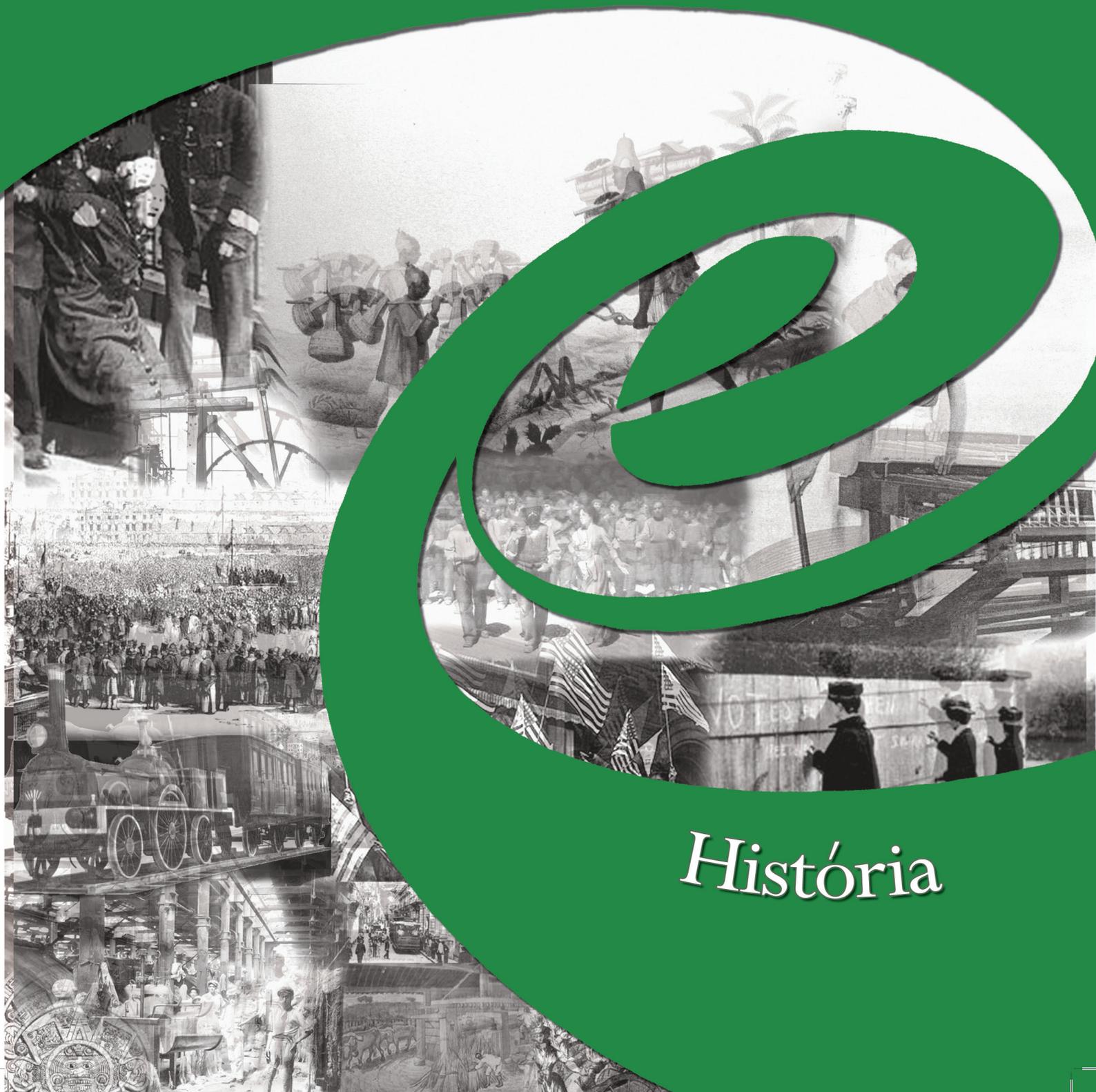


Secretaria de Estado da Educação do Paraná

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



História

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
HISTÓRIA**

PARANÁ
2008



GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ
Roberto Requião

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

DIRETOR GERAL
Ricardo Fernandes Bezerra

SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO
Alayde Maria Pinto Digiovanni

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Mary Lane Hutner

COORDENAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS
Maria Eneida Fantin

EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Edilson Aparecido Chaves
Fábio Luciano Iachtechen
Juraci Santos
Mara Rúbia Lemos Debacco Hamann
Marcelo Fronza
Nádia Maria Guariza

LEITORES CRÍTICOS DA DISCIPLINA

Marlene Rosa Cainelli – Universidade Estadual de Londrina
Nádia Gaiofatto Gonçalves – Universidade Federal do Paraná

LEITORES CRÍTICOS DA ÁREA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL

Iria Brzezinski – Universidade Católica de Goiás
Lia Rosenberg – Consultora independente
Marcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco
Sofia Lerche Vieira – Universidade Estadual do Ceará
Walter Esteves Garcia – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Jam3 Comunicação



AGRADECIMENTOS

Agradecemos de modo especial aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram dos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores enriqueceram as discussões sobre teoria e ensino da sua disciplina, fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas semanas pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados. Da mesma forma agradecemos o trabalho dos professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED que ao longo deste processo coordenaram as discussões e sistematizaram os textos até chegarmos a estas Diretrizes Curriculares, agora oficialmente publicadas.

CARTA DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

A escola pública vem sendo replanejada no Estado do Paraná nos últimos anos e isso traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada por uma intensa discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões, sobre a ação docente, concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares que agora são oficialmente publicadas.

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.

Contra-pondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Sob esta perspectiva de escola pública, construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede.

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Secretária de Estado da Educação do Paraná

CARTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina.

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.

Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.

Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Assim, é com orgulho que disponibilizamos, à Rede Pública Estadual de Educação, o documento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. Considera-se que os textos estão agora devidamente amadurecidos e, por isso, você os recebe nesse caderno, oficialmente publicados.

Nossa expectativa é que estas Diretrizes fundamentem o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação pública estadual do Paraná.

Mary Lane Hutner

Chefe do Departamento de Educação Básica



SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR	13
1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	14
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	15
3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	20
3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES	24
3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE	27
3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	28
4 AVALIAÇÃO	31
5 REFERÊNCIAS	33
DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	37
1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA	38
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	45
2.1 CONTRIBUIÇÕES DAS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO	48
2.1.1 As contribuições da Nova História	49
2.1.2 As contribuições da Nova História Cultural	51
2.1.3 As contribuições da Nova Esquerda Inglesa	53
2.2 APRENDER HISTÓRIA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	56
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PENSAMENTO HISTÓRICO: TEMPO E ESPAÇO	61
2.3.1 Tempo	61
2.3.2 Espaço	62
3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	63
3.1 RELAÇÕES DE TRABALHO	64
3.2 RELAÇÕES DE PODER	66
3.3 RELAÇÕES CULTURAIS	67
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	68
5 AVALIAÇÃO	78
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXO: Conteúdos Básicos da disciplina de História	87



A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida **porque** a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a **práxis**, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto **aufgehoben** no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002, p. 150).



1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país.

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.

Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político.

Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.

Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem.

Essa concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar.

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de "...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa" (MÈSZÁROS, 2007, p. 212).

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pensar uma concepção de currículo para a Educação Básica traz, aos professores do Estado do Paraná, uma primeira questão a ser enfrentada. Afinal, o que é currículo?

Sacristán fala de impressões que, "tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo". Em algumas dessas impressões, a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas fica reduzida ao seu caráter estrutural prescritivo. Nelas, parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).



Essas impressões sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas e corriqueiras, porém, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente.

Como documento institucional, o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, quanto ser fruto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgredir o currículo documento.

Isso, porém, não se dá de forma autônoma, pois o documento impresso, ou seja, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender essa definição pré-ativa (*de currículo*). Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18).¹

Entretanto, quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico.

Em ambos os casos, mas com perspectivas políticas distintas, identifica-se uma tensão entre o currículo documento e o currículo como prática. Para enfrentar essa tensão, o currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam. Cada

¹ Esses vínculos, em geral, buscam atrelar a concepção teórica e política do currículo à distribuição de verbas destinadas à educação, à avaliação dos materiais didáticos a serem comprados e distribuídos para as escolas, e ao tipo de formação continuada oferecida aos professores.

uma dessas matrizes dá ênfase a diferentes saberes a serem socializados pela escola, tratando o conhecimento escolar sob óticas diversas. Dessa perspectiva, e de maneira muito ampla, é possível pensar em três grandes matrizes curriculares², a saber:

O currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo

No currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. Esse tipo de currículo pressupõe que o “processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos” (LOPES, 2002, p. 151-152).

Embora remeta-se ao saber produzido e acumulado pela humanidade como fonte dos saberes escolares, podendo-se inferir o direito dos estudantes da Educação Básica ao acesso a esses conhecimentos, uma das principais críticas ao currículo definido pelo cientificismo/academicismo é que ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade.

Outra crítica a esse tipo de currículo argumenta que, ao aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação, uma vez que passa a considerar os conteúdos escolares tão somente como “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTAN, 2000, p. 39). Esse tipo de currículo se “concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nesses termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico” (SACRISTÁN, 2000, p. 40).

O currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno

O currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões

² Adaptadas de Sacristan, 2000, p. 39-53 e Lopes, 2002.



dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova³, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fundamentando-se em concepções psicológicas, humanistas e sociais, esse tipo de currículo pressupõe que

[...] os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolvelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Numa relação comparativa à concepção de currículo cientificista, centrado em planos de estudos, o currículo como base de experiências põe seu foco na totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, a partir de seus interesses e sob tutela da escola que,

[...] nesse contexto, era vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade mais ampla. O foco do currículo foi deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação foi centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (ZOTTI, 2008).

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas. Essa perspectiva considera que o ensino dos saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento.

³ A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto. "Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual" (GADOTTI, 2004, p. 144).

Tanto a concepção científicista de currículo, quanto aquela apoiada na experiência e interesses dos alunos.

[...] pautam-se em uma visão redentora frente à relação educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial (ZOTTI, 2008).

O currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico⁴. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizam diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas.

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os

⁴ As discussões que culminaram na elaboração do currículo básico ocorreram no contexto da reabertura política, na segunda metade dos anos de 1980, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar.



saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações.

Tais temas foram o mote das discussões propostas para os professores durante o processo de elaboração destas Diretrizes, trabalhados numa abordagem histórica e crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência.

Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar.

Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade.

Assim, o fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam mas que constituem-se em suas especificidades.

3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica.

Esta será uma de suas ideias-chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele (Gramsci) sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação de grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença. À luz desses modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, p. 20).

Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano.

Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade.

Em breve retrospectiva histórica, é possível afirmar que, até o Renascimento, o que se entendia por conhecimento se aproximava muito da noção de pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais.

A filosofia permite um conhecimento racional, qual um exercício da razão. [...] A partir do século VI a.C., passou a circunscrever todo o conhecimento da época em explicações racionais acerca do cosmo. A razão indagava a natureza e obtinha respostas a problemas teóricos, especulativos. Até o século XVI, o pensamento permaneceu imbuído da filosofia como instrumento do pensamento especulativo. [...] Desta forma, a filosofia representou, até o advento da ciência moderna, a culminância de todos os esforços da racionalidade ocidental. Era o saber por excelência; a filosofia e a ciência formavam um único campo racional (ARAUJO, 2003, p. 23-24).

Com o Renascimento e a emergência do sistema mercantilista de produção, entre outras influências, o pensamento ocidental sofreu modificações importantes relacionadas ao novo período histórico que se anunciava. No final do século XVII, por exemplo, Isaac Newton, amparado nos estudos de Galileu, Tycho Brahe e



Kepler, estabeleceu a primeira grande unificação dos estudos da Física relacionando os fenômenos físicos terrestres e celestes. Temas que eram objeto da filosofia, passaram a ser analisados pelo olhar da ciência empírica, de modo que “das explicações organizadas conforme o método científico, surgiram todas as ciências naturais” (ARAUJO, 2003, p. 24).

O conhecimento científico, então, foi se desvinculando do pensamento teocêntrico e os saberes necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano, que explicaria a natureza por meio de leis, princípios, teorias, sempre na busca de uma verdade expressa pelo método científico.

A dimensão filosófica do conhecimento não desapareceu com o desenvolvimento da razão científica. Ambas caminharam no século XX, quando se observou a emergência de métodos próprios para as ciências humanas, que se emanciparam das ciências naturais. Assim, as dimensões filosófica e científica transformaram a concepção de ciência ao incluírem o elemento da interpretação ou significação que os sujeitos dão às suas ações – o homem torna-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento.

Além disso, as ciências humanas desenvolveram a análise da formação, consolidação e superação das estruturas objetivas do humano na sua subjetividade e nas relações sociais. Essas transformações, que se deram devido à expansão da vida urbana, à consolidação do padrão de vida burguesa e à formação de uma classe trabalhadora consciente de si, exigem investigações sobre a constituição do sujeito e do processo social. São as dimensões filosófica e humana do conhecimento que possibilitam aos cientistas perguntarem sobre as implicações de suas produções científicas. Assim, pensamento científico e filosófico constituem dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não se devem separar.

Temas que foram objeto de especulação e reflexão filosófica passaram daí por diante pelo crivo do olhar objetivador da ciência. [...] As ciências passaram a fornecer explicação sobre a estrutura do universo físico, sobre a constituição dos organismos e, mais recentemente, sobre o homem e a sociedade. A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações; se não lhe é dado mais abordar o cosmo, pois a física e suas leis e teorias o faz mais apropriadamente, o filósofo se volta para a situação atual e pergunta-se: o que faz de nós este ser que hoje somos? (o) que é o saber, (o) que é o conhecer e de como se dá a relação entre mente e mundo (ARAUJO, 2003, p. 24).

Por sua vez, a dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Essa relação é materializada pela e na obra de arte, que “é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem”

(KOSIK, 2002, p. 139). A obra de arte é constituída pela razão, pelos sentidos e pela transcendência da própria condição humana.

Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura, humanizados.

Para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, reduzindo-os à dimensão do ter. Portanto, a emancipação humana plena passa, necessariamente, pelo resgate dos sentidos e do pensamento.

Para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto. [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado (MARX, 1987, p. 178).

O conhecimento artístico tem como características centrais a criação e o trabalho criador. A arte é criação, qualidade distintiva fundamental da dimensão artística, pois criar “é fazer algo inédito, novo e singular, que expressa o sujeito criador e simultaneamente, transcende-o, pois o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social” (PEIXOTO, 2003, p. 39).

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas.

Desta forma, a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos. A Arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando um diálogo entre as disciplinas escolares e ações que favoreçam uma unidade no trabalho pedagógico. Por isso, essa dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à disciplina de Filosofia e às disciplinas científicas. Essas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica.



3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES

Como saber escolar, o conhecimento se explicita nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia⁵.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais.

Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTÁN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante. Contudo,

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

É preciso, também, ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

[...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

⁵ As disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado devem orientar-se, também, por essa compreensão de conhecimento, pois a ciência, a técnica e a tecnologia são frutos do trabalho e produtos da prática social. Participam, portanto, dos saberes das disciplinas escolares.

Os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica.

Nessa práxis, os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído. Além desse saber instituído, pronto, entretanto, deve existir, no processo de ensino/aprendizagem, uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza. Portanto, de posse de alguns conhecimentos herdados culturalmente, o sujeito deve entender que isso não é todo o conhecimento possível que a inteligência tem e é capaz de ter do mundo, e que existe uma consciência, uma necessidade intrínseca e natural de continuar explorando o “não saber” (CHAUÍ, 1997), a natureza (VASQUEZ, 1997).

