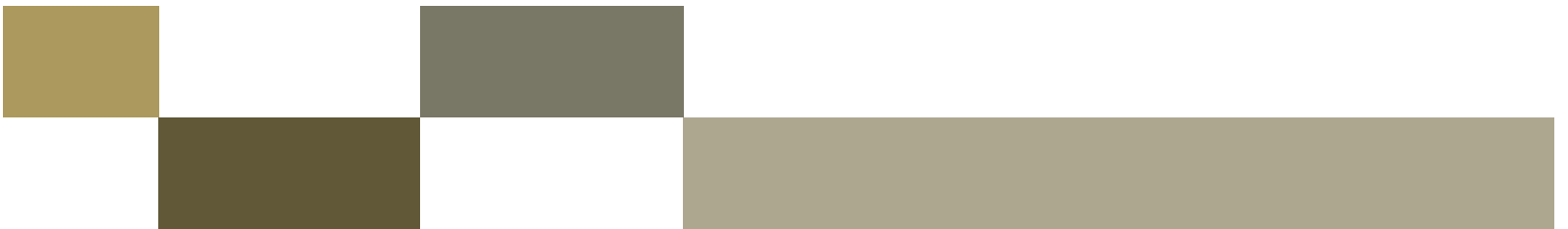


CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

HISTÓRIA





Governador do Estado do Amazonas
OMAR AZIZ

Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
GEDEÃO TIMÓTEO AMORIM


Secretária-Executiva
SIRLEI ALVES FERREIRA HENRIQUE

Secretária-Adjunta da Capital
ANA MARIA DA SILVA FALCÃO

Secretária-Adjunta do Interior
MAGALY PORTELA RÉGIS

Diretor do Departamento de Políticas e
Programas Educacionais
EDSON SANTOS MELO

Gerente do Ensino Médio
VERA LÚCIA LIMA DA SILVA



PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO

Copyright © SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012

EDITOR
Isaac Maciel

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Tenório Telles

CAPA E PROJETO GRÁFICO
Heitor Costa

DIAGRAMAÇÃO
Bruno Raphael

REVISÃO
Núcleo de Editoração Valer

NORMALIZAÇÃO
Ycaro Verçosa

S729p Proposta Curricular de História para o Ensino Médio. –
Manaus: Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.

122 p.

ISBN 978-85-87707-46-8

1. História – Proposta Curricular
2. Reforma Curricular – Ensino Médio I. Título.

CDD 372.89
22 Ed.

Resolução nº 162/2011 – CEE/AM, aprovada em 13/12/2011

2012

Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
Rua Waldomiro Lustoza, 250 – Japiim II
CEP – 69076-830 – Manaus/AM
Tel.: Seduc (92) 3614-2200
GEM: (92) 3614-2275 / 3613-5481
www.seduc.am.gov.br

SUMÁRIO

COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO	7
CARTA AO PROFESSOR	9
PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO	11
INTRODUÇÃO	13
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
CURRÍCULO ESCOLAR: APROXIMAÇÃO COM O COTIDIANO	21
UM CONHECIMENTO FUNDADO SOBRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	23
ÁREAS DE CONHECIMENTO: A INTEGRAÇÃO DOS SABERES	27
1. O COMPONENTE CURRICULAR INTEGRADOR DA MATRIZ DO ENSINO MÉDIO	29
1.1 A História no Ensino Médio	31
1.2 Quadro demonstrativo do Componente Curricular	40
1.3 Alternativas Metodológicas para o ensino de História	55
1.3.1 Sugestões de atividades didático-pedagógicas	56
1.3.2 Sugestões para Pesquisa	103
AVALIAÇÃO: O CULMINAR DO PROCESSO EDUCATIVO	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	115



COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO

É inquestionável o valor da Educação na formação do ser humano e na construção de uma sociedade próspera e cidadã. Ao longo da História, as nações que conquistaram o reconhecimento e ajudaram no processo de evolução do conhecimento foram aquelas que dedicaram atenção especial à formação da juventude e valorizaram o saber como fator de afirmação social e cultural.

Consciente do significado social da aprendizagem e do caráter substantivo do ensino como fundamento da própria vida, elegi a Educação como pressuposto de governo – consciente da minha responsabilidade como governador do Estado do Amazonas. Tenho a convicção de que a construção do futuro é uma tarefa do presente – e que o conhecimento é o substrato do novo tempo que haverá de nascer do trabalho dos professores e demais profissionais que se dedicam ao ofício de educar em nossa terra.

Essa é uma missão de todos: não só dos educadores, mas igualmente dos pais e dos agentes públicos, bem como de todo aquele que tem compromisso com o bem comum e a cidadania. Tenho empreendido esforços para promover a Educação no Amazonas, sobretudo por meio da valorização e do reconheci-

mento do mérito dos professores, do acesso às novas tecnologias, da promoção de formações para melhor qualificar os mestres que estão na sala de aula, empenhados na preparação dos jovens, sem descuidar do cuidado com a melhoria das condições de trabalho dos profissionais que ajudam a construir uma realidade educacional mais promissora para o povo amazonense.

Fruto desse comprometimento que tenho com a Educação, é com satisfação que apresento aos professores e à sociedade em geral esta Proposta do Ensino Médio – nascida do debate dos educadores e técnicos que fazem parte da rede pública estadual de ensino. Esta reestruturação, coordenada pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, objetiva a renovação e atualização do processo da aprendizagem, considerando os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, bem como as inovações ocorridas com a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Com o aprimoramento da aprendizagem e com a promoção de uma nova sistemática de ensino e avaliação, almejamos o avanço da Educação e a melhoria da qualidade da prática educacional no Estado do Amazonas.

Reitero, assim, meu compromisso com a Educação.

Omar Aziz
Governador do
Estado do Amazonas



CARTA AO PROFESSOR

*Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.*

Cecília Meireles

A mudança é o sentido e o fundamento da vida. A verdade é que não há vida sem transformação e sem o aprimoramento permanente de nosso modo de pensar e ser e, sobretudo, de agir. O poema da professora e escritora Cecília Meireles traduz esse entendimento e essa verdade inquestionável. Por isso, esse tem sido o espírito de nossas ações à frente da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas: buscar novos caminhos para melhorar a aprendizagem de nossas crianças e jovens – motivo pelo qual elegemos a formação dos professores como um dos fundamentos desse propósito.

Fruto dessa iniciativa, empreendida com o objetivo de construir um futuro promissor para a Educação no Amazonas, apresentamos os resultados do trabalho de reestruturação da Proposta Curricular do Ensino Médio. A Secretaria

de Educação, por meio da ação de seus educadores e técnicos, coordenou de forma eficaz os trabalhos de discussão e elaboração das propostas curriculares de cada componente que integra as quatro áreas de conhecimento do Ensino Médio – norteadoras da prática pedagógica dos professores no cotidiano escolar neste novo momento do ensino em nossa terra.

Acreditamos que os novos referenciais metodológicos, enriquecidos com sugestões de Competências, Habilidades e práticas facilitadoras da aprendizagem, estabelecidos nas propostas, contribuirão para dinamizar e enriquecer o trabalho pedagógico dos professores, melhorando a compreensão e formação intelectual e espiritual dos educandos. Vivemos um momento de renovação da prática educacional no Amazonas, experiência que demanda, de todos os envolvidos nesse pro-

cesso, novas respostas, novas atitudes e novos procedimentos de ensino. Dessa forma, com compromisso, entusiasmo e consciência de nosso papel como educadores, ajudaremos a construir uma nova realidade educacional em nosso Estado, fundada na certeza de que o conhecimento liberta, enriquece a vida dos indivíduos e contribui para a construção de uma consciência cidadã.

O chamamento de Cecília Meireles – “Renova-te / Renasce em ti mesmo” – é uma síntese do fundamento que orienta o nosso caminho e norteia as nossas ações. O governador Omar Aziz assumiu a responsabilidade de fazer do seu governo um ato de compromisso com a educação das crianças e jovens do Amazonas. Os frutos dessa ação, que resultou na reestruturação da Proposta Curricular do Ensino Médio, são uma prova da sua sensibili-

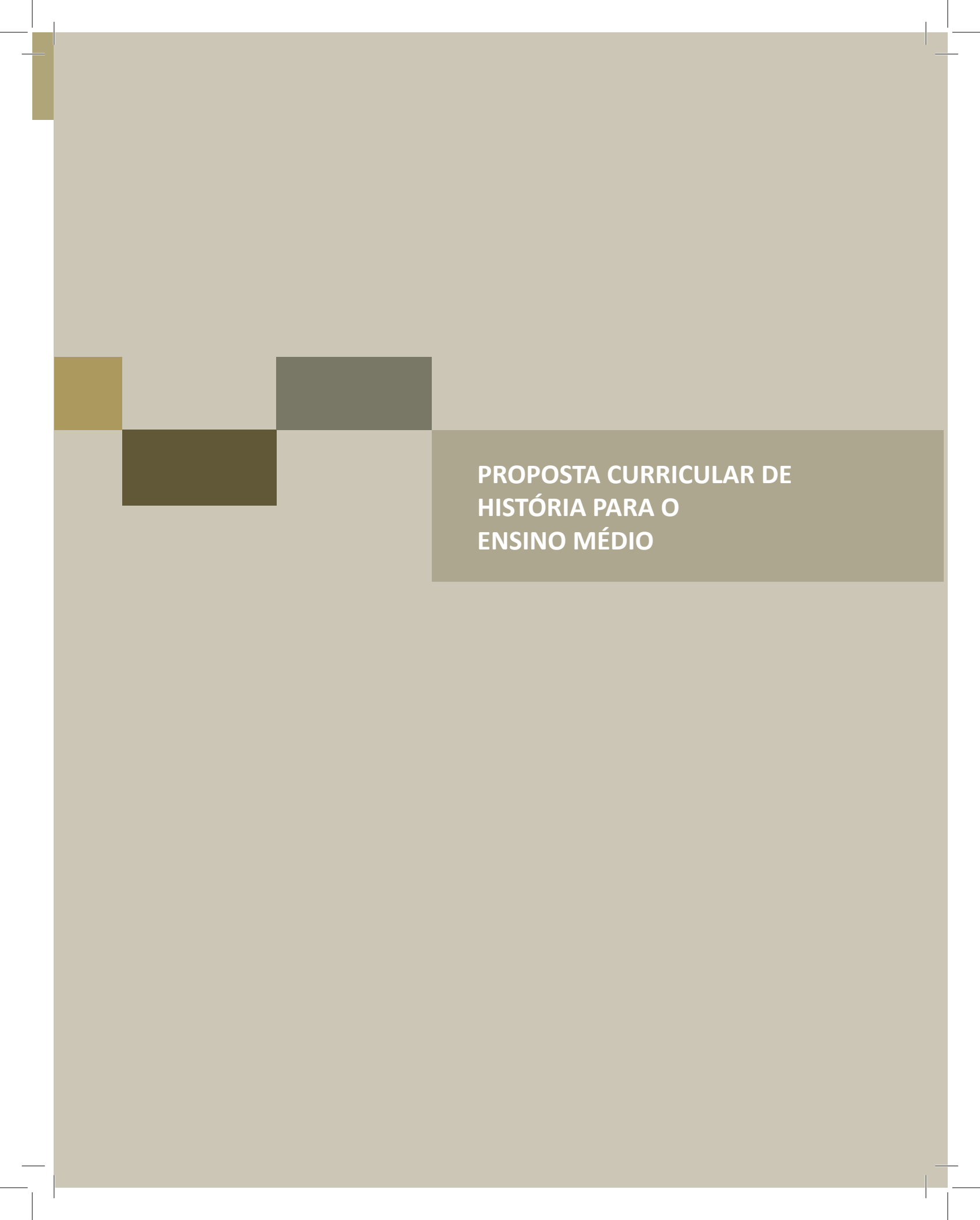
de e atenção com a formação educacional dos nossos educandos.

Temos consciência do desafio que temos pela frente e entendemos que este é o primeiro passo de uma longa jornada, que dependerá da participação construtiva, não só dos professores, corpo técnico e educandos, mas também dos pais, agentes públicos e da sociedade.

Que todos aceitemos o desafio da renovação e do comprometimento com a vida, com a educação dos nossos jovens e com a busca de novas práticas pedagógicas – capazes de nos ajudar no forjamento de uma nova consciência e na construção de uma sociedade fundada no conhecimento e na cidadania, ideais que herdamos da cultura clássica e que têm na Paideia Grega (entendida como a verdadeira educação) o seu referencial por excelência.

Gedeão Timóteo Amorim

Secretário de Estado de Educação



**PROPOSTA CURRICULAR DE
HISTÓRIA PARA O
ENSINO MÉDIO**



INTRODUÇÃO

A Proposta que chega ao Ensino Médio surgiu das necessidades que se verificam não só no campo educacional, mas também nas demais áreas do saber e dos segmentos sociais. Dito por outras palavras, a vertiginosidade com que as mudanças ocorrem, inclusive situando-nos em um novo tempo, cognominado pelos filósofos como pós-modernidade, é o que nos obriga a repensar os atuais paradigmas e a instaurar-se, como se faz necessário, novos.

A mudança, na qual somos agentes e pacientes, não só desestabiliza a permanência do homem no mundo como também requer novas bases, o que implica novos exercícios do pensamento. Considerando que é na Escola, desde a educação infantil, que também se estabelecem os princípios e valores que norteiam toda a vida, é a ela que, incisivamente, as novas preocupações se dirigem.

É nesse contexto que esta Proposta se inscreve. É em meio a essas inquietantes angústias e no encontro com inúmeros caminhos, os quais não possuem inscrições, afirmando ou não o nível de segurança, que ela busca instituir alguma estabilidade e, ainda, a certeza de que o saber perdurará, de que o homem continuará a produzir outros/novos conhecimentos.

As palavras acima se sustentam na ideia de que a Escola ultrapassa a Educação e a Instrução, projetando-se para o campo da garantia, da permanência, da continuidade do conhecimento do homem e do mundo.

Os caminhos indicadores para a redefinição das funções da Escola seguem, a nosso ver, a direção que é sugerida. É por isso que a Escola e o produto por ela gerado – o Conhecimento – instituem um saber fundado em Competências e Habilidades, seguindo a

LDB (Lei nº 9.394/96), que requer um homem cidadão, com capacidades para seguir os estudos em um Nível Superior ou que seja capaz de inserir-se, com capacidades concretas, no mundo do trabalho.

Mas para que esse homem-cidadão possa ter o arcabouço teórico exigido, ele precisa conhecer o seu entorno, ou seja, ele precisa ser e estar no mundo, daí, então, que ele partirá para a construção da sua identidade, da sua região, do seu local de origem. Somente após a sua inserção na realidade, com suas emoções, afetos e sentimentos outros, é que ele poderá compreender o seu entorno em uma projeção, compreendendo as suas descontinuidades mais ampliadas, ou seja: somente assim ele poderá ser e estar no mundo.

As situações referidas são as norteadoras desta Proposta, por isso ela reclama a Interdisciplinaridade, a Localização do sujeito no seu mundo, a Formação, no que for possível, integral do indivíduo e a Construção da cidadania. É, portanto, no contexto do novo, do necessário que ela se organizou, que ela mobilizou a atenção e a preocupação de todos os que, nela, se envolveram.

Para finalizar, é opinião comum dos cidadãos, que pensam sobre a realidade e fazem a sua leitura ou interpretação, que o momento é de transição. Essa afirmação é plena de significados e de exigências, inclusive corre-se o risco maior de não se compreender o que é essencial. É assim que o passado se funde com o presente, o antigo se funde com o novo, criando uma dialética essencial à progressão da História. A Proposta Curricular do Ensino Médio, de 2011, resguarda esse movimento e o aceita como uma necessidade histórica.



PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A educação brasileira, nos últimos anos, perpassa por transformações educacionais decorrentes das novas exigências sociais, culturais, políticas e econômicas vigentes no país, resultantes do processo de globalização. Considerando esta nova reconfiguração mundial e visando realizar a função formadora da escola de explicar, justificar e de transformar a realidade, a educação busca oferecer ao educando maior autonomia intelectual, uma ampliação de conhecimento e de acesso a informações numa perspectiva integradora do educando com o meio.

No contexto educacional de mudanças relativas à educação como um todo e ao Ensino Médio especificamente a reorganização curricular, dessa etapa do ensino, faz-se necessária em prol de oferecer novos procedimentos que promovam uma aprendizagem significativa e que estimulem a permanência do educando na escola, assegurando a redução da evasão escolar, da distorção idade/série, como também a degradação social desse cidadão.

A ação política educacional de Reestruturação da Proposta Curricular do Ensino Médio foi consubstanciada nos enfoques educacionais que articulam o cenário mundial, brasileiro e local, no intuito de refletir sobre os diversos caminhos curriculares percorridos na formação do educando da Rede Estadual de Ensino Médio.

Dessa forma, a fim de assegurar a construção democrática e a participação dos professores da Rede Estadual de Ensino Médio, na Reestruturação do Currículo, a Gerência de

Ensino Médio desenvolveu ações educacionais para fundamentar as discussões acerca do currículo vigente.

Os professores da Rede Estadual de Ensino Médio receberam orientações, por meio de palestras e de uma jornada pedagógica, que proporcionaram aos professores reflexões sobre: O fazer pedagógico, sobre os fundamentos norteadores do currículo e principalmente sobre o que se deve ensinar. E o que os educandos precisam apreender para aprender?

Os trabalhos desenvolvidos tiveram, como subsídios, os documentos existentes na Secretaria de Educação, norteados pela Proposta Curricular do Ensino Médio/2005, pelos PCN, pelos PCN+ e pelos referenciais nacionais. As discussões versaram sobre os Componentes Curriculares constantes na Matriz Curricular do Ensino Médio, bem como sobre as reflexões acerca da prática pedagógica e do papel intencional do planejamento e da execução das ações educativas.

Os resultados colhidos nessas discussões estimularam a equipe a elaborar uma versão atualizada e ampliada da Proposta Curricular do Ensino Médio, contemplando em um só documento as orientações que servirão como referência para as ações educativas dos profissionais das quatro Áreas do Conhecimento.

Foi a partir dessa premissa que se percebeu a necessidade de refletir acerca do Currículo, da organização curricular, dos espaços e dos tempos para que, dessa maneira, fossem privilegiados, como destaques:

- o foco no processo de ensino-aprendizagem;
- os diferentes tipos de aprendizagem e de recursos;
- o desenvolvimento de competências cognitivas, operativas e afetivas;
- a autonomia intelectual;
- a reflexão antes, durante e após as ações.

É válido ressaltar que os caminhos definidos enquadram-se na perspectiva atual do projeto filosófico educativo do país que requer a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a transversalidade, na qualidade de meios de garantia de um ensino-aprendizagem bem-sucedido. Ou seja, os objetos privilegiados nos Componentes Curriculares do Ensino Médio deverão ser focados em uma perspectiva abrangente, na qual eles serão objetos de estudo do maior número possível de Componentes Curriculares. Dessa forma, entende-se que o educando poderá apreendê-los em toda a sua complexidade.

É assim que temas como a diferença socio-cultural de gênero, de orientação sexual, de etnia, de origem e de geração perpassam por todos os componentes, visando trazer ao debate, nas salas de aula, os valores humanos e as questões que estabelecem uma relação dialógica entre os diversos campos do conhecimento. Nesse sentido, foi pensado um Currículo amplo e flexível, que expressasse os princípios e as metas do projeto educativo, possibilitando a promoção de debates, a partir da interação entre os sujeitos que compõem o referido processo.

Assim, os processos de desenvolvimento das ações didático-pedagógicas devem possibilitar a reflexão crítica sobre as questões que emergem ou que resultem das práticas dos in-

divíduos, do corpo social, da comunidade em geral, levando em consideração os conceitos, as representações, os saberes oriundos das vivências dos educandos que concretamente estão envolvidos, e nas experiências que vivenciam no cotidiano.

A proposta é que os educandos possam posicionar-se de maneira crítica, ética, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o conhecimento como instrumento para mediar conflitos e tomar decisões; e, assim, perceberem-se como agentes transformadores da realidade social e histórica do país, identificando as características estruturais e conjunturais da realidade social e as interações entre elas, a fim de contribuir ativamente para a melhoria da qualidade da vida social, institucional e individual; devem, ainda, conhecer e valorizar a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira, posicionando-se contra quaisquer formas de discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, crença, gênero, orientação sexual, etnia e em outras características individuais e sociais.

Espera-se que esta Proposta seja uma ferramenta de gestão educacional e pedagógica, com ideias e sugestões que possam estimular o raciocínio estratégico-político e didático-educacional, necessário à reflexão e ao desenvolvimento de ações educativas *coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, orientados por competências básicas que estimulem os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização enquanto estruturadores do currículo* (DCNEM, 2011,11), e que todo esse movimento chegue às salas de aula, transformando a ação pedagógica e contribuindo para a excelência da formação dos educandos.

Para que se chegasse a essa fundamentação pedagógica, filosófica, sociológica da educação, foram concebidas e aperfeiçoadas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No contexto legislativo-educacional, destacam-se as Leis nº 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 que instituíram bases legais para a educação brasileira como normas estruturadoras da Educação Nacional.

Todavia, o quadro da educação brasileira nem sempre esteve consolidado, pois antes da formulação e da homologação das Leis de Diretrizes e Bases, a educação não era o foco das políticas públicas nacionais, visto que não constava como uma das principais incumbências do Estado garantir escola pública aos cidadãos.

O acesso ao conhecimento sistemático, oferecido em instituições educacionais, era privilégio daqueles que podiam ingressar em escolas particulares, tradicionalmente religiosas de linha católica que, buscando seus interesses, defendiam o conservadorismo educacional, criticando a ideia do Estado em estabelecer um ensino laico.

Somente com a Constituição de 1946, o Estado voltou a ser agente principal da ação educativa. A Lei Orgânica da Educação Primária, do referido ano, legitimou a obrigação do Estado com a educação (BARBOSA, 2008). Em meio a esse processo, e após inúmeras reivindicações dos pioneiros da Educação Nova e dos intensos debates que tiveram como pano de fundo o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, é homologada a primeira LDB, nº 4.024/61, que levou treze anos para se consolidar, entrando em vigor já ultrapassada e mantendo em sua estrutura a educação de grau médio: ginásial, com duração de quatro anos, destinada a fundamentos educacionais

gerais, e colegial, com duração de três anos, que oferecia os cursos Clássico e Científico.

O cenário político brasileiro de 1964, que culminou no golpe de Estado, determinou novas orientações para a política educacional do país. Foram estabelecidos novos acordos entre o Brasil e os Estados Unidos da América, dentre eles o MEC-Usaid. Constava, no referido acordo, que o Brasil receberia recursos para implantar uma nova reforma que atendesse aos interesses políticos mundiais, objetivando vincular o sistema educacional ao modelo econômico imposto pela política norte-americana para a América Latina (ARANHA, 2010). É no contexto de mudanças significativas para o país, ocasionadas pela nova conjuntura política mundial, que é promulgada a nova LDB nº 5.692/71. Essa Lei é gerada no contexto de um regime totalitário, portanto contrário às aspirações democráticas emergentes naquele período.

Nas premissas dessa Lei, o ensino profissionalizante do 2.º grau torna-se obrigatório. Dessa forma, ele é tecnicista, baseado no modelo empresarial, o que leva a educação a adequar-se às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Foi assim que o Brasil se inseriu no sistema do capitalismo internacional, ganhando, em contrapartida, a abertura para o seu crescimento econômico. *A implantação generalizada da habilitação profissional trouxe, entre seus efeitos, sobretudo para o ensino público, a perda da identidade que o 2.º grau passará a ter, seja propedêutica para o Ensino Superior, seja a de terminalidade profissional* (PARECER CEB 5/2011). A obrigatoriedade do ensino profissionalizante tornou-se facultativa com a Lei nº 7.044/82 que modificou os dispositivos que tratam do referido ensino, no 2.º grau.

Pode-se dizer que o avanço educacional do país estabeleceu-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que alterou a estrutura do sistema educacional brasileiro quando no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional – Art. 2.º, declara: *A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Essa Lei confere legalidade à condição do Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica, descrevendo, no artigo 35, os princípios norteadores desse nível de ensino:

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Com a incorporação do Ensino Médio à Educação Básica, entra em vigor, a partir do ano de 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valo-

rização dos Profissionais da Educação – Fundeb, que oferece subsídios a todos os níveis da educação, inclusive ao Ensino Médio.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Ensino Médio tem por finalidade preparar o educando para a continuidade dos estudos, para o trabalho e para o exercício da cidadania, primando por uma educação escolar fundamentada na ética e nos valores de liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. As prerrogativas da Lei supracitada acompanham as grandes mudanças sociais, sendo, dessa forma, exigido da escola uma postura educacional responsável, capaz de forjar homens, não somente preparados para integrar-se socialmente, como também de promover o bem comum, concretizando a afirmação do homem-cidadão.

Norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresentam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PARECER CEB 5/2011), que tem como pressupostos e fundamentos: **Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura.**

Quando se pensa em uma definição para o conceito **Trabalho**, não se pode deixar de abordar a sua condição ontológica, pois essa é condição imprescindível para a humanização do homem. É por meio dele que se instaura o processo cultural, ou seja, é no momento em que o homem age sobre a natureza, transformando-a, que ele se constitui como um ser cultural. Portanto, o **Trabalho** não pode ser desvinculado da **Cultura**, pois estes se comportam como faces da mesma moeda. Sintetizando, pode-se dizer que o homem produz sua realidade, apropria-se dela e a transforma, somente porque o **Trabalho** é uma condição humana/ontológica e a **Cultura** é o resultado da ação que possibilita ao homem ser homem.

Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura constituem um todo que não se pode dissociar, isso porque ao se pensar em **Trabalho** não se pode deixar de trazer ao pensamento o resultado que ele promove, ou seja, a produção. Imediatamente, compreende-se que a **Tecnologia** não é possível sem um pensamento elaborado, sistemático e cumulativo, daí, pensar-se em **Ciência**. Para se ter a ideia do que é referido, pode-se recorrer aos primórdios da humanidade, quando o homem transformou uma pedra em uma faca, a fim de se proteger das feras. Nos dias de hoje, quando a **Ciência** tornou-se o núcleo fundante das nossas vidas, retirando o homem do seu pedestal, pois foi com o seu triunfo que ele deixou de ser o centro do universo, as **Tecnologias**

surgem como propiciadoras de um novo mundo, inclusive, determinando o nível de desenvolvimento socioeconômico de um país.

Seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a formação integral do educando deve promover reflexões críticas sobre modelos culturais pertinentes à comunidade em que ele está inserido, bem como na sociedade como um todo. Sob essa ótica, é de fundamental importância haver unicidade entre os quatro pressupostos educacionais: **Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura** que devem estar atrelados *entre pensamento e ação e a busca intencional das convergências entre teoria e prática na ação humana* (PARECER CEB 5/2011).



CURRÍCULO ESCOLAR: APROXIMAÇÃO COM O COTIDIANO

A discussão sobre o Currículo Básico é hoje um tema presente nos projetos político-pedagógicos das escolas, nas pesquisas, nas teorias pedagógicas, na formação inicial e continuada dos professores e gestores, e, ainda, nas propostas dos sistemas de ensino, tendo no seu centro a especificidade do conhecimento escolar, priorizando o papel da escola como instituição social voltada à tarefa de garantir a todos o acesso aos saberes científicos e culturais.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu artigo 8.º:

O Currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I – Linguagens.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza.

IV – Ciências Humanas.

§1.º – O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§2.º – A organização por área de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

O excerto em destaque trata da vinculação ou da dependência do Currículo ao contexto no qual ele está inserido. Nele, as várias relações que se estabelecem socialmente estão incluídas, dado que se trata de uma representação social e, por isso, todas as sensações, especulações, conhecimentos e sentimentos, para que ele contemple as necessidades dos educandos, são abordadas. Por outro lado, não se pode desprezar a produção cognitiva, resultado do acúmulo de conhecimentos que garantem a permanência da humanidade.

Conforme diversos autores citados por Sabini (2007), esses fundamentados no texto de Sacristán e de Seed (2003), o Currículo é um conjunto de conhecimentos ou de matérias a ser apreendido pelo educando dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; o Currículo é uma experiência recriada nos educandos, por meio da qual podem desenvolver-se; o Currículo é uma tarefa e habilidade a serem dominadas; o Currículo é um programa que proporciona conteúdos e valores, para que os educandos melhorem a sociedade, podendo até mesmo reconstruí-la.

Para Silva (2004), o Currículo é definido, portanto, como lugar, espaço, território, relação de poder. Como sabemos, ele também é o retrato da nossa vida, tornando-se um documento de identidade em termos de aprendizagem e construção da subjetividade. Isso serve para mostrar a importância que o Currículo pode tomar nas nossas vidas.

Considerando a história do Currículo escolar, remetemo-nos ao momento em que se iniciam as reflexões sobre o ensino ou quando ele é considerado como uma ferramenta pedagógica da sociedade industrial. Assim,

partindo do contexto social, o Currículo se faz presente em formas de organização da sociedade. Dessa forma, podemos compreendê-lo como produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de professores que o elaboram (LOPES, 2006). Lopes compreende, ainda, que é necessário conhecer as várias formas de conceituação de Currículo que são elaboradas para nortear o trabalho dos professores em sala de aula. Para Lopes (idem), o Currículo é elaborado em cada escola, com a presença intelectual, cultural, emocional, social e a memória de seus participantes. É na cotidianidade, formada por múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós forja nossas histórias de educandos e de professores.

Considerando a complexidade da história do Currículo, não é possível conceber uma

teoria única, mas um conjunto de teorias e saberes, ou seja, o Currículo, desatrelado do aspecto de simples listagem de conteúdos, passa a ser um processo constituído por um encontro cultural, de saberes, de conhecimentos escolares na prática da sala de aula, local de interação professor e educando.

Nesse sentido, cabe àqueles que conduzem os destinos do país, e, especificamente, aos que gerem os destinos da Educação no Amazonas encontrar o melhor caminho para o norteamento do que é necessário, considerando a realidade local, a realidade regional e a nacional. E, ainda, sem deixar de considerar os professores, os gestores, os educandos, os pais e a comunidade em geral. Não basta, apenas, a fundamentação teórica bem alicerçada, mas o seu entendimento e a sua aplicação à realidade.

