

## **POR UM ENSINO DA HISTÓRIA DE MATO GROSSO DO SUL: IMPLICAÇÕES DOS DOCUMENTOS REFERENCIAIS PARA O ENFOQUE REGIONAL NO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Jackson James Debona<sup>1</sup>  
Renilson Rosa Ribeiro<sup>2</sup>  
Adriana Aparecida Pinto<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Este artigo discute o ensino de História em relação às determinações evidenciadas nos dispositivos da legislação nacional para o ensino e àquela pertinente ao estado de Mato Grosso do Sul, com enfoque para a História Regional. O estudo assenta-se em pesquisa documental e bibliográfica, cujas fontes principais são documentos produzidos pelo poder público estadual de Mato Grosso do Sul, lidos e examinados com base na perspectiva de estabelecer parâmetros para a compreensão do ensino de História Regional, tendo em vista que constam como componentes curriculares da disciplina de História no estado. Nesse sentido, contribui com as discussões relativas ao ensino de História no que tange a entender as formulações oficiais que o subsidiam, bem como na compreensão das ausências e silenciamentos identificados acerca do ensino da/sobre a História do estado de Mato Grosso do Sul.

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, graduado em História e Filosofia, professor da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul. Email: jacksondebona@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor doutor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, coordenador do Etrúria: Laboratório de Estudos da Memória, Patrimônio e Ensino de História, coordenador de gestão de processos educacionais do Pibid/Capes/UFMT. Email: rrenilson@yahoo.com

<sup>3</sup> Professora doutora do curso de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, membro da equipe do Laboratório de Ensino de História – LABhis/FCH/UFGD. Email: adrianapintoufgd@gmail.com

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de história; Mato Grosso do Sul; legislação educacional; livro didático.

**ABSTRACT:** This article argues the History teaching in its relation to evidenced resolutions on national legal devices to the teaching and that one that is relevant to South Mato Grosso State, in focus to regional History. The study places in documental and bibliographic research, whose mainly source are documents produced by public power of South Mato Grosso State, all of them read and examined in intention to establish parameters to the Regional History teaching comprehension, in view of they are in History discipline as curriculum components. Accordingly, it contributes with the discussion about History teaching to understand the official formulations that subsidize it, as well as to understand the identified absences and silences about this teaching of the South Mato Grosso State History and its around.

**KEYWORDS:** History teaching, South Mato Grosso State, educational legislation, didactic book

### [1.] Currículo, ensino de História e demandas

A educação escolar e o ensino no Brasil são organizados e sistematizados, atualmente, com base na Constituição Federal de 1988 (CF, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>4</sup> – DCNs e nos Parâmetros Curriculares Nacionais –

---

<sup>4</sup> Ressalte-se que está adiantado o processo de discussão do Projeto de Lei (PL 6840/2013) que altera a formulação atual das Diretrizes Nacionais Curriculares, ainda que com a Reforma do Ensino Médio, visando dispor sobre a organização do currículo deste nível de ensino por áreas de conhecimento, não mais por disciplinas, como é atualmente. Entendemos que por meio de tal movimento, a estrutura curricular do Ensino Fundamental pode ser significativamente alterada no campo das humanidades em breve. A Anpuh (Associação Nacional de Pesquisa em História), em especial o grupo de trabalho Ensino de História e Educação, vem acompanhando os debates, apontando, no entanto, divergência de opinião entre os especialistas. O processo pode ser acompanhado em <http://www.camara>.

PCNs (1997-1998), os quais, em esferas estaduais e municipais, atuam como elementos norteadores para a elaboração dos documentos referenciais, com a finalidade de estabelecer programas de ensino e eixos temáticos para orientar e, por vezes, conduzir o trabalho dos profissionais da educação quanto ao ensino das disciplinas escolares.<sup>5</sup>

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 proporcionou abertura às reivindicações dos movimentos sociais que, há décadas, defendiam reformulações na legislação educacional e em suas diretrizes e referenciais curriculares, que guardavam ainda o gosto amargo dos anos de estreitamento teórico e reflexivo, dadas pelo caráter pontual e pragmático das legislações educacionais anteriores, sobretudo com a reforma da LDB em 1971 – a Lei n. 5692/71.

Nesse cenário, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996<sup>6</sup>, das Diretrizes Curriculares e dos PCNs, em 1997, resultou em avanços significativos para a educação brasileira,

---

[gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570](http://gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570), acessado em 26 de maio de 2015.

<sup>5</sup> A abordagem teórica mais relevante para as análises em curso encontra-se ancorada em André Chervel, historiador que busca compreender a dinâmica das relações entre as disciplinas escolares, suas apropriações e operacionalizações na cultura escolar: Cf. CHERVEL, Andre. *L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche. Histoire de l'éducation*. I.N.R.P. n. 38, mai. 1988. A versão em português pode ser conferida em: CHERVEL, Andre. *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, v. 2, 1990, p. 177-229.

<sup>6</sup> O projeto da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foi um projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, que após reformulações voltou ao senado como Substitutivo Darcy Ribeiro, em fevereiro de 1995 e em 20 de dezembro de 1996, e foi sancionado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Segundo Dermeval Saviani: “Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito.” (SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 162).

ainda que tenham sido resultado de uma construção conjunta de especialistas e políticos ligados ao pensamento neoliberal.<sup>7</sup> Ainda que pesem aspectos do modelo de desobrigação do estado com relação aos setores básicos e essenciais à população, algumas das reivindicações e conquistas, frutos dos movimentos sociais que buscavam a inserção das minorias sociais ao acesso à educação em todos os níveis, passaram obrigatoriamente a fazer parte dos Referenciais Curriculares Nacionais.<sup>8</sup>

Os sistemas de ensino se inter-relacionam por meio das normativas nacionais. Quanto à Constituição da República Federativa do Brasil, o art. 211 estabelece as formas de colaboração entre os sistemas de ensino ao lado da sua forma de organização, estrutura e financiamento:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino.

---

<sup>7</sup> Cf. SILVA JR, João dos Reis Silva. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

<sup>8</sup> Conjecturas políticas que se alinhavam aos ajustes da sociedade brasileira às demandas do grande capital. Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio; VIAVATTA, Maria. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Campinas: CEDES, 2003, p. 93-123; MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 13-24.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.<sup>9</sup>

Isso posto, evidenciam-se as responsabilidades que cada instância deve assumir. Porém, o que é comum a todos e que precisa ser observado em todos os níveis é a colaboração para a universalização do ensino. Devemos lembrar, outrossim, que as estruturas de ensino são formas de estabelecer padrões de ensino nacionais, cujas implicações podem ser observadas por meio de estudos sobre o tema desde meados da década de 1980.

Nas últimas décadas, a história e o seu ensino têm passado por um processo crescente de revisão dos esquemas globalizantes e homogeneizadores, os quais, por muito tempo, nortearam as teorias e as práticas historiográficas. Nessa direção, percebemos que houve uma ampliação do campo da História, marcada pela busca de novos problemas, novas abordagens e novos objetos.<sup>10</sup>

Partindo dessa premissa, um exame mais detalhado da legislação permite-nos identificar possibilidades para o estudo e pesquisas acerca do ensino de História Regional, visto que este está assegurado como item da formação básica comum nacional, conforme o art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e *regionais*.”<sup>11</sup> A prerrogativa nacional é reiterada nos documentos do setor educacional. É observável o processo das transformações contidas na LDBEN, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no artigo 26:

---

<sup>9</sup> BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008, p. 136-139.

