



# VI Simpósio Nacional de HISTÓRIA CULTURAL

Escritas da História: Ver - Sentir - Narrar

## O LUGAR DO CONTEMPORÂNEO E DO TEMPO PRESENTE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DE HISTÓRIA NOS EUA (2002/2010)

Itamar Freitas\*

Este trabalho apresenta os primeiros resultados de uma investigação sobre as relações entretidas entre a historiografia erudita e a historiografia escolar. Nele, abordamos as apropriações que a disciplina escolar história efetua sobre os novos objetos, problemas e abordagens desenvolvidos no âmbito da teoria da história, no Brasil e no exterior (sobretudo, na Europa e na América do Norte).<sup>1</sup> Especificamente, tratamos das problemáticas do contemporâneo e do tempo presente nos currículos prescritos para a escolarização de adolescentes em dez estados de um país onde a pluralidade de formas de organização dos currículos é a tônica – os Estados Unidos da América.

Aqui, examinamos os conteúdos prescritos em termos de conhecimentos para o ensino circunscritos entre o sexto e nono ano<sup>2</sup>, expedidos na primeira década do nosso

---

\* GPEH/DED/NPGE /UFS. Email: [itamarfo@gmail.com](mailto:itamarfo@gmail.com)

<sup>1</sup> Este texto faz parte de uma série de análises sobre currículos do Brasil e do exterior empreendidos com as professoras Margarida Oliveira e Jane Semeão, que trabalham, respectivamente, nos departamentos de história da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e da Universidade Regional do Cariri.

<sup>2</sup> O projeto prevê a comparação entre currículos nacionais e estrangeiros. Por isso, este trabalho privilegia os currículos do 6º ao 9º ano, que correspondem (em termos de faixa etária) aos anos finais do ensino fundamental no Brasil.

século, nos estados da Califórnia, Kansas, Idaho, Massachusetts, Ohio, Nevada, North Carolina, Pennsylvania, South Carolina e Texas. Mediante tratamento estatístico,<sup>3</sup> por fim, tentamos responder às seguintes questões: que espaço é destinado para o contemporâneo e ao o tempo presente nos currículos? Qual sua distribuição ao longo dos anos escolares? O que tem sido levado para esses documentos como história do tempo presente?

## **O ESPAÇO OCUPADO PELO CONTEMPORÂNEO E O PRESENTE**

Neste tópico examinaremos três indicadores: espaço ocupado no total de expectativas, espaço ocupado em cada proposta e tipologia do contemporâneo e os demarcadores clássicos da historiografia do tempo presente: Segunda Guerra Mundial e fim do socialismo real com a queda do muro de Berlim (Cf. NOIRIEL, 1998, AROSTEGUI, 2004, SEMEÃO, FREITAS, 2012).

No exame do total de expectativas de aprendizagem disponibilizadas (1719) pelos dez currículos em análise, contabilizamos a prevalência do contemporâneo em primeiro lugar, com 43%, seguido pelo moderno (13%), antigo (7%), medieval (5%) e pré-histórico (2%).<sup>4</sup> O predomínio do contemporâneo sobre os demais períodos é ainda mais explícito quando verificamos a sua participação em cada estado. Ele é majoritário no Kansas (71%), Massachusetts (64%), South Carolina (61%), Ohio (51%), North Carolina (41%), Nevada e Pennsylvania (38%), e Texas (37%). Nos estados da Califórnia e Idaho, predominam, respectivamente, as expectativas que abarcam todos os períodos (49%) e o tempo moderno (31%). Nessas propostas o contemporâneo ocupa o segundo e o terceiro lugares em números de objetivos educacionais.

Para se ter uma ideia mais clara da importância do contemporâneo nos currículos estadunidense, basta verificar os dados referentes às histórias antiga e medieval. Dada a prevalência do moderno, em segundo lugar, em 7 das 10 propostas,