UM CONHECIMENTO FUNDADO SOBRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, com base nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, reitera em sua Proposta Curricular os seguintes pressupostos: formação integral dos educandos; o trabalho e a pesquisa como princípio educativo e pedagógico; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, de conhecimentos técnico-profissionais.

Os pressupostos garantidos implicam a responsabilidade dos atores perante o processo educativo na busca constante dos mecanismos que o transformem em ação efetiva. Esses mecanismos dizem respeito ao porquê e como trabalhar determinados conhecimentos de forma a atingir a formação integral do cidadão, vivenciando, assim, a dimensão sociopolítica da educação, o que define o Currículo como ferramenta de construção social. Nesse sentido, esta Proposta sugere o Ensino fundado em Competências e a não fragmentação dos conhecimentos em disciplinas isoladas, o que exige uma postura interdisciplinar do professor. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+) orientam a organização pedagógica da escola em torno de três princípios orientadores, a saber: a Contextualização, a Interdisciplinaridade, as Competências e Habilidades.

Para melhor compreender os pressupostos, apresenta-se a definição: contextualizar significa localizar um conhecimento determinado no mundo, relacionando-o aos demais

conhecimentos adquiridos em sala de aula e fora dela, o que necessariamente implica um trabalho interdisciplinar.

Ao falarmos em Interdisciplinaridade no ensino, é preciso considerar a contribuição dos PCN. Um olhar mais atento a esse documento revela-nos a opção por uma concepção instrumental de Interdisciplinaridade:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a Interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2002, p. 34-36).

Nos PCN+ (2002), o conceito de Interdisciplinaridade fica mais claro. Neles é destacado que um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível – deve buscar unidade em termos de prática docente, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de Competências e de Habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho expresso em diferentes linguagens, que comportem diversidades de interpretação sobre os temas/as-

suntos abordados em sala de aula. Portanto, são esses elementos que dão unidade ao desenvolvimento dos diferentes Componentes Curriculares, e não a associação dos mesmos em torno de temas supostamente comuns a todos eles.

Esta Proposta é expressiva porque ela promove a mobilização da comunidade escolar em torno de objetivos educacionais mais amplos, que estão acima de quaisquer conteúdos, porém sem descaracterizar os Componentes Curriculares ou romper com os mesmos. Sua prática na escola cria, acima de tudo, a possibilidade do “encontro”, da “partilha”, da cooperação e do diálogo e, por isso, traz-se nesta Proposta a perspectiva da Interdisciplinaridade como ação conjunta dos professores.

Ivani Fazenda (1994, p. 82) fortalece essa ideia, quando fala das atitudes de um “professor interdisciplinar”:

Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre, da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida.

Os caminhos na busca da Interdisciplinaridade devem ser percorridos pela equipe docente de cada unidade escolar. O ponto de partida é determinado pelos problemas escolares compartilhados pelos professores e por sua experiência pedagógica. O destino é determinado pelos objetivos educacionais, ou melhor, pelo projeto político pedagógico da escola. A Interdisciplinaridade, nesse sentido, assume como elemento ou eixo de integração a prática docente comum voltada para o desenvolvimento de Competências e Habilidades comuns nos educandos.

No que diz respeito à Competência, cabe dizer que numa sociedade em que o conhecimento transformou-se no principal fator de produção, um dos conceitos que transita entre o universo da economia e da educação é o termo “competência”. A ideia de competência surge na economia como a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto atraente para os consumidores. No contexto educacional, o conceito de competência é mais abrangente. No documento básico do Enem, *as competências são associadas às modalidades estruturais da inteligência ou às ações e às operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas*.

Para entendermos o que se pretende, é necessário dizer que o ensino fundado em Competências tem as suas bases nos vários documentos elaborados, a partir das discussões mundiais e nacionais sobre educação, dentre eles a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, os “Pilares da Educação para o Século XXI”¹: aprender a conhecer, a fazer, a viver, a

1 Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (São Paulo: Cortez Editora, Unesco, MEC, 1999).

ser; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais. Todos esses documentos enfatizam a necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de Competências e de Habilidades por parte do educando, em lugar de centrá-lo, apenas, no conteúdo conceitual.

Como se pode comprovar, tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio têm tradição conteudista. Na hora de falar de Competência mais ampla, carrega-se no conteúdo. Não estamos conseguindo separar a ideia de Competência da ideia de Conteúdos, porque a escola traz para os educandos respostas para perguntas que eles não fizeram: o resultado é o desinteresse. As perguntas são mais importantes do que as respostas, por isso o enfoque das Diretrizes/Parâmetros nos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, o que converge para a efetivação dos pilares da Educação para o século XXI. Todavia, é hora de fazer e de construir perspectivas novas. Assim, todos nós somos chamados a refletir e a entender o que é um ensino que tem como uma das suas bases as Competências e Habilidades.

O Ministério da Educação determina as competências essenciais a serem desenvolvidas pelos educandos do Ensino Fundamental e Médio:

- Dominar leitura/escrita e outras linguagens;
- Fazer cálculos e resolver problemas;
- Analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos, situações;
- Compreender o seu entorno social e atuar sobre ele;
- Receber criticamente os meios de comunicação;

- Localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada;
- Planejar, trabalhar e decidir em grupo.

Concebe-se que uma pessoa é competente quando tem os recursos para realizar bem uma determinada tarefa, ou seja, para resolver uma situação complexa. O sujeito está capacitado para tal quando tem disponíveis os recursos necessários para serem mobilizados, com vistas a resolver os desafios na hora em que eles se apresentam. Nesse sentido, educar para Competências é, então, ajudar o sujeito a adquirir as condições e/ou recursos que deverão ser mobilizados para resolver situações complexas. *Assim, educar alguém para ser um pianista competente é criar as condições para que ele adquira os conhecimentos, as habilidades, as linguagens, os valores culturais e os emocionais relacionados à atividade específica de tocar piano muito bem* (MORETTO, 2002).

Os termos Competências e Habilidades, por vezes, se confundem; porém fica mais fácil compreendê-los se a Competência for vista como constituída de várias Habilidades. Mas uma Habilidade não “pertence” a determinada Competência, uma vez que a mesma Habilidade pode contribuir para Competências diferentes. É a prática de certas Habilidades que forma a Competência. A Competência é algo construído e pressupõe a ação intencional do professor.

Para finalizar, convém dizer que esta Proposta caminha lado a lado com as necessidades educacionais/sociais/econômicas/filosóficas e políticas do país, que não deixam de ser as do mundo global. Assim sendo, é interesse dos educadores preparar a juventude amazense para enfrentar os desafios que se apresentam no século XXI, daí ao conhecimento fundado em Competências e Habilidades.



ÁREAS DE CONHECIMENTO: A INTEGRAÇÃO DOS SABERES

A Proposta Curricular do Ensino Médio compreende as quatro Áreas de Conhecimento, constantes da base nacional comum dos currículos das escolas de Ensino Médio e estabelece, como fundamento pedagógico, conteúdos os quais devem ser inclusos, fundados sobre Competências, previamente analisados, reagrupados e organizados em conformidade com as necessidades dos envolvidos: educandos, professores, gestores, todos os profissionais do processo educativo.

A organização nas quatro Áreas de Conhecimento tem por base compartilhar o objeto de estudo, considerando as condições para que a prática escolar seja desenvolvida em uma perspectiva interdisciplinar, visando à transdisciplinaridade.

Em *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, elencaram-se Competências e Habilidades que permitam ao educando adquirir domínio das linguagens como instrumentos de comunicação, em uma dinamicidade, e situada no espaço e no tempo, considerando as relações com as práticas sociais e produtivas, no intuito de inserir o educando em um mundo letrado e simbólico. Como se sabe, a linguagem é instauradora do homem. Sem ela, ele não existe, pois somente assim, quando se considera que o homem fala, é que se diz que ele existe, pois é a linguagem que o distingue dos demais animais. Nesse sentido, a linguagem é ampla, explicitada pela fala, pelo corpo, pelo gesto, pelas línguas. Aqui, discute-se as Áreas de Conhecimento, superando-se o compartimento das disciplinas, porque somente agora o homem se compreendeu como um ser que poderá ser visto e reconhecido na sua

totalidade. Uma perspectiva, como se pode ver, dos novos tempos.

Em *Matemática e suas Tecnologias* abordaram-se conhecimentos que destacassem aspectos do real, cabendo ao educando compreender os princípios científicos nas tecnologias, associando-os aos problemas que se busca resolver de modo contextualizado. E, ainda, trazendo a Matemática para a concretude do educando. Com isso, quer-se dizer que a Matemática abandona o espaço abstrato, apenas atingível pelo pensamento, para explicar a realidade do educando, por meio das situações-problema em que se situam o homem concreto, real, em um universo material, espiritual, emocional. Podendo-se até mesmo dizer que a proposta de Matemática é feita com as nossas emoções, com as nossas paixões, discutindo-se esse conhecimento na sua região de saber, problematizando-se o próprio império da razão.

Em *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, consideraram-se conhecimentos que contemplem a investigação científica e tecnológica, como atividades institucionalizadas de produção de conhecimento. Mais uma vez, entende-se que o conhecimento não pode mais ser concebido de forma compartimentada, como se cada uma das suas esferas fosse de direito e de posse de cada um. Assim, vislumbram-se, sobretudo, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. O momento em que se constrói um novo conhecimento é privilegiado, pois ele retorna a um estágio inaugural, no qual o saber não se compartimenta, mas busca a amplitude, visando compreender o objeto de forma ampla, conside-

rando sua complexidade. Por isso, a Física, por exemplo, pode ser expressa em forma de poema, e a Biologia, que trata da vida dos seres, pode ser expressa em forma de música. Somente assim o homem poderá falar de um homem mais humano, em uma perspectiva total, integradora.

Em *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, em que se encontra também a Filosofia, contemplam-se consciências críticas e criativas, com condições de responder de modo adequado a problemas atuais e a situações novas, destacando-se a extensão da cidadania, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e, ainda, considerando o outro em cada decisão e atitude. O importante é que o educando compreenda a sociedade em que vive, como construção humana, entendida como um processo contínuo. Não poderia deixar de ser mais problemática a área de Ciências Humanas, pois ela trata do homem. Tendo o homem como seu objeto, ela traz para si muitos problemas, pois pergunta-se: Quem é o homem? Quem é este ser tão complexo e enigmático? Estas são questões propostas pela própria Área de Conhecimento de Ciências Humanas. Todavia, ela existe porque o homem existe e é por isso que ela exige a formação e a atenção de profissionais competentes. Considerando-se toda a problemática que a envolve é que a atenção sobre a mesma é redobrada e que os cuidados são mais exigidos.

Para o Ensino Médio do Estado do Amazonas, pensou-se em organizar os Componentes Curriculares fundamentados nas diretrizes normadoras desse nível de ensino, sem desconsiderar as questões de cunho filosófico, psicológico, por exemplo, que as mesmas implicam, expressas pelo Ministério da Educação, considerando a autonomia das instituições escolares e a aprendizagem dos educandos de modo efetivo. Os conteúdos apresentam-se por meio de temas, os quais comportam uma bagagem de assuntos a serem trabalhados pelos professores, conforme as especificidades necessárias para cada nível de ensino. As Competências e Habilidades expressam o trabalho a ser proposto pelo professor quanto ao que é fundamental para a promoção de um educando mais preparado para atuar na sociedade. E os procedimentos metodológicos, como sugestões, auxiliam o professor nas atividades a serem experienciadas pelos educandos, ressaltando-se que se trata de um encaminhamento que norteará a elaboração de um Planejamento Estratégico Escolar.

Ressalta-se, também, que foram acrescentadas alternativas metodológicas para o ensino dos Componentes Curriculares constantes do Ensino Médio, no intuito de concretizar esta Proposta, além de propiciar ao professor ferramentas com as quais poderá contar como um recurso a mais no encaminhamento de seu trabalho em sala de aula.



1

**O COMPONENTE CURRICULAR
INTEGRADOR DA MATRIZ DO
ENSINO MÉDIO**





1.1 A História no Ensino Médio

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, ideias fugazes ou duradouras, como o amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.[...] Controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações quanto as rebeldias (FERRO, 1983, p. 11).

A epígrafe chama atenção para uma das consequências que o homem moderno hoje vivencia, notadamente nos grandes centros urbanos: ter de entregar e confiar, cada vez mais cedo, à instituição escolar a responsabilidade pela educação formal das gerações futuras.

Essa nova realidade só aumenta a responsabilidade de nós professores que, muitas vezes, temos de agir como pais dos nossos educandos, mesmo sem conhecer a realidade da educação doméstica à qual eles estão submetidos. Sem dúvida, é um desafio adicional. Estamos aptos a enfrentá-lo?

A resposta tem de ser buscada no âmbito individual e também no coletivo. À medida que nos preparamos, cada vez mais, para agirmos como professores nos colocamos disponíveis para enfrentar os desafios impostos pela sociedade na qual estamos inseridos e procuramos agir também como sujeitos do processo educacional, seja:

- a) Discutindo nossas possíveis limitações acadêmicas e pedagógicas, bem como as existentes no sistema educacional, ou
- b) Tentando entender o histórico das disciplinas que ministramos, para que possamos interagir com as diferentes situações de nossa existência.

Diante de tais questões, nos restam algumas perguntas direcionadas mais especificamente ao componente curricular História: Quais os caminhos trilhados pela História no Brasil como disciplina? Quais as dificuldades enfrentadas pelo ensino da História e como os programas de ensino de História foram aplicados às nossas crianças e jovens na realidade escolar? Enfim, quais desafios foram enfrentados pelos intelectuais que discutiram o *como e o quê* deveria ser ensinado? Sem dúvida, questões profundas. Tentar respondê-las é o nosso desafio.

Quando da constituição do Estado nacional brasileiro, em 1822, o jovem Império passou a enfrentar um novo problema: como se transformar em uma nação. Debate difícil para um país marcado pelo trabalho escravo e pela existência de amplas populações indígenas. Tal dificuldade já havia sido salientada por José Bonifácio de Andrada e Silva, em 1813, ao refletir sobre a realidade brasileira: *...amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios etc., em um só corpo sólido e político* (JOSÉ BONIFÁCIO *apud* DIAS, 1972, p. 174).

Resposta a essa pergunta, com certeza, era formulada por outros intelectuais da época, preocupados com o desenvolvimento do futuro da nação. Mas essa tarefa ficou ao encargo do Instituto Histórico e Geográfico Brasilei-

Como se pode ver, no Brasil a História acadêmica e a História disciplina nascem juntas e se confundem em seu principal objetivo, que era o de conformar um discurso sobre a nacionalidade brasileira, problema central enfrentado pelo Império, em meados do século XIX.

ro (IHGB), fundado em 1838, a quem coube o delineamento de um perfil para a 'nação brasileira', capaz de garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das 'nações', de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

Quando da criação do IHGB, o discurso historiográfico já havia ganhado foros de cientificidade e, na Europa, a História já havia ganhado espaço para discussões nas universidades. No Brasil, coube aos letrados do IHGB a tarefa de escrever a História do Brasil. Mas a vulgarização do ensino da História, no meio escolar, foi responsabilidade de outra instituição, o Colégio D. Pedro II, também criado em 1838.

Aos sócios do IHGB, segundo Kátia Abud, coube a missão de *construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira*, e ao Colégio D. Pedro II, a responsabilidade de *formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder*. De que maneira a História deveria ser ensinada? Como *uma ciência social geral que (ensinasse) aos educandos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução* (ABUD, 2002, p. 30)

Como se pode ver, no Brasil a História acadêmica e a História disciplina nascem juntas e

se confundem em seu principal objetivo, que era o de conformar um discurso sobre a nacionalidade brasileira, problema central enfrentado pelo Império, em meados do século XIX.

Esse breve histórico, guardadas as devidas proporções, é válido também para cada Componente Curricular (Geografia, Matemática etc.), e constitui um exercício de reflexão importante para que possamos perceber que, desde os primórdios, não só no Brasil, ensinar nos meios públicos oficiais tornou-se uma tarefa onde o Estado intervém direta e poderosamente.

Uma dessas intervenções acontece por meio dos currículos e programas, instrumentos poderosos de intervenção do Estado no ensino. Essa interferência conduz ao ajustamento daquilo que o Estado julga imprescindível que os jovens minimamente saibam e como devem saber, além de mostrar como esses conteúdos devem ser postos em prática no exercício da cidadania.

No campo específico da História, é importante sabermos que *esse passado não só não é o mesmo para todos como, para cada um de nós, sua lembrança modifica-se com o tempo: essas imagens mudam à medida que muda, na sociedade, a função da História* (FERRO, 1983, p. 11). Portanto, ter o controle do que se deve ensinar é uma tarefa da qual os Estados modernos não podem prescindir. Mas isso não significa que não haja reação por parte de outros membros da sociedade, organizada ou não.

Abud, refletindo sobre o significado dos Currículos e Programas como um dos campos de interferência do Estado, assim se manifesta:

Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as

ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regula e controla o trabalho pedagógico (2002, p. 30).

Discutido o significado dos currículos e programas, vejamos, em linhas gerais, os conteúdos da disciplina História, ministrada aos jovens no Império e na República.

No Império, a partir de 1827, *a História aparecia como disciplina optativa do currículo nos programas das escolas elementares* (PCN Ensino Fundamental, 1997, v. 5, p. 19) constituindo-se como autônoma no secundário, somente em 1938, ministrada no Colégio D. Pedro II.

A concepção de História que vigia era a sacra, religiosa, fato justificado pela ampla influência da religião católica no governo, que pode ser explicado pela união Estado e Igreja. A partir de 1870, com a influência das concepções centradas no cientificismo, houve a inclusão de outras disciplinas como as Ciências Físicas, História Natural e tópicos de História e Geografia Universal, História do Brasil e História Regional.

A história sagrada, até então dominante, começou a ser contestada. A história profana ou laica era a resposta daqueles que criticavam a escravidão, defendiam o seu fim e almejavam, também, a destituição do sistema monárquico.

No final do século XIX, os novos desafios enfrentados pela sociedade brasileira sob a

égide republicana, a necessidade de implementar novas relações racionais de trabalho livre e o incentivo ao processo migratório como forma de substituir as relações escravistas até então vigentes, mostravam os novos desafios políticos a serem enfrentados. Nesse contexto, ganham forças as propostas que apontavam a educação, em especial a elementar, como forma de realizar a transformação do país (PCN Ensino Fundamental, 1997, v. 5, p. 21).

Na República, a História teve como função, apreçoada no currículo, um duplo papel: o civilizatório e o patriótico. A busca da nacionalidade continuava ainda como meta e, ao lado das disciplinas de Geografia e da Língua Pátria, formavam o tripé da nacionalidade, cujo objetivo nos anos da escola elementar seria o de esculpir um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico.

Somente nos anos de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, houve uma uniformização nacional dos currículos e dos conteúdos que passaram a ser os mesmos em nível nacional. No tocante ao ensino da História, deu-se ênfase ao estudo da

Na República, a História teve como função, apreçoada no currículo, um duplo papel: o civilizatório e o patriótico. A busca da nacionalidade continuava ainda como meta e, ao lado das disciplinas de Geografia e da língua pátria, formavam o tripé da nacionalidade, cujo objetivo nos anos da escola elementar seria o de esculpir um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico.

História Geral. O Brasil e a América eram vistos como apêndices da civilização ocidental. O método de ensino em vigor, o de decorar as lições, passou a ser questionado pelos adeptos da Escola Nova, decorrente da influência da pedagogia norte-americana, que apregoa-va um ensino mais dinâmico com a utilização de filmes, visitas a museus, isto é, um ensino que levasse em conta o *ato de fazer* por parte dos educandos.

O conteúdo de História sustentava a crença na democracia racial, advogando que, no Brasil, a miscigenação resultante da mistura entre brancos, negros e índios, tendo como resultado os mestiços, produziria uma sociedade onde todos viveriam de forma harmônica e sem contradições. Até então, acreditava-se que o atraso do Brasil em relação às outras sociedades era devido justamente à mestiçagem. Houve, portanto, uma mudança de enfoque. Os anos 30 significaram também o início da influência norte-americana nos nossos programas e currículos escolares. No ensino elementar, paulatinamente, a História e a Geografia foram sendo substituídos pelos Estudos Sociais.

Nos anos 50 e 60, inspirados pelo “nacional desenvolvimentismo”, período de ampla influência norte-americana na economia brasileira, a história do continente americano, principalmente os EUA, ganhou espaço no currículo escolar. O conteúdo de História a ser ministrado levou em consideração os currículos concêntricos: ciclo do pau-brasil, da mineração, do gado, da cana-de-açúcar etc. Ao mesmo tempo, a História também era ensinada por meio dos modos de produção, explicação marxista da história, significando a influência da universidade no ensino secundário.

Com a vigência do regime militar no Brasil, 1964 a 1982, por intermédio da implemen-

Com a democratização do país nos anos 80, começa-se a assistir o retorno da História e da Geografia, mediante a nova realidade vivida pelo país que apresentava uma intensa movimentação de ideias, de pessoas, migrações dos campos em direção às cidades, deslocamentos estaduais, a presença cada vez mais marcante das novas tecnologias no cotidiano das pessoas, a televisão, o rádio e os computadores. Enfim, a compreensão de uma realidade que não mais poderia ser ignorada e, portanto, exigia sua entrada na sala de aula.

tação da LDB nº 5.692/71, operaram-se profundas modificações no ensino. Introduziu-se o ensino de 1º grau de oito anos e excluiu-se História e Geografia como disciplinas independentes, da 1ª à 4ª séries. No nível superior, criou-se a Licenciatura curta em Estudos Sociais. A reação a essa mudança foi se consolidando e as associações de profissionais de História e de Geografia, a ANPUH – Associação Nacional de Professores Universitários de História, e a AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros, respectivamente, acusavam que a unificação das disciplinas levou a uma fragmentação do conhecimento produzido, impedindo que se ensinasse aos educandos a realidade crítica do processo histórico brasileiro. Sem dúvida, um dos objetivos da lei.

As críticas feitas pelas associações eram de que os conteúdos de História e de Geografia, substituídas por Estudos Sociais, haviam sido

esvaziados e substituídos por Educação Moral e Cívica, disciplina de cunho ufanístico e patriótico, cujo objetivo era legitimar o governo militar implantado no país, em 1964.

Com a democratização do país nos anos 80, começa-se a assistir o retorno da História e da Geografia, mediante a nova realidade vivida pelo país que apresentava uma intensa movimentação de ideias, de pessoas, migrações dos campos em direção às cidades, deslocamentos estaduais, a presença cada vez mais marcante das novas tecnologias no cotidiano das pessoas, a televisão, o rádio e os computadores. Enfim, a compreensão de uma realidade que não mais poderia ser ignorada e, portanto, exigia sua entrada na sala de aula.

A nova realidade do país, ancorada por intenso debate entre os movimentos sociais que passaram a ser estudados por pesquisadores universitários, ampliou o debate e clamou os professores a assumirem um papel mais ativo diante das reformas curriculares, minimizando, dessa forma, o papel e a influência dos técnicos em Educação.

O reencontro com a democracia e a nova LDB

Brasil, início da década de 1980. O país finalmente encontra-se com a democracia, pondo fim a um longo período em que a sociedade brasileira havia sido silenciada pelos governos militares, no poder desde os anos de 1964. Historiadores, geógrafos, filósofos, físicos, sociólogos, cientistas sociais, artistas, trabalhadores e tantos outros profissionais em suas associações de classe vinham, desde anos anteriores, reivindicando, de diversas formas, o encontro com o livre pensar.

Ao iniciar a década de 1980, os governadores eleitos, em sua maioria de oposição ao regime agonizante, começam a implementar,

em quase todo o país, por meio das Secretarias de Educação do Estado e do Município, a reformulação das propostas curriculares em vigor, tendo como uma das preocupações a regionalização do ensino. Era o colocar em prática o resultado de anos de crítica feita pelos profissionais do ensino, em particular os professores de História, por meio da Anpuh, nos diversos encontros regionais e nacionais desde os anos de 1970. Esses debates produziram reflexões importantes na qual avaliaram a produção historiográfica anterior e propuseram novos encaminhamentos expressos em obras como *Repensando a História*, *História em quadro-negro*, *O ensino de História e a criação do fato*, para a pesquisa e o ensino (JANOTTI, 2002, p. 45).

Na educação, os professores de História, durante o regime militar, vivenciaram uma separação acentuada da produção historiográfica realizada nas universidades brasileiras e a produção escolar, sendo que no período chamado de “abertura democrática” os professores do Ensino Médio e das universidades iniciaram uma fase de reaproximação entre os dois níveis de ensino. O novo momento político, marcado por críticas ao regime expressas em greves e reivindicações por melhores condições de trabalho e salários, indicava a necessidade de mudanças no plano educacional visto que, na década de 70, grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras passaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente (BITTENCOURT, 2002, p. 13).

O processo de discussão e a reforma curricular tiveram continuidade agora diante de uma nova realidade, com características diferentes das vivenciadas pelo Brasil da década de 70, quando o governo militar propôs a pro-

O Brasil, ao incorporar as demandas e as necessidades do ideal neoliberal vigente no mundo contemporâneo, teve que atualizar o sistema educacional visto que a LDB de 1971 encontrava-se em dissintonia com os novos paradigmas em vigor. Diante da constatação da nova realidade e das novas necessidades exigidas pelo capitalismo neoliberal, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou a Lei n.º 9394/96. O Ensino Médio, como parte integrante da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1§ 2.º).

fissionalização compulsória por meio da LDB nº 5.692/71, período no qual o país vivia o chamado “milagre brasileiro”. A escola secundária, portanto, formava os futuros trabalhadores na perspectiva de um modelo fordista. Ainda nesse período, no contexto mundial, as nações viveram a “crise do petróleo” de 1973 acompanhada de uma reestruturação profunda no mundo capitalista. Nesses novos tempos de reestruturações planetárias faziam-se necessárias mudanças no modelo de organização e na qualificação dos trabalhadores, visto que o processo de formação dos trabalhadores não havia acompanhado tais modificações.

Em 1990, intelectuais do mundo inteiro reúnem-se em Jomtiem, na Tailândia, em Conferência Mundial de Educação Para Todos, evento patrocinado pela Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial e aprovam um relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. Esse documento sintetizava, inclusive no plano

educacional, as mudanças enfrentadas pelo mundo capitalista vinha experimentando. Dessa forma *pode-se afirmar que as reformas educacionais ocorridas nos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, estão ancoradas nos mesmos pressupostos. Isso reforça a ideia de que há um novo projeto de sociedade sendo pensado e desenvolvido pelos intelectuais produtores da ideologia que sustenta o capitalismo* (FORNAZARI et al, 2007, p. 2). No Brasil, signatário do encontro, o documento foi publicado, em 1990, sob os auspícios da Unesco juntamente com o MEC.

O Brasil, ao incorporar as demandas e as necessidades do ideal neoliberal vigente no mundo contemporâneo, teve de atualizar o sistema educacional visto que a LDB de 1971 encontrava-se em dissintonia com os novos paradigmas em vigor. Diante da constatação da nova realidade e das novas necessidades exigidas pelo capitalismo neoliberal, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou a Lei n.º 9.394/96. O Ensino Médio, como parte integrante da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1§ 2.º). Essa lei pretende instituir para esse nível de ensino que integre, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, conforme a lei anterior, oferecendo de modo articulado uma educação equilibrada e com funções equivalentes a todos os educandos:

- A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

- A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (PCNEM, 1999, p. 22).

Portanto, a Proposta Curricular que ora se desenha propõe um conteúdo programático para o Componente Curricular História, o qual necessita ser pensado como um componente da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e sua relação com as demais ciências.

A questão que se coloca como de fundamental importância é o porquê ensinar História é tão importante quanto o que ensinar em História. Questões centrais num mundo dominado pelas tecnologias, cuja informação instantânea faz-nos sentir, viver numa espécie de presente contínuo. Nesse sentido, os professores têm de ter clareza de seu papel e saber como atuar nesse novo cenário, cuja quantidade da informação e, não necessariamente a sua qualidade, ganha *status* de “conhecimento”. A clareza por parte dos professores sobre o significado do Ensino Médio e sua relação com o processo de formação anterior, o Ensino Fundamental, evidencia a importância da *integração da História com os demais Componentes Curriculares que compõem as denominadas Ciências Humanas permite sedimentar e aprofundar temas estudados no Ensino Fundamental, redimensionando aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade (ação do indivíduo que*

é sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade, que é produto de uma história) (PCNEM, 1999, p. 299). Com isso, queremos dizer que a proposta ou a reestruturação curricular em curso não se preocupou, em primeiro plano, com um currículo voltado para o conteúdo pelo conteúdo, e, sim, em estabelecer um aprendizado que levasse em conta as Competências e Habilidades que o educando deve adquirir para enfrentar os problemas do nosso tempo contemporâneo.

A questão que se coloca como de fundamental importância é o porquê ensinar História e tão importante quanto o porquê é o que ensinar em História? Questões centrais num mundo dominado pelas tecnologias cuja informação instantânea faz nos sentir viver numa espécie de presente contínuo.

Com essa preocupação, algumas dezenas de professores de História, consultores e técnicos da Seduc se reuniram em novembro de 2010 e refletiram sobre a necessidade de novos caminhos a perseguir em busca de uma educação e de um ensino que dê conta desses novos desafios.

Estar atentos à necessidade de que *as aproximações entre a História ensinada e a produção acadêmica têm se intensificado a partir do final dos anos setenta, estabelecendo relações muitas vezes profícuas, mas que apontam para as dificuldades de consensos e ou definições simplificadas sobre os conteúdos e métodos de ensino* (PCNEM, 1999, p. 300), faz-nos pensar na necessidade de refletirmos sobre a intensi-

dade do debate historiográfico, que tem sido intenso, com abordagens diversas sobre antigos temas e inclusão de novos objetos que constituem as múltiplas facetas da produção humana, e que se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos.