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente.

Ao vincular o conceito de conteúdo estruturante tanto a uma análise histórica quanto a uma opção política, considera-se que



O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (SACRISTÁN, 2000, p. 152-153).

Então, o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, não é estanque, nem está cristalizado, o que caracteriza a natureza dinâmica e processual de todo e qualquer currículo.

Assim, nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes.

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural⁶ quanto aos problemas sociais contemporâneos⁷ e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.

Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais.

Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas.

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação

⁶ Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

⁷ Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.

ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.

3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

Anunciar a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar requer que se explicita qual concepção de interdisciplinaridade e de contextualização o fundamenta, pois esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas.

Nestas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo.

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento.

Tal pressuposto descarta uma interdisciplinaridade radical ou uma antidisciplinaridade⁸, fundamento das correntes teóricas curriculares denominadas pós-modernas.

⁸ A ideia de antidisciplinaridade é fruto das discussões teóricas de alguns estudos culturais educacionais. Tais estudos constituem um novo campo do saber que, entre outras características, propõe refletir sobre a "extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre



3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. Isto porque ambas propõem uma articulação que vá além dos limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, sem, no entanto, recair no relativismo epistemológico. Ao contrário, elas reforçam essas disciplinas ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos sócio-históricos, possibilitando as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares.

De acordo com Ramos [p. 01, 2004?],

Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida.

Essa argumentação chama a atenção para a importância da práxis no processo pedagógico, o que contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida⁹ da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.

Ainda de acordo com Ramos [p. 02, 2004?],

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

processos de subjetivação. Sobretudo tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia” (COSTA, 2005, p. 114). Assim, a ideia de interdisciplinaridade fundamenta-se numa epistemologia e numa concepção política educacional que se contrapõe à defendida nestas diretrizes curriculares.

⁹ RAMOS, M. (s/d) “Quando se parte do contexto de vivência do aluno, é preciso enfrentar as concepções prévias que eles trazem e que, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituído por representações equivocadas ou limitadas para a compreensão e a explicação da realidade”.

Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência.

De um ponto de vista sócio-histórico da noção de contextualização, deve-se considerar que o confronto entre os contextos sócio-históricos, construído ao longo de uma investigação, é um procedimento metodológico das ciências de referência e das disciplinas escolares.

A simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico. O presentismo¹⁰, por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo.

Para evitar o anacronismo, é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares.

Assim, é importante que os professores tenham claro que o método fundamental, no confronto entre contextos sócio-históricos, é a *distinção temporal* entre as experiências do passado e as experiências do presente. Tal distinção é realizada por meio dos conceitos e saberes que estruturam historicamente as disciplinas – os conteúdos estruturantes. Esse método também considera outros procedimentos, além das relações de temporalidade, tais como a contextualização social e a contextualização por meio da linguagem.

A contextualização social expõe uma tensão teórica fundamental: o significado de contextualização para as teorias funcionalista¹¹ e estruturalista¹² em oposição a esse significado para as teorias críticas.

Das perspectivas funcionalista e estruturalista, a sociedade apresenta-se com estruturas políticas, econômicas, culturais, sociais permanentes. Para essas concepções, a contextualização tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas. Na História da Educação Brasileira, por muito tempo, essas concepções foram aceitas, mas passaram a ser questionadas por apresentarem limites na formação dos indivíduos.

¹⁰ Na compreensão presentista, o historiador analisa o passado a partir do ponto de vista do presente. O Presentismo considera que o historiador é influenciado pela cultura, valores e referências do tempo em que vive sendo, portando, relativo todo o conhecimento produzido sobre o passado.

¹¹ Cf. Durkheim, E. *As regras do método sociológico*. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional 1990. Para o funcionalismo os indivíduos têm funções sociais definidas a desempenhar, de acordo com o grupo social a que pertencem.

¹² Cf. Levi Strauss, C. *Antropologia Estrutural I e II*. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976. Para o estruturalismo, as sociedades são organizadas de acordo com estruturas já existentes que definem os papéis sociais, políticos, culturais e econômicos de cada um, cabendo aos indivíduos apenas se adaptarem a essa estrutura dada.



Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais.

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade.

Essas ideias relativas à contextualização sócio-histórica vão ao encontro da afirmação de Ivor Goodson de que o currículo é um artefato construído socialmente e que nele o conhecimento pode ser prático, pedagógico e “relacionado com um processo ativo” desde que contextualizado de maneira dialética a uma “construção teórica mais geral” (GOODSON, 1995, p. 95).

Assim, para o currículo da Educação Básica, *contexto* não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

4 AVALIAÇÃO

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002).

No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento.

É importante ressaltar que a avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares.

Esse projeto e sua realização explicitam, assim, a concepção de escola e de sociedade com que se trabalha e indicam que sujeitos se quer formar para a sociedade que se quer construir.

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.



Para concretizar esse objetivo, a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola.

Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada.

No cotidiano das aulas, isso significa que:

- é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar;
- no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente;
- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica;
- os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede;
- os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;
- a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros;
- uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;
- a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do

aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo.

Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos.

5 REFERÊNCIAS

ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/MEC. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL/MEC. **Educação Profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.



COSTA, M. V. Estudos culturais e educação: um panorama. *In*: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura poder e educação**. Porto Alegre: Hulbra, 2005.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In* FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOODSON, I. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVI STRAUSS, C. **Antropologia estrutural I e II**. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In* LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES & MACEDO (Orgs.) A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In*: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-224.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio**: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Mimeo, 2004?

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

REFERÊNCIAS ON LINE

ZOTTI, S. A. **Currículo**. *In*: Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm. Acesso em 25 de outubro de 2008.



DIRETRIZES CURRICULARES DE HISTÓRIA

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da História e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a História.

Sérgio Buarque de Holanda



1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA

Por meio destas Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica, busca-se despertar reflexões a respeito de aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, e das relações entre o ensino da disciplina e a produção do conhecimento histórico.

O ensino de História pode ser analisado sob duas perspectivas: uma que o compreende a serviço dos interesses do Estado ou do poder institucional; e outra que privilegia as contradições entre a História apresentada nos currículos e nos livros didáticos e a história ensinada na cultura escolar.

Nestas Diretrizes, propõe-se analisar o ensino de História, principalmente no período da década de 1970 até os dias atuais, a partir das tensões identificadas entre as propostas curriculares e a produção historiográfica inserida nas práticas escolares. Para tanto, serão destacadas as permanências, mudanças e rupturas ocorridas no ensino de História e suas contradições frente à ciência de referência. Tais análises têm por finalidade fazer a crítica ao ensino de História que se quer superar e propor Diretrizes Curriculares para essa disciplina na Educação Básica da Rede Pública Estadual.

A História passou a existir como disciplina escolar com a criação do Colégio Pedro II, em 1837. No mesmo ano, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que instituiu a História como disciplina acadêmica. Alguns professores do Colégio Pedro II faziam parte do IHGB e construíram os programas escolares, os manuais didáticos e as orientações dos conteúdos que seriam ensinados.

Essas produções foram elaboradas sob influência da História metódica e do positivismo¹, caracterizadas, em linhas gerais, por uma racionalidade histórica orientada pela linearidade dos fatos, pelo uso restrito dos documentos oficiais como fonte e verdade histórica e, por fim, pela perspectiva da valorização política dos heróis.

A narrativa histórica produzida justificava o modelo de nação brasileira, vista como extensão da História da Europa Ocidental. Propunha uma nacionalidade expressa na síntese das raças branca, indígena e negra, com o predomínio da ideologia do branqueamento. Nesse modelo conservador de sociedade, o currículo oficial de História tinha como objetivo legitimar os valores aristocráticos, no qual o processo histórico conduzido por líderes excluía a possibilidade das pessoas comuns serem entendidas como sujeitos históricos.

Este modelo de ensino de História foi mantido no início da República (1889), e o Colégio Pedro II continuava a ter o papel de referência para a organização

¹ Sobre as características da história metódica e o positivismo, ver os Fundamentos Teórico-Metodológicos destas Diretrizes Curriculares.

educacional brasileira. Em 1901, o corpo docente alterou o currículo do colégio e propôs que a História do Brasil passasse a compor a cadeira de História Universal. Nessa nova configuração, o conteúdo de História do Brasil ficou relegado a um espaço restrito do currículo, que, devido à sua extensão, dificilmente era tratado pelos professores nas aulas de História. Assim mantinha-se a produção do modelo de nação brasileira mencionado anteriormente.

O retorno da História do Brasil nos currículos escolares deu-se apenas no período autoritário do governo de Getúlio Vargas, vinculado ao projeto político nacionalista do Estado Novo (1937-1945), e se ocupava em reforçar o caráter moral e cívico dos conteúdos escolares.

Desde o início da década de 1930, porém, debates teóricos sobre a inclusão da disciplina de Estudos Sociais na escola foram incentivados pelo recém-criado Ministério da Educação e Cultura. As experiências norte-americanas na organização dessa disciplina passaram a fazer parte dos debates educacionais trazidos pela Escola Nova². Para dar viabilidade à inserção dessa disciplina nos currículos escolares, Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), responsável pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal e intelectual da Escola Nova, publicou uma proposta de Estudos Sociais para a escola elementar em 1934, denominada Programa de Ciências Sociais. Contudo, essa proposta não chegou a ser instituída no Brasil dos anos 1930 e 1940.

Na década de 1950, em continuidade a essa proposta, foi instituído o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAAE), resultado do convênio entre os governos Federal de Minas Gerais e estadunidense, para instituir o ensino de Estudos Sociais. A proposta se efetivava com investimentos na formação dos professores da Escola Normal Primária, na produção de materiais didáticos e na publicação dos trabalhos desenvolvidos nas escolas primárias de Minas Gerais. Essas experiências serviram como referência para a posterior instituição dos Estudos Sociais no Ensino de Primeiro Grau, por força da Lei n. 5.692, de 1971.

Durante o regime militar, a partir de 1964, o ensino de História manteve seu caráter estritamente político, pautado no estudo de fontes oficiais e narrado apenas do ponto de vista factual. Mantiveram-se os grandes heróis como sujeitos da História narrada, exemplos a serem seguidos e não contestados pelas novas gerações. Modelo da ordem estabelecida, de uma sociedade hierarquizada e nacionalista, o ensino não tinha espaço para análise crítica e interpretações dos

² A Escola Nova foi a corrente educacional que melhor sistematizou as pedagogias não-diretivas, as quais se caracterizavam pela valorização de práticas em que o aluno controlaria por si o seu processo de aprendizagem, de modo que o professor seria somente um mediador não-diretivo deste processo. Em termos cognitivos, a Escola Nova tendia a dar relevo à ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento do aluno, em detrimento da memorização dos conteúdos. Anísio Teixeira foi um dos grandes divulgadores dos pressupostos do movimento da Escola Nova no Brasil.



fatos, mas objetivava formar indivíduos que aceitassem e valorizassem a organização da pátria. O Estado figurava como o principal sujeito histórico, responsável pelos grandes feitos da nação, exemplificado nas obras dos governantes e das elites condutoras do país.

Naquele contexto, o Estado realizou um amplo programa de reorganização educacional, com o propósito de ampliar o controle sobre as instituições escolares, tendo em vista a legitimação dos interesses político-ideológicos do regime e o necessário controle dos espaços e de setores da sociedade que se opunham à ordem estabelecida e/ou representavam alguma forma de resistência.

Ao mesmo tempo em que grupos de intelectuais e vários setores da sociedade brasileira apresentavam resistência no período ditatorial, havia uma parcela da classe média que defendia o regime pelo avanço econômico do país, o qual a beneficiava. Essas tensões também eram percebidas no espaço escolar por meio do silêncio de alguns professores e pela fala de outros – que denunciavam o regime por cercear os direitos humanos e a liberdade de expressão.

Ainda no regime militar, a partir da Lei n. 5692/71, o Estado organizou o Primeiro Grau de oito anos e o Segundo Grau profissionalizante. O ensino centrou-se numa formação tecnicista, voltada à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Em decorrência dessa ênfase no currículo, as disciplinas da área de ciências humanas passaram a ser tratadas de modo pragmático, na medida em que assumiam o papel de legitimar, por meio da escola, o modelo de nação vigente junto às novas gerações. No entanto, na configuração curricular definida pelo regime militar, as disciplinas da área de ciências humanas perderam espaço nos currículos.

No Primeiro Grau, as disciplinas de História e Geografia foram condensadas como área de Estudos Sociais, dividindo ainda a carga horária para o ensino de Educação Moral e Cívica (EMC). No Segundo Grau, a carga horária de História foi reduzida e a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSP) passou a compor o currículo. O esvaziamento da disciplina de História deu-se também devido à proliferação de cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, que abreviavam e tornavam polivalente a formação inicial, seguida da simplificação de conteúdos científicos.

Com a adoção dessas medidas, o Estado objetivava exercer maior controle ideológico sobre o corpo docente, porque retirava o instrumental intelectual politizador e centrava a formação numa prática pedagógica pautada na transmissão de conteúdos selecionados e sedimentada pelos livros e manuais didáticos.

O ensino de História tinha como prioridade ajustar o aluno ao cumprimento dos seus deveres patrióticos e privilegiava noções e conceitos básicos para adaptá-los à realidade. A História continuava tratada de modo linear, cronológico e harmônico, conduzida pelos heróis em busca de um ideal de progresso de nação.

Na década de 1970, o ensino dessa disciplina era predominantemente tradicional, tanto pela valorização de alguns personagens como sujeitos da História e de sua atuação em fatos políticos quanto pela abordagem dos conteúdos históricos de forma factual e linear, formal e abstrato, sem relação com a vida do aluno. A prática do professor era marcada por aulas expositivas, a partir das quais cabia aos alunos a memorização e repetição do que era ensinado como verdade.

Nesse contexto, o ensino distanciou-se da produção historiográfica acadêmica, envolvida em discussões a respeito de objetos, fontes, métodos, concepções e referenciais teóricos da ciência histórica. A aproximação entre a Educação Básica e a Superior foi retomada apenas a partir da década de 1980, com o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização da sociedade brasileira.

O ensino de Estudos Sociais foi radicalmente contestado no início dos anos 1980, tanto pela academia quanto pela sociedade organizada, sobretudo pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Esses segmentos sociais defendiam o retorno da disciplina de História como condição para que houvesse maior aproximação entre a investigação histórica e o universo da sala de aula.

Posteriormente, na segunda metade da década de 1980 e no início dos anos 1990, cresceram os debates em torno das reformas democráticas na área educacional, processo que repercutiu nas novas propostas de ensino de História. Essa discussão entre educadores e outros setores da sociedade foi resultado da restauração das liberdades individuais e coletivas no país. Isso levou tanto à produção diferenciada de materiais didáticos e paradidáticos quanto à elaboração de novas propostas curriculares, em vários Estados. A produção de livros didáticos e paradidáticos procurou incorporar novas historiografias e, em alguns casos, chegou a ditar o currículo.

No Paraná, houve também uma tentativa de aproximar a produção acadêmica de História ao ensino desta disciplina no Primeiro Grau, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, por meio do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990). Essa proposta de renovação tinha como pressuposto a historiografia social, pautada no materialismo histórico dialético, e indicava alguns elementos da Nova História.

A opção teórica do Currículo Básico, coerente com o contexto de redemocratização política do Brasil, valorizava as ações dos sujeitos, em relação às estruturas em mudança, que demarcam o processo histórico das sociedades e incluía, entre os conteúdos da 5.^a série, o estudo da produção do conhecimento histórico, das fontes e das temporalidades.