---

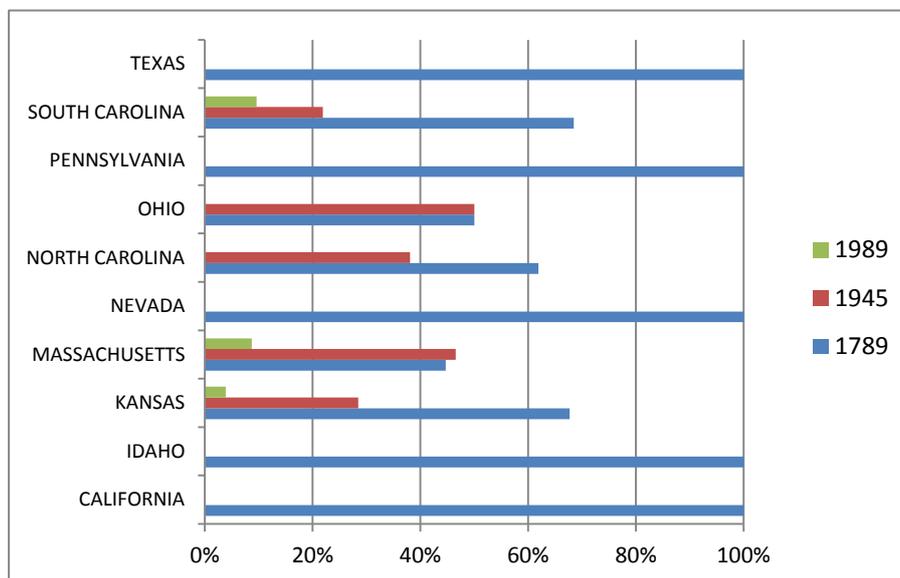
<sup>3</sup> Para maiores detalhes sobre a natureza da fonte (as expectativas de aprendizagem), a configuração dos currículos estadunidenses, as formas de seleção dos 10 estados e o tratamento dos dados, consultar o primeiro trabalho dessa série que está disponível na internet (Cf. FREITAS, 2011).

<sup>4</sup> Cerca de 10% das expectativas são destinadas a todos os períodos e 11% não indicam temporalidade.

disputam a terceira ocupação as expectativas referentes ao moderno e o antigo (quatro propostas cada) e ao pré-histórico (em três propostas).<sup>5</sup>

Vejamos agora os marcos do contemporâneo e do presente privilegiados por essas expectativas. A historiografia aponta três acontecimentos como fundadores de uma nova experiência temporal: a Revolução Francesa (1788), o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e o fim do socialismo real metaforizado na conhecida queda do muro de Berlim. Na amostra estadunidense, constatamos que o primeiro marco predomina, com 67% do total das expectativas, seguidos do segundo (28%) e terceiro (5%). Verificada a distribuição por estado, como exposto no gráfico 1, tal resultado se confirma. Oito das dez propostas dão primazia à matriz iniciada com a Revolução Francesa, uma dispõe a Revolução Francesa e o pós Segunda Guerra Mundial em igualdade de condições (Ohio) e apenas uma coloca a Segunda Guerra à frente da Revolução francesa em número de expectativas (Massachussets).<sup>6</sup>

**Gráfico 1 – Espaço ocupado pelo tempo presente nos currículos estadunidenses para os 6º, 7º, 8º e 9º anos (2002/2010)**



<sup>5</sup> Excluídas as propostas que não apresentam referências temporais.

<sup>6</sup> Excluídas as propostas que não apresentam referências temporais e diluídas, equitativamente, as propostas que fazem referência a “todo o tempo”, ou seja, às idades antiga, média, moderna e contemporânea, majoritariamente.

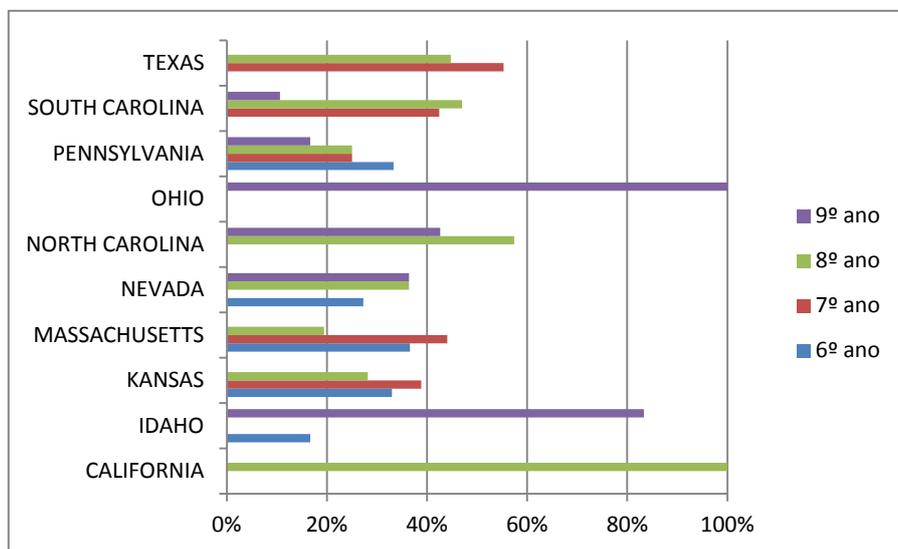
## **A DISTRIBUIÇÃO DO PRESENTE ENTRE O 6º, 7º, 8º E 9º ANO**