Essa renovação historiográfica pode ser datada, a partir do final dos anos de 1920, com a história dos “Annales”. Sem dúvida, o fazer historiográfico, a partir de então, tornou-se muito mais complexo, tendo como resultado novas indagações sobre o funcionamento das sociedades, integrando as multiplicidades temporais, espaciais, sociais e culturais presentes em uma coletividade, favorecendo estudos sobre a história das mentalidades na interpretação da realidade e das práticas sociais (PCNEM, 1999, p. 300).

Desse desenvolvimento histórico, enfocando as questões que os homens iam experimentando no seu cotidiano, a História foi refinando seus instrumentais na busca de dar conta das novas dimensões da realidade que nem sempre respondiam, a contento, a todas as interrogações, posto que deixava de fora da explicação histórica sujeitos importantes na construção da trama histórica. Inserir-los na explicação histórica passou a ser desafio de muitos historiadores. Assim, com o afã de introduzir os “vencidos”, as “minorias”, os fatos cotidianos, a História vem construindo novos percursos desde inícios do século XX.

A História social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a História econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel

dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produtos de determinado tempo histórico, no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes. A produção historiográfica, no momento, busca estabelecer diálogos com o seu tempo, reafirmando o adágio de que “toda história é filha do seu tempo”, mas sem ignorar ser fruto de muitas tradições de pensamento (PCNEM, 1999, p. 300).

Dar conta da dimensão dessa relação é também uma responsabilidade do professor no seu cotidiano escolar, comprometido com uma educação de melhor qualidade e imbuído de compromisso social. Compromisso social, aqui entendido, quando o professor tem uma participação ativa e decisiva sobre o quê e o como ensinar. Ou seja, sobre o conteúdo e os métodos de ensino aliados à sua concepção teórica.

Mas é bom deixar claro também para que esses esforços deem certo, é necessário o desenvolvimento de algumas Competências a serem adquiridas pelo educando como as ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – também do presente. Ao exercitar essas competências, temos a clareza de que não estamos constrangendo nenhum professor a adotar uma determinada concepção teórica e/ou metodológica.

Com essas preocupações, julgamos que o educando, no Ensino Médio, seja capaz de aprofundar as noções de temas antes discutidos no Ensino Fundamental, como a construção dos laços de **identidade** e a consolidação da formação de **cidadania**, **diferença**, e de **semelhança**, além de ampliar e consolidar as noções de **tempo histórico** (PCNEM, 1999, p. 302).

Portanto, a proposta de reestruturação curricular da disciplina História, da área de

Ciências Humanas e suas Tecnologias, se une aos profissionais do componente curricular na luta pela melhoria do ensino, esperando que um dos resultados seja a formação de gerações de jovens cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Objetivo geral do componente curricular

Possibilitar aos educandos noções acerca do processo histórico e suas múltiplas possibilidades, tendo como elemento central as transformações do ser humano, a complexidade das experiências vividas por homens e mulheres na emergência de um mundo novo e as transformações daí oriundas quer sejam na sociedade, na cultura, na política e na economia.

1.2 Quadro demonstrativo do Componente Curricular

1ª SÉRIE

Objetivos específicos:

- Compreender a importância da História no processo das transformações sociais;
- Analisar as diversas formas da presença humana na terra, associando suas criações sociais, culturais, políticas e econômicas;
- Refletir sobre o impacto das transformações tecnológicas no desenvolvimento humano;
- Reconhecer os choques culturais, assim como a relevância dos mesmos na constituição de novas sociedades.

Eixo Temático: Da fragilidade do homem à aurora do mundo moderno

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da História na explicação das transformações da sociedade e as discussões científicas sobre o surgimento do homem nas diversas partes do mundo; • Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os diversos pontos de vista acerca da História como ciência; • Analisar o desenvolvimento cultural do homem e sua relação com a natureza; • Conhecer a origem da humanidade por meio de diferentes explicações; • Caracterizar e diferenciar os povoadores de origem asiática e de origem africana, confrontando interpretações distintas sobre suas identidades; • Conhecer as explicações históricas sobre as sociedades orientais, e a memória destas, na antiguidade; • Identificar as manifestações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades; • Analisar o significado da religião e sua relação com o poder; • Identificar os elementos que propiciaram a formação do Estado nas sociedades da antiguidade oriental. 	<p>Estudo da História: a História antes da escrita e as sociedades do antigo oriente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao estudo da História • Para que serve a História? • Discussões em torno da pré-história • A formação das sociedades orientais: <p>- As sociedades egípcia, mesopotâmica, fenícia, hebraica e persa</p> <ul style="list-style-type: none"> • O povoamento da América, do Brasil e da Amazônia 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizando leituras de historiadores e de arqueólogos; • Discutindo ideias acerca da História como ciência; • Visitando museus <i>in loco</i> e on-line; • Analisando documentos de época, imagens de artefatos e vídeos de escavações arqueológicas; • Interpretando, em textos, as diferentes explicações sobre a origem da humanidade; • Interpretando, historicamente e/ou geograficamente, fontes documentais acerca de aspectos da cultura; • Analisando, por meio de textos, as explicações da arqueologia acerca da presença do homem no continente americano; • Interpretando as explicações históricas e a produção da memória nas sociedades orientais da antiguidade; • Associando as manifestações culturais do tempo presente aos processos históricos dos diferentes povos da antiguidade; • Analisando a produção de filmes históricos sobre o período.

1º BIMESTRE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os elementos históricos que embasam nosso universo mental e que têm raízes na chamada cultura ocidental; Identificar os motivos que possibilitaram o desenvolvimento do pensamento racional entre os povos gregos; Analisar os conflitos históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos que contribuíram para a formação de sociedades escravistas e das <i>polis</i>; Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processo de disputa de poder nas sociedades da Antiguidade Clássica; Compreender a formação das cidades-Estados e as contradições que possibilitaram a desestruturação do Império Romano. 	<p>O nascimento do mundo ocidental</p> <ul style="list-style-type: none"> O público e o privado no mundo antigo: as <i>polis</i> e a participação política na sociedade grega No tempo das <i>demos</i>: a cidadania restrita As formas de governo: a democracia, a tirania e a aristocracia A produção cultural grega: ciência e filosofia A sociedade romana: patrícios, plebeus e escravos As instituições políticas: da realeza à República O mundo do trabalho na Roma antiga: A crise agrária A construção de um império e a crise do mundo romano O nascimento do cristianismo Aspectos culturais da sociedade romana 	<ul style="list-style-type: none"> Realizando leituras de estudiosos da História; Analisando fragmentos de documentos de época; Analisando filmes de época; Realizando fichamentos de textos históricos; Analisando, criticamente, as condições históricas que possibilitaram a formação de uma sociedade escravista e das <i>polis</i>; Identificando, por meio de leitura de textos, as condições que favoreceram os levantamentos sociais nas sociedades da Antiguidade Clássica; Analisando as diferentes formas de governo como resposta aos graves problemas sociais; Destacando, em textos, os aspectos históricos da difusão da cultura grega; Analisando, de modo comparado, o significado das cidades-Estado na Grécia e no Império Romano; Identificando, no tempo presente, a herança cultural legada pelos povos greco-latinos; Construindo maquetes das cidades do mundo antigo; Desenvolvendo trabalho interdisciplinar sobre a realidade do mundo antigo, culminando com exposições.

2º BIMESTRE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os elementos culturais que constituem as identidades; • Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o percurso histórico que possibilitou o surgimento e a ruralização do mundo feudal; • Analisar o caráter precário dos reinos germânicos; • Analisar os percursos históricos advindos com a divisão do Império Romano; • Analisar o significado do declínio das cidades no mundo medieval; • Identificar o processo histórico que possibilitou a expansão da cultura islâmica; • Analisar as estruturas econômicas e políticas da sociedade feudal; • Analisar os fatores determinantes que possibilitaram as Cruzadas; • Analisar o significado do Renascimento urbano; • Analisar o significado da fé cristã e o papel da Igreja no mundo medieval; • Identificar as contradições no mundo medieval que levaram à sua dissolução; • Identificar a pluralidade étnica nas três Américas; • Comparar as possíveis semelhanças e diferenças culturais entre os povos americanos; • Analisar as áreas nas quais se desenvolveram as chamadas Altas Culturas; • Avaliar o impacto demográfico oriundo dos primeiros contatos; • Analisar o mundo natural e as sociedades indígenas da Amazônia na visão dos cronistas ibéricos. 	<p>O mundo medieval</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um mundo em transição • Os reinos germânicos e a formação do mundo medieval • Expansão árabe e a cultura muçumana • O mundo feudal: as relações socioeconômicas dos feudos • O mundo cristão e as Cruzadas • O renascimento comercial e urbano <p>A cultura no mundo medieval</p> <p>As primeiras sociedades americanas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociedades da Mesoamérica, América Central e Andina • Sociedades indígenas da Amazônia: a formação das sociedades complexas 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizando leituras de estudiosos da História; • Realizando fichamentos de textos históricos; • Redigindo textos históricos, a partir da leitura de paradidáticos; • Analisando documentos de época; • Analisando filmes sobre a temática; • Ouvindo músicas do período; • Realizando competições entre grupos e entre classes; • Analisando, por meio de imagens, a estrutura produtiva do mundo feudal; • Identificando, em mapas, as rotas comerciais.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar o significado das mudanças ocorridas na Europa Ocidental, na chamada época moderna; Analisar o significado histórico do Renascimento; Analisar o processo de formação dos Estados nacionais e suas principais características; Compreender o significado da expansão marítima e sua relação com o processo inicial de formação do capitalismo; Analisar o impacto cultural e demográfico ocasionado pelo “encontro de mundos”; Identificar os processos de centralização presente nos Estados Modernos; Identificar as contradições presentes que possibilitaram as Reformas religiosas e a expansão do protestantismo; Analisar como a expansão marítima europeia inseriu os povos das várias África no tráfico transatlântico; Diferenciar o tipo de escravidão existente na África e o tipo implantado nas Américas. 	<p>O nascimento do mundo moderno</p> <ul style="list-style-type: none"> Renascimento: uma nova sociedade A formação dos Estados nacionais e a expansão marítima A formação do mundo capitalista Os europeus no Novo Mundo e as várias “Áfricas” O Estado Moderno: centralização e conflitos Reformas religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizando leituras de estudos da História; Analisando documentos de época; Analisando filmes sobre a temática; Analisando, criticamente, biografias de personagens históricos; Pesquisando as doutrinas religiosas do mundo moderno; Pesquisando a arquitetura náutica e as condições de salubridade existentes no tráfico negro; Identificando, em textos, aspectos da cultura africana anterior à expansão marítima.

2ª SÉRIE**Objetivos específicos**

- Analisar o nascimento do mundo moderno como o período inaugural do domínio do Ocidente sobre outras culturas em nível planetário;
- Compreender a influência que as ideias políticas, econômicas, culturais e sociais nascidas nas sociedades modernas exercem no pensamento político contemporâneo;
- Compreender a crise das ideias absolutistas e sua relação com os processos de independência nas sociedades coloniais;
- Compreender a formação da sociedade brasileira, seu passado colonial, suas rupturas e permanências;
- Analisar o significado da Revolução industrial e das transformações tecnológicas no processo de consolidação do capitalismo;
- Analisar os movimentos dos trabalhadores em escala planetária como parte inerente do processo contraditório oriundo do mundo capitalista.

Eixo Temático: O nascimento do mundo Moderno: O Ocidente como centro do mundo

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as diferentes formas da colonização europeia no mundo transatlântico; Compreender a atuação dos Estados nacionais no processo de conquista das Américas; Identificar as diferentes sociedades coloniais oriundas do encontro de culturas; Analisar a organização administrativa portuguesa estruturada em dois Estados distintos, o Estado do Brasil e do Maranhão; Identificar o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho nas sociedades coloniais; Analisar o significado das várias Áfricaes como fornecedoras de mão de obra escrava para o mundo colonial; Comparar o processo de colonização hispânico e português na América. 	<p>O Mundo Colonial e suas sociedades</p> <ul style="list-style-type: none"> O império hispânico e a colonização na América portuguesa A política do mercantilismo África e o tráfico atlântico A Conquista da Amazônia (XVI-XVIII): a estruturação administrativa e as políticas indigenistas A Igreja na Amazônia: da hegemonia missionária ao fortalecimento do clero secular e a atuação inquisitorial 	<ul style="list-style-type: none"> Realizando leituras de historiadores; Analisando documentos de época, como manuscritos, cartográficos e iconográficos; Analisando filmes, a partir de roteiros previamente construídos; Descrivendo as convivências e recriações de sociedades no mundo colonial; Visitando comunidades com tradição afro-descendente; Interpretando mapas históricos dos impérios coloniais nas Américas; Interpretando mapas sobre a ampliação das fronteiras na América portuguesa; Construindo textos sobre as rebeliões negras na América portuguesa;

1º BIMESTRE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as diversas formas de pensamentos anteriores e o impacto das mesmas na contemporaneidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar as manifestações sociais e suas relações com a crise do Absolutismo; Avaliar o impacto do pensamento iluminista nas sociedades do Antigo Regime; Reconhecer o império luso-brasileiro sob os influxos do despotismo esclarecido; Avaliar o significado e o impacto das medidas adotadas por marquês de Pombal no império português; Identificar as forças sociais que promoveram as mudanças revolucionárias na Europa e América; Avaliar o impacto da Revolução Americana e do Haiti e as razões para as suas eclosões; Avaliar a conjuntura histórico-política que possibilitou os processos de independências na América hispânica e portuguesa. 	<p>A crise do Absolutismo e do sistema mercantilista</p> <ul style="list-style-type: none"> O Iluminismo Absolutismo O Império luso-brasileiro em tempos de crise A ditadura de Pombal e suas reformas: <ul style="list-style-type: none"> A criação e implantação da Capitania de São José do Rio Negro Os indígenas sob o Diretório Os tratados de Madrid e de Santo Idelfonso Revoluções Burguesas: Inglaterra e França Revoluções e Independências nas Américas 	<ul style="list-style-type: none"> Realizando leituras de historiadores; Analisando documentos de época, entre eles manuscritos, cartográficos e iconográficos; Analisando filmes a partir de roteiros previamente construídos; Analisando, criticamente, biografias de personagens históricos; Realizando seminários sobre os processos revolucionários; Construindo painéis temáticos sobre os processos revolucionários; Analisando, por meio de textos, a conjuntura política que culminou nos processos de independência nas Américas; Realizando trabalho interdisciplinar sobre o pensamento iluminista.

2º BIMESTRE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> Entender as transformações técnicas, tecnológicas e seu impacto nos processos de produção no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; Compreender os fatores sociopolíticos que possibilitaram a emergência das democracias modernas, relacionando-os com a vida em sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar, em fontes diversas, o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem; Reconhecer a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades; Relacionar as inovações tecnológicas no capitalismo com a nova divisão internacional do trabalho; Entender a formação do império brasileiro, relacionando-o às tentativas de restauração absolutista na Europa; Compreender a implantação do regime republicano nas Américas a partir dos diferentes interesses e projetos políticos; Associar a economia e a política do império brasileiro aos movimentos abolicionistas e às propostas de substituição da mão de obra escrava. 	<p>O mundo da indústria</p> <ul style="list-style-type: none"> A Revolução Industrial e a expansão do capitalismo O Império do Brasil e sua formação O processo de incorporação da Amazônia ao Império do Brasil: <ul style="list-style-type: none"> A constituição da Província do Pará e a Comarca do Alto Amazonas A Província do Amazonas e a economia extrativista O Brasil no tempo da Regência As revoltas escravas no Brasil As Repúblicas americanas O nacionalismo na Europa Trabalhadores e o mundo nas fábricas: novos projetos de sociedade O Brasil e a crise da escravidão 	<ul style="list-style-type: none"> Realizando leituras de historiadores; Analisando documentos de época, como manuscritos, cartográficos e iconográficos; Realizando leitura de textos históricos, literários e filosóficos, analisando as diferentes abordagens sobre o desenvolvimento do capitalismo; Selecionando, em textos, argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho; Realizando trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa (literatura) e as disciplinas da área de Ciências Humanas sobre os movimentos dos trabalhadores na Europa; Analisando, em textos, as condições históricas que culminaram na irrupção do nacionalismo; Realizando seminários sobre os diferentes nacionalismos na Europa, assim como as diferentes experiências de República nas Américas; Comparando, por meio de documentos históricos, o Império brasileiro e o Absolutismo europeu; Analisando filmes com roteiro de discussão previamente construído; Produzindo textos sobre as rebeliões escravas no Brasil; Organizando mapa étnico-cultural das nações africanas no Brasil; Realizando seminários sobre os temas tratados.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> Compreender os processos de planetarização e de territorialização no uso das matérias-primas, oriundos do avanço tecnológico, inerentes ao desenvolvimento capitalista; Entender o processo histórico de neocolonização e os conflitos decorrentes entre os impérios na disputa por novas áreas a conquistar; Compreender o processo de crise do sistema oligárquico, relacionando-o à ascensão de novas forças políticas e econômicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o significado do imperialismo como decorrência do processo de consolidação do capitalismo; Identificar os diferentes processos de produção, de circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais; Avaliar o papel dos viajantes e naturalistas na consolidação do capitalismo; Compreender o significado do regime republicano e o início do processo de construção da cidadania no Brasil; Identificar a atuação dos partidos políticos, o processo eleitoral na república oligárquica e os limites da cidadania no período; Avaliar o impacto das revoltas do povo na consolidação do regime republicano; Avaliar o movimento dos trabalhadores na república na construção de uma sociedade democrática; Relacionar o movimento modernista com a busca da nacionalidade na defesa de um Estado forte; Analisar a sociedade e a economia no extremo norte no período da <i>belle époque</i>; Analisar as lutas sociais que culminaram na eclosão da Revolução de 1930; Reconhecer o significado da arte e da literatura na <i>belle époque</i>, seu papel na consolidação do modo de vida burguês de sociedade; Avaliar o desenvolvimento da ciência e sua relação com a produção de novas tecnologias. 	<p>O mundo burguês em expansão</p> <ul style="list-style-type: none"> O imperialismo em questão: A partilha da Ásia e da África A expansão norte-americana A ciência em marcha e as novas tecnologias A <i>belle époque</i> e seus desdobramentos no Brasil A <i>belle époque</i> Amazônica: Apogeu da economia gumífera e a transformação das cidades do Norte Política, economia e conflitos sociais na Primeira República: o modelo político, as riquezas (café e borracha) O Amazonas e as crises políticas da Primeira República Revoltas do povo O mundo urbano: os trabalhadores e suas lutas O movimento modernista e a Revolução de 1930 	<ul style="list-style-type: none"> Realizando leituras de historiadores; Analisando documentos de época, como manuscritos, cartográficos e iconográficos; Analisando, em textos, o imperialismo na Ásia e na África; Comparando o expansionismo norte-americano com os países imperialistas europeus; Criando painéis explicativos sobre a escalada imperialista no mundo; Realizando trabalho interdisciplinar sobre o desenvolvimento científico no tempo dos impérios; Discutindo sobre os direitos sociais e a luta pela cidadania no Brasil; Identificando, em textos, a construção do novo ideal republicano com as revoltas ocorridas; Discutindo os novos ideais republicanos e os limites de suas propostas. Relacionando as tendências ideológicas dos trabalhadores à ampliação dos direitos pela cidadania; Construindo textos sobre a <i>belle époque</i> amazônica; Realizando debates sobre as ideias modernistas e sua relação com a Revolução de 1930; Analisando filmes e documentários, a partir de roteiros previamente construídos.

3ª SÉRIE**Objetivos específicos**

- Analisar as mudanças políticas, sociais, econômicas, ideológicas e culturais que ocorreram no período entre as duas grandes guerras;
- Avaliar a nova ordem mundial que emergiu do período pós-guerra;
- Compreender a expansão do modelo socialista, o avanço dos movimentos ant imperialistas em diversas partes do mundo;
- Avaliar a importância da cidadania na construção e manutenção de uma sociedade democrática;
- Analisar o papel da educação como condição vital para as sociedades em desenvolvimento no mundo globalizado.

Eixo Temático: Um mundo estilhaçado: Revoluções, guerras e os desafios do novo milênio

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as à busca do diálogo necessário entre povos e nações; Analisar o papel das instituições em tempos de crise, relacionando-o à busca de entendimentos e de soluções dos problemas transnacionais, experimentados por povos e nações que emergiram do novo arranjo geopolítico internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a conjuntura político-econômica existente, na Europa, às vésperas da eclosão da Primeira Guerra; Identificar os motivos que levaram o mundo a viver numa “paz armada”; Compreender a conjuntura política que viabilizou a Revolução Russa; Entender o período entre guerras, analisando a produção cultural e a ascensão dos Estados Unidos como potência mundial; Avaliar o impacto da crise de 1929 na crença da economia liberal; Compreender a emergência e a conjuntura política do nazi-fascismo contrapondo-se aos regimes democráticos; Avaliar o papel das instituições que surgiram após os conflitos mundiais; Avaliar o significado da geopolítica que emergiu no pós-guerra. 	<p>Revoluções e Guerras</p> <ul style="list-style-type: none"> A Primeira Guerra Mundial e o declínio da Europa Da Revolução Russa ao stalinismo O entre guerras e a ascensão dos Estados Unidos da América Democracia em xeque: nazismo e fascismo A Segunda Guerra Mundial: o nazismo domina a Europa Novas possibilidades de interpretar o mundo: as artes 	<ul style="list-style-type: none"> Realizando leituras de historiadores; Analisando documentos de época como manuscritos, cartográficos e iconográficos; Construindo textos analíticos sobre a Revolução Russa; Analisando filmes sobre o Império americano; Construindo textos sobre a política econômica dos países socialistas; Avaliando a produção cultural que emergiu no mundo entre guerras; Debatendo sobre a crise da economia liberal; Interpretando textos de dramaturgos e cineastas sobre a ascensão do nazismo; Comparando, por meio de leitura de textos, a ideologia do nazismo e do fascismo; Analisando, em mapas, as fronteiras do nazi-fascismo; Organizando grupos de debates sobre a política nazi-fascista que levou à eclosão da Segunda Guerra Mundial; Comparando, em mapas, as mudanças geopolíticas do pós-guerra; Trabalhando de modo interdisciplinar, tendo como tema central os regimes totalitários; Realizando seminários sobre o significado das instituições criadas no pós-guerra.

1º BIMESTRE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a crise oligárquica, associando-a à emergência e à participação de novas forças políticas, no Brasil, em defesa de um projeto político nacional estatista; Analisar os avanços e os recuos da cidadania, levando em consideração os direitos sociais, os trabalhistas, o direito ao voto e ao cerceamento dos direitos políticos e civis; Compreender a nova política internacional, oriunda do pós-guerra, associando-a à crise da economia liberal e ao surgimento de novas forças políticas no cenário internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar as medidas políticas do governo Vargas com a ascensão do nazi-fascismo; Identificar as ambiguidades da política econômica nacionalista no governo Vargas; Compreender o contexto mundial que emergiu a partir da Guerra Fria; Avaliar o significado da corrida espacial como componente da Guerra Fria; Analisar a conjuntura político-econômica que possibilitou as revoluções socialistas; Identificar o processo de descolonização dos continentes asiático e africano; Analisar e identificar o papel das instituições, como mediador político, econômico social e cultural dos conflitos do mundo contemporâneo. 	<p>O mundo Pós-Guerra: Descolonização e Guerra Fria I</p> <ul style="list-style-type: none"> A Era Vargas – do governo provisório ao Estado Novo A política da Era Vargas para o Extremo Norte – a marcha para o Oeste e a “ocupação dos espaços vazios”; Os Acordos de Washington e a “redenção da Amazônia” Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia – Spvea O Estado e a classe trabalhadora no Brasil A nova ordem mundial e a Guerra Fria A revolução e o socialismo na China Os caminhos do Vietnã: a influência socialista (Norte) e a capitalista (Sul) A Revolução Cubana e a Doutrina de Segurança Nacional A corrida espacial e a cultura no pós-guerra O Terceiro Mundo: A descolonização da Ásia e da África O Oriente Médio e seus impasses: o Estado de Israel e o conflito árabe-israelense Em nome do Corão: A Revolução Iraniana 	<ul style="list-style-type: none"> Construindo textos sobre o período Vargas; Realizando exposições de painéis sobre as principais medidas da Era Vargas; Pesquisando, em textos históricos, o surgimento da Guerra Fria; Comparando, por meio de textos, a conjuntura político-econômica que possibilitou as revoluções chinesa e cubana; Contextualizando o processo de descolonização da Ásia e da África; Discutindo a cidadania na construção e na manutenção de uma sociedade democrática; Discutindo, a partir da mídia, os diferentes e complexos problemas enfrentados pelos povos que vivem no Oriente Médio; Relacionando os segmentos sociais, as diferentes manifestações culturais num mundo em conflito; Analisando, por meio de textos, as principais características da Revolução Iraniana; Realizando debates sobre o Oriente Médio como questão de interesse internacional. Identificando, em documentários, o conflito árabe-israelense e as sucessivas tentativas frustradas de soluções; Analisando roteiros de filmes sobre a contracultura e os direitos civis;

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a nova política internacional, oriunda do pós-guerra, a crise da economia liberal, e os percursos políticos e econômicos trilhados pelos países da América Latina; • Entender a importância da participação popular e o fortalecimento das instituições como condição necessária à vida democrática; • Compreender a importância dos projetos do governo central para o desenvolvimento da Amazônia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os percursos trilhados pelos países da América Latina no pós-guerra; • Comparar os diversos graus do nacional desenvolvimentismo e o militarismo que ocorreram na América Latina; • Compreender a crise do Estado Novo e os tempos democráticos que o sucederam; • Analisar o papel dos movimentos sociais e a conjuntura política anterior ao golpe militar; • Reconhecer os movimentos culturais e sua relação na busca da identidade amazônica; • Identificar o crescimento econômico do Brasil no auge do regime militar; • Analisar as medidas econômicas para a Amazônia no regime militar; 	<p>O mundo do Pós-guerra: Descolonização e Guerra Fria II</p> <ul style="list-style-type: none"> • A América Latina no contexto do pós-guerra • Nacionalismo e desenvolvimentismo • O Brasil e a República democrática • Brasil: a República dos generais • O Regime militar e os grandes projetos para o Extremo Norte: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimentismo - Integração nacional - Conflitos pela terra - A Zona Franca de Manaus 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretando textos de historiadores e de ciências afins; • Analisando a nomenclatura “Terceiro Mundo” no contexto da Guerra Fria; • Construindo textos sobre a América Latina no pós-guerra; • Avaliando a experiência democrática anterior à tomada do poder pelos militares; • Relacionando o nacional desenvolvimentismo e o militarismo na América Latina; • Pesquisando a conjuntura política e os movimentos populares às vésperas do golpe militar; • Relacionando a crise do regime militar com o avanço dos movimentos sociais; • Discutindo a cidadania na construção e na manutenção de uma sociedade democrática no contexto brasileiro; • Identificando, em textos, os projetos militares desenvolvidos no país, dando ênfase aos da Região Norte; • Analisando o modelo Zona Franca de Manaus no contexto nacional; • Construindo textos sobre a participação popular no Brasil; • Trabalhando interdisciplinarmente os impactos ambientais, ocorridos no Brasil, decorrentes dos projetos desenvolvimentistas.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os fundamentos da cidadania e da democracia, nas sociedades contemporâneas, para a construção de uma sociedade ética; • Conhecer diferentes estratégias que promovam mecanismos de inclusão social no mundo contemporâneo; • Relacionar as transformações técnicas e tecnológicas que impuseram novas formas de convivência em sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar argumentos pró ou contra as modificações impostas pela adoção de novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho; • Comparar os novos métodos de trabalho implantados no capitalismo no pós-guerra; • Relacionar as tecnologias aos impactos socioambientais, em diferentes contextos histórico-geográficos; • Analisar as reformas em curso nos países socialistas e suas relações com o mundo globalizado; • Comparar os distintos movimentos sociais e culturais em diferentes contextos histórico-geográficos; • Avaliar o significado dos movimentos sociais e da participação popular na consolidação do regime democrático brasileiro; • Entender a nova divisão internacional do trabalho, resultante da integração entre os países no mundo globalizado; • Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas; 	<p>Novo milênio, novos desafios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempos de crise e a revolução técnico-científica • A contracultura • A conquista dos direitos civis • Brasil: reencontro com a democracia • A era neoliberal • A globalização e a nova ordem mundial 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhando, interdisciplinarmente, em textos sobre os desafios da revolução técnico-científica; • Participando, em seminários, sobre a contracultura num mundo em crise; • Construindo textos sobre o direito às diferenças; • Construindo seminários sobre o viver num país democrático; • Debatendo sobre as crises ambientais e o futuro do planeta; • Analisando filmes sobre os direitos civis.

1.3 Alternativas Metodológicas para o ensino de História

A integração da História com as demais disciplinas que compõem as denominadas Ciências Humanas permite sedimentar e aprofundar temas estudados no Ensino Fundamental, redimensionando aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade (ação do indivíduo que é sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade, que é produto de uma história) (PCNEM, p. 299).

Espera-se que o educador, ao desenvolver as suas atividades em classe, articule os conhecimentos de sua disciplina, quando possível e necessário, com as outras de sua área. Assim, deseja-se que o educando possa desenvolver as seguintes Competências e Habilidades:

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção;
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos;
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos;
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos;
- Situar as diversas produções da cultura - as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação;
- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade;
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos;
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas;
- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação;
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos;

1.3.1 Sugestões de Atividades Didático-Pedagógicas

1ª SÉRIE

ATIVIDADE 1

Objetivo: Refletir sobre a explicação histórica com o fim de compreender a vinculação entre o passado e o presente.

Competência: Compreender a importância da História na explicação das transformações da sociedade.

Habilidade: Identificar os diversos pontos de vista acerca da História como ciência.

Para uma melhor compreensão da História, no Ensino Médio, faz-se necessário que trabalhe algumas noções metodológicas básicas indispensáveis para melhor entendimento por parte dos educandos, acerca das suas especificidades. Com essa preocupação, selecionamos um conjunto de textos, extraídos do livro *Aprendendo História: reflexão e ensino*, de Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco, Editora do Brasil, 2009.