A proposta confrontou o esvaziamento de conteúdos até então presente no ensino de Estudos Sociais no Primeiro Grau, assim como procurou ser contrária, em seus pressupostos teóricos, ao ensino de uma racionalidade histórica linear;



ou seja, eurocêntrico, factual, heroico e cronológico, pautado na memorização, na realização de exercícios de fixação e no direcionamento dos livros didáticos.

Por sua vez, o documento *Reestruturação do Ensino de Segundo Grau no Paraná* (1990), também fundamentado na pedagogia histórico-crítica dos conteúdos, apresentava uma proposta curricular de História que apontava a organização dos conteúdos, a partir do estudo da formação do capitalismo no mundo ocidental e a inserção do Brasil nesse quadro pela retomada da historiografia social ligada ao materialismo histórico dialético.

Apesar do avanço das propostas naquele contexto histórico, os documentos apresentaram limitações, principalmente devido à definição de uma listagem de conteúdos que se contrapunha, em vários aspectos, à proposta apresentada nos pressupostos teóricos e metodológicos.

Para o Primeiro Grau, o conteúdo foi dividido em dois blocos distintos: História do Brasil e História Geral. A História do Paraná e da América Latina apareciam como estudos de caso, descolados dos grandes blocos de conteúdos. Eram apresentadas com pouca relevância nos contextos estudados. Essa forma de organização curricular demonstrava a dificuldade da proposta em romper a visão eurocêntrica da História. Exemplo disso foi o uso de termos como *comunidades primitivas* para designar os grupos indígenas, o que desconsiderava a abordagem antropológica da diversidade cultural e do processo histórico dessas comunidades.

No encaminhamento metodológico, o Currículo Básico indicou o trabalho didático com outras linguagens da História, sem tecer orientações para sua realização; indicou a importância do trabalho com os conteúdos significativos, mas não os esclareceu adequadamente nem os relacionou de modo efetivo aos conteúdos propostos. Por fim, tendeu a uma supervalorização dos conteúdos em detrimento dos temas, sub-temas que tinham como orientações as formações sociais do processo histórico.

Apesar de apresentarem referências de autores da história cultural, os documentos curriculares para o Primeiro e Segundo Graus não superaram a racionalidade histórica linear e cronológica na abordagem político-econômica da disciplina, o que dificultava a inserção de uma perspectiva cultural no tratamento dos conteúdos.

A ausência de oferta de formação continuada dificultou a implementação dessas propostas para o ensino de História, pois, desde os anos de 1970, os professores ministravam aulas de Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica. Devido a isso, estavam afastados da especificidade do conhecimento histórico. A orientação para que essas propostas fossem adotadas simultaneamente em todas as séries desconsiderou a necessidade de discussões teórico-metodológicas, o que limitou sua compreensão. Além disso, os governos

que se seguiram deram pouca ênfase à implementação dos currículos de Primeiro e Segundo Grau.

Os problemas então identificados tiveram implicações significativas para o currículo de História da Rede Pública Estadual. Destaca-se que, devido a pouca apropriação do Currículo Básico no ensino da disciplina, o professor se viu na iminência de submeter-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e à orientação dos livros didáticos.

Durante as reformas educacionais da década de 1990, o Ministério da Educação divulgou, entre os anos de 1997 e 1999, os PCN para o Ensino Fundamental e Médio. Os PCN para o Ensino Médio organizaram o currículo por áreas do conhecimento e a disciplina de História fazia parte das Ciências Humanas e suas tecnologias juntamente com as disciplinas de Geografia, Sociologia e Filosofia. No Ensino Fundamental, os PCN apresentaram as disciplinas como áreas do conhecimento, e a História foi mantida em sua especificidade, integrada às demais pelos chamados Temas Transversais.

O Estado do Paraná incorporou, no final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência para a organização curricular da Rede Pública Estadual. Tal implementação se deu de modo autoritário, apesar de ser garantida na LDB/96 a autonomia das escolas para elaborar suas propostas curriculares.

Os PCN foram referências para os programas educacionais, os procedimentos de avaliação institucionais destinados ao Ensino Fundamental (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB) e ao Ensino Médio (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), bem como para a definição de critérios para a seleção do livro didático (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD).

Nos PCN, a disciplina de História foi apresentada de forma pragmática, com a função de resolver problemas imediatos e próximos ao aluno. Ressaltou-se a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania. Essa perspectiva abriu espaço para uma visão *presentista* da História, porque não se ocupava em contextualizar os períodos históricos estudados. Além disso, muitos conceitos referenciais da disciplina foram preteridos em nome da aquisição de competências.

Apesar dos PCN proporem uma valorização do ensino humanístico, a preocupação maior era de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e tecnológico, principalmente no Ensino Médio.

Para atender a essa demanda do mercado, a área de Ciências Humanas perdeu espaço no currículo. Essa situação repercutiu na Rede Pública Estadual do Paraná com a redução da carga horária da disciplina de História por causa da aprovação da Deliberação 14/99, pelo Conselho Estadual da Educação, que dividiu a carga



horária da matriz curricular em base nacional comum (75%) e parte diversificada (25%).

A implementação dos PCN na Rede Pública Estadual ofereceu pouca oportunidade de formação continuada aos professores de História. Os cursos foram reduzidos a um encontro anual e ocorriam em conjunto com outras disciplinas da área de humanas, com poucas vagas disponíveis nos chamados *Seminários da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Os PCN do Ensino Fundamental, entretanto, apresentavam alguns aspectos positivos, quais sejam: um histórico da disciplina no Brasil; a historiografia sugerida era atualizada; e houve uma tentativa de aproximação entre o ensino e a pesquisa em História. Uma nova racionalidade não-linear pautada em novas temporalidades, novos objetos, novas perspectivas, novas metodologias presentes na discussão acadêmica foram incorporadas ao documento, tais como: tempo, memória, fontes históricas, patrimônio histórico, bem como o incentivo à pesquisa e a diversificação de metodologias de ensino, de modo que estimulou a superação do ensino de uma racionalidade linear.

Por outro lado, com base em conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, os PCN do Ensino Fundamental privilegiaram uma abordagem psicológica e sociológica dos conteúdos; minimizaram a análise do objeto de estudos da disciplina e do pensamento crítico; e propuseram uma articulação dos conteúdos aos elementos psicológicos, à historiografia atual e ao contexto vivido pelos alunos. A complexidade da proposta dificultou uma apropriação mais efetiva pelos professores. No entanto, sua inserção no âmbito escolar foi favorecida pela adoção dos livros didáticos que, para serem aprovados pelo PNLD, deveriam adequar-se aos fundamentos teórico-metodológicos dos PCN.

No Ensino Médio, a articulação entre os conteúdos propostos e as competências apresentadas nos PCN remetia a uma abordagem funcionalista, pragmática e presentista dos conteúdos de História. A relação entre o saber e os princípios propostos pela Unesco (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), ao lado de uma referência cognitivista e psicológica, não se conectava à historiografia proposta como base teórica da disciplina. Além disso, a contextualização proposta para o ensino de História vinculava-se, principalmente, às preocupações do mercado de trabalho.

Esse conjunto de fatores marcou o currículo de História na rede pública Estadual até o ano de 2002. No ano seguinte, iniciou-se uma discussão coletiva envolvendo professores da rede estadual, com o objetivo de elaborar novas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de História.

Sob uma perspectiva de inclusão social, estas Diretrizes consideram a diversidade cultural e a memória paranaenses, de modo que buscam contemplar demandas

em que também se situam os movimentos sociais organizados e destacam os seguintes aspectos:

- o cumprimento da Lei n. 13.381/01, que torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, os conteúdos de História do Paraná;
- o cumprimento da Lei n. 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- o cumprimento da Lei n. 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas do Brasil.

A análise histórica da disciplina e as novas demandas sociais para o ensino de História se apresentam como indicativos para estas Diretrizes Curriculares, visto que possibilitam reflexões a respeito dos contextos históricos em que os saberes foram produzidos e repercutiram na organização do currículo da disciplina.

Neste documento, a organização do currículo para o ensino de História tem como referência os Conteúdos Estruturantes, entendidos como conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos. Os Conteúdos Estruturantes relações de trabalho, relações de poder e relações culturais podem ser identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação histórica em uma nova racionalidade não-linear e temática.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na concepção de História, que será explicitada nestas Diretrizes, as verdades prontas e definitivas não têm lugar, porque o trabalho pedagógico na disciplina deve dialogar com várias vertentes tanto quanto recusar o ensino de História marcado pelo dogmatismo e pela ortodoxia.

Do mesmo modo, são rechaçadas as produções historiográficas que afirmam não existir objetividade possível em História, e consideram todas as afirmativas igualmente válidas. Destaca-se que os consensos mínimos construídos no debate entre as vertentes teóricas não expressam meras opiniões, mas implicam fundamentos do conhecimento histórico que se tornam referenciais nestas Diretrizes.

Os critérios de validade do conhecimento histórico na academia e nos currículos escolares tem sido problematizados e organizados por alguns



intelectuais, dentre os quais, destaca-se o historiador alemão Jörn Rüsen, o qual propõe uma matriz disciplinar da História para que se compreenda a organização do pensamento histórico dos sujeitos. O professor, ao entender como se dá esta organização do pensamento histórico, poderá encaminhar suas aulas de maneira que o aprendizado seja significativo para os estudantes.

Diante disto, Rüsen, (2001, p. 30-36) propõe alguns elementos intercambiantes que devem ser observados na constituição do pensamento histórico, quais sejam:

- a observação de que as necessidades dos sujeitos na sua vida cotidiana em sua prática social estão ligadas com a orientação no tempo. Essas necessidades fazem com que os sujeitos busquem no passado respostas para questões do presente. Portanto, fica claro que os sujeitos fazem relação passado/presente o tempo todo em sua vida cotidiana;
- as teorias utilizadas pelo historiador instituem uma racionalidade para a relação passado/presente que os sujeitos já trazem na sua vida prática cotidiana. Essas teorias acabam estabelecendo critérios de sentido para essa prática social. Esses critérios de sentidos são chamados de ideias históricas;
- os métodos e técnicas de investigação do historiador produzem fundamentações específicas relativas às pesquisas ligadas ao modo como as ideias históricas são concebidas a partir de critérios de verificação, classificação e confrontação científica dos documentos;
- as finalidades de orientação da prática social dos sujeitos retomam as interpretações das necessidades de orientação no tempo, a partir de teorias e métodos historiográficos apresentados;
- essas finalidades se expressam e realizam sob a forma de narrativas históricas.

A partir dessa matriz disciplinar, a História tem como objeto de estudo os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações. As relações humanas produzidas por essas ações podem ser definidas como estruturas sócio-históricas, ou seja, são as formas de agir, pensar, sentir, representar, imaginar, instituir e de se relacionar social, cultural e politicamente.

As relações humanas determinam os limites e as possibilidades das ações dos sujeitos de modo a demarcar como estes podem transformar constantemente as estruturas sócio-históricas. Mesmo condicionadas, as ações dos sujeitos permitem espaços para escolhas e projetos de futuro. A investigação histórica voltada para descoberta das relações humanas busca compreender e interpretar os sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações.

Os processos históricos, então, não podem ser entendidos como uma sucessão de fatos na ordem de causa e consequência. Segundo o historiador Christopher Lloyd (1995), os processos históricos estão articulados em determinadas relações causais. Os acontecimentos construídos pelas ações e sentidos humanos, em determinado local e tempo, produzem relações humanas, que ensejam um espaço de atividade relativo aos acontecimentos históricos. Isso ocorre de forma não-linear, em ações que produzem outras relações, as quais também constroem novas ações. Assim, os processos históricos são marcados pela complexidade causal; isto é, fatos distintos produzem novas relações, enquanto relações distintas convergem para novos acontecimentos históricos.

A produção do conhecimento, pelo historiador, requer um método específico, baseado na explicação e interpretação de fatos do passado. Construída a partir dos documentos e da experiência do historiador, a problematização produz uma narrativa histórica que tem como desafio contemplar a diversidade das experiências sociais, culturais e políticas dos sujeitos e suas relações.

Fenômenos, processos, acontecimentos, relações ou sujeitos podem ser analisados a partir do conhecimento histórico construído. Ao confrontar ou comparar documentos entre si e com o contexto social e teórico que os constituíram, a produção do conhecimento propicia validar, refutar ou complementar a produção historiográfica existente. Como resultado, pode ainda contribuir para rever teorias, metodologias e técnicas na abordagem do objeto de estudo historiográfico.

A finalidade da História é a busca da superação das carências humanas³ fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. Já a finalidade do ensino de História é a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento. Esse conhecimento é provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos.

Entretanto, provisoriedade não significa relativismo teórico, mas sim que existem várias explicações e interpretações para um mesmo fato. Algumas são mais aceitas historiograficamente, de modo que são constituídas pelo estado atual da ciência histórica em relação ao seu objeto e ao seu método. Com isso, outro aspecto fundamental da provisoriedade histórica é que as explicações e interpretações sobre determinado processo histórico também se modificam temporalmente, ou seja, os diferentes contextos espaço-temporais das diversas sociedades produzem suas próprias concepções de História. De fato, o conhecimento histórico possui

³ Entende-se por carências humanas os mecanismos de exclusão social e de desrespeito aos direitos humanos ligados à vida, à participação política, ao trabalho, à terra. Essas carências devem ser superadas pelas ações conscientes dos sujeitos históricos.



formas diferentes de explicar seu objeto de investigação, a partir das experiências dos sujeitos e do contexto em que vivem.

É o caso das correntes historiográficas apresentadas nestas Diretrizes Curriculares, as quais dialogam entre si e trazem grandes contribuições para a formação de um pensamento histórico pautado em uma nova racionalidade histórica: a Nova História, Nova História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DAS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

Todas as correntes historiográficas apresentadas nestas Diretrizes Curriculares são estruturadas por meio da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen.

Para compreender as mudanças nas formas de pensar historicamente trazidas por essas novas correntes, é necessário indicar algumas características das historiografias que elas combatem, entre elas: a metódica e a positivista, que constituíram a maneira de pensar historicamente, típica do ocidente no século XIX. Elas foram sistematizadas pelo historiador prussiano Leopold von Ranke (1795-1886) e, posteriormente pelos historiadores franceses Charles Seignobos (1854-1942) e Charles-Victor Langlois (1863-1929).

Essas historiografias tinham como finalidade construir uma identidade nacional relacionada a uma história que apresentava uma temporalidade única e universal baseada nas ideias de progresso ou de desenvolvimento contínuo da humanidade. Possuíam, portanto, uma racionalidade histórica linear.

Segundo Schmidt e Cainelli (2004), essas correntes historiográficas amparavam-se nos estudos dos fatos, na neutralidade do historiador e na explicação histórica. Tal explicação, porém, reduzia-se aos fatos políticos e à história como produto da ação de heróis. A história era considerada uma ciência que estudava exclusivamente o passado.

Qual foi, então, a contribuição da história metódica e positivista para o pensamento histórico moderno? Foi a introdução de um método historiográfico racional de crítica das fontes e de sua sistematização em uma narrativa histórica objetiva.

Contudo, esse método também apresentava seus limites. Dentre eles, estava a ideia de que a objetividade é confundida com neutralidade, ou seja, o historiador deveria se despir de toda a subjetividade e de toda a reflexão teórica, o que inviabilizaria uma concepção crítica dos próprios acontecimentos narrados.

Além disso, essa historiografia caía em uma racionalidade linear que acabou por justificar a história oficial eurocêntrica. Nessa racionalidade linear era impossível a

análise das múltiplas temporalidades produzidas por todos os sujeitos que não se encaixavam nessa forma de racionalizar os processos históricos.

A inclusão desses novos sujeitos com suas respectivas temporalidades e perspectivas na formação do pensamento histórico só era possível com a introdução de novas fontes e novas formas de explicar a realidade. É isso que as novas correntes historiográficas do século XX trazem à tona.

