensino Fundamental

O segundo ano dá continuidade ao processo de alfabetização, que pode evidentemente, como Schmidt (2009, p.9) coloca em sua pesquisa ser realizada a literacia histórica, como meio para uma educação histórica eficaz para o desenvolvimento da consciência histórica.

No início do primeiro bimestre, de acordo com a ordem estabelecida no planejamento, o conteúdo Noções de tempo: Biológicos, Psicológicos, Cronológicos e Históricos está coerente com o currículo e é complementado com um sub-tema “fases

da vida”, mudanças e permanências (gostos e características físicas). (AMOP, 2014, p.142).

O Currículo da AMOP para este ano do ensino fundamental propõe o trabalho com os temas produção, consumo, economia, organizações, instituições e papéis sociais, temas que, em sua maioria, não aparecem no planejamento, a não ser “As instituições e seus papéis sociais: - representações sociais (festas, costumes, brincadeiras, danças, religiosidade e outras/ontem e hoje – influências indígenas, africanas, latino americano e europeu), cópia fiel do currículo.

De início retoma a identidade, o nome e o pertencimento aos grupos, já presentes no primeiro ano, como o próprio currículo (AMOP, 2014, p.42) sugere em “retomada das questões do 1o ano: diferentes registros de documentos de identificação”

O Planejamento contempla os Direitos da Criança que não é mencionado no Currículo, mas em seguida traz um tema subjetivo e de interpretação muito ampla “Diversidade Infantil”, como não há uma correlação direta com o tema anterior, supõe-se que este diz respeito à diversidade étnica, social, religiosa, na forma que aparece no Estatuto da Criança e do Adolescente. (ECA, 1990).

Outro tema em que o Planejamento Curricular da Rede Municipal de Ensino (2019) dissocia do currículo da Amop (2014) é “trabalho e o tempo de trabalho das pessoas nos diferentes ambientes: casa, vizinhança, do bairro e da escola”, presente no planejamento. Verifica-se no documento regional (Amop, 2014) o tema produção, de acordo com cada pessoa, veja: “o que, para que e para quem se produz? As contradições nas relações de produção: para quem se trabalha e quem se apropria do produto: nas diferentes formas de organização social” (Amop, 2014, p. 140), cujo conteúdo também é o trabalho, mas com um foco totalmente diferente.

Temas como: Escolas do passado e do presente, trabalhadores da escola parecem ser um desdobramento de outros mais amplos presentes no currículo da AMOP, como serviços públicos, já brinquedos e brincadeiras do passado e do presente não se assemelha a qualquer conteúdo do documento regional.

3º Ano do Ensino Fundamental

O primeiro bimestre do planejamento do Terceiro Ano do Ensino Fundamental se inicia da mesma forma que o currículo da AMOP (2014, p. 143), com “A vida como

pressuposto fundamental: nascer, crescer, reproduzir e morrer (ciclo da vida), bem como a vida humana e sua especificidade, em que o planejamento complementa com “o que nos diferencia dos outros seres vivos: diversidade étnica e sociocultural.” Os outros conteúdos deste bimestre fazem parte da área de geografia (espaço escolar, transformação da qualidade de vida no espaço e paisagem).

No segundo bimestre, o primeiro tema do planejamento curricular de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu (2019) é: “Relações sociais presentes no espaço local: vila/bairro. Direitos e deveres. Conservação do ambiente em que vivemos” que não se faz presente no currículo da Amop (2014). Este apresenta “A família como espaço de produção e organização.” Que também está no planejamento, com questionamentos a serem respondidos no processo de ensino, a partir das atividades e participação das crianças, como “O Quê? Para Quê? Funções de cada membro familiar. A família e suas condições socioeconômicas: passado/ presente, mudanças e permanências familiares.” (AMOP, 2014, p. 143).