Além de saber das matrizes do contemporâneo e do presente, é importante conhecer como os elaboradores de currículos distribuem as expectativas ao longo dos anos da escola americana. A soma de todas as expectativas indica que o 6º, 7º, 8º, e 9º ano contabilizam, respectivamente, 12%, 30%, 42% e 16%. Constatamos, então que a maior parte das expectativas relativas ao presente está concentrada nos 7º e 8º anos. Com isso não queremos afirmar que o contemporâneo é objeto de estudos apenas nesses quatro anos. Como a legislação sobre currículos é estadualizada, encontramos o presente como tema de expectativas do 4º, 5º, 10º, 11º e 12º anos.

Outro indicador, todavia, nos permite chegar a conclusões mais sólidas. Analisando cada uma das propostas, constatamos que o 6º ano só é contemplado com o presente em Massachusetts e Nevada. Nos demais estados, verificamos a comum presença da matriz 1788/1945 nos anos 7º, 8º e até 9º simultaneamente e em progressões crescentes e decrescentes. O mesmo pode ser observado em relação à matriz 1945/1989.

Quanto a terceira e minoritária matriz, 1989/século XXI, contemplada em apenas três propostas (Kansas, Massachusetts e South Carolina), ela está presente, respectivamente, nos anos 9º, 7º e 8º, e 7º. Esses dados nos levam à conclusão de que a distribuição do presente não obedece a padrão de progressão, seja em termos de matriz (elas são simultâneas dentro das propostas), seja em termos de quantidade dentro de cada matriz.

**Gráfico 2 – Distribuição do tempo presente nos currículos estadunidenses para os 6º, 7º, 8º e 9º anos (2002/2010)**



## **SOBRE A NATUREZA DO CONTEMPORÂNEO PRESENTE**

5

A última questão deste texto aborda os conteúdos substantivos das histórias contemporânea e do tempo presente. A exemplo do que já afirmamos em outro trabalho<sup>7</sup>, os conteúdos substantivos em história consideram, majoritariamente, o acontecimento como elemento central,<sup>8</sup> tal como o define Paul Ricoeur (s.d.).<sup>9</sup> Além do acontecimento no todo ou no detalhe, também são conteúdos os conceitos, generalizações e modelos, os processos de pesquisa e de escrita da história e, por fim, as estratégias metacognitivas.

Nos currículos estadunidenses, não encontramos o último tipo. Sobre os demais, reunimos os seguintes resultados: a exposição dos acontecimentos em detalhe

<sup>7</sup> Independentemente do paradigma historiográfico de apoio, da orientação pedagógica em termos de aprendizagem e currículo, da maior ou menor proximidade com a legislação educacional produzida pelo estado.

<sup>8</sup> Suponhamos a Revolução Francesa como exemplo. Certamente, as propostas que a incluem esperarão que os alunos apreendam o nome e os interesses dos sujeitos envolvidos, as causas, etapas, limites, consequências e importância da Revolução Francesa para determinado grupo, povo ou sociedade – não necessariamente contemplando todos os indicadores ou obedecendo a essa mesma ordem de exposição.

<sup>9</sup> Para Paul Ricoeur, o acontecimento em História corresponde ao que Aristóteles chamava de mutação de sorte – *metabolé* – na sua teoria formal da armação da intriga. Um acontecimento é o que não somente contribui para o desenvolvimento da intriga, mas dá a esta a forma dramática de uma mudança de sorte (Cf. RICOEUR, 1994, p. 320).

domina nove das dez propostas, com resultados que variam entre 53% e 78%. O grupo conceito/generalizações/modelos é majoritário na proposta da Pennsylvania (35%) e secunda seis outras propostas, enquanto o indicador referente aos conceitos no todo apresentam-se em segundo lugar nos dois referidos grupos nas propostas de Ohio (17%), Pennsylvania (20%) e South Carolina (14%). Examinados o emprego de cada tipo, quanto à distribuição entre os anos, não identificamos progressão (por exemplo, maior uso de conceitos no 9º ano ou maior quantidade de acontecimentos em detalhe para o 6º ano).