<sup>10</sup> LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). *História: novas abordagens, novos problemas, novos objetos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979 (3 volumes).

<sup>11</sup> BRASIL, Constituição Federal, 1988, p. 137, b (grifos nossos).

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.*<sup>12</sup>

A complementação à que se refere a lei quanto ao ensino de História deve se dar da forma seguinte: “§4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.”<sup>13</sup>. Nesse sentido, o investimento potencial em pesquisas vem resultando em publicações de livros didáticos voltados para o ensino regional, sobretudo em editoras sediadas em São Paulo e no Paraná.<sup>14</sup> É importante ressaltar que os livros didáticos de História Regional são referentes ao 4º e 5º anos do ensino fundamental. Já nos anos finais do ensino fundamental não foram identificados, até o momento, livros didáticos que contemplem essa temática.

Dentro dessa lógica de organização, buscaremos evidenciar pontos significativos de convergência quanto à estruturação dos documentos norteadores dos componentes escolares em Mato Grosso do Sul – referencial curricular para o ensino fundamental – no que tange à regulamentação e aos subsídios teóricos oferecidos para o ensino da História de Mato Grosso do Sul, doravante História Regional.

De acordo com Renilson Rosa Ribeiro,

---

<sup>12</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). Brasília: MEC, 1996. art. 26, LDBEN, Lei n. 9.394/96, grifos nossos.

<sup>13</sup> Idem, 1996, art. 26, LDBEN, Lei n. 9.394/96.

<sup>14</sup> Livro didático aprovado pelo PNLD de 2013 que tem sua editora sediada no Paraná: VALDEZ, Diana; AMARAL, Miriam Bianca do. *História do Mato Grosso do Sul*. Curitiba: Base Editorial, 2011. Livro Didático do PNLD de 2010 que tem sua editora sediada em São Paulo: GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELOS, Luiza Mello; KRUGER, Zelia Peres de Souza. *História do Mato Grosso do Sul*. São Paulo: FTD, 2008.

Nos anos [19]90 esses debates sobre o ensino de História no Brasil tornaram-se intensos e acirrados nos momentos de elaboração e implantação de novos currículos, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes Curriculares para o ensino superior. Percebe-se, nesses debates, o confronto entre diferentes concepções de História, currículo, ensino, livro didático, professor e aluno. No caso especificamente dos livros didáticos, as discussões se aprofundaram mais ainda quando estes passaram a ser avaliados por comissões do Ministério da Educação em 1994. Ao lado das inovações historiográficas e pedagógicas do período, não podemos perder de vista o papel desempenhado pelos movimentos sociais no processo de redefinição do presente e do passado do Brasil pós-ditadura militar. A agenda de lutas por parte destes movimentos passou a fazer parte das críticas e revisões feitas ao currículo e principalmente aos livros didáticos de História.<sup>15</sup>

Podemos perceber que ao longo da década de 1990, em conformidade com a Constituição Federal, processaram-se mudanças nas legislações educacionais resultantes do embate entre os movimentos sociais, as entidades de cunho acadêmico-científico e o poder político representante das políticas neoliberais.<sup>16</sup> No entanto, a presença na legislação não garantiu a possibilidade efetiva de inserção de conteúdos dessa natureza, ainda que obrigatórios. Esse movimento foi sendo executado nas esferas federais, estaduais e municipais que estabeleceram

---

<sup>15</sup> RIBEIRO, Renilson Rosa. Livros didáticos de história: trajetórias em movimentos. In: JESUS, Nauk Maria de; CEREZER, Osvaldo Mariotto e RIBEIRO, Renilson Rosa (org.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2007, p. 45.

<sup>16</sup> SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8 ed. ver. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003, p. 33; LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 117.

prazos específicos para cada etapa a ser implantada.<sup>17</sup>

A partir desse momento, notamos nos discursos curriculares a preocupação imediata em se passar de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada na aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, passou-se a pensar numa educação histórica que possibilitasse aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias com base no seu cotidiano. Os desejos e questionamentos do presente dos alunos seriam o ponto de partida e não o de chegada da produção do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula.

É importante ressaltar que os componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental são organizados segundo suas áreas de conhecimento, conforme seguem:

I – Linguagens:

Língua Portuguesa;

Língua materna, para populações indígenas;

Língua Estrangeira moderna;

Arte;

Educação Física.

II – Matemática

III – Ciências da Natureza

IV – Ciências Humanas:

História;

Geografia.

V – Ensino Religioso.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Para uma reflexão sobre os currículos de História na educação básica ao longo dos anos 1990, cf. RIBEIRO, Renilson Rosa. Os parâmetros do saber no Brasil: A História ensinada e a Reforma Curricular Nacional no governo FHC. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 10, 2006, p. 1-35; CARVALHO, Alexandro Donato; ALVES, Luís Alberto M. A cidadania e política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. *Revista Territórios & Fronteiras*. Cuiabá, v. 6, n. 3, dez./2013, p. 25-38.

<sup>18</sup> BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEL, 2013, p. 114.



Tais componentes garantem que as instituições educacionais devem se organizar para ministrar os conteúdos estabelecidos pela obrigatoriedade legal, organizados, ao menos no texto da lei, de modo a preconizar a realidade de sua clientela e o perfil de seu corpo docente em conformidade com o projeto político pedagógico da escola. Quanto à obrigatoriedade de alguns conteúdos para o ensino de História, importa destacar a mudança ocorrida na LDBEN por meio da Lei n. 11.645/2008, referente à inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”<sup>19</sup> no currículo oficial da rede de ensino, cujo programa prevê, em linhas gerais:

a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referenciais culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo,

---

<sup>19</sup> Sobre a implantação da Lei n. 10.639/03, cf. MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, 2008, p. 5-20; OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*. São Paulo, v. 28, n. 2, 2009, p. 143-174; COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar Araújo, MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 215-244; COELHO, Mauro César; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. *Revista Territórios & Fronteiras*. Cuiabá, v. 6, n. 3, dez. 2013, p. 92-107; CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes* (Mato Grosso, Brasil – 2008 a 2014). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015;

transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.<sup>20</sup>

As adequações dos temas e conteúdos que se tornaram obrigatórios são elementos significativos para história do Brasil, já que salientam as especificidades de algumas regiões, negadas ou silenciadas da participação na construção da cultura brasileira. Estas, ao serem alçadas à condição de conteúdo ou de conhecimento escolar, impulsionaram a escrita da história com base na experiência de outros sujeitos sociais, fortalecendo, assim, a multiplicidade de concepções e abordagens historiográficas que podem ser trabalhadas.<sup>21</sup> No que concerne aos conteúdos propriamente ditos, as abordagens contempladas nos PCNs de História (3º e 4º ciclos) do ensino fundamental indicam que,

Nas últimas décadas, por diferentes razões, nota-se uma crescente preocupação dos professores do Ensino Fundamental em acompanhar e participar do debate historiográfico, criando aproximações entre conhecimento histórico e o saber histórico escolar. Reconhece-se que o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e é reelaborado, de diversas maneiras, para o conjunto da sociedade. Na escola, ele adquire, ainda, uma relevância específica quando é recriado para fins didáticos.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 114.