As correntes historiográficas Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa se desenvolveram, especialmente, na segunda metade do século XX e propuseram, de uma forma mais radical, a construção de uma nova racionalidade não-linear do pensamento histórico sem eliminar as necessárias contribuições da antiga racionalidade.

2.1.1 As contribuições da Nova História

A Nova História, a partir dos anos de 1960, ganha novos contornos no contexto conturbado dessa década, influenciada pelos acontecimentos de maio de 1968, em Paris, da Primavera de Praga, dos movimentos feministas, pelas lutas contra as desigualdades raciais nos Estados Unidos da América, entre outros.

A publicação do artigo do historiador francês Jacques Le Goff, *As mentalidades – uma História ambígua* (1974) tornou-se um marco no pensamento historiográfico. Dois anos depois, em 1976, esse artigo foi traduzido no Brasil, no livro denominado *História*, organizado em três volumes dedicados, respectivamente, às *novas abordagens*, aos *novos problemas* e aos *novos objetos*.

A noção de mentalidades se referia aos modos de pensar e de se comportar dos sujeitos em determinadas épocas e locais. A mentalidade geralmente se articulava a uma temporalidade de longa duração em relação aos acontecimentos. O seu método se fundamentava em uma abordagem serial das fontes, ou seja, os historiadores problematizavam e seriavam um conjunto imenso de documentos produzidos por uma sociedade num período de longa duração.

A partir desta seriação, os historiadores decifravam e analisavam as grandes estruturas sociais, econômicas ou culturais e as suas respectivas relações e transformações, construindo, assim, grandes contextos espaço-temporais para a demarcação de seus múltiplos objetos. Dentre esses objetos, podem ser incluídas instituições como a família, as profissões, fenômenos como a morte, os sentimentos, os imaginários, organizações sociais como vilas, cidades e regiões. Para abordá-los, os historiadores seriavam novos conjuntos de documentos como objetos arqueológicos, imagens, registros oficiais e não-oficiais, tabelas, gráficos, registros orais entre outros.



Rapidamente, a Nova História agregou inúmeros adeptos dentro e fora da França e alavancou, com suas publicações, um promissor mercado editorial, já estruturado pela geração anterior dos *Annales*⁴.

Segundo Cardoso; Vainfas (1997), surgiram três variantes da História das mentalidades:

- *primeira*: ligada à tradição dos *Annales*, tanto no que Lucien Febvre chamava de *utensilagem mental* quanto no estudo do mental e do comportamento coletivo articulado a totalidades explicativas, como faz Jacques Le Goff, Georges Duby (1919-1996) e Emmanuel Le Roy Ladurie (1929); os dois últimos também transitavam pelo materialismo histórico dialético;
- *segunda*: de cunho materialista histórico dialético, a exemplo de Michel Vovelle, que articulava os conceitos de mentalidade e de ideologia de maneira a valorizar a ruptura e a dialética entre o tempo longo e o acontecimento “revolucionário”;
- *terceira*: desvinculada da discussão teórica dos objetos e dedicada à descrição e narração de acontecimentos, era cética quanto à validade da explicação histórica e à distinção entre as narrativas literárias e históricas.

Na Nova História e em outras correntes historiográficas, logo surgiram inúmeras críticas ao relativismo da terceira variante da história das mentalidades que, ao abrir o seu campo de investigação, para aproximar-se de outras áreas do conhecimento, levou ao que François Dosse (1992, p. 251-259) chamou de “história em migalhas”, ou seja, houve um estilhaçamento dos objetos, métodos e abordagens do conhecimento histórico.

Contudo, quais foram as contribuições trazidas pela Nova História para o pensamento histórico moderno? A primeira contribuição foi a abertura para novos problemas, novas perspectivas teóricas e novos objetos desenvolvidos a partir das propostas historiográficas das gerações anteriores dos *Annales*.

Essa corrente também se contrapõe a uma racionalidade histórica linear, com a introdução de novas temporalidades ligadas às durações (curtas, médias e longas) e à valorização das estruturas que determinam a ação humana e suas relações, bem como suas transformações. Isso permitiu a construção de contextos espaço-temporais que delimitam os objetos de estudo abordados sem levar em conta uma linha do tempo sequencial e universal.

⁴ A Escola dos Annales foi estruturada em 1929 a partir da Revue des Annales d'histoire économique et sociales, a qual foi fundada pelos historiadores franceses Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) considerados pela historiografia como a primeira geração dos Annales, que privilegiava investigações de caráter econômico, social e cultural. A segunda geração foi capitaneada pelo historiador francês Fernand Braudel (1902-1985), o qual valorizou análises históricas influenciadas por perspectivas estruturalistas e geográficas na cultura, economia, sociedade e política. A terceira geração dos Annales é constituída pelos investigadores que pertencem a corrente historiográfica Nova História francesa.

Os limites desta historiografia estão relacionados, primeiramente, à desvalorização das investigações ligadas às ações produzidas pelos sujeitos e às suas respectivas significações históricas e o conseqüente abandono da análise das estruturas políticas. Além disso, essa historiografia, ao criar grandes contextos espaço-temporais, acabou reforçando a divisão quadripartite europeia. Outro limite foi a fragmentação dos objetos, métodos e perspectivas teóricas ligadas ao pensamento histórico com poucas tentativas de articulação e organização de sínteses entre a história local e a história global.

A partir dessas críticas, alguns historiadores migraram para a Nova História Cultural, a qual foi o campo de investigação resultante das tendências advindas dos estudos do historiador italiano Carlo Ginzburg e do francês Roger Chartier.

2.1.2 As contribuições da Nova História Cultural

A Nova História Cultural despontou na primeira metade da década de 1980, a partir dos trabalhos reunidos pela historiadora Lynn Hunt, num livro composto de ensaios originalmente apresentados no seminário *História Francesa: textos e cultura*, na Universidade da Califórnia, em Berkeley, em 1987.

Para Peter Burke (1992, p. 9-16), tanto a Nova História Cultural como a Nova História da década de 1970 recorrem à palavra “nova” para distinguir estas produções historiográficas das formas anteriores. Por sua vez, a palavra “cultura” é aplicada para diferenciá-la da História intelectual, campo que abrange o conjunto das formas de pensamento, antiga história das ideias, e também da História social.

Além do viés antropológico e dos trabalhos do antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1926-2006), as principais influências dessa corrente historiográfica são as contribuições do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), do sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990), do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) e do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002).

Os quatro teóricos abriram perspectivas para que os historiadores culturais passassem a adotar conceitos como: descrição densa, dialogismo, representações, práticas culturais, descontinuidades culturais, rupturas, *habitus*, entre outros. As influências dos teóricos citados e seus respectivos conceitos possibilitaram o surgimento de tendências distintas no movimento da Nova História Cultural, entre elas, as relacionadas ao historiador francês Roger Chartier (1945) e ao historiador italiano Carlo Ginzburg (1939), respectivamente.

Segundo Cardoso; e Vainfas (1997), Roger Chartier expressa em sua produção, desde a década de 1980, um afastamento em relação à História das mentalidades, porque rejeita a preferência pela longa duração, a valorização do quantitativismo, a ênfase no viés psicologizante, bem como critica a dicotomia entre cultura popular e cultura erudita, em favor de uma noção de cultura entendida como prática cultural.



Ao propor um conceito de cultura como prática, Chartier busca o pensamento de Geertz e afirma que:

[...] o conceito de cultura [...] denota um padrão, transmitido historicamente, de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida (1987, p. 67).

Para Chartier, portanto, a cultura não é situada nem acima nem abaixo das relações econômicas e sociais. “Todas as práticas sejam econômicas ou culturais dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido ao seu mundo” (HUNT, 1995, p. 25).

Roger Chartier considera as categorias de representação e apropriação para produzir o conhecimento histórico. A representação é entendida como as diferentes formas pelas quais as comunidades, a partir de suas diferenças sociais e culturais, percebem e compreendem sua sociedade e a própria História.

Por sua vez, a apropriação “tem por objetivo uma História social das interpretações remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais e culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1987, p. 26).

O historiador Carlo Ginzburg também abandonou a noção de mentalidade e optou pelo conceito de filtro cultural e de cultura popular. A partir de Mikhail Bakhtin, Ginzburg criou a noção de circularidade cultural, que se apresenta na sua obra *O queijo e os vermes* (1976). Enquanto Bakhtin examinava a cultura popular filtrada por um intelectual renascentista (Rabelais), Ginzburg realizou a operação inversa, por meio de um moleiro (Menocchio). A cultura oficial nessa concepção é filtrada pela cultura popular.

A contribuição dessas obras está na possibilidade de empreender a leitura de uma cultura a partir de outra. A Nova História Cultural se beneficiou de uma leitura dialógica de suas fontes, porque busca identificar as diferentes vozes nelas presentes.

Ao se opor à ideia da História como gênero literário, Ginzburg critica a tendência relativista da História das mentalidades e propõe um método indiciário que insiste no rigor da pesquisa documental, baseado em provas factuais a partir da decifração dos indícios proporcionados pelos documentos.

Tal abordagem se concretiza na sua proposta de microanálise; ou seja, na micro-história, que propõe uma reavaliação da macro-história, pela redução da escala de observação do historiador, com recortes que valorizam sujeitos como indivíduos, famílias, comunidades que sofrem e enfrentam os condicionamentos do processo histórico mais amplo.

Quais foram, então, as contribuições desta historiografia para a formação do pensamento histórico? Uma delas foi a valorização das ações e concepções de mundo dos sujeitos das classes populares em seu contexto espaço-temporal. Outra contribuição foi a introdução de novas temporalidades nas formas de constituição do pensamento histórico, a partir do momento em que novos e múltiplos sujeitos com seus respectivos pontos de vista foram introduzidos nas análises historiográficas.

Com as abordagens propostas pela Nova História Cultural, como a micro-história, a antropologia histórica e a história do cotidiano, o passado vivido foi interpretado como um tempo distinto do contexto do presente. Sustentou-se, com isso, um procedimento metodológico fundamental para a racionalidade histórica não-linear: a distinção entre o presente e o passado.

Ginzburg, como outros historiadores, analisa relações múltiplas de temporalidade, tais como as permanências e mudanças entre as experiências do passado, as ações e interpretações do presente, e as perspectivas de futuro dos sujeitos.

A História, no ensino Fundamental e Médio, pode se beneficiar dessa corrente historiográfica, porque ela valoriza a diversificação de documentos, como imagens, canções, objetos arqueológicos, entre outros, na construção do conhecimento histórico. Tal diversidade permite relações interdisciplinares com outras áreas do conhecimento.

A abordagem local e os conceitos de representação, prática cultural, apropriação, circularidade cultural e dialogismo possibilitam aos alunos e aos professores tratarem esses documentos sob problematizações mais complexas em relação à racionalidade histórica linear. Desse modo, podem desenvolver uma consciência histórica que leve em conta as diversas práticas culturais dos sujeitos, sem o abandono do rigor do conhecimento histórico.

2.1.3 As contribuições da Nova Esquerda Inglesa

A Nova Esquerda Inglesa surgiu em 1956, com historiadores britânicos vinculados ao Partido Comunista Inglês que, descontentes com o regime stalinista, romperam com o partido e acabaram por influenciar fortemente a historiografia britânica.

Nesse movimento, participaram Raymond Williams (1921-1988), Eric Hobsbawm (1917), Christopher Hill (1912-2003), Perry Anderson (1938), Maurice Dobb (1900-1976) e Edward Thompson (1923-1993), entre outros. Na década de 1950, esses dissidentes do Partido Comunista Inglês passaram a reescrever a História britânica, de modo que contribuíram mais especificamente para os estudos de História Social. Alguns desses intelectuais fundaram a revista *New Left*



Review, em 1959, para divulgar suas ideias a partir de uma releitura crítica de vários conceitos marxistas redefinindo estruturalmente o materialismo histórico dialético.

Raymond Williams questionou como os marxistas ortodoxos e alguns estruturalistas tratavam o conceito de cultura e também resgatou os estudos de Mikhail Bakhtin, que define a linguagem como atividade social prática resultante de uma relação social e dialógica. A linguagem, vista pelo autor russo, é o diálogo entre a experiência ativa em constante mudança, com a ideia de que a consciência é social; ou seja, é entendida como processo dialético e dialógico.

A concepção de hegemonia proposta pelo filósofo italiano Antônio Gramsci (1891-1937) também foi resgatada por esses intelectuais. Gramsci afirmou que a existência de um discurso ou prática hegemônica de uma determinada classe domina significados, valores, crenças e a impõe a outras classes. Para ele, a hegemonia produz também contra-hegemonias, de modo que a cultura deixa de ser reflexo de uma determinada base, isto é, torna-se elemento constitutivo do processo social.

A divisão entre superestrutura e infraestrutura, comum nos estudos economicistas, foi superada pela Nova Esquerda Inglesa. De acordo com Barros (2004), a cultura está integrada aos modos de produção e não é mero reflexo da infraestrutura econômica de uma sociedade. Isso significa que há uma relação dialética entre a cultura e as estruturas sociais. Para Raymond Williams, a cultura comum é relacional, ou seja, a cultura é comum a todos, no entanto, o acesso a ela se dá de forma diferenciada.

Outro conceito relevante para superação dos estudos economicistas é o de experiência histórica proposto por Edward P. Thompson ao apontar que as tradições culturais ligadas às festas populares, à religiosidade, ao cotidiano das classes trabalhadoras constituem historicamente a formação dessas classes. Este historiador defende que a experiência histórica se expressa na consciência social dos sujeitos históricos.

Os historiadores dessa corrente consideram a subjetividade, as relações entre as classes e a cultura. Defendem, ainda, que a consciência de classe se constrói nas experiências cotidianas comuns, a partir das quais são tratados os comportamentos, valores, condutas, costumes e culturas.

O conceito de poder também é fundamental, em que a Nova Esquerda Inglesa busca superar as visões mecânicas e reducionistas da corrente tradicional marxista, a qual prescrevia uma racionalidade histórica linear em direção a uma revolução inexorável, e da História metódica, calcada em fatos históricos determinados e aliados a figuras de heróis. Os historiadores da Nova Esquerda Inglesa procuraram analisar a concepção de poder de forma a apresentar outros atores sociais e outros

espaços de poder, o que ficou conhecido como a “história vista de baixo”.

A Nova Esquerda Inglesa elegeu os sujeitos da classe trabalhadora como personagens centrais de seus estudos empíricos. Os conceitos de classe social e de luta de classes, fundamentais no pensamento materialista histórico dialético, foram ampliados por essa corrente, visto que seus estudos expandem a explicação histórica para além do aspecto econômico. Os historiadores desta corrente adotam conceitos materialistas sob uma nova perspectiva como, por exemplo, o de luta de classes, que passou a reconhecê-la no interior de uma mesma classe e não somente entre as classes.

Quais foram as contribuições da Nova Esquerda Inglesa para a formação do pensamento histórico e a constituição de uma nova racionalidade? Uma delas foi a superação da racionalidade histórica linear ligada ao marxismo clássico pautada na sucessão dos modos de produção. É claro que o conceito relacionado aos modos de produção continuou como um dos fundamentos dessa historiografia, contudo passou a privilegiar as ações dos múltiplos sujeitos na construção dessas formações sócio-históricas.

Com a introdução de novos sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras e novas temporalidades, novas formas de consciência passaram a ser incorporadas pelas pesquisas historiográficas, tais como as ligadas aos costumes, às tradições populares e às contra-hegemonias. Isso mesmo no interior de um modo de produção hegemônico como o capitalismo.