Os tipos puros, isto é, as expectativas fundadas apenas em um acontecimento ou conceito ou processo de pesquisa, por exemplo, são predominantes. Todavia, há também casos de combinações entre acontecimentos no todo e acontecimentos em detalhe (6%) e desses com os processos de pesquisa e escrita da história (3%), embora sejam minoritários.<sup>10</sup>

Para melhor compreensão da tipologia empregada e dos potenciais significados extraídos com esse procedimento, vejamos os resultados colhidos junto à proposta da Califórnia: expectativas com acontecimentos tomados em sua totalidade (7%), acontecimentos em detalhe (66%), conceitos, generalizações e modelos (16%), e procedimentos de pesquisa e de escrita da história (2%). A proposta ainda contempla expectativas compostas, ou seja, que reúnem acontecimentos no todo e em parte (7%), conceitos e acontecimentos em parte (2%).

Os acontecimento tomado como totalidade são identificáveis apenas por meio da análise sintática da expectativa. Disponibilizados solitariamente, são então contemplados como tal: “Descreva a Guerra de Independência dos Estados Unidos”. No currículo da Califórnia, os eventos tomados no todo são: guerra de Independência do Texas, Guerra EUA-México, abolição da escravidão e movimento pelo voto feminino.

Os acontecimentos tomados em detalhe, da mesma forma, são identificados pela natureza e disposição dos elementos da frase: “Descreva as características e limitações da expansão para o Oeste”. No caso, expansão para o Oeste é o acontecimento e as características e limitações são alguns dos elementos que auxiliam

---

<sup>10</sup> Números relativos obtidos a partir do somatório das dez propostas estaduais.

na compreensão do mesmo (são as particularidades). Como vimos acima, são o tipo mais recorrente na maioria das propostas, inclusive a da Califórnia.

Dada a quantidade e variedade de detalhes, criamos nove subtipos, dos quais extraímos as seguintes palavras-chave: referências temporais, referências espaciais, origens, características, causas, desenvolvimento, consequências, e atores (nomes, características, ações, importância etc.). Na proposta da Califórnia são exemplos desses subtipos: causa – “Listar as razões da imigração dos europeus para os Estados Unidos”; desenvolvimento – “Descreva o processo de formação das fronteiras dos Estados Unidos”; consequência – “Indique consequências dos tratados impostos aos povos indígenas”; atores – “Liste as ações dos estados e do governo federal para expansão do comércio”, “Descreva os líderes que propuseram emendas à Constituição”; “Compare modos de vida dos negros do Norte e do Sul”.

O terceiro tipo também foi repartido em unidades: conceitos isolados e conceitos postos em relação. Os conceitos relacionados podem resultar em generalizações simples e padrões (modelos) de explicação, ambos produzidos pelos historiadores, com também ideias, argumentos, projetos colhidos junto aos sujeitos da história. Seguem os exemplos da Califórnia: conceitos – “Identifique temas recorrentes na história dos Estados Unidos, como o transcendentalismo e o individualismo”; ideias – “Examine as visões de mundo dos líderes Jefferson Davis e Robert Lee”.

Também na proposta da Califórnia podemos encontrar expectativas que estimulam o desenvolvimento de habilidades historiadoras sobre conteúdos substantivos: “Identifique as novas fontes sobre a importância dos imigrantes para o desenvolvimento urbano e econômico dos Estados Unidos”. Da mesma forma, lá estão as que combinam acontecimento com acontecimento em detalhe – “Discuta sobre a presidência de Abraham Lincoln e o significado dos seus discursos para a Declaração de Independência” – e conceito e acontecimento em detalhe: “Identifique as questões constitucionais colocadas pela doutrina da nulificação e separação e as origens nortistas da referida doutrina”.