Os textos selecionados têm como objetivo discutir alguns procedimentos metodológicos do Componente Curricular História, oportunizando aos educandos refletir sobre questões cruciais da profissão do historiador e do Componente Curricular. Entre as questões destacamos:

- A – Os significados do termo história;
- B – O que é historiografia;
- C – Os novos caminhos da historiografia;
- D – As fontes e a crítica do historiador
- E – História e temporalidade.

Para a realização da atividade, pedimos que o professor divida a turma em grupos de 4 ou 5 membros e que todos os grupos leiam todos os textos. Cada grupo deverá ter um relator, que sistematizará as diversas opiniões. Finalizada a leitura, o professor deverá proceder a um sorteio para estabelecer a ordem das apresentações. Cada grupo deverá expor as conclusões a que chegou sobre o texto apresentado. Os membros dos outros grupos podem expor suas conclusões após a apresentação do grupo responsável. Ao final das apresentações, o professor deverá fazer uma síntese dos textos discutidos e solicitará aos grupos que sigam as orientações:

1. Discutir como vários significados do termo história nos ajudam a construir uma definição que responde às inquietações e necessidades do nosso tempo presente;
2. Discutir por que, constantemente, há a necessidade de se reescrever a História;
3. Discutir as influências da escrita em nosso tempo contemporâneo;
4. Discutir sobre: as fontes históricas, as análises de documentos e a escrita histórica;
5. Discutir, por que, sem a noção de tempo, não há História.

Anexo 1

O que é História? Vertentes historiográficas, problemas e métodos.

A – Os significados de história

Todas as vezes que pronunciamos a palavra história, fazemos referência a um termo com muitos significados. Utilizamos a mesma palavra para designar coisas diferentes. Por outro lado, se fizermos um levantamento dos seus vários sentidos ao longo do tempo, perceberemos rapidamente que a História tem também, por assim dizer, uma história. Ora, então o significado da palavra história muda conforme o tempo e a sua utilização.

Em sua origem, “história” vem do grego antigo *historie* e significa “testemunho”. Sua raiz é indo-europeia (*wid, weid*) e está ligada à visão, ato de ver. Daí, temos do grego *histor*: “aquele que vê”; “testemunha”. *Historien*, em grego antigo, poderia ter o sentido de “procurar saber”; “informar-se”. Portanto, *historie* poderia significar “procurar”; “pesquisar”.

Diante desses sentidos, é preciso entender os significados que a palavra história assume no dia a dia das pessoas, conforme suas diferentes utilizações. Se a História se refere ao conjunto de acontecimentos vividos por um indivíduo, uma sociedade, ou pela humanidade, o que a definiria como um campo de conhecimento específico? Afinal, se todos têm história, por que a História é escrita por historiadores? Ou, ainda, a História precisa ser escrita pelos historiadores? Seríamos todos historiadores?

Essas perguntas fazem parte das confusões que, num primeiro momento, podem surgir ao tentarmos localizar o espaço da História como disciplina e diferenciá-la do

conjunto de eventos narrados por uma pessoa: nem todo aquele que conta uma história é historiador, assim como nem todo aquele que tem história (afinal todos têm história) é historiador. Enfim, o que é História e qual o papel do historiador?

De forma sintética, a palavra história tem três significados fundamentais:

Em primeiro lugar, História é o nome dado a uma disciplina que analisa o que já aconteceu, a partir de um conhecimento específico e de regras próprias. Para diferenciar das outras acepções, muitos historiadores, quando se referem à disciplina, escrevem-na com a letra maiúscula.

A palavra história também designa a matéria-prima de análise dos historiadores, ou seja, o que já ocorreu, todas as ações dos indivíduos no tempo. É preciso cuidado ao diferenciar a primeira e a segunda noção: a História feita pelos historiadores não é a história “total” da humanidade, porque essa história é irrecuperável na sua totalidade. Os historiadores, a partir de vestígios do passado, recuperam aspectos da história da humanidade. Portanto, história é o nome dado à disciplina e ao seu objeto de análise. Parece complicado à primeira vista, mas para facilitar a compreensão basta pensarmos num médico, cuja especialização é medicina e tem por objeto de pesquisa a saúde ou doença das pessoas. A Física tem por objeto a natureza. A História traz em si essa ambiguidade: o nome da disciplina e do seu objeto é igual.

A história ainda pode ter um terceiro sentido, o da narrativa. Narrar um acontecimento, verdadeiro ou falso, é contar uma história. Em português, há quem proponha a diferenciação entre *história*,

pretensamente verdadeira, e *estória*, para designar uma narrativa inverídica.

A escrita da História como disciplina agrega, de uma só vez, os outros dois significados (de história das pessoas e da narrativa) sem lhes tirar a identidade. No entanto, a escrita da História não se dá pelo simples ajuntamento de acontecimentos. Existem regras que dizem respeito ao *métier* (trabalho) do historiador, que o especializam e o diferenciam de um contador de histórias amador.

A História em questão é uma disciplina que teve suas bases conceituais fundamentadas ao longo do século XIX e é importante para todo professor, historiador ou estudante de História saber diferenciar o campo de conhecimento, da utilização cotidiana da palavra história, porque, além de homônimas, as designações convergem também em vários aspectos. Sempre que falamos de história, estamos nos referindo ao que já aconteceu, mas que é sempre revisto por meio de interpretações e reelaborações conforme as perguntas que cada época faz. Embora toda vez que falamos em história tenhamos o passado como objeto principal, o campo disciplinar da História possui regras bem delimitadas para produzir um discurso sobre o que já se passou.

Não há um conceito único de história, tampouco um significado que consiga abarcar todos os sentidos que a palavra pode assumir no dia a dia das pessoas. O importante é estabelecermos diferenciações que consigam tornar clara uma questão fundamental: a História como campo disciplinar diferencia-se de outros tipos de história, porque apresenta técnicas e métodos próprios. Apesar de todos terem história,

nem todos são historiadores. Caberá ao professor estabelecer essa diferenciação, afinal o que torna a História um campo disciplinar específico e a distancia da simples narração de fatos ocorridos?

O que é História?

O francês Marc Bloch (1886-1944), durante a Segunda Guerra Mundial, escreveu um ensaio seminal sobre o conhecimento histórico. O livro *Apologia da História* ficou inacabado porque Bloch foi executado em 1944 durante a ocupação alemã na França. Mesmo assim, foi publicado e é, até hoje, uma das obras fundadoras da historiografia contemporânea. Nele, Bloch discute as especificidades do conhecimento da História e enfatiza a sua importância como uma ciência em contínua construção:

Diz-se algumas vezes: 'A História é a ciência do passado'. É [no meu modo de ver] falar errado. [Pois, em primeiro lugar], a própria ideia de que o passado, enquanto tal possa ser objeto de ciência, é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer de fenômenos que não têm característica comum a não ser não terem sido contemporâneos, matéria de um conhecimento racional? [...]

Sem dúvida, nas origens da historiografia, os velhos analistas não se constrangiam nem um pouco com tais escrúpulos. Narravam, desordenadamente, acontecimentos cujo único elo era terem se produzido mais ou menos no mesmo momento: os eclipses, as chuvas de granizo, a aparição de espantosos meteoros junto com batalhas, tratados, mortes de heróis e dos reis. Mas nessa primeira memória da humanidade, confusa como a percepção de um bebê, um esforço constante de análise pouco a pouco ope-

rou a classificação necessária. É verdade, a linguagem, essencialmente tradicionalista, conserva o nome de história para todo estudo de uma mudança na duração. [...] Há, nesse sentido, uma história do sistema solar, na medida em que os astros que o compõem nem sempre foram como os vemos. Ela é da alçada da astronomia. Há uma história das erupções vulcânicas que é, estou convencido disso, do mais vivo interesse para a física do globo. Ela não pertence à História dos historiadores [...].

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da História é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. [...]

‘Ciência dos homens’, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: ‘dos homens, no tempo’. O historiador não apenas pensa ‘humano’. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração.

(Marc Bloch. *Apologia da História, 1941-1942*).

B – O que é historiografia?

A palavra historiografia vem do grego e designa “aquele que escreve”; “descreve a História”. Em síntese, historiografia refere-se à História elaborada a partir da escrita da História. Diz respeito a qualquer parte da produção historiográfica, ou seja, ao conjunto de escritos dos historiadores acerca de um tema ou período histórico específico.

A confecção da História é sempre afetada pelo tempo, por isso estudar a historiografia é rever e analisar os enfoques da narração, as interpretações, as visões de mundo, o uso de evidências ou documentos, assim como os métodos utilizados pelos historiadores no momento em que produziram a narrativa histórica sobre os acontecimentos passados.

Por que a História é constantemente reescrita em um eterno repensar sobre os acontecimentos vividos? Porque as interpretações sobre o vivido mudam com o tempo e conforme a pessoa que o interpreta. A chegada dos portugueses às terras que hoje constituem o Brasil, em 22 de abril de 1500, é um fato histórico com alto grau de precisão, no entanto as interpretações sobre os motivos, o contexto e as consequências desse evento podem ser constantemente revistas. Os vestígios do passado não fornecem uma única possibilidade de compreensão, fornecem indícios possíveis às perguntas que o historiador apresenta no momento de sua análise. Os historiadores estão certos de que a Revolução Francesa estourou em 1789 e de que desencadeou movimentos importantes para a formação do Ocidente contemporâneo, no entanto os historiadores podem divergir nas interpretações, por exemplo, sobre a relevância dos eventos, ou, ainda, sobre o impacto revolucionário nas populações. Isso quer dizer que a compreensão dos fatos está diretamente ligada à pessoa do historiador, à produção de novos trabalhos sobre temas correlatos e, sobretudo, ao tempo em que tais perguntas foram feitas.

Para além das questões de fundo subjetivo, ligadas ao historiador, a escrita da História também sofre influências das demandas que são geradas nas instituições nas quais é produzida. As correntes historiográficas influenciam no estilo, nos métodos e nos temas

que serão escolhidos. Durante algum tempo, acreditou-se que a História quantitativa era a maneira mais “correta” de escrever a História. Dentro dessa perspectiva, foram produzidos vários trabalhos. Mas a partir de um debate e da valorização de novos enfoques, os trabalhos passaram a dar menos importância à análise quantitativa e puderam formular novas formas de escrita, estudar novas temáticas, sempre de acordo com as tendências em voga. Embora a História tenha buscado outras formas de análise, os trabalhos quantitativos não perderam seu valor explicativo e sua relevância historiográfica. Examinar a História não pressupõe fornecer visões mais verdadeiras que as anteriores, mas compreender as perguntas que foram importantes no momento de elaboração do trabalho.

Cabe ao estudo da historiografia, para que possamos entender o funcionamento da própria disciplina, conhecer as circunstâncias e as redes de poder em que os historiadores estavam inseridos quando produziram uma narrativa histórica. É por meio da historiografia que os especialistas conseguem perceber quais as concepções de História vigentes, quais as metodologias e quais os aspectos de recuperação do passado estão em voga num determinado momento.

Questões fundamentais em certas épocas são negligenciadas em outras. O domínio das fontes escritas deu lugar às inúmeras possibilidades de documentos para a análise do historiador. Somente pelo estudo desses vários aspectos é possível entender o porquê de determinadas visões, ou a ausência de discussão sobre certos assuntos.

Quando dizemos que uma historiografia está superada, temos por orientação certos núcleos de pesquisa que funcionam como referência. Os historiadores repensam seus

objetos a partir das tendências teórico-metodológicas vigentes. Se no fim do século XIX, na França, havia o predomínio da chamada Escola Metódica, a partir dos anos 1940 tornou-se cada vez mais clara a influência dos *Annales*, propondo novas formas de utilização de fontes e de concepções do tempo. Dentro dos *Annales*, é possível encontrar outras correntes com enfoques diferenciados. A Micro-História, a Nova História Política e a História Cultural também são vertentes historiográficas que propõem ângulos de visão diferenciados sobre o passado. Como já foi dito, as correntes historiográficas não devem ser entendidas como portadoras de verdades históricas. Seu exercício é o da aproximação, da tentativa de fornecer uma versão ou leitura mais fidedigna do vivido, uma vez que a verdade absoluta é, por definição, inalcançável a qualquer historiador.

Estudar a “História da História” ajuda a entender como o discurso historiográfico não é neutro, e, sim, sustentado por verdades provisórias, sempre sujeitas a reavaliações, fato que demonstra de maneira inegável que o passado não é um assunto encerrado e morto. Pelo contrário, tem por pressuposto ser capaz de ler a História feita por profissionais também como objeto de crítica e análise: é preciso levar em consideração o contexto em que foi escrita, onde e por quem.

Por que reescrever a História?

No trecho a seguir, o historiador brasileiro José Carlos Reis discute a relação entre passado e presente na construção do conhecimento histórico. Por que uma análise, tradicionalmente aceita, sofre com frequência alterações e muitas vezes chega a ser abandonada? Por que os historiadores repensam suas análises? Existe uma verdade histórica

definitiva? Apoiando-se em textos de diversos historiadores, Reis lembra que toda leitura do passado é irremediavelmente afetada pelo presente. Também, por isso, a ideia de uma verdade única e definitiva não é válida para as ciências humanas:

A representação do passado é incontornavelmente afetada pelo tempo. [...] O passado é delimitado, selecionado e reconstruído criticamente em cada presente. Este sempre lança sobre o passado um olhar novo, ressignificando-o. No presente, o historiador se relaciona também com o futuro: toma partido, vincula-se a planos e programas políticos, faz juízos de valor e age. O desdobramento do tempo pode mudar o tipo e a qualidade da História. O passado é retomado em cada presente sempre sob um ângulo novo. Um fato pode ser anódino no presente e decisivo no futuro. O passado é tematizado no presente e reinterpretado. O presente não é um mero receptáculo do passado. Cada presente estabelece uma relação particular entre passado e futuro, isto é, atribui um sentido ao desdobramento da História, faz uma representação de si em relação às suas alteridades – o passado e o futuro. [...]

Cada representação presente, portanto, é ao mesmo tempo original e inclui como interlocutoras as representações anteriores, criando uma verdade caleidoscópica. Além disso, o historiador não é um falsário. E se é parcial, não o é sem sabê-lo. A História produz verdades: apoia-se em documentos, busca ser controlável racionalmente. O historiador tem alguma liberdade de criação: hierarquiza causas; formula problemas e hipóteses; seleciona fatos, eventos e processos, agenciando-os. Mas a divergência entre os historiadores é favorável à verdade: os adversários filtram a argumentação e a docu-

mentação uns dos outros. A História é capaz de recuperar tecnicamente os eventos com alguma segurança. Mas a questão da verdade histórica está no juízo que é feito desses fatos. Que juízo de valor atribuir-lhes? A teoria da História é que sustenta o sentido dos fatos e fontes. A História vai além dos fatos e fontes. Estruturas não são observáveis; são construções teóricas. É a teoria que decide e que conta-se a História é econômica ou teleológica, é a teoria que decide. Temos a necessidade da teoria da História, pois é ela que estrutura a subjetividade do historiador e o leva a fazer falar as fontes.

Uma verdade histórica caleidoscópica exige o exame da historiografia anterior. É uma representação do passado feita por um presente [...] e que dialoga com as outras representações desse mesmo passado ou de outros passados feitas em outros presentes. A verdade histórica aqui se aproximaria talvez do que se pode obter em uma galeria de arte: temas selecionados pelo sujeito ou até mesmo um mesmo tema, cada presente o reconstrói e representa à sua maneira. Cada presente escolhe o passado e o pinta ou esculpe com a sua sensibilidade, com as suas técnicas, com o seu enfoque e perspectiva, com as suas perguntas, com as suas paixões e interesses. Verdade e perspectiva temporais são inseparáveis. [...] O passado é sempre retomado em um ângulo novo, mas que supõe o conhecimento e o diálogo com os anteriores. A verdade histórica se relaciona muito com a 'História da História'. [...]

A verdade histórica não pode se reduzir a um enunciado simples, fechado, homogêneo e atemporal. Obtém-se algo próximo dela examinando todas as leituras possíveis de um objeto. O exame exaustivo, multifacetado,

nuançado de um tema é que diz a sua verdade. Como as possibilidades novas de abordar um tema histórico são infinitas, as novas leituras são múltiplas no presente e ao longo do tempo. Conhecer a verdade de um tema histórico é reunir e juntar todas as interpretações do passado e do presente sobre ele.

(José Carlos Reis. *História e Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*, 2003).

A necessidade de repensar a História

Paul Ricoeur (1913-2005) foi um dos grandes filósofos e pensadores franceses pós-Segunda Guerra Mundial. No texto a seguir ele justifica a necessidade de reescrever o passado sob as demandas do presente do historiador. A compreensão dos acontecimentos muda conforme o tempo e é influenciada também pela conjuntura que cerca a escrita da História. Por isso, ao contrário do que se pode imaginar, o passado não está morto, mas, pelo contrário, vivo, na medida em que pode privilegiar ou negligenciar aspectos conforme a época em que foi interpretado. É por meio de um exercício incessante de reavaliação dos acontecimentos que a historiografia repensa seus objetos e explicações

A História escrita hoje pode não ter um maior grau de verdade que as interpretações passadas. A compreensão do vivido dá a conhecer aspectos que são mais caros aos historiadores atuais, na medida em que responde perguntas ligadas ao presente. Toda escrita da História deve ser entendida numa estreita ligação com o seu tempo de forma a compreender as motivações em jogo de cada época:

O caráter retrospectivo da História não poderia constituir para ela um aprisionamento na determinação. Seria o caso se ficássemos

presos à opinião segundo a qual o passado não pode mais ser mudado e, por essa razão, parece determinado. De acordo com essa opinião, só o futuro pode ser tido como incerto, aberto e, nesse sentido, indeterminado. De fato, se os fatos são indelévels, se não podemos mais desfazer o que foi feito, nem fazer com que aquilo que aconteceu não tenha ocorrido, em compensação, o sentido do que aconteceu não é determinado de uma vez por todas; além de os acontecimentos do passado poderem ser contados e interpretados de outra forma, a carga moral vinculada à relação de dívida para com o passado pode se tornar mais pesada ou mais leve.

[...] *A historiografia também compreende o passado como 'retorno' de possibilidades escondidas.*

Paul Ricoeur. *A memória, a história, o esquecimento*, 2000.

C – Novos caminhos da historiografia

Na virada dos anos 1970 e no decurso da década de 1980, foram registradas transformações expressivas nos diferentes campos da pesquisa histórica: incorporou-se o estudo de temas contemporâneos, revalorizou-se a análise qualitativa, resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, das estruturas de classe para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Paralelamente, ganhou novo impulso a História cultural e ocorreu um renascimento do estudo da política.

A chamada História cultural, renovada nas referidas décadas pelo contato com a “Antropologia”, procurou ampliar o conceito de cultura, agora entendido como o conjunto dos costumes, valores e modos de vida que dão

sentido à experiência histórica dos indivíduos. Progressivamente, a cultura passou a ser entendida como um elemento-chave para a compreensão das transformações sociais, fossem elas de fundo político ou mesmo econômico. A partir dessa visão ampla, os historiadores romperam com a dicotomia das noções de cultura erudita e popular, valorizando os aspectos de circularidade das culturas, como elementos que se comunicam e se influenciam mutuamente.

Distanciando-se da noção marxista de que a política era determinada pelas estruturas econômicas, os estudos começaram a perceber que a política tinha consistência própria e dispunha de autonomia em relação a outras instâncias da realidade social. O resgate da temática, não como um domínio qualquer, mas como o lugar privilegiado de articulação do todo social, trouxe à tona alternativas importantes para a revalorização da ação dos atores e de suas estratégias. Associada à renovação da História política, e não apenas determinada por ela, ocorreu uma revalorização do papel dos indivíduos na história.

Dentro dessa postura, foram atribuídos novos significados aos depoimentos, relatos pessoais e biografias, reavaliando-se os limites e as vantagens dessas fontes. Contra as noções de mentalidade e de longa duração, que diluíam os indivíduos em grandes períodos históricos e em multidões anônimas, a historiografia procurou renovar a abordagem biográfica, argumentando que o relato pessoal podia assegurar a transmissão de uma experiência coletiva, constituindo-se em uma representação que espelharia uma visão de mundo.

A emergência da história do tempo presente, portadora da singularidade de conviver com testemunhos vivos que, sob certo aspec-

to, condicionam o trabalho do historiador, ganhou legitimidade. Desde o século XIX, a necessidade de uma visão retrospectiva e o distanciamento dos fatos colocava uma interdição para os estudos da História recente. As transformações das sociedades modernas e as consequentes mudanças no conteúdo dos arquivos, que cada vez mais passam a dispor de registros sonoros, impulsionam a tendência a uma revisão do papel das fontes escritas e orais. Nesse sentido, a legitimidade do tempo presente como objeto de investigação histórica abriu espaço para uma nova gama de estudos e questões teóricas e metodológicas para o ofício do historiador.

O retorno da política e a revalorização do papel dos indivíduos estimularam o estudo dos processos de tomada de decisão, do lugar dos eventos e da cultura política. Esses novos objetos de análise também dão maior oportunidade ao uso dos depoimentos orais.

Outra linha de renovação no campo da História do século XX operou pela via da história das representações, do imaginário social e dos usos políticos do passado pelo presente por meio do debate sobre as relações entre história e memória. Podem ser citados como exemplos os trabalhos de Maurice Agullon, Pierre Nora e Henry Rousso. Nora e seus colaboradores, utilizando uma noção renovada de memória coletiva, permitiram aos historiadores repensar as relações entre o passado e o presente, e definir para a história do tempo presente o estudo dos usos do passado.

Pierre Nora aprofundou, ainda, a distinção entre o relato histórico e o discurso da memória e das recordações. A História busca produzir um conhecimento racional, uma análise crítica por meio de uma expo-

sição lógica dos acontecimentos e vidas do passado. A memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente. Todas essas inovações se beneficiaram, de forma considerável, de outras disciplinas, reforçando, assim, a importância das abordagens multidisciplinares com a Sociologia, a Antropologia, a Ciência Política, a Linguística e a Psicanálise, por exemplo. As contribuições forneceram novos estímulos para a afirmação e expansão dos estudos a partir de uma linha microanalítica, nas perspectivas abertas pela Micro-História.

O retorno da História política

René Rémond (1918-2007), presidente do Instituto Nacional de Ciências Políticas, para defender a importância da História política lançou o livro *Por uma História política*, no qual apresenta as possibilidades de produção de uma nova História política:

Mas houve ainda algo mais: houve a influência difusa de uma filosofia que distinguia as verdadeiras realidades daquelas que, no fundo, não passavam de aparência. Sem nos referirmos de forma explícita a uma filosofia materialista, e particularmente ao marxismo, é bem verdade que prevaleceu durante muito tempo, de forma difusa, uma visão um tanto materialista, que conjugava os postulados mecanicistas de gerações anteriores com o determinismo de uma visão que distinguia, para usarmos o jargão da filosofia, a infra-estrutura da superestrutura. Entendia-se que a infra-estrutura determinava a superestrutura e constituía a verdadeira realidade. O que importava eram as relações de produção, as

forças produtivas; o resto era superestrutura e, portanto, mera consequência ou reflexo, quando não a camuflagem que ocultava as verdadeiras realidades.

Os fatos imateriais – as crenças, as convicções, a religião e a política – foram relegados a esta superestrutura. Isto levou os historiadores, preocupados em encontrar as verdadeiras realidades, a de certa forma desvalorizar um bom número de aspectos da vida coletiva, tais como as instituições, as relações de direito e a vida política. As constituições, por exemplo, não passavam de atos cartoriais que traduziam as verdadeiras relações de força. Deter-se na análise de uma constituição era, de certa forma, tomar gato por lebre. A realidade estava em outro lugar. A constituição não passava de um decalque das relações de força. Nessa perspectiva, o político, de certa forma, não passava de um engodo, não era nada além da transcrição, em um outro registro, de realidades mais fundamentais. O político, por si só, não podia agir sobre o resto, estava na dependência das verdadeiras realidades. O paradoxo – abro aqui um rápido parêntese – é que esta filosofia, que negava à política toda razão de existir, que a declarava impotente, foi, talvez, a que suscitou os mais políticos dos comportamentos, que levou os homens a consagrar sua existência à política. Temos aí um enigma, um desses fatos estranhos, mas que só surpreenderiam aqueles que imaginam que as ideologias obedecem a uma lógica puramente racional.

[...]

Não tentarei definir aqui o que é o político, mas também não podemos perder de vista o fato de que existe um campo próprio do político, ainda que variável. A esfera do político absorve problemas ou questões que não se colocavam antes e que, aliás, em al-

guns casos, tornam a sair dela. Os contornos são pouco nítidos, mas hoje em dia poucos domínios escapam da política. Basta ver a diversidade das chamadas políticas públicas. Existem hoje políticas públicas de saúde, de biologia, de meio ambiente, enfim, de uma série de problemas que nossos antecessores não imaginavam poderem tornar-se um dia objeto de debates políticos ou de escolhas políticas. Sinto-me tentado a dizer que nunca foi tão difícil como hoje descartar o político como um fator superficial ou exterior.

[...]

Eis alguns elementos de resposta à pergunta ‘Por que a História do político?’. É desnecessário dizer – embora talvez seja melhor dizê-lo – que nesta tentativa de reflexão e neste esforço de habilitação do político não vai nenhum tipo de reivindicação de hegemonia a seu favor. Se o político é importante, se é possível pensar hoje em dia que ele faz necessariamente parte do percurso, qualquer que seja a atividade, que ele constitui um dos pontos de condensação da sociedade, é preciso dizer também que nem tudo é político, que não se deve reduzir tudo à política, que o político não está sozinho e isolado, mas guarda relações com o resto, com as demais expressões da atividade humana e com a sociedade civil. Reivindico para o político todo o espaço a que faz jus, mas nada além desse espaço. Chego às vezes a ficar preocupado quando constato o sucesso de que ele goza hoje em dia. Temo que alguns neófitos acabem por esquecer que o político se inscreve num contexto mais amplo e que só se é historiador do político - da mesma forma como se é historiador do econômico ou do cultural – sendo-se também um historiador, não diria da totalidade, o que seria presunçoso, mas um historiador preocupado em inscrever este objeto numa visão

de História geral Como dizia Giovanni Levi, ‘nenhum sistema é de fato suficientemente estruturado para eliminar toda possibilidade de escolha consciente, de manipulação ou interpretação das regras. Assim, a biografia constitui o lugar para se verificar a liberdade de que as pessoas dispõem e para se observar como funcionam concretamente os sistemas normativos’.

(René Rémond. *Por uma História política*, 1994).

D – Problemas e métodos

As fontes e a crítica do historiador

O trabalho do historiador se faz a partir de fontes, que são basicamente os vestígios deixados pelos homens ao longo de sua existência. Sem fontes, não há História. Podem ter as mais distintas origens e cada uma, à sua maneira, traduz aspectos que dão a conhecer elementos do passado.

Todo trabalho de História pressupõe, em primeiro lugar, uma delimitação temática (qual o assunto), temporal (qual o período) e espacial (qual a região) do objeto a ser estudado. A partir dessas definições, cabe ao historiador uma seleção de fontes com as quais ele pretende trabalhar. As fontes podem ser de origem diversa e oferecer elementos diferentes e complementares sobre uma determinada experiência histórica. Embora, de maneira geral, todos os vestígios do passado possam se constituir em fontes para o historiador, nem todas têm a mesma qualidade, ou seja, dependem de um processo de crítica que as classifica em termos de importância e representatividade para as perguntas que o historiador faz ao seu objeto de estudo.

É a partir das fontes que os historiadores extraem os fatos que utilizarão para a escrita da História. Os fatos nunca são coisas dadas, mas o resultado de um diálogo entre o documento e o seu leitor. Dependem das perguntas que o historiador propõe, dos elementos que tem para poder confrontar com outros fatos, do cruzamento com outras fontes. Dito assim parece que o fato histórico pode ser construído ao bel-prazer dos pesquisadores; no entanto, diferente dos ficcionistas, é preciso esclarecer que todo fato histórico carece de provas. Por isso, é de suma importância indicar as referências das fontes no trabalho do historiador. Essa é uma regra da profissão: não cabe ao historiador imaginar discursos, inventar diálogos.

O trabalho do historiador deve ser passível de confrontação, por isso ele deve indicar as obras que leu e os documentos que consultou. O conhecimento histórico parte dessa necessidade de clareza. Somente o exercício rigoroso de crítica das fontes possibilitará ao historiador a legitimidade do seu trabalho. Obviamente, isso não garante o alcance de uma verdade absoluta, mas determina uma das características fundamentais do conhecimento histórico: trata-se de um conhecimento controlado.

E é preciso ressaltar que o processo de crítica não é trabalho de principiantes. A interpretação de um documento significa confrontá-lo com tudo o que se sabe sobre determinado assunto. Toda fonte deve passar por um processo rigoroso de crítica, que verifica a sua constituição física, por exemplo. Um documento do século X jamais seria feito em um tipógrafo; a sua coerência e a compatibilidade com outros textos de mesma natureza e época, por exemplo,

certidões de nascimento do início do século XX, apresentam padrões semelhantes. A crítica da fonte não termina ao averiguar a sua autenticidade, mas segue num contínuo processo de interpretação: De onde vem o documento? Quem o produziu? Quando foi feito? Como foi conservado? Haveria razões, conscientes ou inconscientes, para que o autor deformasse as informações?

Esses procedimentos estendem-se a todas as fontes, porque todo documento é o resultado de uma série de fatores, jogos de poder e influência, interesses que cabe ao historiador desvendar. Não há documento neutro, nem fonte que traga a verdade embutida. Por isso, as fontes, sejam elas escritas (documentos oficiais, cartas, diários, leis), orais, iconográficas (pinturas, retratos, esculturas), devem estar submetidas à análise crítica.