Os modelos teóricos propostos pelo materialismo histórico dialético foram submetidos a uma crítica radical articulada ao método empírico do confronto de documentos e experiências históricas; confronto este que permitiu a elaboração de novas explicações e interpretações históricas relativas à especificidade de cada formação sócio-histórica. Os historiadores da Nova Esquerda Inglesa pautam seus estudos na experiência do historiador, na sua dimensão social e investigativa, o que possibilita novos questionamentos sobre o passado, a partir dos quais têm surgido novos métodos de pesquisa histórica.

Outra contribuição importante desta corrente, assim como no marxismo clássico, é que ela continua a defender uma concepção de História entendida como experiência do passado de homens e mulheres e sua relação dialética com a produção material, valorizando as possibilidades de luta e transformação social e a construção de novos projetos de futuro.

A produção historiográfica brasileira contemporânea está relacionada com as referências teóricas e metodológicas presentes nas correntes apresentadas nestas Diretrizes. Contudo, deve-se considerar as especificidades do processo histórico brasileiro e das fontes disponíveis para a investigação histórica. Por exemplo, os historiadores brasileiros ligados aos estudos sobre a escravidão na



América Portuguesa e Brasil Imperial utilizam princípios teóricos e metodológicos correspondentes aos da Nova Esquerda Inglesa, as quais, por sua vez, têm como principal objeto de pesquisa a constituição do proletariado europeu e suas manifestações culturais.

Entretanto, é preciso atentar para os limites e possibilidades dessas correntes historiográficas; elas não são modelos explicativos. A historiografia brasileira também se relaciona às tradições de pensamento nacionais, tais como as advindas de Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), Gilberto Freyre (1900-1987), Caio Prado Júnior (1907-1990), Nelson Werneck Sodré (1911-1999) e Celso Furtado (1920-2004), por exemplo. Existem, portanto, permanências e rupturas nas relações entre a nova historiografia brasileira e essas tradições historiográficas. Outro aspecto a ser levado em consideração é que a valorização dos múltiplos sujeitos introduz temporalidades distintas das produzidas pelos europeus; as fontes produzidas por esses sujeitos e suas respectivas perspectivas permitem o surgimento de explicações e interpretações histórias distintas das europeias, embora sejam relacionadas com elas.

A proposta delineada nestas Diretrizes Curriculares estabelece articulações entre abordagens teórico-metodológicas distintas, resguardadas as diferenças e até a oposição entre elas, por entender que esse é um caminho possível para o ensino de História, porque possibilita aos alunos compreenderem as experiências e os sentidos que os sujeitos dão a elas.

A macro-história e a micro-história, por exemplo, são abordagens que podem ser combinadas. Uma História das experiências ligadas à micro-história, tais como o sofrimento e a miséria de uma localidade, de uma família, de um indivíduo, mostra pontos de vista e ações de um determinado passado que permitem uma reavaliação dialética das explicações macro-históricas.

Quais seriam os critérios que fundamentam o ensino de História a partir dessa nova racionalidade histórica apresentada nestas Diretrizes Curriculares? O pesquisador alemão Jörn Rüsen (1938) fornece algumas sólidas pontes teórico-metodológicas que relacionam esse novo modo do pensamento histórico e a aprendizagem da História.

2.2 APRENDER HISTÓRIA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Entende-se que a consciência histórica seja uma condição da existência do pensamento humano, pois sob essa perspectiva os sujeitos se constituem a partir de suas relações sociais, em qualquer período e local do processo histórico, ou seja, a consciência histórica é inerente à condição humana em sua diversidade. Em outras palavras, as experiências históricas dos sujeitos se expressam em suas

consciências (THOMPSON, 1978).

Segundo o historiador Jörn Rüsen (2001, p. 58), a consciência histórica é o conjunto “das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência” da mudança temporal “de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. É, portanto, a “constituição do sentido da experiência do tempo” expressa pela narrativa histórica, ou seja,

[...] constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica, são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas como determinação de sentido no quadro de orientação da vida prática humana. [...] A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual o passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 57, 65, 66-67).

O que é aprender História? Como aprender História a partir dessa nova racionalidade histórica?

Segundo Rüsen (2006, p. 16), a aprendizagem histórica é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. Está articulada ao modo como a experiência do passado é vivenciada e interpretada de maneira a fornecer uma compreensão do presente e a construir projetos de futuro.

O que significa se orientar no tempo a partir das múltiplas experiências do passado e expectativas de futuro, levando em conta a intencionalidade da ação dos sujeitos no presente? Como fazer com que os alunos aprendam a interpretar a História, construindo suas narrativas históricas? Quais princípios epistemológicos possibilitam que esses sujeitos narrem a partir diversas temporalidades?

De acordo com a historiadora portuguesa Isabel Barca (2000), a aprendizagem histórica se dá quando os professores e alunos investigam as ideias históricas. Essas podem ser tanto ideias substantivas da História, tais como os conteúdos históricos (Revolução Francesa, escravidão na América portuguesa, democracia etc.), como as categorias estruturais ligadas à epistemologia da História (temporalidade, explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas etc.). A narrativa histórica é o princípio organizador dessas ideias.

A partir delas, a aprendizagem histórica configura a capacidade dos jovens se orientarem na vida e constituírem uma identidade a partir da alteridade. A constituição desta identidade se dá na relação com os múltiplos sujeitos e suas respectivas visões de mundo e temporalidades em diversos contextos espaço-temporais por meio da narrativa histórica. Entende-se que esta implica que o passado seja compreendido em relação ao processo de constituição das experiências sociais, culturais e políticas do Outro, no domínio próprio do conhecimento histórico.



A narrativa histórica é a forma de apresentação desse conhecimento e se refere à comunicação entre os sujeitos. O narrar é um procedimento fundamental da aprendizagem histórica como veremos mais adiante. Esta compreensão passa a ter uma função de orientação temporal na cultura contemporânea. Rüsen afirma que, para a narrativa histórica, é decisivo que a constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história” (2001, p. 155).

Narrar a História é compreender o Outro no tempo. A narrativa histórica constrói-se por argumentos fundamentados em evidências. Para os alunos, esta narrativa precisa ser plausível. Nesse sentido, ele precisa propor um diálogo entre as suas ideias históricas com as presentes nas narrativas dos historiadores, sendo assim, percebe-se que a natureza da História é interpretativa. Diante disso, os alunos devem conhecer a interpretação do outro pela narrativa histórica desse sujeito. As narrativas dos estudantes são constituídas pelas temporalidades e intencionalidades específicas deles, a partir do diálogo com as narrativas dos historiadores.

Para Rüsen (2001, p. 50-51), as orientações e os métodos da pesquisa histórica são distintos das orientações e dos métodos de ensino de História.

No ensino, considera-se o aprendizado de conceitos históricos que explicam os processos de mudança da consciência histórica nos alunos, a qual pode ser expressa de formas diferentes. De acordo com Rüsen (1993a, p. 69-81), existem quatro tipos de consciência histórica: *tradicional, exemplar, crítica e ontogenética*⁵.

Esses tipos de consciência são expressos por diferentes narrativas históricas fundamentadas em quatro condições de orientação intencional da vida prática dos sujeitos no tempo: afirmação, regularidade, negação e transformação.

Esses tipos de consciência e narrativas coexistem no mundo contemporâneo nas historiografias de referência e, também, na vida prática dos sujeitos, seja nas escolas, nos meios de comunicação, nos manuais didáticos, nas famílias e nas demais instituições, e são, portanto, intercambiantes. Um mesmo sujeito histórico, dependendo do tema focalizado, pode apresentar mais de um tipo de consciência e narrativas históricas como critérios para orientação de suas experiências do tempo.

A partir da apropriação do conceito de consciência histórica nestas Diretrizes, busca-se analisar as implicações das opções teórico-metodológicas para o ensino da História na formação dos sujeitos. Isso pode ser observado nas diferentes abordagens curriculares que historicamente marcam o ensino desta disciplina,

⁵ Ontogenética, aqui, não se refere a um conceito biológico. Para Rüsen, o termo “ontogenética” se refere ao processo histórico de constituição dos sujeitos em desenvolvimento, em que estes se orientam no tempo, a partir da relação passado, presente, futuro. Em outras palavras, os sujeitos se constituem à medida que tomam consciência do sentido histórico de suas experiências temporais e passam a se orientar no tempo.

além de apontar indicativos para o tipo de consciência histórica que se pretende diagnosticar nos sujeitos.

O ensino de História linear está pautado pela valorização da História política factual, personificada em heróis, e exclui a participação de outros sujeitos. Limita-se à descrição de causas e consequências, não problematiza a construção do processo histórico, uma vez que a História é tida como verdade a ser transmitida pelo professor e memorizada pelos alunos.

Nessa concepção, a contribuição que o ensino de História traz é a formação de uma aprendizagem estruturada em uma *consciência histórica tradicional*, a partir da qual o aluno compreende a dimensão temporal como permanência das experiências relativas aos modelos de vida e de cultura do passado. A consciência tradicional se expressa em uma *narrativa tradicional* que procura dar sentido ao atual modo de vida por meio de afirmação de uma memória das origens, de maneira que o tempo se apresenta como se fosse eterno.

Outro tipo de constituição de sentido é a *consciência histórica exemplar*, por meio da qual os sujeitos expressam experiências do passado como casos que representam e personificam regras gerais e atemporais da conduta humana e dos sistemas de valores. Essa consciência se expressa por meio de *narrativas exemplares*.

Entende-se por narrativa exemplar a que se fundamenta em regularidades de casos demonstrando a aplicação de regras de conduta gerais. Nesse tipo de narrativa, o tempo é representado como extensão espacial, ou seja, uma generalização de regularidades do espaço e seus respectivos valores.

A *consciência histórica crítica* é pautada na aprendizagem histórica das experiências do passado. Nessa perspectiva, possibilita a formação de pontos de vista históricos por negação aos tipos tradicional e exemplar de consciência. Sob esse aspecto, o ensino de história rompe com os modelos de aprendizagem baseados na linearidade temporal, ao distinguir o passado do presente, e com a redução das interpretações vinculadas a causas e consequências, ampliando as possibilidades de explicação e compreensão do processo histórico.

Esse tipo de consciência se expressa em *narrativas críticas*, as quais valorizam os deslocamentos e problematizações em relação às presentes condições de vida a partir de “contranarrações”. Essas contranarrativas propõem uma ruptura em relação às continuidades temporais e se baseiam em atitudes como a negação dos valores de orientação predominantes no presente e na tradição. A negação proposta por essas contranarrativas demarca os pontos de vista históricos e os distinguem das orientações de sentido histórico sustentadas por outros sujeitos.

Algumas concepções de aprendizagem histórica, ao tratar o conhecimento como resultado de investigação e sistematização de análises sobre o passado,



valorizam os diferentes sujeitos e suas relações, abrindo inúmeras possibilidades de reflexão e desenvolvendo múltiplas visões de mundo em relação aos processos históricos. A compreensão desses processos históricos torna-se mais abrangente. Essas concepções de aprendizagem histórica, aliadas ao tratamento dos conteúdos escolares, promovem a *consciência histórica ontogenética*, na medida em que articula a compreensão, pelos sujeitos, do processo histórico relativo às relações de temporalidades, tais como as permanências, mudanças, simultaneidades, transformações e rupturas de modelos culturais e da vida social em sua complexidade.

Esse tipo de consciência se expressa em *narrativas ontogenéticas*, as quais propõem a transformação de modos de vida dos próprios sujeitos a partir dos modos de vida da alteridade. Esses sujeitos acabam percebendo sua história a partir das experiências de vida do Outro ao longo do processo histórico, seja em outras temporalidades, seja em outros espaços.

Essas narrativas apresentam as continuidades como um processo no qual a alteração dos modos de vida permitem a constituição de uma identidade por meio da alteridade. Entende-se, aqui, por identidade a constituição dos sujeitos pelo Outro. No entanto, há de se ter claro que “o Outro” significa os sujeitos que viveram em outros espaços e outros tempos históricos. Nessa forma de narrativa, o tempo é encarado como um princípio ou um procedimento metodológico sustentado pelas relações de temporalidade (permanências, transformações, simultaneidades, recorrências, etc.).

Apresentaram-se, nestas Diretrizes Curriculares, as contribuições advindas das correntes da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa, a partir da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen. Espera-se que, por meio dessas orientações, a prática do professor contribua para a formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não-linear e multitemporal.

Para que esse objetivo ligado à aprendizagem histórica seja alcançado, sob a exploração de metodologias ligadas à epistemologia da História, é importante considerar, na abordagem dos conteúdos temáticos:

- múltiplos recortes temporais;
- diferentes conceitos de documento;
- múltiplos sujeitos e suas experiências, numa perspectiva de diversidade;
- formas de problematização em relação ao passado;
- condições de elaborar e compreender conceitos que permitam pensar historicamente; superação da ideia de História como verdade absoluta por meio da percepção dos tipos de consciência histórica expressas em narrativas históricas.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PENSAMENTO HISTÓRICO: TEMPO E ESPAÇO

Segundo Rüsen, a consciência histórica se caracteriza pela percepção das experiências do passado dos seres humanos, investigado por historiadores ou por professores de história e seus alunos, e realiza-se por interpretações feitas no presente à luz de uma expectativa de futuro. Nesse sentido, as noções de tempo e espaço devem compor os procedimentos metodológicos, pois articulados aos Conteúdos Estruturantes, possibilitam a delimitação e a contextualização das relações humanas a serem problematizadas.

2.3.1 Tempo

O procedimento metodológico ligado à categoria histórica *tempo* foi construído historicamente e modificou-se de acordo com o surgimento e a transformação das sociedades. A orientação do sentido da experiência do tempo, ou seja, como os sujeitos percebem seu passado por meio do significado que estabelecem com o mesmo, articula-se com a sua consciência histórica.

Nas sociedades agrárias, o tempo tinha um caráter cíclico e mítico; já nas sociedades industriais, tem uma marca cronológica e disciplinadora. Nas primeiras, predominava uma experiência do tempo que leva a uma consciência histórica tradicional, que aceita e repete os modelos culturais dados. Na sociedade industrial, as experiências apresentam dimensões e durações temporais diversas. Nesta sociedade, tais experiências são acessíveis a um número maior de sujeitos, os quais constroem e se defrontam no seu cotidiano com diferentes concepções temporais. Na escola, a compreensão das múltiplas experiências temporais pode provocar nos alunos o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e/ou genética.

A articulação entre as dimensões temporais se expressa nas relações de temporalidade, tais como: processos, mudanças, rupturas, permanências, simultaneidades, transformações, descontinuidades, deslocamentos e recorrências.

Essas temporalidades podem ser periodizadas, o que consiste em classificar, arbitrariamente, a sucessão ou as rupturas entre processos e acontecimentos criados pelas diferentes sociedades históricas. Essas periodizações podem ser investigadas pelas correntes historiográficas, cujas referências, nestas Diretrizes, consideram temporalidades e periodizações próprias.

Com relação à temporalidade, os historiadores da Nova Esquerda Inglesa valorizaram metodologicamente a relação dialética entre as permanências e as mudanças, e privilegiam as rupturas como elementos dinamizadores do processo histórico.



Quanto à periodização, esses historiadores romperam com a concepção etapista dos modos de produção, mas consideraram as estruturas materiais e simbólicas como grandes contextos que delimitam e possibilitam as ações humanas no tempo.

Sob esse aspecto, Hobsbawm, a partir de Gramsci, propôs o conceito de bloco histórico, uma forma de periodização que leva em conta uma macroestrutura espaço-temporal, a qual valoriza a análise das relações entre as ações humanas e as estruturas sócio-históricas, em um período definido por marcos históricos precisos. Um exemplo disso são os marcos temporais das obras de Hobsbawm: *A era das revoluções* (1789-1848), *A era do capital* (1848-1875), *A era dos impérios* (1875-1914) e *Era dos extremos* (1914-1991).