<sup>21</sup> Dentro dessa perspectiva, caberia aos autores de livros didáticos estarem atentos às historiografias regionais para fazer adequações em suas obras e contemplar as regiões sem perderem o viés nacional. Um exame sobre a presença de conteúdos de História Regional em livros didáticos de História pode ser conferido no estudo realizado por: DEBONA, Jackson James. *Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História – PNLD 2011*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015.

<sup>22</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 30.

De acordo com Pedro Paulo Funari, essa mudança de perspectiva em relação ao ensino da disciplina teria a tarefa de superar a ideia de que um “bom professor de História” era

aquele que conseguia inculcar no menino rico o orgulho de ser um continuador, em novas roupagens, dos bandeirantes, ou, outros rincões do país, um sinhozinho digno de seus antepassados escravocratas. E conseguir fazer o menino pobre saber que havia descendentes, físicos ou espirituais, daqueles que sempre ali estiveram, para serem obedecidos.<sup>23</sup>

Essa preocupação é crescente pela importância atribuída ao conhecimento histórico e à pesquisa sobre os materiais didáticos, haja vista sua presença em grande parte dos níveis de ensino. O conhecimento histórico possibilita vislumbrar o desenvolvimento das sociedades em relação temporal. O ensino de História, se ministrado com elementos de crítica e análise, cria possibilidades de perceber mudanças e permanências, facilitando a compreensão do presente em relação ao passado, e um dos seus modos de abordagem é o entendimento das transformações de modo processual.

Nesse contexto, os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social, em uma época. Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> FUNARI, Pedro Paulo A. Ensino de História, modernidade e cidadania. *Bolando Aula de História*. São Paulo, n. 7, set. 1998, p. 13.

<sup>24</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares*

Esse fazer pedagógico, em contrapartida, carece de apoio em relação à produção de materiais (didáticos ou não, mas que sejam de linguagem e uso acessíveis aos profissionais do ensino) que contemplem estudos locais ou regionais, favorecendo o exercício intelectual de estabelecer relações, ensaiar hipóteses, formular explicações e opinar sobre conjunturas determinadas por elementos sociais, políticos e econômicos sob o risco de um esvaziamento das noções de identidade e pertencimento regional, dificultando a compreensão sobre práticas e valores de povos de culturas diferentes e que compõem o âmbito nacional e global. Ressaltamos, nesse aspecto, a importância do livro didático de História, pois em muitas regiões esse é o único material “físico” disponível e acessível a professores e alunos que proporciona um tipo de conhecimento histórico do regional.<sup>25</sup>

De acordo com os PCNs de História (3º e 4º ciclos), os conteúdos sugeridos têm objetivos norteadores, e não um padrão resumido a se seguir. Desse modo, fica a critério do professor atender às necessidades de conhecimento dos alunos com base no diagnóstico por ele feito. Quanto às sugestões do PCN de História para o 3º ciclo, pautam-se no eixo temático: *História Das Relações Sociais, Da Cultura e do Trabalho*, organizados em dois subtemas: o primeiro trata das *Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira*, e o segundo trata das *Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira*.<sup>26</sup>

Trabalhar os subtemas sugeridos acima é percorrer um caminho fértil de conteúdos e de possibilidades de abordagem. Mas, segundo os PCNs de História (3º e 4º ciclos),

---

*Nacionais*: História (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 34.

<sup>25</sup> Ver: DEBONA, Jackson James. *Entre o regional e o nacional*: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História – PNLD 2011. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015.

<sup>26</sup> Os conteúdos sugeridos pelo PCN podem ser conferidos em BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História* (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 57-62.

A ideia é que se problematize a realidade atual e se identifique um ou mais problemas para estudo em dimensões históricas em espaços próximos e mais distantes. A partir daí, devem ser selecionados conteúdos da História brasileira, da História da América, da Europa, da África e do Oriente e articulados em uma organização que permita ao aluno questionar, aprofundar, confrontar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual, como são construídos os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos.<sup>27</sup>

Em relação ao ensino de História, importa ressaltar que os alunos trazem uma bagagem de informações significativas que, se trabalhadas, podem se somar ao conhecimento escolar. O reconhecimento dessas vivências no complexo universo da sala de aula implica a recusa da ideia da instituição escolar como célula isolada da sociedade e reprodutora dos conhecimentos fabricados em outros lugares.<sup>28</sup> Assim como o professor, o aluno também não é uma “tábula rasa”. Ele aprende muitas coisas essenciais ou não para a sua vida antes de adentrar os portões da escola e continua a aprender fora dali, ainda que continue a frequentá-la. Os estudantes, conforme observa Bernard Charlot, não constroem do nada as suas relações com os saberes que encontram na escola e com a própria instituição de ensino. Em outras palavras, “não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender”.<sup>29</sup>

Nesse aspecto, a disciplina de História pode promover diálogos produtivos, nos quais aluno e professor são beneficiados.

---

<sup>27</sup> Idem, 1998, p. 57.

<sup>28</sup> Segundo Paulo Miceli, “convém lembrar que não é apenas a escola – e nela o professor de História – a responsável pela educação dos cidadãos, pois as bases dessa formação já são trazidas à sala de aula pelos estudantes. Adquiridas e ampliadas nos espaços sociais que o aluno frequenta – o que inclui, com destaque, a família –, é a partir delas que o professor pode realizar seu trabalho, valendo-se de sua própria formação e experiência”. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. Ed. rev. e atualizada. São Paulo: Contexto, 2009, p. 38.

<sup>29</sup> CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 149.

Tais diálogos podem ser mais produtivos ainda no 4º ciclo, quando a gama de conhecimentos do aluno é maior e sua capacidade intelectual permite pensar o abstrato, alcançando a habilidade cognitiva de compreensão conceitual.<sup>30</sup> Desse modo, ao propor o eixo temático *História das representações e das relações de poder* dividido em dois subtemas: *Nações, povos, lutas, guerras e revoluções* e *Cidadania e cultura no mundo contemporâneo*, os PCNs indicam conteúdos a serem trabalhados, mas nenhum deles aborda diretamente a História Regional.

Além dos eixos temáticos, subtemas e conteúdos, constam no PCN de História sugestões quanto ao trabalho com os documentos em sala de aula<sup>31</sup> com materiais didáticos externos ao cenário escolar, sugerindo visitas a exposições, museus e sítios arqueológicos. Contudo, toda essa movimentação e responsabilidade ficam a cargo do professor e esbarram em alguns obstáculos que transcendem a sua formação, possibilidades/condições e escolhas, tendo em vista a produção limitada de material didático regional ou até a pouca acessibilidade à produção acadêmica (dissertações e teses), em geral localizada em bibliotecas específicas, dificultando os serviços de fotocópias e microfilmagem. Esses problemas podem ser vistos também em

---

<sup>30</sup> Ao trazer a condição dos professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento histórico, propomos o abandono da lógica fabril da escola e da sala de aula como “lugar social de interiorização de normas” e de “normatização do saber”. De acordo com Paulo Knauss, o ensino de História na escola tem como metodologia implícita “indagar a construção do conhecimento de algum objeto particular, revelando a relação que os homens estabelecem entre si e o mundo que os circunstancia. A metodologia deve se sustentar sob bases dialógicas, ensejadas pela animação docente, e na atividade de pesquisa e investigação, identificada com o processo de aprendizagem. O objetivo deve ser a construção de conceitos, possibilitadores da produção de uma leitura de mundo.” Por meio dessa relação dialógica entre professor e aluno na aula de História, pautada pela prática investigativa, é possível a produção de diferentes e enriquecedoras leituras de mundo. KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia R. Leite (org.). *Repensando o ensino de história*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 33-34.