O historiador Eric Hobsbawm faz uma importante reflexão sobre a especificidade do conhecimento histórico e estabelece a especificidade da História como uma disciplina válida e dotada de métodos próprios:

História e prova

Sem entrar no debate teórico sobre essas questões, é essencial que os historiadores defendam o fundamento de sua disciplina: a supremacia da evidência. Se os seus textos são ficções, como o são em certo sentido, constituindo-se de composições literárias, a matéria-prima dessas ficções são fatos verificáveis. O fato de que os fornos nazistas tenham existido ou não pode ser estabelecido por meio de evidências. Uma vez que isso foi assim estabelecido, os que negam sua existência não estão escrevendo História, quaisquer que sejam suas

técnicas narrativas. Se um romance deve tratar do retorno de Napoleão de Santa Helena em vida, ele poderia ser literatura, mas não conseguiria ser História. Se a História é uma arte imaginativa, é uma arte que não inventa, mas organiza objetos encontrados. A distinção pode parecer pedante ao não historiador, principalmente àquele que utiliza material histórico para seus próprios fins.

[...]

De fato, a insistência dos historiadores [...] em ‘procedimentos estritamente científicos, onde cada declaração é acompanhada de provas, fontes de referência e citações’, é às vezes pedante e trivial, principalmente agora que isso não participa mais de uma fé na possibilidade de uma verdade científica definitiva, positivista, que lhe conferia uma certa grandeza simplória. No entanto, os procedimentos do tribunal de justiça, que insistem na supremacia da evidência com a mesma força que os pesquisadores históricos, e, muitas vezes quase da mesma maneira, demonstram que a diferença entre fato histórico e falsidade não é ideológica. [...]

Insistir na supremacia da evidência e na importância central da distinção entre fato histórico verificável e ficção é apenas uma das maneiras de exercer a responsabilidade do historiador e, como a atual fabricação histórica não é o que era antigamente, talvez não seja a mais importante. Ler os desejos do presente no passado ou, em termos técnicos, anacronismo, é a técnica mais comum e conveniente de criar uma História que satisfaça as necessidades do que Benedict Anderson chamou ‘comunidades imaginadas’ ou coletivos, que não são, de modo algum, apenas nacionais.

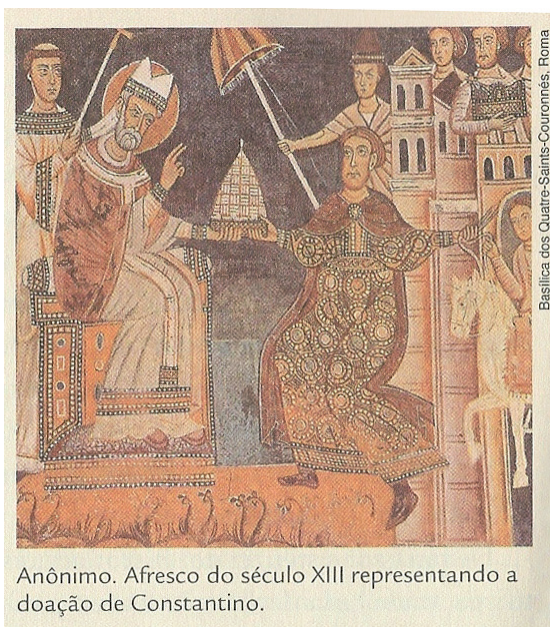
Durante muito tempo, a desconstrução de mitos políticos ou sociais disfarçados como História foi parte das obrigações profissionais do historiador.

(Eric Hobsbawm, *Sobre História*, 1997)

Lorenzo Valla e a doação de Constantino

A Doação de Constantino é um bom exemplo sobre a importância da crítica na leitura das fontes. Esse documento (produzido durante a Idade Média) foi apresentado como um édito romano no qual o imperador Constantino (306-337) teria feito várias doações ao Papa São Silvestre (314-335). Segundo doação o imperador professava sua fé, dizia que fora curado de lepra por intercessão do papa antes de se converter, doava ao papado a autoridade sobre as comunidades cristãs do Oriente (Antióquia, Jerusalém, Alexandria e Constantinopla) entregava às igrejas de Latrão, de São Pedro e de São Paulo – fora dos muros de Roma – terras situadas em diversos pontos do Império. Além disso, outorgava ao papa a faculdade de elevar senadores do Império ao nível de sacerdotes. Produzido provavelmente no século VIII por um clérigo romano, a doação de Constantino já havia sido contestada no tempo do imperador germânico Otto III, no século XI. Mas foi em 1440 que o humanista italiano Lorenzo Valla (1407-1457) empreendeu um trabalho de crítica textual do documento e pôs um ponto final nas discussões sobre a sua autenticidade. Impresso em 1506, o texto de Valla mostrava que a linguagem do documento não era típica do século IV. O latim utilizado era do século VIII! O édito, apresentado como verdadeiro, era falso. Falsar documentos é comum ao longo da História e responde a interesses diversos. Nesse caso, trata-se de uma tentativa clara da Igreja de

legitimar como sua as possessões territoriais oriundas do Império Romano. Por sua vez, a doação de Constantino, embora não seja verdadeira, tem muito a dizer da época em que foi produzida. Pode ser utilizada como uma fonte para entender as razões dos falseamentos. A mentira também pode ser objeto de estudo do historiador. A imagem abaixo, do século XIII, mostra a importância da doação de Constantino no imaginário medieval.



Anônimo. Afresco do século XIII representando a doação de Constantino.

A mentira também tem história

Todo documento é verdade? Certamente não. Mas, por ser falso, o documento não perde seu valor histórico. Cabe ao historiador desvendar as relações de poder e interesses que produziram aquela versão sobre determinado fato histórico. Assim, o documento falso pode auxiliar na compreensão de uma realidade pelo seu avesso, ou seja, pelo que uma sociedade desejava falsear e omitir.

[Mas] não basta constatar o embuste. É preciso também descobrir seus motivos. Mesmo que, a princípio, para melhor rastreá-lo. Enquanto subsistir uma dúvida sobre suas origens, ele permanecerá em si mesmo algo de rebelde à análise: por conseguinte, de apenas até semicomprovado. Acima de tudo, uma mentira enquanto tal é, a seu modo, um testemunho. Provar, sem mais, que o célebre diploma de Carlos Magno para a igreja de Aix-la-Chapelle não é autêntico é poupar-se um erro; não é adquirir um conhecimento. Conseguiremos, em contrapartida, determinar que a falsificação foi composta pelos círculos de Frederico Barba-Ruiva? Que iria, por todos os motivos, servir aos grandes sonhos imperiais? Uma nova visão se abre para vastas perspectivas históricas. Eis, portanto, a crítica levada a buscar, por trás da impostura, o impostor; ou seja, conforme a própria divisa da História, o homem.

(Marc Bloch. *Apologia da História*, 1941-1942).

E História e temporalidade

O que é o tempo? Essa pergunta inicial é feita há séculos por pensadores de diferentes áreas. O tempo é, por excelência, uma invenção que procura situar a ação humana dentro de uma sucessão diferenciada de acontecimentos. Se todos os dias fossem exatamente iguais, não haveria sentido pensar sobre o tempo. Ele existe porque cada dia, para os seres humanos, é diferente de outro: ontem é diferente de hoje que será diferente de amanhã. Essa é a noção que dá sentido à História, porque é o tempo que dá sentido às ações das pessoas e torna possível localizar os acontecimentos numa perspectiva de presente, passado e futuro. O calendário é algo tão enraizado

nas sociedades contemporâneas que parece um dado da natureza.

A natureza possui um tempo, por assim dizer, exterior, imortal e homogêneo. O seu tempo é a contagem de movimentos naturais: conseqüentemente, não há passado, presente ou futuro. O tempo da Lua é a repetição de seus movimentos naturais: não apresenta identidade ou irregularidade, o que foi voltará a ser. O tempo humano, por sua vez, apresenta um forte grau de irreversibilidade: o dia de hoje não se repetirá jamais. O ser humano conta seu tempo, consciente de sua morte e, portanto, do fim da sua duração. Os calendários têm justamente esse intuito: contar a partir do tempo natural (ciclos solar e lunar) a duração das coisas. Diferente da natureza, o tempo humano é uma criação. Por meio do calendário, é possível localizar ações ao longo da existência, seja de pessoas, gerações, culturas ou sociedades. Só a partir da noção de tempo é possível ao historiador produzir conhecimento, tal como adverte Marc Bloch: “a História é a ciência dos homens no tempo”. Sem a noção de tempo, não há noção de História.

Por isso, a pergunta “quando aconteceu?” é tão fundamental para os historiadores (e para qualquer pessoa que queira compreender um fenômeno histórico). Não é possível analisar nada em termos históricos sem levarmos em consideração a época em que determinado fato aconteceu. Como a História se constitui de eventos singulares e irrepetíveis, desconsiderar o tempo facilita incorrer num dos mais graves erros de análise: comparar eventos e fatos sem levar em conta a época em que aconteceram. É o que os historiadores chamam de anacronismo. Cada fato histórico deve ser compreendido no tempo em que aconteceu.

Por isso os calendários são tão importantes como fontes de referência. São eles que possibilitam as noções de passado, presente e futuro, porque estabelecem pontos fixos de referência e linearidade. Assim, cada dia é único. No entanto, convém esclarecer que todos os calendários são convenções sociais, não têm valor universal: para os ocidentais, de forte tradição cristã, o nascimento de Jesus é o marco fundador de uma nova contagem do tempo; para os judeus, o Gênesis aconteceu em 7 de outubro de 3761 a.C; marcando o início do calendário judaico; por sua vez, os muçulmanos contam o tempo a partir da Hégira, ou seja, a fuga de Maomé de Meca para Medina, em 16 de julho de 622 d. C.

Há outras formas de medir o tempo: o relógio é um utensílio fundamental para os contemporâneos, mas é um instrumento de importância muito recente na história da humanidade. Quando viajamos para o interior, por exemplo, o tempo parece ter um ritmo menos acelerado do que nas grandes cidades, onde as coisas exigem uma rapidez e precisão cada vez maior. O historiador francês George Duby (1919-1996) chamou a atenção para como as pessoas se orientavam em boa parte da Idade Média: eram os sinos das catedrais que davam o ritmo de vida das pessoas, anunciando o tempo de acordar, rezar, comer, dormir.

A maneira como determinada sociedade conta o seu tempo diz muito de sua organização. As sociedades urbanas modernas, cada vez mais ocupadas, organizam-se por meio de um controle rígido do relógio; embora compartilhem de um mesmo calendário, as sociedades amazônicas, por exemplo, vivenciam o tempo de forma bem distinta. Por isso, é possível dizer que dentro de uma realidade de análise existem inúmeras temporalidades. Essa consciência é fundamental à História.

Foi o historiador francês Fernand Braudel (1902-1985) que, num artigo publicado em 1958, chamou a atenção para a importância das diferentes temporalidades na análise histórica. Braudel dividiu o tempo em três grandes categorias: o tempo curto, dos eventos; o tempo médio, das conjunturas; e o tempo longo, das grandes estruturas. A proposta de interpretação de Braudel mostra como o tempo histórico, diferente do tempo do calendário, não é linear: em toda análise histórica convivem diferentes durações, interrupções, dinâmicas próprias.

O tempo como fundamento da História

O antropólogo francês Claude Lévi-Strauss faz uma reflexão sobre a importância do tempo para a História. O estudo da História não se resume a datas; no entanto, não é possível prescindir delas. Um dos aspectos que caracterizam o conhecimento da História é a capacidade de situar temporalmente os acontecimentos humanos.

Não há História sem datas; para venceremo-nos disso, basta verificar como o aluno consegue aprender História, reduzindo-a a um corpo descarnado cujo esqueleto é formado por datas. Não foi sem motivo que se reagiu contra esse método maçante, mas caiu-se, frequentemente, no extremo oposto. Se a História não é feita unicamente por datas, que nem são seu aspecto mais interessante, elas constituem o aspecto sem o qual a própria História deixaria de existir, já que sua verdadeira originalidade e especificidade encontram-se na apreensão da relação entre um 'antes' e um 'depois', a qual seria votada a se dissol-

ver – pelo menos virtualmente – se seus termos não pudessem ser datados.

(Claude Lévi-Strauss. *O pensamento selvagem*, 1962).

As temporalizações em História

É comum dividir a História em épocas que supostamente guardam alguma identidade: Antiguidade, Idade Média e os períodos Moderno e Contemporâneo. Como todas as convenções, essa divisão é discutível e foi concebida pelos europeus para a História da Europa Ocidental, tendendo a se impor à História universal, embora, em diversos casos, não seja pertinente. De acordo com essa divisão tradicional e eurocêntrica, a Antiguidade começa com o início das sociedades humanas e termina na Europa Ocidental no século V d. C., com o desaparecimento do Império Romano nessa região, ainda que ele tenha continuado a existir no Oriente até o século XV. Esse período de dez séculos foi chamado de Idade Média, à qual sucederam os Tempos Modernos, assim batizados pelos europeus no momento em que tomaram consciência, em grande parte graças às informações vindas da América e dos outros continentes, de que o mundo no qual vivia passava por profundas mudanças. As revoluções econômica e política do final do século XVIII, na Grã-Bretanha e na França, abriram o Período Contemporâneo. Como o século XIX e o princípio do século XX afastam-se cada vez mais de nós, e com isso nos tornamos cada vez menos “contemporâneos”, alguns historiadores elaboraram a noção de História do tempo presente, para designar o passado recente, aquele o qual as pessoas vivas ainda podem testemunhar. Nesse sentido também podemos entender a diferença arbi-

trária entre História e Pré-História, que seria o período anterior à invenção da escrita.

No texto a seguir, o historiador francês Jean Chesneau (1922-2007) adverte sobre a importância de se ter em mente que cada sociedade determina marcos com base em referenciais próprios. É preciso observar com fluidez e leveza essas divisões da História:

É preciso advertir, desde já, que esse sistema quadripartido – História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea – de organização da História universal é um fato francês. Em outros países, o passado está organizado de modo diferente, em função de pontos de referência diferentes. Na Grécia, a Antiguidade grega chega até o século XV e a ocupação turca corresponde a uma espécie de Idade Média. Na China, a História moderna vai das guerras do ópio ao movimento patriótico de maio de 1919. Começa com este último a História ‘contemporânea’. Nos Estados Unidos, a História nacional se organiza em dois blocos, em função dos eixos fundamentais que são em função da Guerra da Independência, em fins do século XVIII, a Guerra de Secessão, em 1860-1864.

(Jean Chesneau. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* 1976).

Existe uma pré-história

O conhecimento histórico se constrói a partir das fontes, ou seja, das marcas deixadas pelos homens ao longo do tempo. Por uma divisão arbitrária, é comum nomear de Pré-História o período anterior à invenção da escrita porque as sociedades que adotaram a escrita conservaram uma memória do passado reelaborada e reconstruída ao longo das suas existências que as situa claramente num tempo histórico.

A escrita foi muitas vezes contemporânea das primeiras menções a calendário uma forma importante de organização do tempo vivido.

As temporalidades

Os estudos do alemão Reinhart Koselleck (1923-2006) discutem um tema fundamental para o historiador: Como se deve entender o tempo na História? 1492 (o ano do “descobrimento” da América define uma dimensão temporal uniforme para os habitantes da Europa) para os indígenas da América ou para os chineses na Ásia? Ou cada sociedade elabora de maneira diferente sua concepção de tempo? De acordo com Koselleck, as ações humanas e as diferentes dinâmicas sociais são aspectos que não podem ser analisados sem levar em consideração as várias temporalidades que integram a experiência histórica.

Que é o tempo histórico? Essa é uma das perguntas mais difíceis de responder no campo da historiografia. A questão nos leva necessariamente a adentrar o terreno da teoria da História, sob uma perspectiva ainda mais profunda do que a habitual. Pois as fontes do passado são capazes de nos dar notícia imediata sobre fatos e ideias, sobre planos e acontecimentos, mas não sobre o tempo histórico em si.

Para tentar responder a essa questão, recorrente no campo dos estudos da História, precisamos lançar mão de uma abordagem teórica [...].

No curso de uma investigação comprometida com as circunstâncias históricas não é necessário formular explicitamente a pergunta sobre um tempo histórico. Ainda assim, a datação exata é imprescindível para que se possa organizar e narrar esse conteúdo cons-

tituído de eventos. Mas a datação correta é apenas um pressuposto, e não uma determinação da natureza daquilo que se pode chamar de ‘tempo histórico’.

A cronologia – como ciência auxiliar que é – responde às questões sobre datação à medida que anula as diferenças entre os inúmeros calendários e medidas de tempo empregados ao longo da História, reunindo-os em um único tempo, regido segundo nosso sistema planetário e calculado segundo as leis da Física e da Astronomia. Esse tempo único, natural, passa a ter, então, o mesmo valor para todos os habitantes da Terra (se considerarmos as diferenças nas estações do ano e nas variações na duração de um dia). Pode-se partir do mesmo princípio no que se refere ao tempo biológico do homem, o qual, a despeito dos recursos da medicina, varia de maneira bastante limitada. [...]

Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto de um homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido. Ou ainda, deve evocar na memória a presença, lado a lado de prédios em ruínas e construções recentes, vislumbrando assim a notável transformação de estilo que empresta uma profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casas; que observe também o diferente ritmo dos processos de modernização sofrido por diferentes meios de transporte, que, do trem ao avião, mesclam-se, superpõem-se e assimilam-se uns aos outros, permitindo que se vislumbrem, nessa dinâmica, épocas inteiras. Por fim, que contemple a sucessão das gerações dentro da própria família, assim como no mundo do trabalho, lugares nos quais se dá a justaposição de diferentes espaços de ex-

periência e o entrelaçamento de distintas perspectivas de futuro, ao lado de conflitos ainda em germe. Esse olhar em volta já é suficiente para que se perceba a impossibilidade de traduzir, de forma imediata, a universalidade de um tempo mensurável e natural – mesmo que esse tempo tenha uma história própria – para um conceito de tempo histórico. [...]

O tempo histórico [...] está associado à ação social e política, a homens concretos que agem e sofrem as consequências de ações, a suas instituições e organizações. Todos eles, homens e instituições, têm formas próprias de ação e consecução que lhes são imanentes e que possuem um ritmo temporal próprio. Pensemos, para ficarmos em exemplos do mundo cotidiano, nos calendários festivos que articulam a vida em sociedade, na alternância dos tempos dedicados ao trabalho e em sua duração, que determinaram a sequência da vida no passado e continuam a determiná-la diariamente. [...]

Na tentativa de tematizar o tempo histórico, não se pode deixar de empregar medidas e unidades de tempo derivadas da compreensão físico-matemática da natureza; as datas, bem como a duração da vida dos indivíduos e instituições; os momentos críticos de acontecimentos políticos ou militares; a velocidade dos meios de transportes e sua evolução; a aceleração ou desaceleração da produção industrial; a velocidade dos equipamentos bélicos, tudo isso, para citar apenas alguns exemplos, só pode ter seu peso histórico avaliado se for medido e datado com o recurso à divisão do tempo natural.

No entanto, a interpretação das circunstâncias produzidas a partir dos fatores acima citados conduz para além das determinações temporais compreendidas de maneira física

e astronômica. As decisões políticas tomadas sob pressão de prazos e compromissos, o efeito da velocidade dos meios de transporte e de informação sobre a economia ou sobre ações militares, a permanência ou instabilidade de determinadas formas de comportamento social no âmbito das exigências econômicas e políticas temporalmente determinadas, tudo isso conduz obrigatoriamente – seja através de um processo de atuação e ação recíproca ou de uma relação de dependência – a um tipo de determinação temporal que, sem dúvida, é condicionada pela natureza, mas que também precisa ser definida especificamente sob o ponto de vista histórico. Se contemplarmos o conjunto dessa cadeia de eventos, isso nos levará a um processo de determinação e a uma doutrina das épocas, as quais, conforme o domínio específico visado, podem configurar-se de maneira completamente diferente, ou mesmo justapor-se umas às outras.

(Reinharr Koselleck. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, 2006).

Fonte: FERREIRA, Marieta de Moraes e FRANCO, Renato. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. Editora do Brasil, 2009.

ATIVIDADE 2

Objetivo: Possibilitar aos educandos instrumentos para analisar, comparar, identificar os tipos de escravidão e/ou trabalho compulsórios na Antiguidade.

Competência: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade: Interpretar as explicações históricas e a produção da memória das sociedades da Antiguidade.

Para a realização desta atividade, pedimos para que o professor divida a turma em grupos de quatro ou cinco membros e que todos os grupos leiam todos os textos. Cada grupo deverá ter um relator que sistematizará as diversas opiniões. Finalizada a leitura, o professor deverá proceder a um sorteio para estabelecer a ordem das apresentações. Cada grupo deverá expor as conclusões a que chegaram sobre o texto apresentado. Os membros dos outros grupos podem expor suas conclusões após a apresentação do grupo responsável. Ao final das apresentações, o professor deverá fazer uma síntese dos textos discutidos e solicitará aos grupos que respondam as questões abaixo:

1. Contextualize historicamente os textos 1 e 2.
2. Compare o tipo de escravidão (trabalho compulsório) expresso no Código de Hamurábi e em Êxodo e Levítico.
3. No texto 3, discuta o conceito de escravidão em Aristóteles.
4. A partir da leitura do texto 4, identifique o caráter da revolta de Espártaco no contexto da República romana.

TEXTO 1

1. Escravidão no Código de Hamurábi

Se um homem comprou um escravo ou escravava e (se) este não tiver cumprido seu mês (de serviço) e (se) uma moléstia (dos membros) se apossou dele, ele retornará a seu ven-

dedor e o comprador tomará o dinheiro que dispendeu.

Se um homem comprou um escravo ou uma escrava e (se) surgir uma reclamação, seu vendedor satisfará a reclamação.¹

Se um homem, num país inimigo, comprou um escravo ou uma escrava de um homem, assim que for ao centro do país e (assim) que o senhor do escravo homem ou da escrava mulher reconhecer seu escravo homem ou sua escrava mulher;

Se o escravo homem ou a escrava mulher são filhos do país, eles serão postos em liberdade sem dinheiro (lhes será concedida a liberdade);

Se são filhos de um outro país, o comprador declarará diante de Deus o dinheiro despendido, e o senhor do escravo homem ou da escrava mulher dará ao dam qarum² o dinheiro que este dispendeu e este tornará a comprar seu escravo homem ou mulher;

Se um escravo diz a seu senhor: “Tu não és meu senhor”, seu senhor o convencerá de ser seu escravo e lhe cortará a orelha.

(Código de Hamurábi, § 278 / 282).

2. Escravidão no Antigo Testamento (Torá)

COM RESPEITO AOS ESCRAVOS, SERÃO ESTES OS ESTATUTOS:

O escravo hebreu deve servir seis anos, ao término dos quais será liberto.

Se era solteiro, ao ser adquirido, sairá sozinho. Se era casado, sua mulher sairá com ele.

No caso de ter casado após a compra e a mulher ter dado à luz filhos e filhas, tanto

a mulher quanto os filhos pertencerão ao senhor e o escravo sairá sozinho.

No entanto, se o escravo declarar que não quer abandonar seu patrão, sua mulher e seus filhos, o caso irá aos juízes e posteriormente o senhor furará a orelha do escravo para que fique identificado como seu servidor eterno.

No caso de um homem vender sua filha como escrava, ela não será tratada como se trata os varões.

Se ela não agradar ao senhor que lhe havia prometido casamento, este deverá permitir seu resgate. De forma alguma poderá revendê-la a povo estranho, considerando-se tal atitude uma deslealdade para com a moça.

No caso de casá-la com seu filho, dispensar-lhe-á tratamento de filha. E se, além dela, outra mulher for dada a seu filho, a primeira não deverá ser prejudicada nem na alimentação, nem na roupa nem em seus direitos conjugais.

Caso os três itens sejam transgredidos, a mulher poderá sair sem retribuição, nem pagamento em dinheiro.

Se algum escravo ou escrava forem castigados com uma vara e morrerem no ato do castigo, o patrão será punido. No caso, porém, de o escravo sobreviver por um ou dois dias, o patrão não será alvo de punição, porque tem esse direito. O escravo poderá alcançar sua liberdade, caso o patrão, castigando-o, inutilize seu olho ou lhe arranque um dente.

Se empobrecido, teu irmão tentar se vender a ti, não o faças servir como escravo. Terá as funções de jornaleiro e peregrino, servindo o irmão rico até o ano do jubileu. Então juntamente com a mulher e os filhos, abandonará a casa do irmão e voltará às propriedades de seus pais. Porque meus servos que tirei do Egito não serão vendidos como escravos. Não de-

1 A lei não distingue entre reclamações fundamentadas ou arbitrárias, supondo-se que o vendedor tivesse que aceitar qualquer uma.

2 Espécie de banqueiro e negociante.

verão ser tratados com tirania. Teme, porém, a teu Deus.

Os escravos e escravas provirão das outras nações ou serão comprados dos filhos dos forasteiros que peregrinam em sua terra.

Eles passarão como herança para teus filhos, servindo tua família perpetuamente. Mas sobre os filhos de Israel não deve pesar a escravidão.

Quando o estrangeiro ou peregrino que vive contigo enriquecer, e teu irmão, empobrecido, tentar se vender a ele, ou alguém de sua família, tu ou outro irmão teu ou tio ou primo deverá resgatá-lo. A menos que ele o faça sozinho.

Para tanto, acertará contas desde o ano em que se vendeu até o ano do jubileu. O preço da venda se baseará no número de anos: como se faz com um jornaleiro.

Se, no entanto, faltarem muitos anos, fará uma devolução proporcional ao dinheiro pelo qual foi comprado.

(Êxodo 21, 1-11; 20-21; 26-27 e Levítico 25, 39-52).

3. A escravidão, segundo Aristóteles

A PROPRIEDADE É UMA PARTE DA CASA E A ARTE AQUISITIVA uma parte da administração doméstica, já que sem as coisas necessárias são impossíveis a vida e o bem-estar; na administração doméstica assim como nas artes determinadas, é necessário dispor dos instrumentos adequados se se deseja levar a cabo sua obra. Os instrumentos podem ser animados ou inanimados, por exemplo, o timão do piloto é inanimado, o vigia animado (pois o subordinado faz as vezes de instrumento nas artes). Assim também os bens que se possui são um instrumento para a vida, a propriedade em geral uma multidão

de instrumento, o escravo um bem animado e algo assim como um instrumento prévio aos outros instrumentos. Se todos os instrumentos pudessem cumprir seu dever obedecendo às ordens de outro ou antecipando-se a elas, como contam das estátuas de Dédalos ou dos tridentes de Hefesto, dos que diz o poeta que entravam por si só na assembleia dos deuses,³ se as lançadeiras tecessem sós e os plectros tocassem sozinhos a cítara, os maestros não necessitariam de ajuda e nem de escravos os amos.

O que é chamado habitualmente de instrumento, o é de produção, enquanto que os bens são instrumentos de ação; a lançadeira produz algo à parte de seu funcionamento enquanto que a roupa ou o leito produzem apenas seu uso. Além disso, como a produção e a ação diferem essencialmente e ambas necessitam de instrumentos, estes apresentam necessariamente as mesmas diferenças. A vida é ação, não produção, e por isso o escravo é um subordinado para a ação. Do termo propriedade pode-se falar no mesmo sentido que se fala de parte: a parte não somente é parte de outra coisa, senão que pertence totalmente a esta, assim como a propriedade. Por isso o amo não é do escravo outra coisa que amo, porém, não lhe pertence, enquanto que o escravo não só é escravo do amo, como lhe pertence por completo. — Daqui deduz-se claramente qual é a natureza e a função do escravo: aquele que, por natureza, não pertence a si mesmo, senão a outro, sendo homem, esse é naturalmente escravo; é coisa de outro, aquele homem que, a despeito da sua condição de homem, é uma propriedade e uma propriedade sendo, de outra,

³ A referência é a Homero, *Ilíada*, XVIII, 376

apenas instrumento de ação, bem distinta do proprietário.

(ARISTÓTELES, *Política*; Livro I, 4, 1253b 25 ss).

4. Espártaco e a revolta dos escravos

TOLERE CONTUDO A DESONRA DAS REVOLTAS DOS ESCRAVOS; embora o Destino os faça de juguete, trata-se afinal de uma espécie de homens de segunda categoria, dos quais podemos dispor por causa de nossa liberdade. No entanto, como chamar a guerra que Espártaco iniciou e conduziu? Escravos soldados sob generais gladiadores, os mais vis comandados pelos piores, se constituiu no escárnio aliado à calamidade.

Espártaco, Crixo, Enornau, destruíram as portas da escola de gladiadores mantida por Lêntulo, e com trinta (e não mais!) companheiros de destino fugiram de Cápua. Tendo chamado os escravos à liberdade, tiveram consigo imediatamente mais de dez mil homens; não lhes bastava mais terem fugido: eles queriam agora se vingar. Tomaram por assim dizer como primeiro altar o Vesúvio. E, como Clódio Gláber os mantivesse bloqueados ali, deixaram-se deslizar por cabos feitos de varas para dentro da montanha, atingindo assim sua base e, por uma passagem impraticável, surpreendendo subitamente o chefe (romano), que não esperava nada disso, tomaram-lhe seu acampamento. Em seguida, trocaram de acampamento: atingem o de Cora, percorrem aos poucos toda a Campanha e, não satisfeitos com a pilhagem de fazendas e burgos, arrasam terrivelmente Nola e Licéria, Túrios e Metaponto. O afluxo cotidiano de novas tropas, faz deles, afinal, um verdadeiro exército: confeccionam escudos in-

formes de vime e de couro, forjam seu ferro em forma de espadas e lanças e, para que não falte nenhum brilho a seu exército, doam os bandos que encontram formando uma cavalaria. Levaram a seu chefe insígnias e objetos tirados dos pretores: não os recusou, este mercenário da Trácia, admitido no nosso exército, soldado desertor, bandido promovido a gladiador por sua força! Ele chegou mesmo a celebrar funerais de imperator para seus comandantes mortos em combate, ordenando aos prisioneiros que combatessem entre si perto da fogueira, como se lavasse toda a desonra de seu passado, passando de gladiador a patrocinador de jogos.