Os historiadores da Nova História Cultural tenderam a adotar o conceito de temporalidade criado por Fernand Braudel relativo à longa duração (estruturas), à média duração (conjunturas) e à curta duração (acontecimentos). O historiador Roger Chartier procurou detectar quais as permanências e mudanças presentes nas práticas e nas representações culturais dos sujeitos. Por sua vez, Carlo Ginzburg investigou como as temporalidades se relacionam com a circularidade cultural entre os sujeitos e como se dão as defasagens temporais entre os sujeitos de uma localidade com as grandes estruturas da História. Essa corrente historiográfica geralmente adotava a periodização quadripartite (Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) para classificar os contextos históricos.

Nestas Diretrizes, considera-se que o estudo das ações e das relações humanas do passado parta de problematizações feitas no presente por meio de expectativas de futuro. Assim, a partir da temática proposta pela problematização, o professor e o aluno determinam o período que define os marcos temporais que balizam seu estudo.

Contudo, busca-se a superação de periodizações tradicionais determinadas *a priori*, como, por exemplo, determinado uso da periodização quadripartite da História. Estas diretrizes valorizam as múltiplas temporalidades e perspectivas históricas escolhidas, priorizando os diferentes sujeitos.

2.3.2 Espaço

O procedimento metodológico relacionado ao *espaço* também contextualiza e delimita os Conteúdos Estruturantes propostos nestas Diretrizes Curriculares. O local onde os sujeitos históricos atuam define as possibilidades de ação e compreensão do processo histórico. Os historiadores, os professores e os alunos estabelecem pela problematização o contexto temporal e espacial a ser estudado.

Os historiadores ligados à Nova Esquerda Inglesa delimitaram grandes contextos espaciais em suas análises. Hill e Thompson tenderam a abarcar todo

o território do Reino Unido, pois este foi o local de ação dos movimentos sociais que eles investigaram. Entretanto, ambos historiadores também analisaram como as estruturas sócio-históricas interferem na vida de indivíduos e nos costumes de pequenas comunidades e como estes reagem a elas.

Hobsbawm, em suas principais obras, investigou os processos históricos mundiais que ocorreram e interferiram em diversos locais em determinado contexto histórico, de modo que construíram novos modelos teóricos para seus objetos.

Os historiadores da Nova História Cultural, tais como Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, compreenderam, por meio da micro-história, que a relação entre o local e o universal é um problema de escalas. Para eles, esta diferença se refere a distintos graus nas perspectivas de análise. Um olhar local é um procedimento fundamental para perceber as fissuras nas estruturas sócio-históricas, e apontar caminhos que mapeiam as transformações estruturais que ocorrem durante a constituição do processo histórico.

Seja natural, rural ou urbano, o ambiente – as paisagens, os territórios, os caminhos, as conquistas territoriais, as migrações, etc. – faz parte do conhecimento histórico bem como da memória coletiva de uma sociedade. Nessa perspectiva, *espaço* e *tempo* constituem como procedimentos metodológicos e princípios fundamentais da formação do pensamento histórico, que permitem delimitar os marcos históricos necessários ao estudo de um tema ou um conteúdo histórico.

A finalidade do ensino de História é a formação do pensamento histórico dos alunos por meio da consciência histórica. Pode-se afirmar, a partir disto, que os Conteúdos Estruturantes são imprescindíveis para o ensino de História, pois são entendidos como fundamentais na organização curricular e são a materialização desse pensamento histórico. Esses Conteúdos Estruturantes são carregados de significados, os quais delimitam e selecionam os conteúdos básicos ou temas históricos, que por sua vez se desdobram em conteúdos específicos.

3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

Entende-se por Conteúdos Estruturantes os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino.

Como constructos atrelados a uma concepção crítica de educação, os Conteúdos Estruturantes da História constituem-se como a própria materialidade do pensamento histórico. Deles derivam os conteúdos básicos/temas históricos⁶

⁶ Nestas Diretrizes, entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais a serem trabalhados em cada ano/série da Educação Básica. Deles, o professor selecionará conteúdos específicos que serão elencados em seu Plano de Trabalho Docente. Os conteúdos básicos são considerados aqui como sinônimos dos temas históricos, os quais problematizam as carências de orientação no tempo.



e específicos que compõem o trabalho pedagógico e a relação de ensino/aprendizagem no cotidiano da escola, e devem ser trabalhados de forma articulada entre si (ver tabela de conteúdos básicos/temas históricos – anexo I).

Nestas Diretrizes, consideram-se Conteúdos Estruturantes da disciplina de História:

- Relações de trabalho;
- Relações de poder;
- Relações culturais.

Estes Conteúdos Estruturantes apontam para o estudo das ações e relações humanas que constituem o processo histórico, o qual é dinâmico. Nestas Diretrizes, as relações culturais, de trabalho e de poder são consideradas recortes deste processo histórico.

Por meio destes Conteúdos Estruturantes, o professor deve discorrer acerca de problemas contemporâneos que representam carências sociais concretas. Dentre elas, destacam-se, no Brasil, as temáticas da *História local*, *História e Cultura Afro-Brasileira*, da *História do Paraná* e da *História da cultura indígena*, constituintes da história desse país, mas, até bem pouco tempo, negadas como conteúdos de ensino.

3.1 RELAÇÕES DE TRABALHO

Pelo trabalho expressam-se as relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza, seja no que se refere à produção material como à produção simbólica.

As relações de trabalho permitem diversas formas de organização social. No mundo capitalista, o trabalho assumiu historicamente um estatuto muito específico, qual seja, do emprego assalariado. Para entender como se formou este modelo e seus desdobramentos, faz-se necessário analisar alguns aspectos das Relações de Trabalho.

Vale considerar as contribuições dos historiadores da Nova Esquerda Inglesa, como Eric J. Hobsbawm e Edward P. Thompson que, partindo da concepção materialista histórica dialética, reviram e superaram a abordagem economicista e determinista do processo histórico.

Para Hobsbawm (1998, p. 178-179), o conceito de modo de produção se refere a um modelo que explica a maneira de produzir em um determinado contexto histórico. Esse modelo explicativo pretende abarcar uma leitura de todas as relações de trabalho possíveis e de suas características nos diversos contextos espaço-temporais. Assim, os modos de produção não devem ser analisados evolutivamente. Isso quer dizer que a escravidão pode coexistir e até surgir após um

período de trabalho servil, porque um modo de produção predominante coexiste e interage com várias outras relações de produção em um mesmo contexto.

Nesse sentido, Hobsbawm entende a noção de mundo do trabalho como a condição na qual os sujeitos estão inseridos ao construírem suas relações de trabalho, o que faz ampliar o conceito marxista de modo de produção.

Thompson (1998; 2004), coerente com a crítica da Nova Esquerda Inglesa ao que se refere às concepções deterministas, revê o conceito de classe social, propondo o conceito de experiência histórica. Para tanto, apresenta duas dimensões da experiência histórica: a primeira afirma que a classe social e sua respectiva consciência de classe são fenômenos produzidos pelas experiências, valores herdados e compartilhados pelos sujeitos históricos ao construírem sua identidade. A segunda dimensão do conceito se refere à prática do historiador que deve ser pautada na análise e verificação de documentos para que se produza a metodologia da investigação histórica.

Para a Nova Esquerda Inglesa, o resgate da história dos trabalhadores é possível quando o historiador reúne vários documentos, inclusive aqueles que a historiografia tradicional não aceitava como fonte, como, por exemplo, um boletim de ocorrência, analisando-os para verificar se as informações dali retiradas correspondem à teoria por ele optada. Caso isso não ocorra, o historiador deve construir um novo modelo teórico para o seu objeto de investigação.

Assim o estudo de relações de trabalho nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio deve contemplar diversos tipos de fontes, de modo que professores e alunos percebam diferentes visões históricas, para além dos documentos oficiais.

A partir disso, é possível construir um novo olhar sobre as relações de trabalho pela ótica da chamada “História vista de baixo”. Essa proposta incluiu novas fontes para o estudo da História, a qual buscava detectar a voz dos excluídos, uma vez que os documentos oficiais privilegiavam, a priori, o olhar dos vencedores.

A Nova Esquerda Inglesa entende que a consciência de classe dos sujeitos não se constrói somente entre a luta de classes da burguesia *versus* proletariado, mas também em conflitos no interior das próprias classes por meio da experiência vivida pelos trabalhadores.

Articulados aos demais Conteúdos Estruturantes, reconhecer as contradições de cada época, os impasses sociais da atualidade e dispor-se a analisá-los, a partir de suas causas, permite entender como as relações de trabalho foram construídas no processo histórico e como determinam a condição de vida do conjunto da população.



3.2 RELAÇÕES DE PODER

Pode-se definir poder como “a capacidade ou possibilidade de agir ou de produzir efeitos” e “pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos” (BOBBIO in BOBBIO et. al., 2000, p. 993). O poder não apresenta forma de coisa ou de objeto, mas se manifesta como relações sociais e ideológicas estabelecidas entre aquele que exerce e aquele que se submete; portanto, o que existe são as relações de poder.

O estudo das relações de poder geralmente remete à ideia de poder político. Entretanto, elas não se limitam somente ao âmbito político, mas também nas relações de trabalho e cultura.

No campo acadêmico, a História política metódica sofreu duras críticas no século XX, tanto dos adeptos da escola dos *Annales* quanto dos marxistas, que denunciaram uma noção de política desvinculada da totalidade do processo histórico e do caráter voluntarista de uma História que se constrói de ideias e ações de uns poucos sujeitos, cujas narrativas históricas apresentam características cronológicas, lineares e factuais.

Tais críticas dirigidas pela Nova História Cultural e pela Nova Esquerda Inglesa à História política metódica possibilitaram, a partir dos anos 1980, uma redefinição de seus estudos, ou seja, o surgimento de uma nova história política estruturada pelo conceito de cultura política.

Os historiadores da Nova Esquerda Inglesa criticam a historiografia política metódica, porque se limitou a explicar o poder sob referência única do Estado. A Nova Esquerda Inglesa analisa as relações de poder pela valorização das condições materiais, das estruturas sócio-econômicas, das classes e grupos sociais, dos movimentos coletivos em geral. Reintroduz, também, a ideologia como categoria analítica do discurso histórico.

Para a corrente Nova História Cultural, o estudo das relações de poder remete às esferas das representações, do imaginário e das práticas sociais. Ao radicalizar este pressuposto, Michel Foucault (2004) optou pela ideia de que os saberes são poderes. Tais poderes são exercidos em instituições, como: escolas; prisões, hospitais; famílias e comunidades; nos Estados Nacionais, nas igrejas e nos organismos internacionais políticos, econômicos e culturais. Foucault também valorizou a pluralidade das redes de poder ou micropoderes e propôs o estudo das relações entre as diferentes práticas discursivas.

Entender que as relações de poder são exercidas nas diversas instâncias sócio-históricas, como o mundo do trabalho, as políticas públicas e as diversas instituições, permite ao aluno perceber que tais relações estão em seu cotidiano. Assim, ele poderá identificar onde estão os espaços decisórios, porque determinada decisão

foi tomada; de que forma foi executada ou implementada, e como, quando e onde reagir a ela.

3.3 RELAÇÕES CULTURAIS

Ao se propor as relações culturais como um dos Conteúdos Estruturantes para o estudo da História, entende-se a cultura como aquela que permite conhecer os conjuntos de significados que os homens conferiram à sua realidade para explicar o mundo.

O conceito de cultura é polissêmico, tal a quantidade de contribuições e reinterpretações articuladas com as ciências sociais, ao longo dos séculos XIX e XX, as quais ampliaram e permitiram mudar um campo que se preocupava de modo exclusivo com a cultura das elites. Faz-se necessário lembrar como precursores de uma História cultural, no século XIX, os escritos de Burckhardt e Huizinga.

Com as mudanças ocorridas nos últimos trinta anos, os modelos de explicação do passado têm sido questionados. Essa crise dos paradigmas explicativos ocasionou rupturas profundas na História e permitiu a inclusão de diferentes propostas e abordagens que incluíam a cultura como ponto de partida para a análise histórica.

Raymond Williams (2003) afirma que a cultura é comum a todos os seres humanos, pelo fato de haver uma estrutura comum de modos de pensar, agir e perceber o mundo, que leva à constituição de organizações sociais diferentes. Isso ocorre devido às diversas interpretações construídas por esses grupos históricos. Para ele, a cultura tradicional é um patrimônio comum, uma herança comum, que a educação tem a tarefa de difundir, tornar acessível a todas as classes sociais, da mesma forma que a cultura popular.

Entretanto, as sociedades contemporâneas não são tão diferentes em sua organização político-econômica, pois são poucas as que destoam do padrão cultural próprio do capitalismo contemporâneo. Em outras palavras, as classes dominadas existem numa relação de poder com as classes dominantes, de tal modo que ambas partilham um processo social comum. Portanto, compartilham de uma experiência histórica comum, produto dessa história coletiva. No entanto, os benefícios produzidos por esta sociedade e seu controle se repartem desigualmente.

O estudo das relações culturais deve considerar a especificidade de cada sociedade e as relações entre elas. O processo histórico constituído nesta relação pode ser chamado de cultura comum.

Para Thompson, a cultura comum dos trabalhadores urbanos e camponeses na Inglaterra do século XVIII “longe de ter a permanência rígida que a palavra ‘tradição’ sugere, o costume era um terreno de mudança e de conflito, um lugar onde interesses opostos formulavam reivindicações opostas” (1998, p. 16-17).



Os historiadores da Nova História Cultural abordam as relações culturais que superam a dicotomia entre a cultura de elite e a cultura popular. Roger Chartier analisa a cultura a partir das práticas, apropriações e representações culturais que os sujeitos têm em relação aos artefatos culturais (literários, visuais ou mentais).

Carlo Ginzburg estuda a circularidade entre as culturas por meio de um recorte local, em que se valorizam as ações e os valores de sujeitos comuns, de suas famílias e comunidades. Esta abordagem é denominada micro-história ou microanálise e permite reavaliar as macroanálises, rompendo com a dicotomia cultura popular e cultura de elite.

Tanto os historiadores da Nova Esquerda Inglesa como os da Nova História Cultural usam documentos antes desvalorizados pela historiografia metódica, tais como processos judiciais, interrogatórios, boletins de ocorrência, canções populares, relatos de tradições orais, livros populares, etc.

Ao produzir e vivenciar o processo de constituição da humanidade, o uso destas evidências possibilitou aos historiadores construir narrativas históricas que incorporavam olhares alternativos quanto às ações dos sujeitos.

Por fim, nestas Diretrizes Curriculares de História, entende-se que os Conteúdos Estruturantes relações de trabalho, de poder e culturais permitem construir uma fundamentação histórica das abordagens relativas aos temas ou conteúdos básicos e aos conteúdos históricos específicos. Isto porque materializam as orientações do agir humano estruturadas na formação do pensamento histórico. Esta formação histórica, baseada nos Conteúdos Estruturantes, é constituída por metodologias de ensino e de aprendizagem articuladas às especificidades dos ensinamentos fundamental e médio, as quais serão explicitadas nos encaminhamentos metodológicos.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para os anos finais do Ensino Fundamental propõe-se, nestas Diretrizes, que os conteúdos temáticos priorizem as histórias locais e do Brasil, estabelecendo-se relações e comparações com a história mundial. Para o Ensino Médio, a proposta é um ensino por temas históricos, ou seja, os conteúdos (básicos e específicos) terão como finalidade a discussão e a busca de solução para um tema/problema previamente proposto.