<sup>31</sup> Sobre a possibilidade de trabalho com jornais em tempos recuados na sala de aula, cf. PINTO, Adriana Aparecida. A imprensa em Mato Grosso: subsídios para o ensino da história regional no século XIX (1880-1890). *Revista História Hoje*. São Paulo, vol. 3, n. 6, 2014, p. 343-369.

arquivos públicos, local de concentração de diversas tipologias documentais (fotografias, mapas, jornais, manuais de ensino, dentre outras) que podem se configurar como fontes significativas para o ensino de História e dos seus lugares.

Nessa perspectiva, demonstrou-se que a legislação pertinente à educação e os documentos orientadores dos conteúdos escolares e curriculares preveem e garantem a observância da legalidade e a exigência do ensino de História Regional. Constatada a existência da prerrogativa legal que reitera a importância e necessidade da inserção dessa temática nos conteúdos escolares, optamos por, ao lado do diálogo com esse campo conceitual, examinar a estrutura dos conteúdos dispostos nos Referenciais Curriculares do estado de Mato Grosso do Sul de modo a entender e dar visibilidade aos conteúdos que viabilizariam o ensino de História com base nos conhecimentos da região em que este se processa.

### **História Regional como espaço conceitual**

Ao tratar do campo de conhecimento de História Regional, encontramos uma relação paradoxal, que ora evidencia a sua importância e necessidade, ora alerta para os possíveis riscos de se escrever uma história unitária, desvinculada do contexto mais amplo de sua inserção, sem estabelecer diálogos e relações com a totalidade da qual obrigatoriamente é parte integrante. Entendemos, com base em Eric Hobsbawm, que:

[...] o problema para os historiadores profissionais é que seu objeto tem importantes funções sociais e políticas. Essas funções dependem do seu trabalho – quem mais descobre e registra o passado além dos historiadores? –, mas ao mesmo tempo estão em conflito com seus padrões profissionais. Essa dualidade está no cerne de nosso objeto.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> HOBSBAWM, Eric J. *Sobre História: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 284-285.

Ao trazer essa discussão, Hobsbawm evidencia possibilidades de se compreender a produção histórica por meio dos conceitos de nação e região e assevera, baseando-se na leitura que faz de Ernest Renan, que “esquecer, ou mesmo interpretar mal a História, é um fator essencial na formação de uma nação, motivo pelo qual o progresso dos estudos históricos muitas vezes é um risco para a nacionalidade”.<sup>33</sup>

Nesse sentido, a escrita da história é também um exercício de escolha/seleção sobre o que contar, sobre quem contar, o que escrever, e ao mesmo tempo sobre o que não contar. Porém, o mesmo autor adverte para a importância da escrita da história, e conseqüentemente do seu ensino, quando afirma que “[...] convém nunca esquecer que a história – principalmente a história nacional – ocupa um lugar importante em todos os sistemas conhecidos de educação pública.”<sup>34</sup>

Ao tratar da história das regionalidades, entendendo-as não só como elemento essencial para a construção das identidades, mas também como fruto da luta por representações que se tornaram dominantes, Pierre Bourdieu problematiza a noção de região como espaço de interesse dos historiadores, tendo em vista que estes também lidam com espaços, ainda que em perspectivas diferentes de outros profissionais:

A região é o que está em jogo como objecto de lutas entre os cientistas, não só os geógrafos é claro, que, por terem que ver com o espaço, aspiram o monopólio da definição legítima, mas também historiadores, etnólogos e, sobretudo desde que existe uma política de ‘regionalização’ e ‘movimentos regionalistas’ economistas e sociólogos.<sup>35</sup>

Ainda no que concerne à problematização da produção de conhecimentos ditos regionais, Bourdieu acrescenta:

---

<sup>33</sup> Idem, 1998, p. 285.

<sup>34</sup> Idem, 1998, p. 290.

<sup>35</sup> BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4. ed. Lisboa: Bertrand; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 108.



O efeito simbólico exercido pelo discurso científico ao consagrar um estado das divisões e da visão das divisões, é inevitável na medida em que os critérios ditos ‘objetivos’, precisamente os que os doutos conhecem, são utilizados como armas nas lutas simbólicas pelo conhecimento e pelo reconhecimento [...] logo que a questão regional ou nacional é objectivamente posta na realidade social, embora seja por uma minoria actuante [...] qualquer enunciado sobre a região funciona como um *argumento* que contribui – tanto mais largamente quanto mais largamente é reconhecido – para favorecer ou desfavorecer o acesso da região ao reconhecimento e, por este meio, à existência.<sup>36</sup>

Partilhando dessa preocupação, Marcos Lobato Martins conceitua a História Regional como sendo aquela em que se

toma o espaço como terreno de estudo, que enxerga as dinâmicas históricas no espaço e através do espaço, obrigando o historiador a lidar com processos de diferenciação de áreas. A História Regional é a que vê o lugar, a região e o território como natureza da sociedade e da história, e não apenas como palco imóvel onde a vida acontece. Ela é História Econômica, Social, Demográfica, Cultural, Política etc., referida ao conceito chave de região.<sup>37</sup>

Desse modo, o estudo do regional nos permite visualizar especificidades e singularidades de um dado recorte de realidade e estabelecer comparações com outros recortes de realidades regionais. Diferente do estudo do nacional, que aborda as semelhanças entre as regiões, e da micro-história, que faz uma redução de escala de observação para perceber uma realidade que poderia não ser percebida pela análise macro<sup>38</sup>, importa

---

<sup>36</sup> Idem, 2001, p. 119-120.

<sup>37</sup> MARTINS, Marcos Lobato. História Regional, in: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo, Contexto, 2009, p. 143.

<sup>38</sup> Cf. BARROS, José D’ Assunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2004. p. 153.

ressaltar que essa mudança de paradigma reflete diretamente sobre o trabalho dos historiadores que se propõem a apreender aspectos históricos e contradições sociais que impregnam determinados espaços.<sup>39</sup> No entanto, como afirma Janaína Amado, apesar dos aspectos positivos presentes no estudo de uma história das regiões, “é preciso ter em mente duas coisas: a.) o novo conceito de região ainda apresenta pontos obscuros; b.) sua utilização, longe de representar uma questão resolvida, na realidade se constitui em um desafio para os estudiosos.”<sup>40</sup>

Após essa discussão preliminar, é possível afirmar que a produção sobre História Regional (Sul) mato-grossense é permeada por distintas abordagens, em sua maioria partindo de aspectos gerais relacionados à História Nacional, seguindo marcos cronológicos já consolidados, contudo abordando os acontecimentos locais<sup>41</sup>.

### **[2.1.] O ensino de História e seus conteúdos: um estudo acerca dos documentos orientadores das propostas curriculares regionais**

Documento orientador para o ensino das disciplinas da estrutura curricular sul mato-grossense, o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul tem como marco das primeiras discussões sobre o tema o ano de 1992. Até o período, a organização da estrutura curricular era balizada por Diretrizes Gerais para o Ensino, formuladas em

---

<sup>39</sup> AMADO, Janaína. História e Região: Reconhecendo e Construindo Espaços. in: SILVA, Marcos A da. (coord.). *Republica em Migalhas: história regional e local*. São Paulo: Marco Zero, [s.d.]