Começou inclusive a atacar os cônsules nos Apeninos, despedaçou o exército de Lêntulo e perto de Mutina destruiu o acampamento de C. Cássio. Orgulhoso de suas vitórias, pensou (e isto basta para nossa vergonha!) em atacar a cidade de Roma. Finalmente, todas as forças de nosso império são preparadas contra este gladiador e Licínio Crasso reivindicou a honra romana; vencidos e postos em fuga estes... – tenho vergonha de chamá-las de inimigos – refugiam-se no extremo da Itália. Lá, confinados num canto do Brúcio, sem possuir embarcações, procuram evadir-se para a Sicília tentando em vão a violenta corrente do estreito sobre jangadas de feixes de madeira e de conjuntos de potes. Enfim, numa saída, correram eles em direção a uma morte digna de homens de valor; e, como convinha a um general gladiador, a luta foi sem perdão: o próprio Espártaco, combatendo com muita bravura na primeira fila, foi morto como um imperator.

(FLORO, II, 8 [III, 20])

Fonte: Obra: PINSK, Jaime. (org.) *100 textos de História Antiga*. Ed. Contexto, São Paulo, 1998.

2ª Série**ATIVIDADE 3**

Objetivo: Analisar o processo de ocupação lusa na Amazônia colonial.

Competências:

- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas;
- Reconhecer os diferentes atores sociais;
- Reconhecer os conflitos sociais;

Habilidades:

- Identificar as formas de colonização;
- Analisar as formas de resistências na Amazônia colonial;
- Identificar, no tempo presente, as heranças coloniais.

Professor, distribua, aos educandos, cópias das tabelas de números 1 e 2, e peça para que eles façam uma leitura atenta das mesmas levando em consideração os seguintes aspectos:

1. Avaliar o papel que coube aos missionários, das diversas ordens religiosas, no processo de colonização da Amazônia.
2. Comparar as tabelas 1 e 2, ressaltando as relações que podem ser feitas acerca da presença missionária no processo de colonização da Amazônia.
3. Discutir como se deu o processo que “loteou” a região amazônica entre as diversas ordens religiosas e qual o significado dessa partilha no processo de colonização da Amazônia.
4. Discutir o papel social dos diversos agentes envolvidos no processo de colonização da Amazônia.

Tabela I

Distribuição, atuação e expansão das ordens religiosas na Amazônia (séculos XVII e XVIII)

Data de entrada e expansão na Amazônia Missionários (Ordens religiosas)	Data de entrada na Amazônia	Locais onde se instalaram	Demarcação dos distritos missionários segundo as cartas régias de 1691 e 1693	Locais onde atuaram	Atividades ligadas à ocupação
Franciscanos da Província de Santo Antônio	1616 ou 1617	Belém (sítio do Uma)	<ul style="list-style-type: none"> • Tudo o que ficasse ao norte do rio Amazonas (margem esquerda), compreendendo os rios Jari, Paru e a aldeia Urubuquara (atual Prainha) como limite do distrito • Todo o interior do sertão do distrito acima, sem limites • O sertão chamado Cabo do Norte (atual Amapá) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cabo do Norte (Amapá) • Baixo Amazonas • Rio Trombetas • Ilha de Marajó e nas adjacências • Rio Tocantins 	<ul style="list-style-type: none"> • Pacificação e conversão de índios Tupinambás, Aruans e Tocujus, entre outros • Aldeamentos que, mais tarde, deram origem a vilas e cidades
Carmelitas	1626	Belém (rua do Norte, atual Siqueira Mendes)		<ul style="list-style-type: none"> • Rio Negro • Rio Uruçu • Rio Solimões • Rio Branco • Rio Guamá • Rio Bujaru • Ilha de Marajó • Icoaraci (proximidades de Belém), Gurupá (Xingu) e Vigia (Baixo Salgado) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aldeamentos e missões que, mais tarde, deram origem a vilas e cidades • Exploração de engenhos para a fabricação de açúcar • Criação de gado • Olaria • Lavoura

<p>Mercedários (Nossa Senhora das Mercês)</p>	<p>1639 ou 1640</p>	<p>Belém (Campina)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deveriam ficar no distrito que compreendesse os rios Urubu e Negro, e mais o Solimões, distribuindo aos Jesuítas, caso eles assim o quisessem e tivessem religiosos disponíveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cabo do Norte (Amapá) • Baixo e Médio Amazonas • Salgado • Bragantina • Ilha de Marajó e adjacências • Rio Tocantins • Rio Itacaiúnas • Rio Xingu • Rio Pacajá • Rio Tapajós • Rio Madeira, rio Branco • Rio Negro (até a confluência com o Uapés) • Limites do Pará com o Maranhão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pacificação e conversão de grupos indígenas variados • Aldeamentos e missões, que mais tarde, deram origem a vilas e cidades • Fazendas de criação de gado que posteriormente se tornaram cidades (ou não) • Atividades extrativistas ligadas ao comércio das “drogas do sertão” • Comércio diversificado • Exploração de engenhos • Exploração da pesca de tainhas.
---	---------------------	------------------------	--	--	--

Capuchos de São José ou da Piedade (franciscanos da Província de Nossa Senhora da Piedade)	1692 ou 1693	Gurupá (em 1749 vieram para Belém e iniciaram a construção do convento de São José, atual presídio)	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as terras e aldeias que circundassem a fortaleza de Gurupá e todas as terras que ficassem para cima da aldeia de Urubuquara, subindo o rio Amazonas, compreendendo nesse distrito o rio Trombetas e o Gueribi, como limite 	<ul style="list-style-type: none"> • Baixo e Médio Amazonas • Cabo do Norte (Amapá) • Rio Tocantins 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de um hospital em Gurupá • Aldeamento e missões que, mais tarde, deram origem a vilas e cidades
Capuchos da Conceição da Beira e Minho	1706	Belém (Arsenal da Marinha)		<ul style="list-style-type: none"> • Cabo do Norte (Amapá) • Ilha de Marajó 	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação pequena, evangelizadora • Descimentos de índios da costa da Guiana impedindo o contato com os franceses • Em Belém criaram um hospital e uma enfermaria

Fonte: quadro organizado por Adélia Engrácia de Oliveira, com base em Azevedo, *Estudos Históricos de História Paraense e Os Jesuítas no Grão-Pará – suas missões e a colonização*. Peçanha, *Ação das Ordens e Congregações Religiosas na Amazônia*, Frágoso, *Os aldeamentos franciscanos do Grão-Pará (1617-1755)*. Leite. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Maués, *Congregação religiosas na Amazônia*. Rodrigues, *Os missionários na Amazônia*.

Tabela 2
Exemplos de vilas e cidades da Amazônia que se originaram de aldeamentos e fazendas de missionários

Missionários		Fazendas de missionários ou engenhos	Nome atual das aldeias ou fazendas	Situação geográfica
Aldeamentos	Aldeias (missões)			
Fazendas-villas				
Franciscano da Província de Santo Antônio (capuchos de Santo Antônio)	Camutá* Aruans Caviana Paru Urubuquara		Cametá Chaves Caviana (Rebordelo) Alemerim Prainha	Rio Tocantins – PA Marajó – PA Ilha próxima de Marajó – PA Baixo Amazonas – PA Baixo Amazonas – PA
Carmelitas	Mariuí Caraiá (Itarendáua) Santo Elias de Jaú Santo Alberto de Aracari Santa Rita de Bararóá Coari** Parauari ou Paraguaí** Taracuatua** São Paulo de Cambebas** Nossa Senhora do Carmo		Barcelos Moura Airão Carvoeiro Tomar Coari Tefé Fonte Boa São Paulo de Olivença Boa Vista	Rio Negro – AM Rio Negro – AM Rio Negro – AM Rio Negro – AM Rio Negro – AM Rio Coari – AM Rio Solimões – AM Rio Solimões – AM Rio Solimões – AM Rio Branco – RR
Mercedários (Nossa Senhora das Mercês)	Saracá	Mangabeira	Ponta de Pedras Silves	Marajó – PA Silves – AM

Jesuítas (Companhia de Jesus)	Curupatuba Mortigara Sumaúma Bocas ou Araticum Urutiá (Urity) Cabu (ou dos Tupinambás) Curuçá Maracanã Caeté (São João Batista) Aricaru (ou Aricarã) Nossa Senhora de Assunção de Aracurá (ou Aricarã) Itacuruçá Pirauriri (Piauri) Tapajós Ibarari (Borari) Arapuins ou Cumaru Santo Inácio São José de Maitapus Abacaxis Trocano	Gebrié São Caetano Mamaiaçu Bom Intento Curuçá	Monte Alegre Barcarena Conde Beja Oeiras São Caetano de Odivelas Porto Salvo Vigia Marapanim Colares Curuçá Maracanã Bragança Melgaço Portel Vieiros Pombal Santarém Alter do Chão Vila Franca Boim Pinhel Itacoatiara Borba	Baixo Amazonas – PA Proximidades do rio Pará – PA (Baixo Tocantins) Rio Pará – PA (Baixo Tocantins) Rio Pará – PA (Baixo Tocantins) Rio Araticu – PA Salgado – PA Salgado – PA Salgado – PA Salgado – PA Salgado – PA Salgado – PA Rio Caeté – PA Região das ilhas e dos furos – PA Rio Xingu – PA Rio Xingu – PA Rio Tapajós – PA Rio Tapajós – PA Rio Tapajós – PA Rio Tapajós – PA Rio Tapajós – PA Rio Tapajós – PA Rio Tapajós – PA Rio Tapajós – PA Rio Madeira – AM Rio Madeira – AM
Capuchos de São José ou da Piedade	Santo Antônio de Sorubiri (Sorubiu) Jamundá Pauxus Arapijó Caviana Maturá (Muturu)	Alenquer Faro Obidos Carrzede Vilarinho do Monte Porto de Moz	Baixo Amazonas – PA Baixo Amazonas – PA Baixo Amazonas – PA Foz do rio Xingu – PA Foz do rio Xingu – PA Foz do rio Xingu – PA	
Capuchos da Conceição da Beira e Minho	Formaram duas aldeias novas		Rio Jari – limite do Pará com o Amapá	

Fonte: Quadro organizado por Adélia Engrácia de Oliveira com base em Peçanha, Ação das Ordens e Congregações religiosas na Amazônia. Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, Maués, Congregações religiosas na Amazônia, Mello, *Topônimos amazonenses*. Muniz, *Patrimônios dos conselhos municipais do Estado do Pará*.

Obs.: *Camutá aparece, também, como um aldeamento importante dos jesuítas. Parece, porém, que seus fundadores foram os franciscanos da Província de Santo Antônio e que os jesuítas depois a desenvolveram, passando, mais tarde, para a administração dos padres da Piedade.

**Essas missões foram fundadas pelo jesuíta Samuel Fritz, do Peru, e, com a expulsão dos jesuítas espanhóis do rio Solimões, os carmelitas as desenvolveram.

Fonte: Obra: OLIVEIRA, Adélia Engrácia. *Ocupação Humana. In Amazônia: desenvolvimento, integração e ecologia*. São Paulo, Brasiliense, CNPq, 1983

ATIVIDADE 4

Objetivo: Proporcionar, aos educandos, elementos para refletir sobre a complexidade da realidade histórica.

Competências:

- Entender as diversas formas de pensamentos no processo revolucionário;
- Analisar os processos de construção da memória social;
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.

Habilidades:

- Identificar os locais onde os processos revolucionários tiveram lugar;
- Identificar a produção da memória social legada pelas revoluções;
- Analisar as revoluções, operando mudanças irreversíveis na História.

Passo a passo:

Divida a classe em grupos de quatro ou cinco componentes e proponha que cada grupo faça uma lista das revoluções que conhece e com as quais costuma trabalhar na sala de aula.

Feitas as listas, peça para os grupos apresentarem-nas.

Selecione e registre na lousa as revoluções mais citadas, e a seguir leve a turma a identificar e estabelecer os elementos e aspectos comuns a todas elas.

Distribua o texto e leia em voz alta o trecho dos PCNEM, procurando enfatizar as seguintes passagens:

- ...Referenciar o lugar dos momentos históricos em seu **processo de sucessão** e em sua **simultaneidade**.
- ...Estabeleçam as relações entre continuidades e descontinuidades.
- ...O sentido das **revoluções** como momentos de mudanças irreversíveis da História.
- ...Apreenda, de forma dialética, as relações entre **presente-passado-presente**.
- ...Compreensão das problemáticas contemporâneas; e entre **presente-passado-futuro...**

Em seguida, peça para os participantes compararem a listagem produzida coletivamente sobre os elementos e aspectos comuns às revoluções tidas como “conteúdo” clássico com o trecho dos PCNEM. Proponha que tirem conclusões, a partir da seguinte questão:

Esses elementos e aspectos caracterizam as situações enfocadas como “revoluções” no sentido proposto pelos PCNEM?

Oriente os educandos, dizendo que é em relação às passagens destacadas acima (leia o texto novamente, se necessário) que eles deverão analisar e avaliar os itens dos conteúdos clássicos: As revoluções estudadas são referenciadas cronologicamente como processos de sucessão? As simultaneidades são consideradas? São estabelecidas relações entre continuidades e descontinuidades? Todas as revoluções estudadas representam momentos de mudanças irreversíveis? Prevalece o tempo num processo de sucessão linear ou acentuam-se as relações dialéticas? Na escolha dos tópicos estudados, prevalece a preocupação com problemáticas contemporâneas?

TEXTO

O tempo histórico, compreendido nessa complexidade, utiliza o tempo cronológico, institucionalizado, que possibilita referenciar o lugar dos momentos históricos em seu processo de sucessão e em sua simultaneidade. Fugindo à cronologia meramente linear, procura identificar também os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. A duração torna-se, nesse nível de ensino e nas faixas etárias por ele abarcadas, a forma mais consubstanciada de apreensão do tempo histórico, ao possibilitar que alunos estabeleçam as relações entre continuidades e discontinuidades. A concepção de duração possibilita compreender o sentido das revoluções como momentos de mudanças irreversíveis da História e favorece ainda que o aluno apreenda, de forma dialética, as relações entre presente-passado-presente, necessárias à compreensão das problemáticas contemporâneas, e entre presente-passado-futuro, que permitem criar projeções e utopias. (PCNEM, 2002, p. 303).

Fonte: Obra: Brasil. Ministério da Educação. Parâmetros em Ação, Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias /Secretaria de Educação Média e Tecnológica – MEC; Semtec, 2002, 502 p.

2ª Série**ATIVIDADE 5**

Objetivo: Proporcionar, aos educandos, elementos para refletir sobre a complexidade da realidade histórica.

Competências:

- Entender a importância das ideias do senso comum na elaboração de teses científicas;
- Compreender a correlação entre as ideias produzidas pelas Ciências da Natureza e as ideias produzidas pelas Ciências Humanas;
- Conhecer ideias que transformaram a sociedade e como elas repercutem nos dias de hoje.

Habilidades:

- Diferenciar o conhecimento produzido pelo senso comum do conhecimento elaborado segundo critérios científicos;
- Conhecer as relações que se estabelecem entre as ideias e que definem as várias ciências;
- Compreender as sociedades como produtos de transformações sociais.

Organize a classe em novos grupos de quatro ou cinco componentes, formando ao todo seis grupos. Em seguida, distribua os anexos e proponha para discussão as temáticas, conforme indicado abaixo, orientando cada grupo a *não* tomar conhecimento do conteúdo, tema ou assunto tratado pelos textos dos outros grupos.

Grupo 1: Texto A – Temática: Ideia de ciência que temos no “senso comum” e o modelo científico criado pela Física Clássica (Newton, Galileu) – destacando no texto: “Essa é uma descrição reducionista, uma estratégia amplamente adotada em todas as disciplinas científicas: dividir e simplificar ao máximo um sistema complicado, facilitando assim a descrição de seu comportamento”.

Grupo 2: Texto B – Temática: como a ideia da relatividade de Einstein aparece em outros setores do pensamento, como nas elaborações de teorias e análises sociopolíticas destacando

no texto: “a crença de que não havia mais absolutos: de tempo e espaço, de bem e mal, de conhecimento, sobretudo de valores”.

Grupo 3: Texto C – Temática: a procura de motivações e explicações psicológicas para os comportamentos, pesquisa do inconsciente depois de Freud – destacando no texto: “Alguns conseguem sem desprazer sublimar o desejo sexual, ou seja, transformar esse desejo em outro” e “O sonho é o reflexo da alma”.

Grupo 4: Texto D – Temática: a ideia da sobrevivência do mais forte e da mutabilidade ressaltadas nas teorias de Darwin sobre a evolução das espécies – destacando no texto: “‘sobrevivência’ no lugar de ‘preservação’, outros em ‘esforço pela manutenção da vida’, em vez de ‘luta pela vida’, que teria um ‘tom bélico’”.

Grupo 5: Texto E – Temática: a ideia de Marx sobre a sociedade em constantes transformações provocadas pelas próprias contradições – destacando no texto: “Da mesma forma como é, em situação concreta – a da opressão – que se instaura a contradição opressor-oprimidos, a superação desta contradição só se pode verificar objetivamente também”.

Grupo 6: Texto F – Temática: a necessidade da intervenção do Estado na economia capitalista, conforme Keynes – destacando no texto: “os mecanismos autorreguladores, nos quais acreditavam os economistas clássicos, podem falhar”.

Circule entre os grupos, acompanhando a leitura dos textos, fornecendo explicações e estimulando os debates internos. Oriente-os a estabelecer, a partir do texto, relações entre o conhecimento produzido científica ou academicamente e a vida cotidiana, isto é, a forma como esse conhecimento foi incorporado no senso comum.

Quando tiverem terminado, peça para cada grupo, por meio de um ou mais membros, relatar para a classe os resultados obtidos.

Importante: oriente para que os grupos exponham as ideias sem citar os “pais” das mesmas (a fonte original), podendo, se quiserem, citar os autores dos textos:

Grupo 1: Newton/Galileu – autor: Marcelo Gleiser

Grupo 2: Einstein – autor: Carlos Alberto Di Franco

Grupo 3: Freud – autor: Tostão

Grupo 4: Darwin – autor: Jostein Gaardner

Grupo 5: Marx – autor: Paulo Freire

Grupo 6: Keynes – autor: Paul Hugon

Ao final do relato de cada grupo, proponha que se tente descobrir o autor (fonte) original das ideias relatadas.

O objetivo é demonstrar que as teorias e ideias dos cientistas e pensadores selecionados ultrapassaram o âmbito científico ou acadêmico, “contaminando” vários setores sociais, inclusive o senso comum. Assim, as pessoas podem não ter um conhecimento completo e crítico da obra desses pensadores, mas têm, ao menos, algumas noções a respeito, além de utilizá-los no seu dia a dia.

Em seguida, solicite que o grupo conclua sua apresentação com um ligeiro comentário sobre o texto que lhe coube e sobre o autor ou sobre a forma ou objetivos da exposição das ideias, bem como sobre o modo como a “fonte” aparece nelas.

Após as apresentações de todos os grupos, mobilize um debate em torno das questões:

Os conhecimentos que os seres humanos adquirem podem ser considerados revoluções? Por quê? Dentro dessa perspectiva, como considerar a ideia da longa duração?

Se achar oportuno, proponha que se retome a questão exposta no Anexo 2 (trecho dos PCNEM), que enfoca as revoluções como momentos que provocam mudanças irreversíveis, e estimule o debate com a seguinte formulação:

Podemos dizer que as pessoas podem ser contra ou a favor de ideias – julgando-as corretas ou incorretas, válidas ou não válidas, explicativas ou não – de Newton (ou Galileu), Einstein, Freud, Darwin, Marx ou Keynes, mas não podemos dizer que eles não tenham mudado o mundo.

A fim de ressaltar as ideias que esses pensadores combateram à sua época, sugira que os grupos retomem seus textos e reflitam sobre:

- Grupo 1: a ideia de que a natureza, mais do que simplesmente observada, pode ser estudada, descobrindo-se leis.
- Grupo 2: a ideia de que certas medidas e valores podem ser tomados como absolutos.
- Grupo 3: a ideia de que o ser humano não é movido apenas pela razão.
- Grupo 4: a ideia dos seres como sujeitos a processos de mudanças.
- Grupo 5: a ideia da sociedade como resultado da ação dos indivíduos conscientes das contradições.
- Grupo 6: a ideia da necessidade da ação do Estado para o desenvolvimento do capitalismo, em oposição ao liberalismo clássico.

A questão da duração pode ser apontada no sentido da permanência dessas ideias como

“modelos” de noções no âmbito do senso comum, conforme destacado anteriormente, e como “modelos” para a crítica, a reflexão, o aprofundamento ou para criação de novos paradigmas, utilizados como pontos de partida para os pensadores contemporâneos.

Texto A

Uma nova ciência para um novo milênio

Se existe algo que nos impressiona ao refletirmos sobre o mundo que nos cerca é sua diversidade: o vivo e o não vivo, animais e pedras, árvores e nuvens, se desdobram em incontáveis formas, expressões de uma criatividade que nos emociona e inspira.

Nós também somos produto dessa criatividade. Ao que tudo indica (pelo menos em nossa vizinhança solar), somos a única espécie capaz de refletir sobre si própria e o ambiente que a cerca.

É por meio da ciência que procuramos organizar o que aprendemos sobre a natureza, buscando sempre explicações simples e concretas dos fenômenos que observamos.

De certa forma, podemos medir o sucesso de uma teoria científica pelo seu poder de explicação. Quanto mais completa ela for, maior o número de fenômenos que ela poderá explicar, usando o menor número possível de princípios ou leis. Historicamente, é na Física que encontramos o modelo fundamental para a estruturação das teorias científicas. Durante o século XVII, Galileu Galilei e Isaac Newton desenvolveram a mecânica, que estuda o movimento de corpos materiais no espaço. Em seu magnífico livro “Princípios

Matemáticos da Filosofia Natural”, publicado em 1687, Newton estruturou toda a mecânica a partir de apenas três leis básicas, as famosas “leis do movimento”:

Qualquer movimento que observamos na natureza, seja ele a órbita de um cometa em torno do Sol, a queda de uma gota de chuva ou o movimento de um ciclista em sua bicicleta, pode ser explicado aplicando-se uma ou mais leis de movimento (a mecânica newtoniana falha na descrição de movimentos muito rápidos, com velocidades comparáveis à da luz, ou na descrição de movimentos na escala atômica. Mas nossa vida diária é certamente newtoniana).

Para atingir esse enorme poder descritivo com apenas algumas leis, Newton reduziu a uma coleção de pontos materiais (entre eles bolas de sinuca) agindo sob a ação de forças. Essa é uma descrição reducionista, uma estratégia amplamente adotada em todas as disciplinas científicas: dividir e simplificar ao máximo um sistema complicado, facilitando assim a descrição de seu comportamento.

O sucesso da descrição newtoniana do mundo foi tão imenso que o reducionismo tornou-se a pedra filosofal da ciência. E, sem dúvida, quando aplicado a outras disciplinas, o reducionismo também foi muito bem-sucedido. Em química, falamos de átomos e células; em biologia, falamos de células e genes; e, em certos ramos da psicologia, falamos de categorias de comportamento ou da quantificação das várias formas de expressão, verbais e corporais. Sem dúvida, o nosso século será lembrado como o século de glória do reducionismo. As nossas vidas hoje são produtos de inúmeros avanços em ciência e tecnologia, cujo sucesso é consequência direta da apli-

cação do reducionismo. Mas nem tudo é um mar de rosas, e esses avanços trazem seríssimos efeitos colaterais, como o poder destrutivo de nossas armas, a poluição desenfreada do meio ambiente, os perigos da manipulação da opinião pública pela exploração dos meios de comunicação. Como dizia Buda, “onde existe luz, existe sombra”.

Os tempos estão mudando; novas direções surgem em ciência, apontando para o posto do reducionismo: o uso de técnicas globais na descrição de sistemas. Não dividir para entender, mas para tratar o comportamento do todo como um todo, o todo é maior que a soma das partes.

O cérebro não é o produto de seus neurônios, e a emergência da vida é um fenômeno coletivo, nosso planeta e todos os seus habitantes devem ser tratados como uma unidade, em que ações locais podem ter efeitos globais. Uma nova ciência para um novo milênio, onde o reducionismo e o “holismo” se complementarão em nossa descrição do mundo.

Marcelo Gleiser, in: *Folha de São Paulo*, 23/8/1998.

Texto B

Verdade e liberdade, a síntese que faltava

Albert Einstein não era um judeu praticante. Mas reconhecia a existência de Deus. Acreditava em padrões de certo e errado. Sua atividade intelectual era devotada à busca não só da verdade, mas também da certeza.

Viveu o suficiente para sofrer com a interpretação moralmente equivocada do seu trabalho científico. “Como aquele que no conto de fadas transformava tudo o que tocava

em ouro, comigo é em confusão que tudo se transforma nos jornais”. O comentário de Einstein em carta a seu amigo Max Born, em 1920, reflete sua angústia. Uma leitura errônea da Teoria da Relatividade Geral estimulou a crença de que não havia mais absolutos: de tempo e espaço, de bem e mal, de conhecimento, sobretudo de valores.

Assistiu, atônito, à metamorfose de seu trabalho na epidemia do relativismo moral, assim como padeceu a dor de ver a sua equação dar à luz o terror nuclear. Houve muitas vezes, confidenciou Einstein no final de sua vida, em que desejou ter sido um simples relojoeiro.

Recentemente, reli a encíclica Veritatis Splendor, texto obrigatório para quem tem o ofício, comprometedor e fascinante, de tentar iluminar a verdade profunda dos fatos e, ao mesmo tempo, defender aquilo que está no cerne do DNA da raça humana: a liberdade. João Paulo II, um papa dotado de extraordinária cabeça filosófica, pretende resgatar este “mundo desconjuntado”, como tristemente observava Hamlet. Na encíclica, o pontífice adverte para a “decadência do sentido moral” na sociedade e suas consequências dramáticas para a democracia.

“Uma democracia sem valores se transforma com facilidade num totalitarismo visível ou encoberto”, afirma o texto com um realismo cortante. “A origem do totalitarismo moderno deve ser vista na negação da dignidade transcendente da pessoa, sujeito natural de direitos que ninguém pode violar; nem o indivíduo, nem a família, nem a sociedade, nem a nação, nem o Estado.” (...)

Qualquer construção democrática, autêntica e não apenas de fachada, reclama os alicerces da lei natural. No respeito aos seus

princípios está o melhor antídoto contra aventuras ditatoriais. (...)

Não se compreende de que modo obteremos uma sociedade mais justa e digna para seres humanos (os adultos) por meio da organização da morte de outros seres humanos igualmente vivos (as crianças não nascidas). Há um elo indissolúvel entre a prática do aborto, o massacre do Carandiru, a chacina da Candelária e outras agressões à vida: o ser humano é encarado como objeto descartável. Os argumentos esgrimidos em defesa dessas ações, alguns cruéis, outros carregados de eufemismos, não conseguem ocultar o desrespeito ao primeiro direito humano fundamental, base da sociedade democrática: o direito à vida. (...)

Trata-se, na verdade, do corolário de um silogismo dramaticamente lógico. A vida deixa de ser um fato sagrado. Converte-se, simplesmente, numa realidade utilitária. (...)

Uma das doenças culturais do nosso tempo (e certo jornalismo manifesta alguns dos seus sintomas) é o empenho em contrapor a verdade e liberdade. As convicções, mesmo quando livremente assumidas, recebem o estigma de fundamentalismo. Impõe-se em nome da liberdade, o dogma do relativismo.

Trata-se, na feliz expressão do cineasta marxista Pier Paolo Pasolini, da “intolerância dos tolerantes”, que, obviamente, conspira contra o sadio pluralismo democrático. (...)

Carlos Alberto Di Franco, in: *Estado de S. Paulo*, 22/1/2001.

Texto C

Reflexões sobre futebol

Uma semana antes da estreia, tivemos uma folga de 24 horas para cada um se diver-

tir, aproveitar para fazer o que quisesse; satisfazer as suas necessidades sexuais. Que eu me lembre, ninguém levou namorada nem esposa, e cada um fez o que quis, à sua maneira, acompanhado ou sozinho. Alguns conseguem sem desprazer sublimar o desejo sexual, ou seja, transformar esse desejo em outro: leitura, cinema, trabalho etc. ...assim foi construída a civilização; outros, e aí é ruim para o atleta, reprimem o desejo sexual na véspera da partida, com prazer, sem traumas, bebidas alcoólicas ou perda de sono, é benéfica e deixa o jogador “levinho”, como disse Romário. (...)

Com 26 anos, encerrei a carreira, triste, mas com o consolo de que era jovem e podia iniciar uma nova profissão. Renasceram sonhos adolescentes de ter uma profissão liberal, estudar e me informar mais sobre o mundo e a vida. Tinha a sensação de que o futebol tinha sido uma passagem, um lazer remunerado, gostoso e de muitas glórias.

Agora começaria minha vida real, como qualquer um, sem fama, e não precisaria ficar constrangido em ser reconhecido, tomar uma cerveja no bar, ir ao cinema. Era a conquista da liberdade, da privacidade, e a identificação como homem. (...)

Passei 21 anos, de 1973 a 1994, longe do futebol. Assistia só aos jogos importantes na TV e raramente ia aos estádios, não por desgosto, raiva, falta de saudade, e sim por comodidade, por estar envolvido com a medicina. Quando o inconsciente se manifestava, sonhava que estava fazendo gols, dando passes, sendo campeão. O sonho é o reflexo da alma, nossa verdade. (...)

Dedicava-me ao ensino com entusiasmo e prazer. Descobrir que todo professor gosta de aplauso e que eu não fugia à verdade número um do ser humano: a vaidade. O professor, como o comentarista, sempre tem a ilusão de

que o que ele fala é importante. (...) Estava vivendo um momento frustrante na medicina. Piorava o nível de ensino, os alunos reclamavam, e o hospital universitário, onde eu trabalhava oito horas por dia, estava cada dia pior. Para sobreviver, a faculdade passou a atender como serviço público, recebendo ajuda do governo. Nós, professores, viramos médicos do Inamps via faculdade, trabalhando em péssimas condições e com os alunos insatisfeitos. Sentia-me conivente com todo esse absurdo que é o sistema de saúde no Brasil, que não tem o mínimo respeito pelo ser humano. Além disso, ganhava um salário indigno. Pensava em largar a medicina e dedicar-me à terapia psicanalítica, pois tinha acabado de terminar o curso teórico e estava entusiasmado com a obra de Freud. (...)