O trabalho pedagógico com os Conteúdos Estruturantes, básicos e específicos tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos estudantes. Isso se dá quando professor e alunos utilizam, em sala de aula e nas pesquisas escolares, os métodos de investigação histórica articulados pelas narrativas históricas desses sujeitos. Assim, os alunos perceberão que a História está narrada em diferentes

fontes (livros, cinema, canções, palestras, relatos de memória, etc.), sendo que os historiadores se utilizam destas fontes para construir suas narrativas históricas.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com os conteúdos históricos deve ser fundamentado em vários autores e suas respectivas interpretações, seja por meio dos manuais didáticos disponíveis ou por meio de textos historiográficos referenciais. Espera-se que, ao concluir a Educação Básica, o aluno entenda que não existe uma verdade histórica única, e sim que verdades são produzidas a partir evidências que organizam diferentes problematizações fundamentadas em fontes diversas, promovendo a consciência da necessidade de uma contextualização social, política e cultural em cada momento histórico.

Sobre o Método da História

Para o aluno compreender como se dá a construção do conhecimento histórico, o professor deve organizar seu trabalho pedagógico por meio:

- do trabalho com vestígios e fontes históricas diversos;
- da fundamentação na historiografia;
- da problematização do conteúdo;
- essa organização deve ser estruturada por narrativas históricas produzidas pelos sujeitos.

Sobre o trabalho com vestígios e fontes históricas

Recorrer ao uso de vestígios e fontes históricas nas aulas de História pode favorecer o pensamento histórico e a iniciação aos métodos de trabalho do historiador. A intenção do trabalho com documentos em sala de aula é de desenvolver a autonomia intelectual adequada, que permita ao aluno realizar análises críticas da sociedade por meio de uma consciência histórica (BITTENCOURT, 2004).

Ao trabalhar com vestígios na aula de História, é indispensável ir além dos documentos escritos, trabalhando com os iconográficos, os registros orais, os testemunhos de história local, além de documentos contemporâneos, como: fotografia, cinema, quadrinhos, literatura e informática. Outro fator a ser observado é a identificação das especificidades do uso desses documentos, bem como entender a sua utilização para superar as meras ilustrações das aulas de História. Quanto à identificação do documento, a sugestão é determinar sua origem, natureza, autor ou autores, datação e pontos importantes do mesmo.

Para fazer análise e comentários dos documentos, Bittencourt (2004) estabeleceu a seguinte metodologia:

- descrever o documento, ou seja, destacar e indicar as informações que ele contém;



- mobilizar os saberes e conhecimentos prévios dos alunos para que eles possam explicá-los, associá-los às informações dadas;
- situar o documento no contexto e em relação ao autor;
- identificar sua natureza e também explorar esta característica para chegar a identificar os seus limites e interesses ⁷.

Entender tais aspectos possibilita que os alunos valorizem e contribuam para a preservação de documentos escritos, dos lugares de memória, como: museus, bibliotecas, acervos privados e públicos de fotografias, audiovisuais, entre outros. Isso se dá pelo uso adequado dos locais de memória, pelo manuseio cuidadoso de documentos que podem constituir fontes de pesquisas ou pelo reconhecimento do trabalho feito pelos pesquisadores. A problematização desses documentos é que os transformam em fontes históricas.

O trabalho com documentos e fontes históricas pode levar a uma análise crítica sobre o processo de construção do conhecimento histórico e dos limites de sua compreensão. Tal abordagem é fundamental para que os alunos entendam:

- os limites do livro didático;
- as diferentes interpretações de um mesmo acontecimento histórico;
- a necessidade de ampliar o universo de consultas para entender melhor diferentes contextos;
- a importância do trabalho do historiador e da produção do conhecimento histórico para compreensão do passado;
- que o conhecimento histórico é uma explicação sobre o passado que pode ser complementada com novas pesquisas e pode ser refutada ou validada pelo trabalho de investigação do historiador.

Então, ao adotar este encaminhamento metodológico, o professor precisa relativizar o livro didático, uma vez que as explicações nele apresentadas são limitadas, seja pelo número de páginas do livro, pela vinculação do autor a uma determinada concepção historiográfica, seja pela tentativa de abarcar uma grande quantidade de conteúdos em atendimento às demandas do mercado editorial. Isso não significa que o livro didático deva ser abandonado pelo professor, mas problematizado junto aos alunos, de modo que se identifiquem seus limites e possibilidades. Implica também a busca de outros referenciais que complementem o conteúdo tratado em sala de aula.

Porém, como o livro didático é o documento pedagógico mais popular e usado nas aulas de História, Schmidt e Cainelli (2004), sugerem alguns encaminhamentos metodológicos para seu uso que permitam a sua transformação em uma fonte histórica:

⁷ Esse encaminhamento metodológico pode mudar em decorrência da especificidade da linguagem do documento.

- ler o texto;
- construir uma enunciação da ideia principal de cada parágrafo;
- identificar e analisar as imagens e as ilustrações, os mapas e os gráficos;
- relacionar as ideias do texto com as imagens, os mapas e os gráficos;
- explicar as relações feitas;
- estabelecer relações de causalidade e significado sobre o que aparece no texto e nas imagens, mapas e gráficos;
- identificar as ideias principais e secundárias do texto;
- registrar, de forma organizada e hierarquizada, as ideias principais e as secundárias do texto (TREPAT, 1995, p. 1994-220; atividades adaptadas por SCHMIDT e CAINELLI. 2004, p. 140).

Sobre o ensino fundamentado na historiografia

Fundamentar o conhecimento na historiografia significa compreendê-lo em suas práticas, suas relações e pela multiplicidade de leituras e interpretações históricas possíveis. Para isso, algumas questões poderão ser propostas aos estudantes:

- Como o historiador chegou a essa interpretação?
- Que documentos/fontes o ajudaram a chegar a essas conclusões?
- Existem outras pesquisas a esse respeito?
- Que relações o historiador contemplou em sua análise?
- No conteúdo trabalhado, como podem ser identificados os aspectos políticos, sócio-econômicos e culturais?
- Existem aspectos que ainda podem ser pesquisados? Quais?
- Estas ideias historiográficas têm relação com as ideias históricas produzidas pelos estudantes?
- Como os estudantes desenvolvem essas ideias históricas?

O trabalho pedagógico com diversos documentos e fontes exige que o professor esteja atento à rica produção historiográfica que tem sido publicada em livros, revistas especializadas e outras voltadas ao público em geral, muitas das quais disponíveis também nos meios eletrônicos.

Para que os estudantes busquem conteúdos diversos daqueles apresentados nos livros didáticos, o uso da biblioteca é fundamental. Torna-se essencial, no entanto, que o professor os oriente para que conheçam o acervo específico, as obras que poderão ser consultadas, e ensine os bons hábitos de manuseio e conservação das obras.

O estudo das histórias locais é uma opção metodológica que enriquece e inova a relação de conteúdos a serem abordados, além de promover a busca de produções historiográficas diversas. Segundo o historiador italiano Ivo Mattozzi



(1998, p. 40), histórias locais permitem a investigação da região ou dos lugares onde os alunos vivem, mas também das histórias de outras regiões ou cidades. Esse historiador aponta alguns caminhos para o estudo das histórias locais:

- a importância da dimensão local na construção do conhecimento do passado e que há fenômenos que devem ser analisados em uma pequena escala;
- a relação entre os fatos de dimensão local e os de dimensão nacional, continental ou mundial;
- o estudo e a compreensão das histórias locais do Outro (como as histórias dos indígenas, dos latino-americanos, dos africanos e dos povos do Oriente);
- o respeito pelo patrimônio que testemunha o passado local;
- os termos das questões relativas à administração e gestão do território em que vivem;
- a função e o valor histórico-social das instituições incumbidas da conservação do patrimônio e do estudo do passado;
- a utilização e divulgação pública de narrativas históricas das histórias locais.

Sobre a importância da problematização dos conteúdos temáticos

É importante, também, problematizar o conteúdo a ser trabalhado. Problematizar o conhecimento histórico “significa em primeiro lugar partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas” (CAINELLI & SCHMIDT, 2004, p. 52).

Algumas questões podem orientar uma abordagem problematizadora dos conteúdos, tais como: “por quê?”, “como?”, “quando?”, “o quê?”. Entretanto, essas questões são insuficientes, pois, além delas, será necessário levantar hipóteses acerca dos acontecimentos do passado, recorrer as fontes históricas, preferencialmente partindo do cotidiano dos alunos e do professor, ou seja, “trabalhar conteúdos que dizem respeito à sua vida pública e privada, individual e coletiva” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 53). A problematização teórica dos vestígios das experiências do passado é que possibilita a sua transformação em fontes históricas de uma investigação.

Algumas considerações sobre o método da História

Ao usar o método da História, o professor deve considerar, também, que as ideias históricas⁸ dos estudantes são marcadas pelas suas experiências de vida e

⁸ Conforme os Fundamentos Teórico-Metodológico destas Diretrizes Curriculares, entende-se como ideias históricas os critérios de sentido que os sujeitos dão às ações humanas a partir de sua orientação do tempo. Essas ideias históricas podem ser tanto o conhecimento prévio e cotidiano dos sujeitos sobre um determinado tema histórico como o conhecimento elaborado e sistematizado nas aulas de História, tais como as ideias históricas substantivas relativas aos conteúdos ou temas históricos (Revolução francesa, escravidão colonial, ditadura militar brasileira, democracia) ou ideias históricas estruturais (temporalidade, explicações, evidências, empatia, significância e narrativas históricas) (BARCA, 2000).

pelos meios de comunicação. Nas narrativas produzidas pelos estudantes estão presentes as concepções históricas da comunidade à qual pertencem, seja na forma de adesão a essas ideias, seja na sua crítica. Tais ideias históricas, além do caráter de pertencimento social e cultural, são conhecimentos que estão em processo de constante transformação. Como tal, precisam ser consideradas na definição e problematização dos conteúdos específicos.

As **noções de tempo** ou **temporalidade** – quais sejam: sucessão ou ordenação, duração, simultaneidade, semelhanças, diferenças, mudanças, permanências –, por sua vez, “não existem *a priori* no raciocínio dos alunos, mas são construídas no decorrer de sua vida e dependem de experiências culturais” (CAINELLI & SCHMIDT, 2004, p. 78).

Tratam-se de noções complexas e, para que os alunos as compreendam, será necessário trabalhá-las por meio de atividades didáticas diversas, como, por exemplo, o gráfico da linha do tempo.

No entanto, a linha do tempo deve estar conectada ao contexto histórico estudado e levar em conta datas, interpretações e explicações históricas a partir de evidências. É necessário ter o cuidado de que esta linha do tempo deve estar submetida às categorias e aos conceitos históricos investigados ao se trabalhar um tema. Esta atividade estimula reflexões sobre as periodizações do tempo e das mudanças e distinções entre as experiências do passado e do presente.

Para o historiador inglês Eric Hobsbawm (1998), o “sentido do passado” na sociedade é localizar suas mudanças e permanências. Portanto, a confecção da linha do tempo só terá sentido nas aulas de História se contribuir para que os alunos construam e apreendam as noções de temporalidade a partir dos conceitos históricos.

Quanto à noção de **periodização**, deve-se relativizar a importância dada à compartimentação da História em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, pois esta é uma divisão francesa que tem como marcos somente acontecimentos históricos europeus. O mesmo vale para a classificação periódica em Brasil Colônia, Império e República. Para romper com essa tradição a construção de um quadro sinótico, por exemplo, poderá levar os alunos a perceberem como se organiza a periodização da História de outros povos com marcos referenciais diferentes do europeu, tais como os indígenas, africanos, arborígenes, polinésios e chineses.

Outra possibilidade é a do professor construir novas periodizações dos temas históricos para a identificação de mudanças e permanências nos hábitos, costumes, regimes políticos e sistemas econômicos das sociedades estudadas. Por fim, é possível propor o estudo de calendários de diferentes culturas.

Ao trabalhar as noções de temporalidade, o professor deve tomar as ideias históricas do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos. O



contato com outras ideias históricas mais elaboradas permite que os estudantes as relacionem com suas ideias históricas prévias, para estabelecer uma cognição histórica situada, ou seja, um conhecimento histórico reelaborado em seu contexto e com experiências do tempo significativas para eles.

Abordagem dos conteúdos no Ensino Fundamental

No Ensino Fundamental, os Conteúdos Estruturantes – Relações de Trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais –, tomados em conjunto, articulam os conteúdos básicos e específicos a partir das histórias locais e do Brasil e suas relações ou analogias com a História Geral, e permitem acesso ao conhecimento de múltiplas ações humanas no tempo e no espaço. Por meio do processo pedagógico, busca-se construir uma consciência histórica que possibilite compreender a realidade contemporânea e as implicações do passado em sua constituição.

Segundo a historiadora brasileira Circe Bittencourt (2004), uma das questões importantes no momento da seleção de conteúdos é a dúvida entre privilegiar uma história nacional ou mundial. A tendência atual na produção didática é privilegiar a história mundial em detrimento da local e nacional, tentando silenciar um passado da disciplina de História, no qual a história nacional estava associada aos interesses de uma elite. Segundo essa visão, diante de um mundo globalizado, seria inadequado propor uma história nacional, pois todos seriam cidadãos do mundo.

Essa tendência está associada à concepção de história integrada, ou melhor, intercalada, que, por um lado, oferece uma abordagem inovadora em termos temporais – no sentido de incorporar a ideia de tempo sincrônico –, estabelecendo relações entre espaços e tempos variados, mas, por outro lado, leva à compreensão de que a história do Brasil está diluída na História Geral como mero apêndice desta.

Além disso, a História Geral muitas vezes se restringe à história europeia, não considerando a história de outros continentes como o africano, o asiático, a Oceania e o americano. Tal abordagem, quando contempla a história de outras sociedades, o faz a partir da história da Europa.

Ao enfatizar a integração da História do Brasil à História Geral “sem situar devidamente os problemas nacionais e ampliar o conhecimento sobre a realidade brasileira, pode-se reforçar a ideia de que os conflitos internos e seus agentes sociais desempenham papel secundário na construção da nação” (BITTENCOURT, 2004, p. 158).

Nestas diretrizes, objetiva-se superar a visão de que os sujeitos históricos de significância locais e nacionais seriam menos importantes do que os de significância mundial, criando uma hierarquia na qual o Brasil assumiria o papel periférico.

Propõe-se, então, uma abordagem de divisão temporal a partir das histórias locais e nacionais que torna possível analisar os componentes mais complexos das

heranças africanas como, por exemplo, a reivindicação dos movimentos negros a respeito da inserção da cultura africana e afro-brasileira no ensino de História.

Essa nova perspectiva permitirá estabelecer relações entre a sociedade brasileira e as demais, como a indígena, a africana e a asiática, promovendo a reflexão sobre sujeitos até então negligenciados pela História. Segundo Circe Bittencourt:

Pode-se assim, entre tópicos, incorporar em uma concepção de história mundial a África e o Oriente Médio, de maneira que se apresente a história dos povos islâmicos, a qual chega a nós sempre revestida de preconceitos, quase que exclusivamente filtrada pelos meios de comunicação provenientes da mídia norte-americana (BITTENCOURT, 2004, p. 160).

Estudar a História do Brasil e as histórias locais relacionadas à mundial, entendendo-a para além da História europeia, permite questionar com o estudante as ideias históricas permeadas de preconceitos que são difundidas pelos meios de comunicação de massa. A partir da valorização de novas narrativas históricas é possível construir ideias históricas sistematizadas em um diálogo cognitivo com o Outro.

Além disso, a proposta metodológica de partir das histórias locais e do Brasil para a Geral possibilita a abordagem da história regional, o que atende a Lei n. 13.381/01, a qual torna obrigatória, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, o trabalho com os conteúdos de História do Paraná.

Tomar a história local e do Brasil como ponto de partida requer ainda alguns cuidados para evitar uma abordagem pela ótica da região hegemônica, tal como acontecia no ensino de história pautado na economia no século XIX, focado na produção cafeeira paulista, menosprezando outras culturas e atividades econômicas regionais, como, por exemplo, a cultura da erva-mate no Paraná ou a economia moral de subsistência que predominava em todo o território brasileiro.