<sup>40</sup> AMADO, Janaína. História e Região: Reconhecendo e Construindo Espaços. in: SILVA, Marcos A da. (coord.). *Republica em Migalhas: história regional e local*. São Paulo: Marco Zero, [s.d.], p. 9

<sup>41</sup> De acordo com Marcos Lobato Martins: O “lugar” e a “região” respondem a demandas individuais e coletivas por segurança, continuidade histórica e pertencimento a algum tipo de comunidade de destino. MARTINS, Marcos Lobato. História Regional, in: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 135-152.

âmbito estadual (1989), ao lado das Diretrizes Curriculares, de âmbito nacional (1992). No ano de 2007, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) enviou uma proposta preliminar de Referencial Curricular aos professores da rede pública estadual para análise e sugestões.

Convocados, os professores da rede pública estadual reuniram-se nas escolas para analisar a proposta preliminar do documento elaborada pela Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul. Conforme orientações expressas, as análises seriam realizadas por área de atuação e formação dos professores. Foram encaminhadas para os professores fichas para as possíveis sugestões de alteração, fichas essas que chegaram em grande número. Os professores tiveram um dia para examinar a proposta preliminar e enviar suas considerações à SED-MS. A versão final do documento chegou às mãos dos professores em exercício no ano de 2008, (de)marcando, assim, o papel do estado na formulação de propostas de ensino. O documento foi intitulado Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul.

A discussão que segue apresenta a sistematização do Referencial Curricular de 2008, norteador dos conteúdos até o ano 2011, e o Referencial de 2012, em vigência no estado.

### **[2.1.1] Primeiros passos rumo à normatização dos conteúdos escolares: Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul – edição 2008**

O processo de elaboração de documentos dessa natureza demanda um estudo à parte, que se pretende evidenciar neste texto. No entanto, importa ressaltar aspectos gerais de encaminhamento e discussão no sentido de contextualizar a produção e o período em que se inserem. É em momentos como esses que, ao menos no plano do discurso, profissionais da equipe escolar podem conhecer e opinar acerca das concepções e temários considerados pertinentes para a composição dos conteúdos que serão ministrados em todas as áreas no cotidiano escolar. Após a aprovação do ensino fundamental de nove anos, os conteúdos escolares demandaram novo processo de distribuição

e reordenamento, tendo em vista as novas habilidades que se pretendiam enfatizar na ampliação do tempo de escolaridade.

O estado do Mato Grosso do Sul, em conformidade com a lei<sup>42</sup>, respaldado na nova regulamentação para o ensino fundamental<sup>43</sup>, implantou para este uma duração de nove anos, a partir de 2007, na rede estadual de ensino. Essa ação da Secretaria de Educação objetivava inserir Mato Grosso do Sul nas metas da Educação Fundamental do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecia “o Ensino Fundamental para nove anos de duração [...] com prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010”.<sup>44</sup>

O Referencial Curricular de 2008 foi distribuído aos professores em atividade em Mato Grosso do Sul. Encadernado em formato de caderno espiral, continha, na parte superior da capa, a seguinte informação: Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS. Na parte inferior ou rodapé ficava a bandeira do estado com os dizeres: Governo de Mato Grosso do Sul, com o slogan de campanha da gestão do então Governo do Estado, que sinalizava “rumo ao desenvolvimento”, ao lado da suposta premissa condutora dos trabalhos em educação: *Educação para o Sucesso*. Uma característica marcante desse documento consiste no registro da participação dos professores para a sua elaboração, sugerindo que o documento derivou de uma construção coletiva, do diálogo com os profissionais do ensino.<sup>45</sup>

Os textos de abertura do documento são de autoria dos

---

<sup>42</sup> Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que estabelece a obrigação dos pais ou responsáveis pela matrícula das crianças a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos.

<sup>43</sup> Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32, e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e que regulamenta o ensino fundamental de nove anos.

<sup>44</sup> Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001.

<sup>45</sup> MATO GROSSO DO SUL, *Referencial Curricular*, 2008, p. 3. Considere-se que essa versão sofreu reformulações em 2012, encontrando-se novamente em estudos, com vistas às novas alterações.

membros da equipe pedagógica e administrativa da Secretaria de Estado de Educação, cujos nomes figuram nas primeiras páginas, como: Equipe de Coordenação, Participação Especial e Equipe de Colaboradores. Em seguida temos os itens: *Apresentação, Aos Educadores, Índice e Conversando com os Educadores*, sendo que esse último se subdivide em: Alfabetização e letramento; Brincar, estudar e aprender; Rotina escolar; As diferentes linguagens; As tecnologias; Diversidade; Interdisciplinaridade; Transversalidade; Competências e habilidades e, por fim, Componentes curriculares. Antecede a cada um desses itens um texto que elenca comentários com propostas pedagógicas, observando a legislação e normativas de ensino pertinentes, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais e PCNs.

O documento se propõe a estabelecer orientações acerca dos eixos temáticos a serem ensinados no ensino fundamental. No entanto, é marcante a presença da proposta pedagógica nos Componentes Curriculares, visto que esse documento aborda as disciplinas separadamente:

orientações pedagógicas quanto ao desenvolvimento didático, que se prestam à necessidade de trabalhar com o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos que veiculam em todas as áreas do conhecimento, e não apenas na construção de conteúdos.<sup>46</sup>

Essa forma de apresentar a estrutura dos componentes possibilita dupla interpretação, pois, ao mesmo tempo em que exalta um conhecimento coeso e totalizante das disciplinas que enfatizam a construção do conhecimento relacional, tratam-nas separadamente, como unidades individuais em si mesmas, sem reforçar a proposição inicial de trabalhar com os componentes curriculares construindo e desenvolvendo

---

<sup>46</sup> MATO GROSSO DO SUL. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental*. Campo Grande: SED-MS, 2008, p. 26.

habilidades e competências que possibilitem aos alunos terem uma compreensão relacional entre os conteúdos das outras disciplinas.

Outras sugestões elencadas pelos Componentes Curriculares ressaltam a importância de se compreender as possibilidades que envolvem o trabalho com o ensino de História assentado nas temporalidades e, em certa medida, na noção de um tempo diacrônico, que dialoga com o presente e com o passado buscando formas de compreensão:

No processo do ensino e da aprendizagem de História é preciso que o professor proporcione ao aluno o desenvolvimento de competências de *análise, interpretação e compreensão da realidade em que está inserido*. [...] É importante reforçar que o ensino dos fatos relacionados a uma data (temporalidade cronológica), o professor de História, enquanto mediador entre o aluno e a produção de conhecimento, enfoque noções que devem envolver o entendimento dos diferentes níveis e ritmos de movimentos das sociedades. [...] O conteúdo histórico deve ser focado do ponto de vista de que os seres humanos podem até ser desiguais quanto à sua condição social, racial, étnica, cultural, mas do ponto de vista das capacidades mentais, a lógica do desigual não procede. [...] Dentre as possibilidades do trabalho pedagógico nas aulas de História pode-se utilizar diferentes estratégias de ensino como: seminários, debates, confecção de painéis, cruzadinhas, jornal histórico, álbum ilustrado, quebra-cabeças [...].<sup>47</sup>

Nessa perspectiva, a História Regional estaria amplamente contemplada na elaboração conceitual do Referencial, pois, ao afirmar que o aluno deveria ter condições de realizar “*análise, interpretação e compreensão da realidade em que está inserido*”, o Referencial apresenta-se em consonância com a concepção pedagógica de influência sociointeracionista, baseada nas proposições teóricas de Lev Vygotsky e no materialismo-histórico de Karl Marx, como anunciado na apresentação do volume.