Na Copa de 1994, matei a saudade do futebol. Saí do Brasil só para participar da mesa-redonda diária e acabei comentando várias partidas. (...) Gostei, e aprovaram a minha atuação em frente às câmeras de TV. Até hoje não entendo como virei comentarista de televisão. Sou tímido, sempre tive medo de falar em público (...). Aos poucos fui perdendo o medo da TV, principalmente comentando partidas, pois não apareço no vídeo. A terapia pessoal ajudou-me a conviver com essa ansiedade, e hoje me sinto quase descontraído.

Tostão, Lembranças, opiniões, reflexões sobre futebol. São Paulo: DBA, 1997, p. 64, 97-98, 102-104.

Texto D

Teoria da evolução

Já falamos sobre Marx. Vamos agora falar sobre Darwin. Você certamente ainda se lem-

bra de que os pré-socráticos queriam encontrar explicações naturais para os processos da natureza. Assim como através disso eles queriam se libertar das antigas explicações mitológicas, também Darwin precisava se libertar da doutrina cristã sobre a criação do homem e dos animais, vigente em sua época.

– Mas ele foi realmente um filósofo?

– Darwin era biólogo e pesquisador natural. Mas ele foi o cientista que, mais do que qualquer outro em tempos mais modernos, questionou e colocou em dúvida a visão bíblica sobre o lugar do homem e da criação.

– Então seria bom você falar um pouco sobre a teoria da evolução de Darwin:

Vamos começar pelo próprio Darwin. Ele nasceu em 1809 (...). Quando Charles entrou para o liceu de Shrewsbury, o reitor dizia que ele era um jovem que vivia disperso, não falava coisa com coisa, se gabava sem ter motivo para isto e não fazia nada de sensato. Para o reitor, “sensato” era ficar decorando vocábulos gregos e latinos. E quando falava em viver disperso, ele estava pensando, entre outras coisas, no fato de Charles colecionar besouros de várias espécies (...). Paralelamente ao curso de teologia, porém, ele conseguiu certo reconhecimento como pesquisador natural. Darwin também interessava-se por geologia (...). Em agosto do mesmo ano [1831] (...) recebeu uma carta que viria a determinar todo o seu futuro (...) partiria numa expedição com a incumbência de fazer o mapa cartográfico do extremo sul da América do Sul (...) Quando voltou para a casa, aos vinte e sete anos, já era um pesquisador famoso (...) o livro que suscitou na Inglaterra os mais calorosos debates foi sobre *A origem das espécies*, publicado em 1859. Seu ti-

tulo completo é *On the origin of species by means of natural selection or the preservation of favoured races in the struggle for life*. (...). Uma tradução feita hoje poderia ser a seguinte: Sobre “a origem das espécies por meio da seleção natural ou a preservação de raças favorecidas na luta pela vida”. Alguns preferem falar em “sobrevivência” no lugar de “preservação”, outros em “esforço pela manutenção da vida”, em vez de “luta pela vida”, que teria um “tom bélico”. (...) ele dizia que todas as espécies de plantas e animais que vivem hoje descendem de formas mais primitivas, que viveram em tempos passados. Ele pressupõe, portanto, uma evolução biológica. Em segundo lugar, Darwin explica que esta evolução se deve a “seleção natural”.

– Só os mais fortes sobrevivem, não é isso?

– Vamos nos concentrar primeiro na sua reflexão sobre a evolução propriamente dita. Em si, esta ideia não tinha muito de original (...). Só que nenhum deles [cientista como Lamarck e o avô Darwin] tinha conseguido dar uma explicação aceitável para como essa evolução se processa (...). Tanto os membros da Igreja quanto muitos cientistas eram partidários da teoria bíblica, segundo a qual as diferentes espécies de plantas e animais eram imutáveis. Para eles, cada espécie animal tinha sido criada um dia, separadamente das outras e para todo o sempre, por um ato de criação especial. (...) esta visão cristã estava de acordo com as concepções de Platão e Aristóteles (...). A teoria das ideias de Platão tinha como ponto de partida a noção de que todas as espécies animais eram imutáveis, já que cada uma tinha sido criada, a partir de um modelo correspondente a uma ideia ou forma eterna. O fato de as espécies serem

imutáveis também é pedra fundamental na filosofia de Aristóteles.

(Jostein Gaarder. *O mundo de Sofia* (Romance da história da filosofia). 33 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 432-436).

Texto E

Transformar o mundo

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetiva, é uma farsa.

Da mesma forma como é, em situação concreta – a da opressão – que se instaura a contradição opressor-oprimidos, a superação desta contradição só se pode verificar objetivamente também.

Daí, esta exigência radical, tanto para o opressor que se descobre opressor; quanto para os oprimidos que, reconhecendo-se contradição daquele, desvelam o mundo da opressão e percebem os mitos que o alimentam – a radical exigência da transformação da situação concreta que gera opressão.

Parece-nos muito claro, não apenas neste, mas noutros momentos do ensaio que ao

apresentarmos essa radical exigência – a da transformação objetiva da situação opressora – combatendo um imobilismo subjetivista que transformasse o ter consciência da opressão numa espécie de espera paciente de que um dia a opressão desapareceria por si mesma, não estamos negando o papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas.

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas. (...)

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo.

Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração.

Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou e cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

(Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 38-39).

Texto: F

História da Ciência Econômica

Em 1936, foi publicado um livro: “Teoria geral do emprego, do juro e da moeda”, de autoria de J. M. Keynes. A publicação deste livro é considerada por muitos como assinalando, na história da ciência econômica, uma data tão importante quanto a de 1776, ou seja, da aparição da “Riqueza das nações”, de Adam Smith. E outros (...) julgam ser esta obra “das mais penetrantes e significativas escritas a partir de David Ricardo”. Assim também H. Cole a saúda como a obra mais importante depois do “Capital”, de Marx.

Certo é que, pelo seu conteúdo, pelos estudos e discurso suscitados, o livro de Keynes abre um novo período na evolução da ciência econômica. E o mesmo se pode dizer em relação à política econômica da nossa época.

Vamos tentar, pois, dar uma ideia de conjunto dessa “revolução keynesiana” (...)

Os clássicos e neoclássicos raciocinaram, com efeito, como se tratasse de uma sociedade na qual todos os trabalhadores encontravam trabalho. Eliminaram deliberadamente a existência do desemprego. E para um mundo econômico, assim, simplificado e deformado, estabeleceram as regras de formação e variação dos preços das mercadorias e serviços (taxa de juro, de salário, de juro, de renda).

Keynes julga, pois, necessária uma revisão da teoria dos preços, em função da realidade, isto é, em função de uma economia na qual o pleno emprego não se realiza na maioria das vezes. (...)

Em segundo lugar, julga Keynes haverem os clássicos apresentado, apenas, uma visão parcial e falsa dos problemas econômicos, ao

deixarem de levar em conta, em seus raciocínios, e a existência da moeda. (...)

E só com Keynes foi que se conseguiu atrair a atenção geral, quer para a importância do fenômeno monetário no equilíbrio econômico, quer ainda para o aspecto dinâmico – e não mais estático – assumido pelos fenômenos econômicos.

Keynes critica a teoria clássica, acoimando-a de “particular”, por uma terceira razão: os clássicos raciocinaram sobre os fenômenos econômicos levando em conta, na maioria das vezes, comportamentos individuais dentro de um quadro econômico deliberadamente limitado. (...)

Trata-se, para Keynes, de combater e ultrapassar este ponto de vista microeconômico para considerar o problema em termos mais gerais de “rendimentos globais”, ou seja, raciocinar com base em dados de conjunto. (...)

O problema apresentava-se, no espírito de Keynes, da maneira seguinte: considerada uma sociedade em seu conjunto, quantos indivíduos encontrarão trabalho e qual será a quantidade global da produção resultante? (...)

Ora a teoria clássica explicava o equilíbrio dos mercados de trabalho, de capitais e de mercadoria, pelo funcionamento da lei e da oferta e da procura: Keynes vai, em seu estudo econômico, tomar por base novos princípios. (...)

O estudo teórico levou Keynes a mostrar que os mecanismos autorreguladores, nos quais acreditavam os economistas clássicos, podem falhar e, deixando de funcionar, não serão corrigidos certos desequilíbrios; e, por conseguinte, as situações de subemprego podem prolongar-se por muito tempo, não se verificando a reabsorção.

A intervenção do Estado torna-se, pois, necessária.

Keynes acha que a intervenção do Estado deve-se dar de maneira mais ou menos permanente, principalmente sob a forma de uma política de manipulação monetária com o objetivo de atuar sobre os três elementos variáveis acima citados, elementos esses dos quais depende o volume do emprego e da produção.

(Paul Hugon. *História das doutrinas econômicas*. 8ª ed., São Paulo: Atlas, 1996, p. 446-453).

Fonte: Obra: Brasil. Ministério da Educação. Parâmetros em Ação, Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias / Secretaria de Educação Média e Tecnológica – MEC; Semtec, 2000.

2ª Série

ATIVIDADE 6

Objetivos:

- Analisar o significado da Revolução industrial e das transformações tecnológicas no processo de consolidação do capitalismo;
- Avaliar como o avanço do modo de vida burguês e sua cultura, em escala planetária, subjugaram povos e nações.

Competências:

- Compreender os processos de planetarização e de territorialização no uso das matérias-primas oriundos do avanço tecnológico inerentes ao desenvolvimento capitalista;
- Entender o processo histórico de neocolonização e os conflitos decorrentes entre os impérios na disputa por novas áreas a conquistar.

Habilidades:

- Identificar os diferentes processos de produção, de circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais;
- Avaliar o desenvolvimento da ciência e sua relação com a produção de novas tecnologias.

Passo a passo:

Distribua aos educandos cópias de textos extraídos dos livros ***O Manifesto do Partido Comunista*** (Karl Marx), ***A belle époque amazônica*** de Ana Maria Daou e cópia de um artigo que circulou em Manaus em 1914 de tendência anarco-sindicalista. A seguir, solicite que formem grupos de quatro a cinco componentes, realizem uma leitura individual. Concluída a leitura, solicite que reflitam e discutam sobre as seguintes questões:

As temporalidades de que tratam os textos diferem? Procure discutir e situar se os acontecimentos que se desenrolaram nas capitais amazônicas, Manaus e Belém, décadas após o escrito do Manifesto Comunista; procure discutir de que forma se relacionam com a realidade descrita por Marx.

Discuta, ainda, com os educandos, como uma região periférica como a Amazônica se integrou aos países do capitalismo central e de que modo e forma participou das inovações tecnológicas mais modernas do período.

Assim como o capitalismo e o modo de vida burguês tomaram dimensões planetárias o movimento dos trabalhadores também se mundializou. No texto extraído do jornal **A LUCTA SOCIAL**, de tendência anarco-sindicalista, discuta como o movimento dos trabalhadores, em Manaus, comungava os ideais da classe trabalhadora internacional.

Para finalizar, procure orientar um debate acerca de como as elites amazônicas se beneficiaram da economia da borracha e o que essa economia propiciou a região. Como as inovações tecnológicas possibilitaram o uso em larga escala da borracha. Após essas discussões compare o que vem acontecendo no tempo presente, quando países estrangeiros manifestam explícitos interesses pela biodiversidade amazônica. Qual o papel que a região amazônica pode desempenhar nesse cenário do século XXI e manifeste sua opinião sobre o que vem sendo feito para não repetirmos a realidade vivida pelos homens do final do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Manifesto do Partido Comunista –
Karl Marx

A antiga organização feudal da indústria, em que esta era circunscrita a corporações fechadas, já não podia satisfazer às necessidades que cresciam com a abertura de novos mercados. A manufatura a substituiu. A pequena burguesia industrial suplantou os mestres das corporações; a divisão do trabalho entre as diferentes corporações desapareceu diante da divisão do trabalho dentro da própria oficina.

Todavia, os mercados ampliavam-se cada vez mais: a procura de mercadorias aumentava sempre. A própria manufatura tornou-se insuficiente; então, o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. A grande indústria moderna suplantou a manufatura; a média burguesia manufatureira cedeu lugar aos milionários da indústria, aos chefes de verdadeiros exércitos industriais, aos burgueses modernos.

A grande indústria criou o mercado mundial preparado pela descoberta da América: O mercado mundial acelerou prodigiosamente o desenvolvimento do comércio, da navegação e dos meios de comunicação por terra. Este desenvolvimento reagiu por sua vez sobre a extensão da indústria; e, à medida que a indústria, o comércio, a navegação, as vias férreas se desenvolviam, crescia a burguesia, multiplicando seus capitais e relegando a segundo plano as classes legadas pela Idade Média.

Vemos, pois, que a própria burguesia moderna é o produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de revoluções no modo de produção e de troca.

Cada etapa da evolução percorrida pela burguesia era acompanhada de um progresso político correspondente. Classe oprimida pelo despotismo feudal, associação armada administrando-se a si própria na comuna – a; aqui, república urbana independente, ali, terceiro estado, tributário da monarquia; depois, durante o período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal ou absoluta, pedra angular das grandes monarquias, a burguesia, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.

A burguesia desempenhou na História um papel eminentemente revolucionário.

Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia calcou aos pés as relações feudais, patriarcais e idílicas. Todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus “superiores naturais” ela os despedaçou sem piedade, para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio inte-

resse, as duras exigências do “pagamento à vista”. Afogou os fervores sagrados do êxtase religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas com tanto esforço, pela única e implacável liberdade de comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal.

(...)

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, como isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção constituía, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa revolução contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas.

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à

produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas, sim, matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual.

Fonte: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000042.pdf
Acesso 3/3/2011.

A belle époque amazônica como produto do progresso – Ana Maria Daou

É indiscutível o lugar que o Brasil assume no conjunto de transformações que então ampliavam significativamente as áreas do planeta sob influência e domínio das economias industriais e das crenças e valores a estas correlatas. Antes mesmo da presença de produtos industriais, dos bens de consumo europeus e americanos no cotidiano de sociedades geograficamente distantes dos centros de produção, os valores tributários do credo liberal encontravam adeptos e vieram a formar as

bases da aceitação para que as expansões europeias e americanas encontrassem ambiente particularmente favorável.

Essa entrada triunfal teve expressão particular no Brasil, num momento em que se atrelavam às transformações advindas da dinâmica da sociedade liberal em expansão no projeto republicano – que, no Brasil, expressará a redenção da situação colonial e a consoante implantação de uma nova ordem de progresso. Disso são exemplares as transformações pelas quais viria a passar a sociedade da antiga Corte do Império, o Rio de Janeiro, que teria no traçado da cidade, nas formas de sociabilidade da elite e nos efeitos sobre as classes trabalhadoras expressões dessas mudanças. No entanto, as transformações urbanísticas ocorridas, já nos anos 1890, nas capitais das distantes províncias do Pará e do Amazonas anteciparam e estimularam o que viria a acontecer, no início do século, na capital da República. A atuação das elites, movidas por expectativas progressistas e estimuladas pelo dinamismo da economia, alteraram de forma marcante a situação da Amazônia brasileira. Nos fins do século XIX e início do XX, este imenso domínio passaria a dispor de estreita vinculação com as economias industriais, interessadas na ampliação de seus mercados para áreas do globo até então mantidas em relativo isolamento da dinâmica das trocas internacionais. Quanto a isso, é certa, a incorporação da borracha como matéria-prima de novas indústrias, advindas da expansão da economia industrial, no final do século XIX, – em estreita vinculação com o desenvolvimento de novas técnicas aliadas à incorporação de novas fontes de energia e materiais – será responsável pela notável visibilidade que teve a Amazônia durante a chamada belle époque.

A borracha, cientificamente denominada *Hevea brasiliensis*, já era conhecida dos europeus desde o século XVIII, quando La Condamine (1736) descreveu sua aplicação pelos nativos da Amazônia para diversos fins, como na fabricação de diversos utensílios de uso cotidiano, como sapatos e garrafas, ou no revestimento de tecidos. Desde então, o produto singularizou-se pela qualidade de impermeabilização e pela inestimável elasticidade. Para que a aplicação industrial da borracha viesse a ocorrer, foram necessárias, no entanto, investigações e pesquisas que, finalmente, permitiram tornar o produto mais estável, não vulnerável, por exemplo, às alterações da temperatura ambiente. Seu uso foi ampliado a partir da vulcanização, tratamento com enxofre e calor feito por Goodyear (1839), que promovia maior durabilidade das qualidades elásticas do látex. Por toda a segunda metade do século, ampliou-se cada vez mais o uso da borracha.

Na Exposição Universal de 1876, em Paris, a borracha foi exibida como produto incorporado pela técnica, como matéria-prima de pneus em veículos movidos a cavalo. Antes mesmo da ampla vulgarização do automóvel no início do século XX, o uso de luvas de borracha foi uma importante contribuição para a assepsia médica. Preservativos sem costuras longitudinais se difundiram na Inglaterra vitoriana, facilitando o controle da natalidade e da transmissão de doenças venéreas. Bernard Shaw referiu-se a tal proteção de borracha como a maior invenção do século XIX.

Ainda em meados do século, a borracha já ocupava a pauta de exportação como um entre os numerosos produtos extraídos da fauna e flora amazônicas. De acordo com sua pureza e densidade, era classificada em

três tipos: a sernamby, de qualidade inferior; a entrefina; e a Pará extrafina, também chamada fina ou Parafine, categoria utilizada nas cotações internacionais para o melhor látex da Amazônia.

O crescimento gradativo do volume e do valor da produção da seringa foi criticado por diferentes administradores e políticos do Pará e do Amazonas, pois roubava braços às atividades tradicionais. Em seus comentários se revela o desconforto – promovido pela “febre” da seringa – que implicou a redução de outras atividades produtivas (por exemplo, a agricultura, a criação, a pesca e o próprio extrativismo) e, igualmente, da comercialização de produtos por elas gerados, como peles e gorduras de animais, seivas e óleos vegetais, ervas medicinais, peixe seco, castanha-do-pará e cacau.

As críticas, no entanto, pouco interferiram nos acontecimentos, e por toda a Amazônia as atividades ligadas à extração e à comercialização da borracha se impuseram, mobilizando um enorme número de pessoas e vasto capital. Alterou-se a morfologia social, ao se deslocarem para a Amazônia trabalhadores que, rio acima, ajudaria a formar novos seringueiros. Estrangeiros ali se fixaram, sobretudo nas duas capitais, sendo em grande parte os responsáveis pela volumosa importação de bens de consumo e pela exportação da borracha – estando envolvidos, inclusive, na vinda, para as capitais, do látex coagulado, ou seja, as bolas de borracha que eram embarcadas para o uso industrial.

A borracha foi, sem dúvida, um material do progresso, participando da produção dos mais modernos bens industriais, expressivos dos avanços da técnica e do domínio da natureza pelo homem. Foi também o veículo do progresso material das elites amazônicas,

proporcionando-lhes uma inserção particular na dinâmica das trocas materiais e simbólicas. Foi (a economia da borracha que facultou às elites das duas províncias, a do Amazonas e a do Grão-Pará) uma aproximação social e cultural com a Europa, já de muito cultivada; orgulhavam-se da riqueza promovida pela floresta – o látex da seringueira, este “dom da natureza”, então monopolizado pela produção amazônica que os conectava, afinal, com o que havia de mais expressivo das conquistas do século XIX. Era um salto qualitativo para aqueles que, há pouco mais de três décadas, queixavam-se do isolamento e clamavam pelo comércio entre os povos.

O látex constava da confecção dos produtos mais expressivos da inventividade humana. Ele agregava uma série de características que o tornava um produto de particular importância para a produção industrial e para muitas das formas de consumo que passariam a ocupar um lugar de destaque como expressão de “civilização” e “progresso”. Para as elites amazônicas, redobrava-se o valor do sentimento de compartilhar dos acontecimentos e peculiaridades de uma época marcada pela crença de que o progresso material possibilitaria à humanidade resolver todos os problemas com razão e bom-senso.

O texto de William Irvins abaixo transcrito, publicado em uma revista americana em 1907, foi traduzido e inserido no Álbum do Pará, uma publicação do governo estadual de 1908. Naquele momento os preços da borracha amazônica já começavam a baixar, pressionados pela entrada da produção asiática no mercado internacional. A exaltação do artigo é significativa por sintetizar uma ideia cara à elite da borracha: a de sua participação na construção da “vida dos povos civilizados”. Poderíamos, a rigor, prescindir de vestimentas

e de calçados impermeáveis; mas, se não tivéssemos mais borracha, seríamos obrigados a renunciar a freios pelo ar comprimido, e a vida dos viajantes de estradas de ferro ficaria exposta a excessivos perigos. O desaparecimento dessa maravilhosa substância seria ainda muito desastroso para a indústria das bicicletas e dos automóveis. Enfim esse duplo desastre nada seria comparativamente à perturbação universal, que transtornaria as mais essenciais condições de existência dos povos civilizados, e as comunicações elétricas ficariam definitivamente interrompidas sobre toda a superfície do globo. Não haveria mais despachos pelo fio aéreo ou pelo cabo submarino, não teríamos mais luz elétrica, nem mais transmissões a grande distância da força produzida pelas cachoeiras, se a substância isolante por excelência que permitisse às correntes elétricas viesse a desaparecer completamente, ou pelo menos cessasse de ser produzida em assaz grande quantidade para que a indústria pudesse comprá-la por preços razoáveis. As avaliações sobre as perspectivas da exportação e as possibilidades de quebra do monopólio, muito embora fizessem parte do repertório dos vários agentes comerciais de nacionalidades diversas que percorreram o interior, consideraram as vantagens da produção amazônica, e não chegaram a alterar os rumos do processo que promoveu o Amazonas, o Pará e seus representantes nacional e internacionalmente. Afinal, entre 1898 e 1900, a borracha foi responsável por 25,7% dos valores das exportações brasileiras, sendo superada apenas pelo café (52,7%). Na primeira década do século XX a Amazônia perdeu o monopólio da produção da borracha. Este é assunto para um outro livro, mas é importante destacar o episódio do traslado da Hevea brasiliensis em 1876, quando sementes

enviadas de Santarém chegaram ao Jardim Botânico de Kew, Inglaterra, onde a seringa foi cuidadosamente estudada e aclimatada para o cultivo no Sudeste asiático. O resultado deste exercício de racionalização foi a quebra do monopólio amazônico da produção de borracha, uma vez que esta região não logrou o mesmo êxito no controle técnico da produção. A consequência foi o rápido declínio das exportações amazônicas, anunciando o fim de nossa belle époque equatorial.

Fonte: DAOU, Ana Maria. *A belle époque amazônica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

O 1º de Maio em Manaus

Como tinha sido anunciado anteriormente, pela imprensa burguesa e por boletins feitos distribuir pelo comitê organizador 1º de Maio, realizou-se neste dia a manifestação que o operariado mundial comemora, cujo início teve lugar em Chicago, lá pelo ano de 1884.

Apezar de várias dissensões avidas, (injustificadas porém), entre as classes trabalhadoras, o proletariado amazonense deu provas de que estuda as questões sociais, conhecendo perfeitamente os seus deveres e, não deixando postergados os seus lícitos direitos.

Se bem que o 1º de Maio não fosse o que deveria ser, não é menos verdade de que ele assinálou uma página ómérica na história do Trabalho no Amazonas.

Os estudantes uniram-se ao operariado e aprestaram-se em levar por diante a causa que, fatalmente, por lei natural da evolução cosmológica, será um dia o palio onde se albergarão as novas gerações num sublime abraço de fraternidade, tendo por lema o Amor e o trabalho.

Foi assim que o operariado amazonense interpretou e sagrou o 1º de Maio levando a cabo manifestações diversas quer internas quer externas. Aquélas nas associações de classe, e estas na praça publica, tendo por ponto de partida o largo de S. Sebastião, o qual ás 16 oras se juntaram proletários e estudantes dando inicio ao comicio o acadêmico Adail do Couto que pronunciou uma bem improvisada alocução, percorrendo sobre o 1º de Maio e terminando, saudou o operariado, em nome da classe dos estudantes da Universidade de Manáos. Alguns vivas coroavam as palavras deste acadêmico, o qual foi procedido no uso da palavra pelo artista gráfico, J. Azpilicueta, fazendo este o resumo historico, não só da data 1º de Maio como também esternando-se maravilhosamente sobre a situação social, do operariado jeral e em particular do operariado amazonense. Verberou com frases logicas e sinceras o procedimento dos patrões em todos os ramos de trabalho, mostrando a ambição e falta de escrúpulos destes no sentido desmedido da exploração a seus empregados que, alem de serem mal retribuídos no fim das quinzenas e semanas, não recebiam os salários, passando, portanto, enormes vicissitudes.

Azpilicueta concluiu ezortando os presentes a seguirem pelas diversas corporações que aguardavam a passagem dos manifestantes para se incorporar. Seguiu imediatamente o imenso gentio proletário em direção da “Federação Maritima”, na porta da qual orou o camarada Fernández Varela, que, em poucas palavras saudou aquela Federação concitando aos marítimos a unirem-se solidamente tendo por diviza o Trabalho e por lema a Justiça.

A este orador respondeu o comandante Cruz, em nome d’aquela corporação, terminando este os manifestantes encaminhavam-

-se pela avenida Eduardo Ribeiro, dando entuziasticos vivas ao operariado livre, aos estudantes, e abaixo os tiranos sintetizados no Estado salva-guarda da Burguezia infrente.

Pacificamente observando a maior e mais sensata cordura, ás vezes em silencio sepulcral, interrompido pelas pizadas dos ómens de trabalho a onda umana proletaria caminhou serena á rua da Instalação, detendo-se em frente da pequena bastilha denominada Fabrica de Roupas Amazonense, onde as operarias d’aquelas industria receberam os seus companheiros de trabalho como outr’ora, os cristãos o fizeram a Jezus cobrindo a rua com aromaticas flores, que também derramaram sob as cabeças do operariado, desde o alto do edificio, orando em seguida a operaria Cecilia Miranda que leu um belo discurso no qual ipoteca a solidariedade de sua classe ao operario irmão em luta e em sacrificios.

Da janela da caza Avaneza, também orou o acadêmico Euclides Bentes pronunciando belissima oração cheia de encômios ao trabalho e ao operariado, ververando sobranceiramente o prodo comercio por conservar portas abertas e estimulando os trabalhadores a seguirem sua obra empregando a força para conseguir os fins, se necessário fosse. Terminou saldando as operarias da Fabrica e convidando-as a seguirem no préstito dos trabalhadores, pois que elas também eram exploradas! Uma salva estrepidosa de aplauzos encerrou a oração deste acadêmico. Ainda se fez ouvir d’ uma das janelas da Fabrica de Roupas o camarada Tercio Miranda dissertando sobre o dia 1º de Maio, o qual era consagrado – disse o orador – como o dia de finados do operariado, sintetizando os crimes ediondos cometidos pelas autoridade de Chicago nas pessoas de oito libertarios, e secundados pelos governos de todos os paizes. Uma vós fez-se ouvir então, e, de repente, a

multidão operária desfilava levando na vanguarda o grupo de operárias da fábrica, em direção ao teatro Alcazar que fora cedido gentilmente pelo proprietário Sr. Fontenelli. Neste local que ficou totalmente repleto de trabalhadores foi celebrada a sessão magna anunciada, para termo da manifestação externa, sendo esta sessão presidida pelo velho operário Angel Pérez Caballero o qual uzou da palavra e, depois de agradecer a lembrança de seu nome disse que se sentia deverás comovido, que lamentava a falta de união dos trabalhadores por que só com a união jeral poderiam fazer valer os seus direitos conspurcados pelo capitalismo.

O trabalho, – disse P. C. estará sempre sobre o capital porque é ele o fator direto d'aquela; sendo, portanto impossível a existência do capital sem o trabalho:Colocai, – continua o orador – um milhão um milhão de libras dentro de uma caixa e tereis ocasião de ver como elas não se reproduzem, como são improdutivas, sendo pó consequência o trabalhador a alma do capital.Ao terminar sua oração foi ovacionado pela assistência.

Concedida a palavra ao academico Edgar Castro, este leu um brilhante trabalho literario no qual descreveu com profunda erudição as fórmulas da Sociedade Nova que o operariado aspirava Na qual predominaria o Amor, a Verdade e a Justiça. Este orador Foi calorosamente aplaudido. Paulo Euleterio, o moço tão simpático dos operários seguiu-se com a palavra, deleitando com seu verbo sonoro e sincero o auditorio, que o acolheu entre palmas frenéticas.

A ora ia avançando paulatinamente e por isso foi encerrada a sessão falando de entre outros camaradas Tercio Miranda que agradeceu a presença de todos e fez votos pela emancipação integral dos trabalhadores.

Dissolveu-se, pois o comicio na melhor ordem deixando na mentede cada trabalhador, gravada em traços indeleveis a memoria eterna da cauza operaria que transformará o regimen social de tirania em que atualmente jaz o Povo trabalhador.

Fonte: Extraído do Jornal
A Lucta Social 1914

(Obs: O texto mante-se como no original.)

3ª Série

ATIVIDADE 1

Objetivo:

- Proporcionar aos educandos noções metodológicas para que possam compreender e diferenciar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico reconhecendo-as como construções culturais e históricas.

Competência:

- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

Habilidade:

- Situar as diversas produções da cultura, as linguagens, as artes, a filosofia, as ciências, as tecnologias e manifestações sociais, nos contextos históricos de sua constituição e significação.

Passo a passo:

- Distribua os textos e dê um tempo para a leitura dos textos.

Abra, em seguida, uma discussão coletiva sobre o papel do historiador, tendo como ponto de partida as ideias dos textos fornecidos. Caso os participantes não tomem a iniciativa dos questionamentos, proponha a seguinte questão:

Qual é o poder do historiador? Na sequência, alimente o debate com perguntas, como:

O professor de História pode ser imparcial? Os indivíduos, os grupos sociais ou a sociedade têm controle sobre a sua memória? O passado não pode ser mudado, mas a História pode? O que pode fazer a história vivida por uma sociedade mudar? Mudando a História, mudamos também a contagem do tempo histórico?