No terceiro bimestre, o planejamento curricular de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu (2019) traz um desdobramento do tema “o trabalho ontem e hoje.; os diferentes papéis no mundo do trabalho: passado e presente do currículo, especificando como “As profissões do passado e do presente (mudanças e permanências). Diferentes formas de trabalho e organização”. Transcreve o tema do currículo “A escola como espaço de produção e organização: O quê? Para quê? Funções?” (Amop, 2014, p.143) fazendo interação com a geografia no estudo do espaço da escola e sua representação (planta baixa, legenda) dando continuidade à alfabetização cartográfica.

Este bimestre termina com outro conteúdo diverso do Currículo “Diferentes tipos de moradia e a vida em comunidade. Relações sociais e educacionais nas comunidades indígenas e quilombolas”

Ambos os documentos (planejamento e currículo da AMOP) elencam o tema “As condições de trabalho – semelhanças e diferenças (rural e urbano).” (AMOP, 2014, p.143). No entanto, enquanto o currículo desdobra e amplia com temas como moradia, lazer e saúde dos trabalhadores e o trabalho como especificidade humana introduzindo o conteúdo, o planejamento pauta-se nos “Tipos de trabalho presentes nos diversos espaços (casa, escola, rua e bairro). “

O currículo traz ainda o conceito e a diversidade de propriedade (Amop, 2014, p.143), sugerindo a comparação entre o público e o privado, que também não é trabalhado no planejamento da área de história de Foz do Iguaçu.

4º Ano do Ensino Fundamental

O Planejamento de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu é iniciado com o conceito de História e em seguida apresenta o tema migração, nomadismo e as razões destas ações, não sem antes citar os primeiros habitantes do Brasil junto com o conceito de migração, como uma introdução ao estudo da ocupação da América a partir do ²Estreito de Bering, que deve ter sua consolidação no 5º ano.

É preciso informar que o currículo não cita a teoria deste estreito e tampouco o primeiro habitante do Brasil neste tópico.

Outro conteúdo não contemplado no Currículo Básico (Amop, 2014) e que o planejamento de história de Foz do Iguaçu apresenta em “A chegada dos portugueses: Lutas e conflitos pela ocupação da terra; Colonização brasileira. Processo de extração do pau-brasil”

No segundo bimestre o planejamento destoa totalmente do currículo com temas como: encontro de culturas (negros, brancos e indígenas); os africanos e sua vinda ao Brasil – trabalho escravo; resistência negra; ocupação do sertão (Entradas e Bandeiras). A vida sertaneja; relações sociais do trabalho negro e indígena; libertação dos escravos. Brasil: um povo de muitos povos; primeiros imigrantes; êxodo rural e o crescimento das cidades (conceituação de município); e História do Município de Foz do Iguaçu (símbolos do município).

O terceiro bimestre aproveita do currículo apenas “As lutas e conflitos pela posse da terra na região Oeste do Paraná e no Brasil. Trabalhadores rurais e urbanos” (AMOP, 2014, p.146), mas deixa de trabalhar conteúdos que são interligados com estes, como diferentes trabalhadores e atividades produtivas, o processo de ocupação do espaço com a agricultura de subsistência, interdependência entre o rural e o urbano, todos estes descritos no documento regional.

² De acordo com Sousa (2019): Segundo essa tese, a ocupação teria acontecido há cerca de 11.500 anos, momento em que a diminuição do nível do mar permitiu emersão de uma faixa de terras que ligaria a Sibéria ao Alasca por meio do Estreito de Bering.

O planejamento local destaca ainda a realidade local: o povoamentos do município por meio dos fluxos migratórios (ciclos econômicos); diversidade étnica na formação na formação do município: povos presentes no nosso município (passado e presente) e pontos turísticos do município.

No quarto bimestre também há a presença da localidade quanto a infraestrutura do município e os serviços públicos e o desdobramento do tema relações de poder no currículo em Relações de poder (formal e informal) leis, costumes, tradições e outros e desigualdade e discriminação, terminando com os poderes no Estado e na Nação: Nacionalismo e patriotismo. Símbolos nacionais, ausentes no documento regional e estão listados novamente no planejamento do 5º Ano.