---

<sup>47</sup> Idem, 2008, p. 28, grifos nossos.

Ainda sobre a problemática da História Regional, encontramos outros indicativos da sua necessidade, no entanto, a responsabilidade do seu ensino ficaria a cargo da escola, fazendo-se valer da “[...] autonomia metodológica, apropriando os conteúdos como meio para ampliar conhecimentos, habilidades, competências e ainda, ao desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local”.<sup>48</sup>

No documento constam os eixos temáticos, subtemas e conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo na seguinte disposição: a disciplina, sua estrutura de conteúdos – por bimestres letivos –, as competências e habilidades que os alunos devem atingir/desenvolver e, por fim, as referências bibliográficas para cada disciplina.

Ao professor, cabe exercer sua autonomia em sala de aula, como o próprio Referencial Curricular do Ensino Fundamental intenciona resguardar:

Nesse sentido, [o trabalho] resultou num Referencial, linha mestra da rede, o qual dará parâmetros ao trabalho pedagógico. Cabe à escola complementá-lo de acordo com suas especificidades, com autonomia metodológica, apropriando os conteúdos como meio para ampliar conhecimentos, habilidades, competências e ainda, ao desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local. Para tanto, tais aspectos devem ser garantidos no Projeto Político Pedagógico da escola.<sup>49</sup>

No entanto, essa autonomia é regrada e vigiada pelos planejamentos de aula apresentados periodicamente via sistema on-line, que passam pela verificação da equipe pedagógica e muitas das vezes reproduzem, fielmente, a estrutura dos componentes do Referencial. Ainda assim, o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul de 2008 encontrava-se alinhado às determinações em âmbito nacional, haja vista a fundamentação em leis e diretrizes nacionais que regulamentam

---

<sup>48</sup> Idem, 2008, p. 7.

<sup>49</sup> Idem, 2008, p. 7.

e fundamentam o ensino fundamental. tornando-se, portanto, significativo para o pesquisador que buscava conhecer elementos do ensino referentes à especificidade regional, seus processos e rupturas ou continuidades que, de certa forma, pudessem ser visualizados na estrutura dos conteúdos organizados.

Utilizar essa documentação para identificar as matrizes sobre as quais, ainda que de modo abrangente, se assentam as bases do ensino, mais especificamente nos conteúdos da disciplina de História, torna-se mais expressivo quando analisada pelos pesquisadores sob a ótica das multiplicidades de conteúdos e de abordagens que subsidiaram sua elaboração como parâmetro norteador do fazer pedagógico dos docentes.

**Quadro 1:** Sistematização dos conteúdos de História do MT/MS para o Ensino Fundamental em 2008.

<b>ANOS</b>	<b>BIMESTRES</b>	<b>CONTEÚDOS BIMESTRAIS</b>
6º Ano	1º Bimestre	O mundo primitivo – evolução histórica Pré-história Geral, do Brasil e do Mato Grosso do Sul: grupos sociais, realizações e conquistas.
7º Ano	4º Bimestre	O encontro de três mundos A presença dos espanhóis na região do atual Mato Grosso do Sul no período colonial (relevâncias das Missões do Itatim no processo de ocupação e povoamento do Mato Grosso). História dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul – formação do povo, cultura, economia, sociedade e organização política.



8º Ano	3º Bimestre	O Brasil no contexto do império Conflito com o Paraguai (causas e desdobramentos para a América do Sul, para o Brasil e para o Mato Grosso do Sul).
	4º Bimestre	O Mato Grosso do Sul no contexto imperialista Mato Grosso do Sul – economia, o ciclo da erva mate – (Companhia Mate Laranjeira), importância política, econômica social e cultural no contexto imperialista brasileiro.
9º Ano	3º Bimestre	O Brasil República no contexto capitalista consolidado Movimento Divisionista de Mato Grosso (relações, composição de poder e conflitos sociais).

**Fonte:** MATO GROSSO DO SUL. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental. Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul, 2008, p. 150-4. Organizado por: DEBONA, Jackson James, março de 2013.

Os conteúdos de História Regional evidenciados no quadro acima encontram-se em conformidade com o pressuposto nacional. Mesmo que legalmente amparado, o Referencial Curricular Estadual traz os conteúdos diluídos nos quatro anos seriais, o que limitaria a constituição de um saber histórico regional, pois o esvaziamento se daria pela sobreposição de uma história quadripartite eurocêntrica, o que relega a História Regional a um segundo plano.<sup>50</sup>

Não se pretende negar a importância do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, entendendo-o como um documento norteador da execução do trabalho pedagógico desempenhado pelo professor. Contudo, ele não deve ser visto como um fim em si mesmo, devendo extrapolar a finalidade de organização de conteúdos a serem ministrados em sala de aula.

<sup>50</sup> CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995, p. 97.

Configura-se, pois, como um ponto de partida, e não como um ponto de chegada. No entanto, sua apropriação não se opera com base nesse entendimento.

### **[2.1.2] Caminhando para a mudança: Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul - edição 2012**

Em 2012, para atender, segundo o Governo do Estado, às mudanças sociais, o Referencial Curricular passou por seu primeiro processo de reestruturação. Quanto à materialidade, manteve-se o padrão tipográfico e estrutural da edição anterior. As alterações mais significativas, segundo a análise realizada, referem-se à estrutura organizacional interna: o Referencial traz uma maior descrição dos componentes curriculares em observância às leis que regulamentam a Educação Básica no Brasil. A fundamentação teórica manteve-se em consonância com o pensamento de Lev Vygotsky, indicando continuidade quanto ao posicionamento teórico-metodológico e à concepção pedagógica da edição anterior.

Ainda com relação aos componentes, observamos alterações internas no que se refere à reorganização e disposição dos comentários e sugestões dados a cada disciplina. No Referencial Curricular de 2012, a posição dos comentários e sugestões figura entre os conteúdos das disciplinas, diferentemente do de 2008, em que estes constavam nas primeiras páginas. Há, ainda, outra mudança com relação a esse item: no caso da disciplina de História, essas sugestões fazem parte do mesmo texto da disciplina de Geografia. Esse texto se apropria de uma linguagem prescritiva, visto que o vocabulário utilizado, sobretudo quanto ao uso dos verbos, não dá tonalidade de sugestão, mas de dever.

Na parte introdutória desse Referencial, registra-se a menção a autores e estudos que embasam o documento, porém no item Referências tais menções não foram identificadas. Quanto à legislação pertinente ao ensino em Mato Grosso do Sul, diferentemente do Referencial anterior, a edição de 2012 traz o embasamento legal nas primeiras páginas:

[...] a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul propõe um currículo em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 4, de 13/07/2010), que contempla todos os aspectos essenciais para a formação dos estudantes.<sup>51</sup>

**Quadro 2:** Sistematização dos conteúdos de História do MT/MS para o Ensino Fundamental Anos finais, em 2012

ANOS	BIMESTRES	CONTEÚDOS BIMESTRAIS
6º Ano	1º Bimestre	O MUNDO PRIMITIVO Pré-História no Mato Grosso do Sul.
7º Ano	2º Bimestre	O advento do mundo moderno A presença dos espanhóis, no período colonial, na região do atual Mato Grosso do Sul (relevâncias das Missões e do Latim no processo de ocupação e o povoamento do Mato Grosso).
	4º Bimestre	História dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul: economia, organização política, processo de aculturação e contribuição cultural.
8º Ano	4º Bimestre	O MATO GROSSO DO SUL NO CONTEXTO IMPERIALISTA Conflito com o Paraguai: causas e desdobramentos para a América do Sul, para o Brasil e para o Mato Grosso do Sul. Os afro-brasileiros e os povos indígenas Guaicurus na Guerra do Paraguai. Mato Grosso do Sul (ainda Mato Grosso): economia, ciclo da erva-mate, influência política, econômica, social e cultural no contexto imperialista brasileiro.