Oriente para que as conclusões do debate girem em torno do uso e do poder da História como legitimação e da questão da memória conforme expressa nos PCNEM:

O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido” (p. 305-306; grifos acrescidos).

Caso queira apontar alguns caminhos para o ensino da História, refira orientações como esta:

Se a sociedade quer preservar sua memória por meio “tempos da memória”, como é o caso das datas comemorativas, isso não significa que, na escola, os conteúdos da História tenham de se submeter aos modelos ordenadores e míticos da memória. O ensino de

História aponta na direção da construção de conhecimentos críticos e desconstrutores da universalização da história humana, salientando as diferenças de interesses de grupos e de indivíduos, o resgate de épocas passadas múltiplas, as discontinuidades de projetos vencidos ou vencedores, as rupturas de lutas e permanências, de conquistas e de dominações (Jornal Bolando Aula de História, nº 12, p. 15, abr./1999).

O Texto 4, em especial, chama a atenção para o problema do anacronismo, que, de certa forma, pode ser definido como “fazer um discurso histórico, isto é, reconstituir um ou uma série de eventos ocorridos num determinado momento, numa determinada região, sem esquecer o que aconteceu depois. O historiador conhece isso, mas os protagonistas não” (Fernando Novais. “A invenção do Brasil”, Teoria e Debate. Ano 13, nº 44, p. 54, abr./maio/jun.12000; grifos acrescidos.

Texto 1

Deus não pode mudar o passado, mas os historiadores podem.

(Samuel Butler, escritor inglês (1835-1902).

Texto 2

Ora, a História é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. De fato, na natureza das coisas não costuma haver nenhum passado completamente

satisfatório, porque o fenômeno que essas ideologias pretendem justificar não é antigo ou eterno, mas historicamente novo. Isso é válido tanto para o fundamentalismo religioso em suas versões atuais – a versão do aiatolá Khomeini de um Estado islâmico não é anterior ao início dos anos 70 – quanto para o nacionalismo contemporâneo. O passado legitima. O passado fornece um pano de fundo mais glorioso a um presente que não tem muito o que comemorar. Eu me lembro de ter visto em algum lugar um estudo sobre a civilização antiga das cidades do vale dos Indus com o título “Cinco mil anos de Paquistão”. O Paquistão nem era cogitado antes de 1932-3, quando o nome foi inventado por alguns militantes estudiantis. Apenas se tornou uma demanda séria a partir de 1940. Como Estado, apenas existiu a partir de 1947. Não há nenhuma evidência de haver conexão entre a civilização de Mohenjo Daro e atuais governantes de Islamabad que entre a Guerra de Troia e o governo de Ancara, que no momento reivindica o retorno, ainda que apenas para a exibição pública, do tesouro de Schliemann do rei Príamo de Troia. Mas de certo modo, 5 mil anos de Paquistão soam melhor do que 46 anos de Paquistão.

Nessa situação os historiadores se veem no inesperado papel de atores políticos. Eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário, digamos, da de físico nuclear, não pudesse pelo menos produzir danos. Agora sei que pode.

(Eric Hobsbawn. *Sobre História: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 17).

Texto 3

Além das histórias escritas, as comunidades relembram o seu passado através da cons-

trução espontânea de uma memória coletiva, que se manifesta por meio de comportamentos, de condutas e de rituais, vivos e abertos à reconstrução permanente da lembrança e do esquecimento. (...) A tendência nas sociedades urbanas e industriais é a predominância da história escrita sobre a memória e o desaparecimento progressivo das manifestações espontâneas e lembranças coletivas. (...) Nessas sociedades complexas, a identidade coletiva, constituída através da memória, é substituída por lugares de memória (museus, bibliotecas, espaços culturais, galerias, arquivos (...)) ou por uma “grande história”, a história da nação, que pretende unir todos através de uma trajetória comum. E as datas comemorativas nacionais são marcos históricos do que se considera uma “grande história”, escrita por determinados grupos sociais (...) como sendo elas representantes de um passado glorioso, que deve ser valorizado por toda uma nação.

(CALAZANS, Antônia Terra F. *História e memória*, in *Jornal Bolando Aula de História*. nº 13, maio, 1999).

Texto 4

*A viagem de Cabral suscita, pelo menos, dois problemas: O primeiro, muito discutido, é que a tradição e a historiografia deram à sua viagem o nome de “descobrimento do Brasil”, o que envolve um claro eurocentrismo. Se os portugueses descobriram os tupiniquins, tupinambás etc., foram também descobertos pelos índios. Falar em descobrimento do Brasil, como em descobrimento da América, é a visão do vencedor. Isto tem sido muito discutido. Nos anos 50, o historiador mexicano Edmundo O’Gorman escreveu *La invención de la América*, um bellissimo texto em que diz que*

não há descobrimento da América porque ela não existia; havia sim um território. A América foi inventada, não descoberta! O Brasil também teria que ser inventado. E certamente não foi Pedro Álvares Cabral quem inventou o Brasil, da mesma forma que a América não foi inventada por Colombo.

O desdobramento dessa ideia dá, por vezes, lugar a equívocos. Um deles se desenvolveu nos anos 60 e 70: se essa é a visão do imperialismo, então nossa História teria que ser escrita do ponto de vista contrário, isto é, dos vencidos, dos índios. Isso é um delírio, porque não podemos nos converter em índios. Esse revisionismo – procurar fazer uma história sem etnocentrismo – produziu algumas obras interessantes, como, por exemplo, os novos trabalhos sobre história da Igreja na América Latina, escritos na perspectiva da Teologia da Libertação. Mas se essa obra tem contribuições notáveis, tem também um viés complicado. A Teologia da Libertação diz, por exemplo, que a verdadeira catequese tem que preservar a cultura do índio. Eu perguntei num debate: “Mas como vocês vão preservar a cultura do índio, se nela a religião é fundamental?” Aí os teólogos da corrente disseram: “Nós acreditamos que o cristianismo seja compatível com qualquer outra cultura”. Ora, isso é uma matéria de fé que não pode ser demonstrada. (...)

Os povos daqui eram iletrados, sua história era oral, eles não tinham registros escritos. O que temos de história são os escritos europeus, alguns melhores, outros piores.

(Fernando Novais. “A invenção do Brasil”. In: *Teoria e Debate*, ano 13, nº 44, p. 52, abr/mai/jun. 2000).

Fonte: Obra: BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros em Ação, Ensino Médio Ciências Humanas e suas Tecnologias/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica – MEC; Semtec, 2002, 502 p.

1.3.2 Sugestões para pesquisa

Biografias

BERNSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). **Para uma História cultural**. Tradução Ana Moura. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 349-364.

BLOCH, Marc. **Apologia da História** – Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 98.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Europa-América, 2000.

BRAUDEL, Fernand. A Longa Duração. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAIRE-JABINET, Marie- Paule. **Introdução à historiografia**. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 2003.

CARDOSO, Ciro Flamarion. “O tempo das ciências naturais e o tempo da História”. **Ensaio racionalistas**. Rio de Janeiro: Campus, 1988, p. 25-40.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARR, Edward Hallet. **Que é História?** 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** 2. ed. Tradução Maria de Lourdes de Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995, p. 92-93.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Tradução Wilma Patrícia Mass e Carlos Alemeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2006, p. 13-15.
- FALCON, Francisco. História e Poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 61-90.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 1998.
- GUAZELLI, César *et al.* **Questões de teoria e metodologia da História.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- HOBBSAWM, Eric. **Sobre História.** Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOBBSAWM, Eric J. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KOSELLECK, Reinhart. **História.** Madrid: Mínima Trotta, 2004.
- LE GOFF, Jacques. História. In: **Enciclopédia Einaudi: memória-História.** Tradução R. P. Cabral. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, v. 1, 1984.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem *apud* PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 95-96.
- MALERBA, Jurandir (Org.). **A História escrita – Teoria e história da historiografia.** São Paulo: Contexto, 2006.
- NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- REIS, José Carlos. **Tempo História e evasão.** Campinas: Papirus, 1994.
- REIS, José Carlos. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade.** Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 173-175.
- RÉMOND, René. Por que a História política? **Revista Estudos Históricos.** Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v. 7, nº 13, p. 7-20, 1994. (Org).

Por uma História política. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Unicamp, 2007. 392-393.

RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma História cultural.** Tradução Ana Moura. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 259-280.

ROSANV ALLON, Pierre. Por uma História conceitual do político. **História.** São Paulo, v. 15, p. 27-39, 1996.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. **Revista Estudos Históricos.** Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v. 9, nº 17, 1996.

SKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

THOMPSON, Eduard P. **A formação da classe operária inglesa.** São Paulo: Paz e Terra, 1989, 3 v.

WHITROW, Gerald James. **O tempo na História** – Concepções do tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993

Revistas

Abaixo uma pequena lista de revistas acessíveis em versão impressa e outras em versão impressa e digital, on-line. As versões on-line encontram-se disponíveis em sites próprios ou na base de dados <http://www.scielo.br> Há, ainda, o portal de periódicos Capes, cujo endereço eletrônico <http://www.periodicos.capes.gov.br>, albergando diversas Revistas de História e de outras áreas do conhecimento.

Nesse mesmo site, há ainda, Banco de Teses e Dissertações. Todas com acesso gratuito:

Revista Nossa História (Biblioteca Nacional) Editora Vera Cruz (impressa)

Revista Brasileira de História versão on-line: <http://www.scielo.br/rbh>

Revista Estudos Históricos versão on-line: <http://www.cpdoc.fgv.br>

Revista História, Ciências, Saúde versão on-line: <http://www.coc.fiocruz.br/hscience>

Revista de História da Unesp – <http://www.dhi.uem.br/>

Revista de História de Uberlândia – www.historiaperspectivas.inhis.ufu.br/

Revista de História Tempo – www.historia.uff.br/tempo/

Revista de História Tempo www.ifch.unicamp.br/

Outras Revistas de História:

Revista Histórica Publicação on-line do Arquivo Público do Estado de São Paulo

Estudos Afro-Asiáticos Publicação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos (Cea) – Universidade Cândido Mendes (Ucam)

Revista Afro-Ásia Publicação semestral do Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) – Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Revista Topoi Publicação do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Revista de História Comparada Publicação do Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC) do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCH) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Revista História Hoje Publicação quadrimestral da Associação Nacional de História com artigos, debates e resenhas sobre temas atuais e experiências didáticas.

Revista História Agora Revista On-line de História do Tempo Presente.

Vária História Publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Revista do IHGB Publicação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Revista da SBHC Publicação da Sociedade Brasileira de História da Ciência.

Revista do Patrimônio Publicação eletrônica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Contributions to the History of Concepts Publicação do Grupo de Pesquisa em História dos Conceitos e Teoria Política e Social do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), em parceria com o grupo finlandês *History of Political and Social Concepts Group* (HPSCG) da Universidade de Helsinki.

Cadernos do CHDD Publicação do Centro de História e Documentação e Diplomática (CHDD) – Fundação Alexandre Gusmão (Funag).

Revista História Social Publicação dos alunos de Pós-Graduação em História - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Revista Trapézio Publicação do Centro de Estudos Brasileiros do IFCH – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Revista de História da Arte e Arqueologia Publicação do Centro de História da Arte e Arqueologia (Chaa) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Revista Navigator Publicação do Serviço de Documentação da Marinha (SDM).

Cadernos CRH Publicação quadrimestral do Centro de Recursos Humanos (CRH), órgão suplementar da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Revista de Ciências Humanas Publicação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Revista Esboços Publicação do Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Revista Estudos Feministas Publicação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) e do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Revista Cadernos de História Publicação da Área de História da Escola de Educação Básica (Eseba) e do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (Leah) do centro de Documentação e Pesquisa – Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Revista Brasileira do Caribe Publicação do Centro de Estudos do Caribe no Brasil (Cecab) – Universidade Federal de Goiás (UFG).

Revista Episteme Publicação do grupo de pesquisa em Filosofia e História das Ciências (GI-FHC) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Saeculum – Revista de História Publicação do Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Revista Opsi Publicação do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Revista de História Regional Publicação do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Lua Nova Publicação do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea.

Cadernos Pagu Publicação do Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade de Campinas.

Revista Espaço Plural

Bibliotecas Virtuais

Seleção das bibliotecas virtuais de todo o mundo. Algumas dessas bibliotecas são setoriais enquanto outras disponibilizam acervos com temas mais amplos, como a biblioteca do Congresso Americano, por exemplo.

Bibliotecas virtuais da América Latina

Bibliotecas virtuais da Ásia

Europa e Oceania

Bibliotecas virtuais do Brasil

Bibliotecas virtuais dos Estados Unidos

Bibliotecas virtuais por autores

Cartografia Histórica

Os principais sites que disponibilizam mapas antigos e temáticos para visualização e download:

Cartografia Histórica da África e Oriente

Cartografia Histórica das Américas

Cartografia Histórica da Austrália,

Europa e Oceania

Cartografias Históricas Mundiais

Dicionários, Glossários e Enciclopédias

Mais de cem dicionários, enciclopédias e glossários on-line de idiomas, termos históricos e assuntos pertinentes ao estudante, professor e pesquisador de História.



AVALIAÇÃO: O CULMINAR DO PROCESSO EDUCATIVO

A avaliação é a parte culminante do processo que envolve o ensino e a aprendizagem. Benvenuto (2002) afirma que avaliar é mediar o processo ensino-aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada educando em seus lentos ou rápidos progressos.

E pensando assim, acredita-se que o grande desafio para construir novos caminhos, inclusive, no contexto educacional brasileiro, está em verificar cada lugar nas suas especificidades e nas suas necessidades. Segundo Ramos (2001), uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensino-aprendizagem é o que se exigiria. Somente assim serão formados cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos.

Com isso, a avaliação ganha novo caráter, devendo ser a expressão dos conhecimentos, das atitudes ou das aptidões que os educandos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram em um determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros.

Essa informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que auxiliem os educandos a resolver essas dificuldades, bem como é necessária aos educandos para se aperceberem delas (não podem os educandos identificar claramente as suas dificuldades em um campo que desconhecem), e, assim, tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa.

A avaliação proporciona também o apoio a um processo que é contínuo, contribuindo para a obtenção de resultados positivos na

aprendizagem. As avaliações a que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Em se tratando da função diagnóstica, de acordo com Miras e Solé (1996, p. 381), esta é a que proporciona informações acerca das capacidades do educando antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem, ou ainda, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

Em termos gerais, a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do educando em face das novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de evidenciar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

No que se refere à função formativa, esta, conforme Haydt (1995, p. 17), permite constatar se os educandos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados, efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio pelo qual o educando passa a conhecer seus erros e acertos, propiciando, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos. Um outro aspecto a destacar é o da orientação fornecida por esse tipo de avaliação, tanto ao estudo do educando quanto ao trabalho do professor, principalmente por meio de mecanismos de *feedback*. Esses mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando re-

formulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Para Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação formativa visa informar o professor e o educando sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e à localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

Em suma, a avaliação formativa pretende determinar a posição do educando ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.

E quanto à função somativa, esta tem como objetivo, segundo Miras e Solé (1996, p. 378), determinar o grau de domínio do educando em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os educandos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

Essa avaliação pretende ajuizar o progresso realizado pelo educando, no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino.

Diante do que foi visto, entende-se que é necessário compreender que as diferentes áreas do conhecimento precisam se articular de modo a construir uma unidade com vistas à superação da dicotomia entre as disciplinas das diferentes ciências. Essa superação se dá com o intuito de partilhar linguagens, procedimentos e contextos de modo que possa convergir para o trabalho educativo na escola.

Para isso, é necessária a participação do professor, consciente do seu papel de edu-

cador e mediador do processo, na execução dos processos pedagógicos da escola e, ainda, professores que compreendam o processo de sua disciplina na superação dos obstáculos epistemológicos da aprendizagem.

A abordagem para o processo avaliativo se dá por meio de tópicos específicos que envolvem aspectos relacionados à busca do resultado de trabalho: que educandos devem ser aprovados; como planejar suas provas, bem como qual será a reação dos educandos e como está o ensino em diferentes áreas do conhecimento que envolvem o Ensino Médio (KRASILCHIK, 2008).

Assim, a avaliação ocupa papel central em todo processo escolar, sendo necessário, dessa forma, um planejamento adequado. Para isso, vários Parâmetros são sugeridos como ponto de partida:

- Servem para classificar os educandos “bons” ou “maus”, para decidir se vão ou não passar;
- Informam os educandos do que o professor realmente considera importante;
- Informam o professor sobre o resultado do seu trabalho;
- Informam os pais sobre o conceito que a escola tem do trabalho de seus filhos;
- Estimulam o educando a estudar.

Essas reflexões, remetem-nos a uma maior responsabilidade e cautela, para decidir sobre o processo avaliativo a respeito da construção e aplicação dos instrumentos de verificação do aprendizado e sobre a análise dos seus resultados. Devemos tomar cuidado, ainda, em relação aos instrumentos avaliativos escolhidos, para que esses estejam coerentes com os objetivos propostos pelo professor em seu planejamento curricular (KRASILCHIK, idem).

A avaliação, dessa forma, assume importância fundamental, a partir dos seus instrumentos e o professor, por sua vez, precisa estar atento aos objetivos propostos para que a avaliação não destoe daquilo que ele pretende.

Assim sendo, a avaliação não é neutra no contexto educacional, pois está centrada em um alicerce político educacional que envolve a escola. Assim, para Caldeira (2000 *apud* CHUEIRI, 2008):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesmo; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (p. 122).

Para contemplar a visão de Caldeira, o professor necessita estar atento aos processos de transformação da sociedade, pois estes acabam por influenciar também o espaço da escola como um todo. Essa constatação é evidente, quando percebemos o total descompasso da escola com as atuais tecnologias e que, ao que tudo indica, não estão sendo usadas na sua devida dimensão. Por outro lado, quando o professor não acompanha as transformações referidas, a avaliação corre o risco, muitas vezes, de cair em um vazio conceitual. Infelizmente, é o que vem ocorrendo em grande parte das escolas brasileiras. É nesse sentido que cabe a todos nós repensarmos nossa prática, aprendido e aspirações em termos pedagógicos e, sobretudo, como sujeitos em construção.

Diante disso, precisamos ter claro o que significa avaliar no atual contexto, que educandos queremos, baseados em qual ou em

quais teorias nos embasamos para chegar a uma avaliação mais próxima da realidade.

Além do postulado pedagógico referido, é necessário debruçarmo-nos sobre as novas avaliações que se apresentam, quais os seus fundamentos, qual a sua forma e quais as suas exigências. É nesse contexto que o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1988, e que tem por objetivo avaliar o desempenho do educando ao término da escolaridade básica, apresenta-se como uma proposta de avaliação digna de ser analisada e assimilada em seus fundamentos.

O Enem tomou um formato de “avaliação nacional”. Isso significa dizer que ele tornou-se o modelo que vem sendo adotado no país, de norte a sul. Nesse sentido, a questão é saber o motivo pelo qual ele assumiu o lugar que ocupa. Para compreendê-lo, um meio interessante é conhecer a sua “engrenagem” e pressupostos. Assim, é necessário decompô-lo nas suas partes, saber o que cada uma significa, qual a sua relevância e em que o todo muda a realidade avaliativa nacional, pois ele apresenta-se como algo para além de um mero aferidor de aprendizagens.

Esse exame constitui-se em quatro provas objetivas, contendo cada uma quarenta e cinco questões de múltipla escolha e uma proposta para a redação. As quatro provas objetivas avaliam as seguintes áreas de conhecimento do Ensino Médio e respectivos Componentes Curriculares: Prova I – Língagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte e Educação Física; Prova II – Matemática e suas Tecnologias: Matemática; Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física e Biologia.

É por meio da avaliação das Áreas de Conhecimento que se tem o nível dos educandos brasileiros e que lhes é permitido ingressar no ensino de Nível Superior. Nesse sentido, o Enem não deve ser desprezado; ao contrário, é obrigatório que os professores do Ensino Médio conheçam os seus mecanis-

mos, a sua formulação e o modo como um item é transformado em um aval para o prosseguimento dos estudos. E não só isso deve ser levado em consideração, pois alcançar um nível de aprovação exige uma formação que inicia desde que uma criança ingressa na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um trabalho intenso, que mobilizou especialistas na área, professores e técnicos, vê-se concluída a Proposta Curricular para o Ensino Médio. Esta Proposta justifica um anseio da comunidade educacional, da qual se espera uma boa receptividade. Inclusive, espera-se que ela exponha com clareza as ideias, a filosofia que moveu os seus autores.

Ela propõe-se a seguir as novas orientações, a nova filosofia, pedagogia, psicologia da Educação brasileira, daí que ela tem no seu cerne o educando, ao mesmo tempo em que visa envolver a comunidade, dotando de significado tudo o que a envolve. Essa nova perspectiva da Educação brasileira, que evidencia a quebra ou a mudança de paradigmas, exigiu que as leis, as propostas em curso para a Educação brasileira fossem reconsideradas.

Durante o período da sua elaboração, muitas coisas se modificaram, muitos congressos e debates foram realizados e todos mostraram que, nesse momento, nada é seguro, que, quando se trata de Educação, o campo é sempre complexo, inconstante, o que nos estimula a procurar um caminho que nos permita realizar de forma consequente e segura

a nossa ação pedagógica. Por isso, os seus elaboradores foram preparados, por meio de seminários, oficinas e de discussões nos grupos que se organizaram, para concretizar os objetivos definidos.

A Proposta consta de treze Componentes Curriculares. Todos eles são vistos de forma que os professores tenham em suas mãos os objetos de conhecimento, assim como uma forma de trabalhá-los em sala de aula, realizando a interdisciplinaridade, a transversalidade, contextualizando os conhecimentos e os referenciais sociais e culturais.

E, ainda, ela pretendeu dar respostas às determinações da LDB que requer um homem-cidadão, capaz de uma vida plena em sociedade. Ao se discutir sobre essa Lei e a tentativa, via Proposta Curricular do Ensino Médio, de concretizá-la, a Proposta sustenta-se na aquisição e no desenvolvimento de Competências e Habilidades.

É assim que esta Proposta chega ao Ensino Médio, como resultado de um grande esforço, da atenção e do respeito ao país, aos professores do Ensino Médio, aos pais dos educandos e à comunidade em geral.



REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha e SOHET, Raquel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ABUD, Kátia. **Currículos de História e Políticas Públicas: Os Programas de História do Brasil na Escola Secundária**. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia**, 3. ed. São Paulo: Moderna 2006.
- BARBOSA, Walmir de Albuquerque (coord.). **Políticas Públicas e Educação**. Manaus: UEA Edições / Editora Valer, 2008;
- BENVENUTTI, D. B. "Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos". In: **Pedagogia: a Revista do Curso**. Brasileira de Contabilidade. São Miguel do Oeste – Santa Catarina: ano 1, nº 1, p. 47-51, janeiro, 2002.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. **O processo de avaliação de livros didáticos: História**. In NO DARI, Eunice / IOKOI, Joana M. P. e GRICOLI, Zilda Márcia (Orgs.). **História: fronteiras**. Simpósio Nacional da ANPUH, vol. I, Florianópolis, 1999.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História**. In
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADAUS, G. F., **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.
- BOOKS, Jacqueline Grennon; BOORKS, Martin G. **Construtivismo na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364 p.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Semtec. Brasília, 2002. 244 p.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.
- BRASIL. **Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.** Parecer CNE/CEB nº: 5, de 4 de maio de 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, PCNEM, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília, MEC; Semtec, 1999.
- CABRINE, C. et al. **O ensino da História:** revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999.
- CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio:** desafios e potencialidades. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf> Acesso em 26/02/2011.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995. p. 92-93.
- Ciências Humanas e suas Tecnologias/** Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília, MEC; Semtec,
- Ciências Humanas e suas Tecnologias/** Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília, MEC; Semtec, 2002. 104 p. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e Habilidades:** da Proposta à Prática. Coleção Fazer e Transformar. Edições Loyola, 2001
- DIAS, Maria Odila Silva. A interiorização da Metrópole (1808-1853). In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.) **1822 Dimensões.** São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FAZENDA, Ivani. **A interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FERREIRA, Marieta de Moraes e FRANCO, Renato. **Aprendendo História:** reflexão e ensino. São Paulo, Editora do Brasil, 2009.
- FERRO, Marc. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação.** Tradução: Vladimir Araújo, São Paulo, Ibrasa, 1983.
- FONSECA, Sílvia Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** Campinas: Papirus, 1995.
- GUIMARÃES*, Manoel Luis Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos:** o Instituto e Histórico Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. IN: Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro: FGV, nº 1, 1988.
- HOBBSBAWN, Eric. **Sobre história.** São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- KARNALL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.
- LENSKIJ, Tatiana e HELFER, Nadir Emma (Orgs.). **A memória e o ensino de História.** São Leopoldo: ANPUH/RS. 2000.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- MAGALHÃES, Marcelo de Souza. “História e cidadania: por que ensinar história hoje” IN: ABREU, Martha e SOHIET, Raquel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- MATTOS, Ilmar Rohloff (Org.). **Histórias do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed Acesso, 1998
- MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2011
- MIRAS, M.; SOLÉ, I. “A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem”. In: COLL, C., PALACIOS, I., MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOCELIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002.
- MOISÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. Campinas: UFF/Papirus, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 159-188.
- MORETTO, Vasco. **Construtivismo, a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NIDELCOFF, Maria Tereza. **As ciências sociais na escola**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino da História**. São Paulo: Cortez, 1996.
- NODARI, Eunice / IOKOI, Joana M. P. e GRICOLI, Zilda Márcia (Orgs.). **História: fronteiras**. Simpósio Nacional da Anpuh, vol. I, Florianópolis, 1999
- OLIVEIRA, Ariovaldo U *et al.* **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.
- OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de; MONTEIRO, Ieda da Silva. **Didática dos estudos sociais: como aprender, como ensinar**. São Paulo: Saraiva, 1990.
- Parâmetros Curriculares Nacionais / Volumes de História e Geografia, MEC, 1998
- PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1991.
- PINSKI, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001
- PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2011
- RAMOS, P. **Os pilares para educação e avaliação**. Blumenau – Santa Catarina: Acadêmica, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez; PEREZ, A. I. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Arned, 2000, p. 119-148.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. “Quem escondeu o currículo oculto”. In: **Documento e identidade: um introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 77-152.



PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO PARA A REDE PÚBLICA DO ESTADO DO AMAZONAS

Gerência do Ensino Médio
VERA LÚCIA LIMA DA SILVA

Coordenação Geral
TENÓRIO TELLES

Coordenação Pedagógica
LAFRANCKIA SARAIVA PAZ
NEIZA TEIXEIRA

Consultoria Pedagógica
EVANDRO GHEDIN
HELOISA DA SILVA BORGES

Assessoria Pedagógica
MARIA GORETH GADELHA DE ARAGÃO

Coordenação da Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias
JOSÉ ALMERINDO A. DA ROSA
KAROL REGINA SOARES BENFICA

Coordenação da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias
SHEYLA REGINA JAFRA CORDEIRO

Coordenação da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias
JOÃO MARCELO SILVA LIMA

Coordenação da Área de Matemáticas e suas Tecnologias
JOSÉ DE ALCÂNTARA

Organização do Componente Curricular
HIDERALDO LIMA DA COSTA

Equipe do Ensino Médio
ANA LÚCIA MENDES DOS SANTOS
ANTÔNIO JOSÉ BRAGA DE MENEZES
CILED A NOGUEIRA DE OLIVEIRA
DAYSON JOSÉ JARDIM LIMA
JOÃO MARCELO SILVA LIMA

JEORDANE OLIVEIRA DE ANDRADE
KÁTIA CILENE DOS SANTOS MENEZES
KAROL REGINA SOARES BENFICA
LAFRANCKIA SARAIVA PAZ
MANUEL ARRUDA DA SILVA
NANCY PINTO DO VALE
RITA MARA GARCIA AVELINO
SHEYLA REGINA JAFRA CORDEIRO

PROFESSORES COLABORADORES

ADRIANA TOBAR VIANA
ANA CÉLIA DA SILVA MENDES
ANTÔNIO CARLOS DIAS MUNIZ
AUSTÔNIO QUEIROZ DOS SANTOS
CARLOS ALEXANDRE R. OLIVEIRA
CELESTE CONCEIÇÃO NASCIMENTO CRUZ
CYBELE MORAIS DA COSTA
ELYELZA DA SILVA BRASIL
EMERSON DE CARVALHO BRAGA
FÁBIO TEIXEIRA LIMA
FRANCIRLETTE GOMES DA SILVA
FRANCISCA MARTINS DE AQUINO
FRANCISCO ELEUD GOMES DA SILVA
FRANKLIN DA ROCHA LIMA
GISELE RODRIGUES CARNEIRO
IONE MARIA SOUZA ALVES
JOÃO LOPES PEREIRA
JOSÉ FERNANDO DE SOUZA
LENILSON MELO COELHO
LÚCIA ALEIXO DOS REIS DO NASCIMENTO
MARIA EMÍLIA FRANCO NASCIMENTO
MARIA IZANILDE DA SILVA CARNEIRO
MARIA GLÓRIA FERREIRA DA COSTA
MARIA JOSÉ C. DE ALMEIDA
MARIA WILLIANY N. DOS SANTOS
MARLY FRANÇA MIRANDA
MARILENE DE ANDRADE FRANÇA
MARINEIDE DA SILVA RIBEIRO
MAURÍCIO J. BEZERRA MENDONÇA
NILTON CARLOS DA SILVA TEIXEIRA
REJANE DE FREITAS DAMASCENO
ROZILDA CORDEIRO DA SILVA

SEBASTIÃO ÁLVARO DE LIRA FALCÃO
SEBASTIÃO ROCHA DA S. FILHO
SILVANA DA SILVA DOS SANTOS
SILVIO MARTEL CARDOSO
WANDERLUCE A. DE SOUZA
WASHINGTON LUIZ C. DE JESUS