5º Ano do Ensino Fundamental

O Currículo da AMOP (2014), inicialmente, apresenta as formas de organização da população nativa (semelhanças e diferenças entre os povos) sugerindo a articulação com a formação do povo brasileiro (Amop, 2014, p.148), enquanto o planejamento local para o primeiro bimestre traz como tópicos mais próximos destes, a África como berço da Humanidade, Chegada à América Pré Colombiana, volta a trabalhar a hipótese da ocupação da América através do Estreito de Bering e continua com os indígenas na condição de primeiros habitantes do Brasil.

Este bimestre possui oito tópicos, divididos entre história (cinco tópicos) e geografia (três tópicos) a maioria com mais de um conteúdo, contando com um dia para as avaliações finais, sobram nove dias para treze conteúdos diferentes, sendo que o tópico seis reúne todo um período da história do Brasil Colônia, veja: Colonização do Brasil. (Brasil Colônia). A corrida do ouro e a Independência do Brasil, que dificulta a possibilidade de trabalhá-lo em um único dia.

No segundo bimestre, o planejamento de história do município elenca *O império do café; fim do tráfico de escravos; os africanos e a formação do povo paranaense tropeirismo no Paraná; povoamento e colonização do Paraná: a origem das cidades paranaenses (Tropeirismo); a ocupação do norte, oeste, sudoeste, temas também bastante abrangentes, além da ocupação do território paranaense.* (Os espanhóis e as missões jesuíticas), diferente do currículo , que volta a abordar a migração e o processo

de ocupação dos espaços: migração espontânea e migração compulsória e os eixos de produção e os movimentos migratórios: no território brasileiro (Amop, 2014, p.148). O planejamento exclui ainda em relação ao currículo os processos de resistência como desdobramento das relações de poder.

O terceiro bimestre no planejamento traz nove tópicos, perpassando por temas *como imigração, emigração, branqueamento populacional e ciclos econômicos sem o devido destaque à realidade regional com a história dos obrageiros na exploração e comercialização da erva-mate através da escravidão indígena*, relacionado no currículo da AMOP. Quanto aos conflitos internos, citados no currículo, o planejamento traz a Guerra do Contestado.

Com exceção da formação do povo brasileiro e de noções de demografia e realidade populacional nacional, todos os demais conteúdos do bimestre são relativos ao estado do Paraná, como desenvolvimento, industrialização, fontes de energia, atividades econômicas, características da população, ocupação e emancipação política de nosso estado, condição que faz os docentes recorrerem às pesquisas na internet ou a utilizarem-se de antigos manuais regionais como “Paraná Povo e Chão” da Base Editora, de 2015

No quarto bimestre as relações de poder são o único conteúdo do planejamento que condizem com o currículo (Amop, 2014, p.148). No entanto o planejamento sugere trabalhar as diferenças entre a república e a monarquia, quanto às formas de organização do poder no estado, monarquia absolutista e constitucional, formas de escolha, etc. Conclui com os símbolos do Paraná e do Brasil e a interdependência entre o campo e a cidade a partir da organização destes espaços e ainda, impostos e taxas.

O planejamento municipal do 5º ano utiliza poucos temas do currículo da AMOP, deixando de fora questões importantes para serem trabalhadas como: O oeste do estado do Paraná: no contexto da “marcha para oeste” – governo Vargas. o oeste paranaense enquanto pólo de atração populacional (1930-1960), as obras e a ocupação do leste, além do norte novo e norte novíssimo (Amop, 2014, p.148), que pode contribuir com a maior compreensão da ocupação e desenvolvimento do Paraná na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos documentos, Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2014) e Planejamento Curricular de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu (2019) foram elencados os pontos comuns, assim como os divergentes entre ambos.

O Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2014), se configura como um documento amplo que inclui a realidade regional, em seu contexto histórico e regional, conteúdo ausente do Planejamento Curricular de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu (2019), apresentando em todas as áreas, notadamente na de história, que é objeto desta pesquisa, os conteúdos de forma circular, segundo o próprio documento (AMOP, 2014, p.138):

A disposição dos conteúdos em forma de círculo busca justamente reforçar a fundamentação teórica e os pressupostos no sentido de superar um ensino de história pautado na linearidade. Dessa forma, os quatro eixos apresentados são inseparáveis, pois precisamos estar vivos para fazer história, ou seja, a vida é o pressuposto fundamental e, por isso mesmo, aparece ao centro. Isso é possível por meio do trabalho, daí a forma de organização social, ou melhor, as relações sociais de produção, sendo que isso tudo “compõe” a história. Não há um conteúdo específico para se iniciar o trabalho com os educandos, o importante é estabelecer relações entre os conteúdos. (AMOP, 2014, p.138)

O Currículo Básico da Amop traz portanto uma proposta de interrelações entre os conteúdos a partir de eixos como vida, trabalho e relações próximas - 1º Ano (Amop, 2014, p.140); Vida – Trabalho – Relações Sociais e de Poder 2º Ano - (Amop, 2014, p. 142), sendo que estes se repetem no 3º Ano (Amop, 2014, p. 144) , no 4º ano (Amop, 2014, p. 146) e no 5º Ano (Amop, 2014, p. 148).

Todavia, enquanto o Currículo da Amop apresenta os papéis sociais historicamente atribuídos à homens e mulheres no interior da família, o Planejamento da Rede Municipal elenca “Divisão de trabalho em casa” e depois complementa com trecho do próprio currículo: Tipos de trabalho: pai, mãe, irmãos e outros membros que compõem o grupo familiar. Creio que cabe um questionamento, nas famílias atuais, há papéis claros e pré-determinados para cada membro? Há uma visível divisão do trabalho

em casa? Como trabalhar este tema sem cair em lugares comuns, como o papel da mulher como dona de casa e cuidadora dos filhos, do homem como provedor?

Quando o tema é a diversidade, o Planejamento da Rede Municipal, notadamente no 2º Bimestre do 2º Ano propõe como segundo objetivo: “Conhecer as diferenças e semelhanças da realidade das crianças do Brasil e do mundo”. Diante da dimensão continental de nosso país, considerando a amplitude deste objetivo, há uma grande dificuldade não apenas de compreensão do professor, mas devido à ausência de critérios e definição de elementos a serem considerados no estudo desta diversidade: seria religiosa? Social? Econômica? Étnica? Sem esquecer que se trata de crianças de seis ou sete anos, ainda em processo de alfabetização, sendo muito complexo para eles o estudo e a compreensão destas diferenças.

Outro ponto ainda a ser refletido é o conteúdo presente no Currículo da Amop: organização familiar e as suas diferentes formas: estruturas familiares dos diferentes povos (Amop, 2014, p.140). Para o cumprimento deste objetivo, o Planejamento da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu propõe: Conhecer a sua família e a do outro. Respeitando sempre as diferenças culturais, sociais e econômicas. Famílias do passado e do presente. Cabe um novo questionamento: O aluno já não conhece sua família? Como ele deve conhecer a família do outro ou as outras famílias?

Outros objetivos do Planejamento de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu, neste caso, das turmas de primeiro ano, precisam também serem refletidos. Veja: Perceber a organização familiar no tempo e no espaço; identificar as relações familiares e características de cada grupo pertencente (humano/animal). O animal irracional pode ser incluso em um contexto de família, socialmente definida? É claro que o animal dito irracional também possui sua ³família, biologicamente falando, mas o documento não deixa claro se é esta a definição. Ainda: Perceber e valorizar a diversidade cultural, e as mudanças e influências ocorridas em cada grupo: história através da linha do tempo, passado/presente, divisão dos papéis na casa; como a criança pode perceber e valorizar a diversidade cultural, se ela não conhecer a diversidade

³ De acordo com Almeida (2018): Família, em biologia, corresponde a um dos níveis taxonômicos do sistema de classificação criado por Lineu para agrupar os indivíduos (...).Para pertencerem à mesma família as características dos indivíduos terão de ser semelhantes indicando alguma proximidade entre os indivíduos, assim como um ancestral comum.

cultural? Como deve se estruturar a linha do tempo? A linha do tempo é realmente necessária, especialmente em se tratando de turmas de primeiro ano?