<sup>51</sup> MATO GROSSO DO SUL. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental*. Campo Grande: SED-MS, 2012, p. 11.

9º Ano	3º Bimestre	O BRASIL REPÚBLICA NO CONTEXTO CAPITALISTA Movimento Divisionista de Mato Grosso: antecedentes, composição de poder, governos e conflitos sociais.
-----------	----------------	---

**Fonte:** MATO GROSSO DO SUL. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental. Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul, 2012. Organizado por: DEBONA, Jackson James, março de 2014.

Em relação ao componente curricular História, no que concerne ao 6º (sexto) ano, há dois itens indicativos de conteúdos que perfazem o ensino da História Regional, diferentemente do Referencial Curricular de 2008, que faria uso de uma abrangência maior ao se referir à “Pré-história Geral, do Brasil e do Mato Grosso.”<sup>52</sup>

Observamos, no entanto, um posicionamento teórico e uma tensão quanto à escrita, pois no Referencial Curricular de 2008, a “pré-história” é referente ao estado de Mato Grosso, enquanto o de 2012 traz a pré-história como sendo de Mato Grosso do Sul. Essa tensão estaria relacionada a quem pertence à pré-história dessa região, mas não somente a isso. Estaria também relacionada ao lugar de onde nós pensamos e concebemos o “conceito” de região, tendo em vista que o estado de Mato Grosso passou por um processo de divisão de seu território em 1977.<sup>53</sup>

No 7º (sétimo) ano, destacamos a inserção de conteúdos sobre a região em dois bimestres: no 2º e no 4º. Em relação

---

<sup>52</sup> MATO GROSSO DO SUL. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental*. Campo Grande: SED-MS, 2008, p. 150.

<sup>53</sup> Partilhando dessa preocupação, Marcos Lobato Martins conceitua a História Regional como sendo aquela em que se “toma o espaço como terreno de estudo, que enxerga as dinâmicas históricas no espaço e através do espaço, obrigando o historiador a lidar com processos de diferenciação de áreas. A História Regional é a que vê o lugar, a região e o território como natureza da sociedade e da história, e não apenas como palco imóvel onde a vida acontece. Ela é História Econômica, Social, Demográfica, Cultural, Política etc., referida ao conceito chave de região.” MARTINS, Marcos Lobato. História Regional, In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo, Contexto, 2009, p. 143.

ao Referencial Curricular de 2008, esses conteúdos apareciam somente no 4º bimestre. Assim, verificamos a permanência do embate anterior, já que o conteúdo é referente a um tempo cronológico em que o estado de Mato Grosso do Sul ainda não existia. Aparecem também abordagens referentes à história dos povos indígenas e quilombolas e à presença dos espanhóis na região no período colonial.

No 8º (oitavo) ano, identificamos conteúdos de História Regional a serem trabalhados no 3º e 4º bimestres, conforme o Referencial Curricular de 2008. No documento de 2012, todos os conteúdos se concentram no 4º bimestre, permanecendo os mesmos temas.

No último ano do ensino fundamental, observamos a retomada dos conteúdos e da estrutura bimestral do Referencial Curricular de 2008, tratando do “Movimento Divisionista de Mato Grosso: antecedentes, composição de poder, governo e conflitos sociais”. Como podemos notar, não há subtração do Mato Grosso do Sul nesse item, atribuindo valor heróico ao ato de sua criação. É por meio desse movimento que se constrói a narrativa de uma “identidade” que, segundo seus idealizadores, já existia.<sup>54</sup>

A divisão do estado, longe de ser mérito político do Sul ou do Movimento Divisionista, resultou antes de diversos fatores<sup>55</sup>, dentre eles, do Plano de Integração Nacional (PIN) do governo da Ditadura Militar. A reivindicação de divisão do estado de Mato Grosso é oriunda das lutas entre a elite do sul e a elite nortista, desde o fim do século XIX e começo do século XX, mais

---

<sup>54</sup> Sobre o processo de divisão do estado de Mato Grosso e criação de Mato Grosso do Sul, cf. WEINGARTNER, Alisolete Antônia dos Santos. *Movimento divisionista em Mato Grosso do Sul*. Porto Alegre: Edições EST. 1995; BITTAR, Marisa. *Mato Grosso do Sul, a construção de um estado*, volume I: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

<sup>55</sup> Cf.: AMEDI, Nathália da Costa. *A invenção da capital eterna: discursos sensíveis sobre a modernização de Cuiabá no período pós-divisão do estado de Mato Grosso (1977-1985)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2014, p. 82.

especificamente de 1932, quando o sul do estado luta ao lado de São Paulo na Revolução Constitucionalista. Esse apoio a São Paulo deixou explícitas as diferenças e as intenções políticas do Sul. No entanto, o Norte acolhe o interventor calorosamente, mostrando, desse modo, apoio a Getúlio Vargas. Porém, esses acontecimentos tornaram-se elementos significativos para uma avaliação positiva da divisão do estado de Mato Grosso por parte dos estudos feitos pela equipe governamental.

O movimento, segundo Elizabeth Madureira Siqueira<sup>56</sup> e em conformidade com Marisa Bittar<sup>57</sup> (2009), surpreendeu o povo e uma grande parcela de políticos com a decisão de Ernesto Geisel de sancionar a divisão do estado. Bittar acrescenta que, “concluídos os estudos pela equipe governamental, e votado o projeto de Lei, em setembro de 1977, pelo Congresso Nacional, o presidente Geisel sancionou, no dia 11 de outubro de 1977, a Lei Complementar n. 31 que criou Mato Grosso do Sul.”<sup>58</sup>

Sancionada a criação do estado, dava-se como necessário o momento de instalação do governo local. Os políticos sul-mato-grossenses começaram a articulação em torno do nome que iria ocupar o cargo de governador e, em 1º de janeiro de 1979, instalava-se o primeiro governo do estado, nomeado pelo então presidente Ernesto Geisel e por Harry Amorim Costa.

O estado de Mato Grosso do Sul compunha-se, no ato de sua criação, de 55 municípios, com uma densidade demográfica de 2,85 habitantes por quilômetro quadrado. Segundo dados de 1970, a população sul-mato-grossense era de 1 milhão de habitantes, sendo que a maioria residia na zona rural (547.000), enquanto na zona urbana residiam 453.000. Seu território perfazia 350.549 km<sup>259</sup>.

---

<sup>56</sup> Cf. SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

<sup>57</sup> Cf. BITTAR, Marisa. *Mato Grosso do Sul, a construção de um estado*, volume I: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

<sup>58</sup> Idem, 2009, p. 315.

<sup>59</sup> Idem, 2009, p. 352.