Para encerrar este último tópico, vejamos os subtipos mais recorrentes no conjunto das propostas (598 expectativas). Tomando como ponto de corte os primeiros sete subtipos, que somam 352 expectativas e representam 59% do total, encontramos o

seguinte resultado: consequências – 13%, causas – 12%, sujeitos – 9%, generalizações – 7%, acontecimentos no todo – 7%, causa/consequência – 7% e argumentos/projetos e ideias dos personagens retratados – 5%.

## CONCLUSÕES

Vimos, então, que nos currículos estadunidenses selecionados para essa análise a experiência do contemporâneo é dominante em oito das dez propostas selecionadas, seguida de longe pelos tempos moderno, antigo, medieval e pré-histórico. Comparadas as três matrizes, contemporâneo e o presente são predominantemente constituídos por acontecimentos deflagrados entre a Revolução Francesa e a Segunda Guerra mundial, secundado por referências ao pós-Segunda Guerra Mundial e experiências posteriores à queda do muro de Berlim.

Este estudo também aponta que a distribuição do contemporâneo e do presente nos currículos privilegia as duas primeiras matrizes – 1788/1945 e 1945/1989 –, sendo a terceira empregada apenas nas propostas de três estados. Todavia, não constatamos progressão entre ou matrizes ou dentro das matrizes.

No que diz respeito à natureza do contemporâneo e do presente, verificamos o predomínio dos acontecimentos em detalhe em nove das dez propostas e o dos conceitos/generalizações/modelos em apenas uma. Os acontecimentos considerados isoladamente secundam os dois anteriores em três currículos e os procedimentos de pesquisa e escrita são residuais. Além disso, na elaboração das expectativas dominam os tipos puros, ainda que existam objetivos educacionais que combinem acontecimentos no todo e em detalhe e acontecimentos em detalhe com processos de pesquisa e de escrita da história.

Ressaltamos, por fim, a necessidade de estudos comparados entre culturas escolares consideradas como muito distanciadas (Brasil/EUA) para o aperfeiçoamento dos currículos locais. Nesse sentido, esperamos que a metodologia (principalmente a tipologia) aqui apresentada possa contribuir no que diz respeito ao estabelecimento de indicadores objetivos que caracterizem e até mensurem a qualidade das propostas (ainda

limitadas às imprecisas classificações de inovadora ou tradicional, positivista ou vinculada à nova história cultural etc.).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fontes

*Academic Standards for History*. Pennsylvania Department of Education. 2002

CHINN, Jenie et. al. *Kansas standards for History and Government; Economics and Geography*. Kansas State Board of Education, 2004.

*History-Social Science framework for California public schools – Kindergarten through grade twelve*. California Department of Education, 2005.

*Idaho content standards/Kindergarten/Social Studies*. 2009.

*Massachusetts History and Social Science Curriculum Framework*. Massachusetts Department of Education, 2003.

*Nevada Social Studies standards*. Nevada Department of Education, 2008.

*North Carolina Social Studies Standard Course of study effective – 2003/2004*. 2006.

SHEETS, Jennifer et. al. *Academic content Standards*. State Board of Education; Ohio Department of Education, [2002].

TENENBAUM, Inez Moore. *South Carolina Social Studies academic standards*. Columbia: State Superintendent of Education; Sout Carolina Department of Education, 2005.

*Texas essential knowledge and skills for Social Studies*. 2010.

### Referências

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

SEMEÃO, Jane, FREITAS, Itamar. Tempo presente e historiografia didática: possibilidades de pesquisa com livros de história destinados ao ensino médio (2002/2012). SEMINÁRIO VISÕES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO: “AS ESTAÇÕES DA HISTÓRIA – DO INVERNO RUSSO À PRIMAVERA ÁRABE”, 2.

VI Simpósio Nacional de História Cultural  
Escritas da História: Ver - Sentir - Narrar  
Universidade Federal do Piauí - UFPI  
Teresina-PI  
ISBN: 978-85-98711-10-2

São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão: Grupo de Estudos do Tempo Presente/Universidade Federal de Sergipe, 2012. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.itamarfo.blogspot.com.br/2012/06/tempo-presente-e-livro-didatico.html>>.

FREITAS, Itamar. *História para crianças nos currículos de Estudos Sociais nos Estados Unidos da América (2002/2010)*. Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com/2011/04/alfabetizacao-historica-nos-curriculos.html>>.

NOIRIEL, Gérard. *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine?* Paris: Hachette, 1998.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papirus, 1994. v. 1.