Por fim, verifica-se que os conteúdos do quinto ano no Planejamento Curricular de História da Rede Municipal de Foz do Iguaçu são os mais dissonantes em relação ao Currículo Básico da Amop (2014), excluindo-se a maior parte da história regional proposta pelo Currículo Básico, trazendo, por exemplo, os ciclos econômicos do Estado do Paraná, mas sem no entanto relacioná-los com a ocupação do norte novo e norte novíssimo; ignora as obras e a exploração das riquezas do estado e a marcha para oeste no Governo Vargas, que, estão listados no Currículo Básico da Amop (2014, p.148), impossibilitando a ampliação do conhecimento sobre o contexto sócio, histórico e econômico da região oeste do estado, onde localiza-se Foz do Iguaçu. É preciso lembrar que atualmente não há um livro didático ou suplemento regional atualizado, como previam o PCN, prevê hoje a BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) **no Art. 26º**:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDBEN, 1996).

Em detrimento a estes conteúdos, o Planejamento de História da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu lista, entre outros conteúdos, Brasil República, Relações de Trabalho e Poder, diferenças entre Monarquia e República, Emancipação Política do Paraná, taxas, impostos, África como Berço da Humanidade, Brasil Colônia, Grandes Navegações, sem, no entanto, especificar a ligação entre os temas em cada bimestre, que, por serem extensos e em grande número, dificultam o cumprimento da sua totalidade, principalmente com as constantes cobranças para que estes conteúdos constem obrigatoriamente em forma de textos e atividades no caderno do aluno, exigências estas orientadas pela coordenação de áreas específicas da Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra.** *Família (Taxonomia)*. Disponível em: <https://know.net/ciencterravida/biologia/familia-taxonomia/>. Acesso em: 08/12/2019.
- AMOP. Departamento de Educação. *Currículo básico para a escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais*. - Cascavel: AMOP, 2014 293p
- ARANGUREN RINCÓN, Carmén Nieves. *Crisis Paradigmática en la Enseñanza de la Historia: Una visión desde América Latina*. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23972/aranguren_carmen.pdf;jseid=091FDB6D2320122FA4F0ADFBE768F62E?sequence=1 . Acesso em 19/10/2019.
- GERMINARI, Geysa Dongley. *O ensino de história local e a formação da consciência histórica de alunos do 6º ano do ensino fundamental: uma experiência com a unidade temática investigativa*. Acesso em: 29/09/2019. Disponível em: <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/335.pdf>
- FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GOODSON, Ivor Frederick. *As Políticas de Currículo e de Escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral*. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. Acesso em: 29/09/2019. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf
- LEE, Peter. *Literacia histórica e história transformativa*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Acesso em 24/09/2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200107&script=sci_abstract&tlng=pt
- SACRISTÁN, José. Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso 2013.
- SANCHES, Tiago Costa. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o processo de constituição de uma didática da história para os anos iniciais*. Acesso em: 10/09/2019.

Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/26842/20368>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização*. *Revista História da Educação - RHE* Porto Alegre v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-91. Acesso em: 22/09/2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/issue/view/Revista%20História%20da%20Educação%20-%20>

_____ *Literácia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI*. Acesso em: 23/09/2019. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424/10102>

THOMPSON, Edward Palmer . (2001). *Folclore, antropologia e história social*. In: NEGRO, A.L. e SILVA, S (horas). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Unicamp. p.238.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.