Após a divisão em 1977, o “Estado de Mato Grosso passa a ter 38 municípios e uma área de 901.420 quilômetros quadrados.”<sup>60</sup> Sua densidade demográfica era de 0,68 habitantes por quilômetro quadrado, com ocorrência de grandes áreas de mata virgem a serem exploradas, o que demandava, por parte do poder público, grandes somas de investimento na infraestrutura para garantir a fixação e abertura dessas áreas, diferente da parte sul, que quase na sua totalidade já estava povoada.

Essa diferença entre o sul e o norte do estado de Mato Grosso pode ser notada historicamente pelas características de ocupação do espaço geográfico dessa região. De acordo com Jovam Vilela da Silva, a parte centro-norte, ainda no século XVIII, foi povoada por bandeirantes em consequência da descoberta de ouro. Paralelamente, desenvolveu-se a agropecuária de subsistência no vale do rio Cuiabá. No entanto, ao exaurir o ouro e mesmo havendo na região o estímulo para o desenvolvimento da agricultura, muitos migrantes retornaram para o seus lugares de origem, ocorrendo um êxodo significativo do contingente populacional da região.

Já a parte sul dessa região, pela proximidade com São Paulo e Paraná, tinha como meio de escoamento da produção os rios Paraná e Paraguai. Mais tarde, a Estrada de Ferro Noroeste Brasil teve sua ocupação oportunizada com um estímulo ao desenvolvimento da produção agropecuária com a criação de gado no pantanal, que a baixo custo era exportado, tendo acesso ao oceano Atlântico pelo estuário do Prata<sup>61</sup>.

Face ao exposto, a divisão do estado de Mato Grosso, em 1977, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, trouxe à tona a necessidade de investimento pelo governo federal nesses dois estados confederados<sup>62</sup>. Mesmo dividido para melhor administrar,

---

<sup>60</sup> SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entrelinhas, 2002, p. 211.

<sup>61</sup> Cf. SILVA, Jovam Vilela da. *A divisão do Estado de Mato Grosso: (uma visão histórica – 1892-1977)*. Cuiabá: EdUFMT, 1996, p. 203

<sup>62</sup> Segundo a análise de Nathália da Costa Amedi: “[...] Defendemos que a divisão foi boa para os dois Estados, principalmente, para Mato Grosso que,

o governo federal teve que oferecer condições de infraestrutura básica como a abertura de rodovias, a melhoria dos portos e o financiamento para o desenvolvimento e a colonização/ocupação dos espaços vazios nessas regiões. Esses projetos, que se desenvolveram após a divisão, principalmente da parte norte do estado de Mato Grosso, foram tensos e violentos quanto à questão agrária até o começo do século XXI. Nos últimos anos, essa região se tornou grande produtora de grãos e de gado, atraindo o interesse das indústrias e do comércio.

### **[3.] Algumas considerações**

O exame dos documentos referenciais indica elementos importantes para a análise de materiais didáticos utilizados por professores da rede pública de ensino, sobretudo dos livros didáticos. Face ao exposto, constatamos que há casos em que os livros didáticos não contemplam de modo integral todos os conteúdos no que se refere à História Regional, conforme aponta o Referencial Curricular/MS. No entanto, é notória certa predileção por temas e regiões, em virtude de acontecimentos considerados de maior valor na formação da identidade nacional. Esses desencontros de conteúdos entre o Referencial Curricular e o livro didático de História tornam-se um engodo difícil de ser solucionado pelos professores. Como resultado desse problema, os discentes e docentes passam pelo ensino fundamental com um déficit de aprendizagem de conteúdos regionais, desconhecendo sua própria história e tendo dificuldade de aprendizagem, pois não se veem inseridos no contexto histórico. Tal perspectiva nos

---

a partir de 1979, foi amparado com fortes investimentos do governo federal, estimuladores da migração e abertura de estradas e cidades. O norte, neste caso, como que se libertou do sul, embora não sem mágoas, em decorrência de acusações e revanchismos. O sul, até então mais rico e com a maior receita, continuaria tendo os investimentos que já tinha, agora sem precisar dividi-los com a região norte". AMEDI, Nathália da Costa. *A invenção da capital eterna: discursos sensíveis sobre a modernização de Cuiabá no período pós-divisão do estado de Mato Grosso (1977-1985)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014, p. 77.



leva a ter em dimensão de análise e crítica a formação inicial dos professores ofertada nos cursos de licenciatura em História nas instituições públicas e privadas do estado.

Daí a importância do Referencial Curricular não só apontar conteúdos a serem ministrados pelos professores, mas indicar as referências bibliográficas utilizadas para a elaboração de estudos que deram origem à formulação final do documento, tendo em vista que caso as coleções de livros didáticos não abordem a história da região, o professor terá um suporte por meio das referências bibliográficas que constarem no Referencial Curricular/MS. Contrariando essa necessidade, como já mencionado anteriormente, observamos a ausência dessas referências bibliográficas de suporte, demandando esforço maior ao professor para obter material relativo ao tema na preparação de suas aulas.

Partimos da hipótese de que há ausência de conteúdos para o ensino da História Regional nos livros didáticos adotados nas escolas públicas da rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul, o que não implica afirmar que esse ensino não esteja sendo efetivado. Contudo, é notório o descompasso entre o Referencial Curricular e a escolha do livro didático de História, pois os conteúdos norteadores de História Regional do Referencial Curricular estadual não são contemplados pelos livros didáticos de História do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edições de 2008 e 2011, inviabilizando, de certa forma, o ensino dessa temática. Desse modo, o livro didático é um instrumento de trabalho do professor que, face à constatação, demanda esforço complementar.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Cf. DEBONA, Jackson James. *Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História – PNLD 2011*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015; SOUZA, Ana Paula Hilgert de. *Concepções do ensino da história regional no ensino médio em Mato Grosso do Sul: práticas docentes em Dourados e Nova Andradina*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2014; BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. *O perfil do professor de História: representações e identidades em escolas públicas de Dourados*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2011.

Buscamos apresentar o cenário histórico do território mato-grossense reforçando o interesse em perceber quais desses aspectos registrados na história se pretende ensinar nos livros didáticos adotados no estado. Cumpre ressaltar que, embora tenhamos estabelecido parâmetros da História Regional (Sul) Mato-Grossense como elementos da historiografia destacados para realizar as análises que se pretendem, temos a clareza de realizar o esforço de não incorrer no que alerta Hobsbawm: “O perigo reside na tentação de isolar a história de uma parte da humanidade – a do próprio historiador, por nascimento ou escolha – de seu contexto mais amplo.”<sup>64</sup>

Esse mesmo autor, em outro momento reitera essa preocupação:

Os historiadores, conquanto microcósmicos, devem se posicionar em favor do universalismo, não por fidelidade a um ideal ao qual muitos de nós permanecemos vinculados, mas porque essa é a condição necessária para o entendimento da história da humanidade, inclusive de qualquer fração específica da humanidade. Pois todas as coletividades humanas são e foram parte de um mundo mais amplo e mais complexo.<sup>65</sup>

Em síntese, transfere-se ao professor a responsabilidade de analisar e entender esses processos de produção historiográfica para além da inserção nos referenciais curriculares, buscando complementar as ausências, quando houver, na produção do livro didático, no esforço de intermediar os conhecimentos promovidos nas coleções adotadas entre a história regional e nacional aliado à sua concepção de ensino de História e formação discente.

---

<sup>64</sup> HOBSBAWM, Eric J. *Sobre História: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 291.

<sup>65</sup> Idem, 1998, p. 292.