Não se pretende minimizar a importância da economia cafeeira neste período da história nacional, porém considera-se inadequado tratar as conjunturas regionais como de menor importância. Esta proposta metodológica possibilita a reconstrução de identidades locais e regionais que é anterior à identidade nacional.

Ressalta-se que, embora a proposta pedagógica de História para o Ensino Fundamental parta das Histórias locais e do Brasil para a História Geral, não se pode impor esta relação quando as condições históricas não permitem. A Revolução Industrial, por exemplo, é um acontecimento que teve um início específico na Inglaterra da segunda metade do século XVIII. Como partir do Brasil e fazer relação com este acontecimento? A partir das limitações impostas pelo Pacto Colonial, que tipo de produção econômica era permitida à América portuguesa em meados do século XVIII? Este conteúdo exige que se parta da História da Europa para a da América portuguesa, pois o conceito assim o determina, ou seja, seria anacronismo



tratar a Revolução Industrial a partir do Brasil, tendo em vista que o Pacto Colonial restringia a transformação da matéria-prima em produtos manufaturados.

Esse exemplo indica ao professor que quando não é possível partir da História do Brasil é possível iniciar a abordagem por estudos comparativos, de forma a continuar priorizando as Histórias locais e do Brasil para os anos/séries finais do Ensino Fundamental.

Abordagem dos conteúdos no Ensino Médio

Para o Ensino Médio, a metodologia proposta por estas Diretrizes Curriculares está relacionada à História Temática. Os conteúdos básicos/temas históricos selecionados para o ensino devem articular-se aos Conteúdos Estruturantes propostos nestas Diretrizes. Tomá-los como ponto de partida é uma forma de responder às críticas a respeito da impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade”. A organização do trabalho pedagógico por meio de temas históricos possibilita ao professor ampliar a percepção dos estudantes sobre um determinado contexto histórico, sua ação e relações de distinção entre passado e presente.

Para trabalhar com a História Temática deve-se se constituir uma problemática por meio da compreensão, na aula de História, das estruturas e das ações humanas que constituíram os processos históricos do presente, tais como a fome, desigualdade e exclusão social, confrontos identitários (individual, social, étnica, sexual, de gênero, de idade, de propriedade, de direitos, regionais e nacionais).

Assim, ao problematizar situações ligadas às Relações de Trabalho, de Poder e Culturais é possível explicar, interpretar e narrar o objeto de estudo da disciplina de história, ou seja, ações e relações humanas no tempo, sendo que essas devem ser abordadas didaticamente, no processo de ensino/aprendizagem. Isso deve ser feito observando os recortes espaço/temporal e conceituais específicos, à luz da historiografia de referência anunciadas nestas Diretrizes.

As ações e relações humanas no tempo são os acontecimentos históricos relacionados aos conteúdos específicos, os quais comporão o Plano de Trabalho Docente e servirão de instrumentos para responder a problemática estabelecida.

O historiador Ivo Mattozzi (2004) estabeleceu uma metodologia para o trabalho temático, sob três dimensões:

- **primeira:** deve-se focalizar o acontecimento, processo ou sujeito que se quer representar do ponto de vista historiográfico;
- **segunda:** é preciso delimitar o tema histórico em referências temporais fixas e estabelecer uma separação entre seu início e seu final;
- **terceira:** o professor e os alunos devem definir um espaço ou território de observação do conteúdo tematizado.

O que define esta demarcação espaço-temporal é a historiografia específica escolhida e os fontes históricas disponíveis. Além dessas três dimensões, faz-se necessário instituir um sentido à seleção temática feita, dado pela problematização. Nesse sentido, é importante justificar porque escolheu determinada temática que contempla alguns conteúdos específicos em detrimento de outros, quais sujeitos históricos se pretende analisar. Ao fazer isso, estaremos estabelecendo um sentido para o tema, a problematização e o recorte espaço/temporal delimitado.

Para Ivo Mattozzi (2004), depois de selecionado o tema, o professor adotará três formas para construir uma narrativa histórica:

- **narração:** é uma forma de discurso em que se ordenam os fatos históricos de um período. Essa reconstrução representa o processo histórico relativo às mudanças e transformações por meio de acontecimentos que levem de um contexto inicial a um final;
- **descrição:** é a forma de representar um contexto histórico. É um recurso para representar as permanências que ocorrem entre diferentes contextos. A descrição permite, também, o uso de narrações como exemplos ou provas do contexto histórico abordado;
- **argumentação, explicação e problematização:** a problematização fundamenta a explicação e a argumentação histórica. A narrativa histórica é a construção de uma resposta para a problemática focalizada. A explicação é a reconstrução de determinadas ações e relações humanas, e a argumentação é a resposta à problemática, a qual é construída pela narração e descrição.

Nessa concepção, o trabalho com documentos na aula de História proporciona a produção de conhecimento histórico quando usado como fonte, em que se buscam respostas para as problematizações formuladas. Assim, os documentos permitem a criação de conceitos sobre o passado e o questionamento dos conceitos já construídos.

As correntes historiográficas tomadas como referências nestas Diretrizes romperam a ideia do documento escrito como única fonte confiável para o estudo do passado. O conceito de documento foi ampliado: imagens, objetos materiais, oralidade e os mais diversos documentos escritos são tomados como vestígios do passado, a partir dos quais é possível produzir o conhecimento histórico. O documento deixou de ser “considerado apenas um indício do passado, sendo ele mesmo determinado por quem o produziu. Assim, o documento não é mais a prova do real, mas um indício que depende das questões e dos problemas postos pelo historiador” (SCHIMIDT, 2007, p. 223).

O trabalho com diferentes documentos requer que o professor conheça a especificidade de sua linguagem e a sua natureza, bem como seus limites e



possibilidades para o trato pedagógico. Para tanto, é necessário observar três níveis de indagação:

- **sobre a existência em si do documento:** o que vem a ser o documento? O que é capaz de dizer? Como podemos recuperar o sentido de seu dizer? Por que tal documento existe? Quem fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito?
- **sobre o significado do documento como objeto:** o que significa o documento como simples objeto? Como e por quem foi produzido? Qual é a relação do documento, como objeto singular, no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência?
- **sobre o significado do documento como sujeito:** por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação de pensamento está contida em seu significado? Em que consiste seu ato de poder? (MARSON, *apud* BITTENCOURT, p. 332).

As imagens, livros, jornais, histórias em quadrinhos, fotografias, pinturas, gravuras, museus, filmes, músicas são documentos que podem ser transformados em materiais didáticos de grande valia na constituição do conhecimento histórico. Podem ser aproveitados de diferentes maneiras em aula, como exemplificam Schmidt e Cainelli (2004): na elaboração de biografias, na confecção de dossiês, representação de danças folclóricas, exposição de objetos sobre o passado que estejam ao alcance do aluno, com a descrição de cada objeto exposto e o contexto em que foram produzidos, de modo a estabelecer relações entre as fontes.

A proposta da seleção de temas é também pautada em relações interdisciplinares considerando que é na disciplina de História que ocorre a articulação dos conceitos e metodologias entre as diversas áreas do conhecimento. Assim, narrativas, imagens, sons de outras disciplinas devem ser tratados como documentos a serem abordados historiograficamente.

5 AVALIAÇÃO

Nestas Diretrizes Curriculares, ao se propor reflexões sobre a avaliação no ensino de História, objetiva-se favorecer a busca da coerência entre a concepção de História defendida e as práticas avaliativas que integram o processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem de todos os alunos, permeando o conjunto das ações pedagógicas, e não como elemento externo a este processo.

Refutam-se as práticas avaliativas que priorizam o caráter classificatório, autoritário, que desvinculam a sua função da aprendizagem, que não se ocupam

dos conteúdos e do seu tratamento conforme as concepções definidas no projeto político-pedagógico da escola. Uma avaliação autoritária e classificatória materializa um modelo excludente de escolarização e de sociedade, com o qual a escola pública tem o compromisso de superação.

[...] para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é (preciso) modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2002, p. 81).

Na concepção de ensino e de aprendizagem destas Diretrizes Curriculares, compartilha-se a ideia de Luckesi a respeito da avaliação diagnóstica:

A fim de que as decisões tomadas na avaliação diagnóstica sejam implementadas na continuidade do processo pedagógico, faz-se necessário o diálogo acerca de questões relativas aos critérios e à função da avaliação, seja de forma individual ou coletiva. Assim, o aprendizado e a avaliação poderão ser compreendidos como fenômeno compartilhado, contínuo, processual e diversificado, o que propicia uma análise crítica das práticas que podem ser retomadas e reorganizadas pelo professor e pelos alunos.

Retomar a avaliação com os alunos permite, ainda, situá-los como parte de um coletivo, em que a responsabilidade pelo e com o grupo seja assumida com vistas à aprendizagem de todos. Conforme afirma Giroux (1997, p. 71), por meio do diálogo em grupo, “as normas de cooperação e sociabilidade compensam a ênfase do currículo oculto tradicional na competição e individualismo excessivos”.

Ao propor maior participação dos alunos no processo avaliativo, não se pretende desvalorizar o papel do professor, mas ampliar o significado das práticas avaliativas para todos os envolvidos. No entanto, é necessário destacar que cabe ao professor planejar situações diferenciadas de avaliação.

Ao considerar os conteúdos de História efetivamente tratados em aula, essenciais para o desenvolvimento da consciência histórica, é necessário ter clareza que avaliar é sempre um ato de valor. Diante disto, professor e alunos precisam entender que os pressupostos da avaliação, tais como **finalidades, objetivos, critérios e instrumentos**, podem permitir rever o que precisa ser melhorado ou o que já foi apreendido. Segundo Luckesi (2002), o professor poderá lançar mão de várias formas avaliativas, tais como:

- **Avaliação diagnóstica** – permite ao professor identificar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos para pensar em atividades didáticas que possibilitem a compreensão dos conteúdos a serem trabalhados;
- **Avaliação formativa** – ocorre durante o processo pedagógico e tem por finalidade retomar os objetivos de ensino propostos para, a partir dos mesmos,



identificar a aprendizagem alcançada desde o início até ao momento avaliado;

- **Avaliação somativa** – permite ao professor tomar uma amostragem de objetivos propostos no início do trabalho e identificar se eles estão em consonância com o perfil dos alunos e com os encaminhamentos metodológicos utilizados para a compreensão dos conteúdos. Esta avaliação é aplicada em período distante um do outro, como por exemplo o bimestre, trimestre ou semestre.

Mesmo com esses três tipos de avaliação, ainda fica a questão: O que avaliar? Como avaliar em História? O professor é o único responsável pela avaliação do aluno?

Elementos históricos	Indicadores de compreensão pelos alunos
Cronologia	Têm experiências no estabelecimento de limites históricos, como antes de Cristo e depois de Cristo, geração, década e século. São capazes de estabelecer sequência de datas e períodos, determinar sequência de objetos e imagens e relacionar acontecimentos com uma cronologia.
Testemunhos	São capazes de compreender tipos de testemunho que o historiador utiliza. Distinguem fontes primárias de secundárias. São conscientes da necessidade de serem críticos na análise de documento. Têm consciência de como os historiadores empregam os testemunhos para chegarem a uma explicação do passado.
Conteúdos Estruturantes	Analisa as diferentes conjunturas históricas a partir das relações de trabalho, de poder e culturais.
Linguagem e conceitos históricos	Compreendem o significado de determinadas palavras num contexto histórico. Apropriam-se de conteúdos e conceitos históricos. Empregam conceitos históricos para analisarem diferentes contextos.
Método histórico	Compreendem que o conhecimento histórico é produzido com base no método da problematização de distintas fontes documentais e textos historiográficos a partir dos quais o pesquisador produz a narrativa histórica. Compreendem que a produção do conhecimento histórico pode validar, refutar ou complementar a produção historiográfica já existente.
Semelhanças e diferenças	Estabelecem “comparações” simples entre passado e presente, com referência a uma diversidade de períodos, culturas e contextos sócio-históricos.
Continuidade e mudança	Entendem que a História é tanto um estudo da continuidade como da mudança e da simultaneidade. Compreendem que um acontecimento histórico pode responder a uma multiplicidade de causas.
Identificação	São capazes de se identificar como sujeitos que viveram no passado e cujas opiniões, atitudes, culturas e perspectivas temporais são diferentes das suas. Explicitam o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, social e econômica, a partir do conhecimento dos processos históricos. Compreendem a História como experiência social de sujeitos que constroem e participam do processo histórico.

(Adaptado de SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 149-150 *apud* PLUCKAROSE, 1996).

Para as duas primeiras questões, alguns elementos históricos e indicadores de compreensão pelos alunos são sugeridos para auxiliar o professor:

Essa sugestão tem por finalidade mostrar ao professor as possibilidades de substituir as práticas avaliativas baseadas na memorização de conteúdos. Além das sugestões presentes na tabela, o professor poderá propor outras atividades associativas, como:

- Atividades que possibilitem a apreensão das ideias históricas dos estudantes em relação ao tema abordado;
- Atividades que permitam desenvolver a capacidade de síntese e redação de uma narrativa histórica;
- Atividades que permitam ao aluno expressar o desenvolvimento de ideias e conceitos históricos;
- Atividades que revelem se o educando se apropriou da capacidade de leitura de documentos com linguagens contemporâneas, como: cinema, fotografia, histórias em quadrinhos, músicas e televisão, relativos ao conhecimento histórico.

É importante ter claro que o trabalho com documentos históricos exige formas diferentes de avaliação. Schmidt e Cainelli (2006) apontam duas sugestões de avaliações de documentos de naturezas diferentes: textos e imagens.

Textos:

- **Identificação:** identificar o tema, o tipo de texto, a data de publicação, a época de produção, o autor e o contexto em que foi produzido;
- **Leitura:** sublinhar as palavras e expressões-chave, resgatar e reagrupar as ideias principais e os temas secundários, e buscar o ponto de vista do autor;
- **Explicação:** compreender o sentido das palavras e expressões e esclarecer as alusões contidas no texto;
- **Interpretação:** analisar a perspectiva do texto, comparar a outros fatos e pontos de vista e verificar em que medida o texto permite o conhecimento do passado.

Imagens:

- **Identificação:** identificar o tema, a natureza da imagem, a data, o autor, a função da imagem e o contexto;
- **Leitura:** observar a construção da imagem – o enquadramento, o ponto de vista, os planos. Distinguir os personagens, os lugares e outros elementos contidos na imagem;



- **Explicação:** explicitar a atuação do autor de acordo com o suporte e contexto de produção da imagem;
- **Interpretação:** compreender a perspectiva da imagem, o valor do testemunho sobre a época e os símbolos apresentados.

Tais critérios não esgotam o processo de avaliação pelo professor de História. São indicativos a serem enriquecidos para orientar o planejamento das práticas avaliativas em consonância com estas Diretrizes. Devem, também, estar articulados à investigação de como às ideias históricas dos estudantes organizam essas estratégias de interpretação das fontes a partir da construção de narrativas históricas.

Quanto aos Conteúdos Estruturantes, o professor deverá investigar como os estudantes compreendem as relações de trabalho no mundo contemporâneo, as suas configurações passadas e a constituição do mundo do trabalho em diferentes períodos históricos, considerando os conflitos inerentes a essas relações.

No que diz respeito às Relações de Poder, o professor precisa investigar como os estudantes compreendem essas relações que se apresentam em todos os espaços sociais. Também deve diagnosticar como eles identificam, localizam os espaços decisórios e os processos históricos que as constituíram.

Referente às Relações Culturais, o professor deverá investigar se os estudantes reconhecem a si e aos outros como construtores de uma cultura comum, consideradas as especificidades de cada grupo social e as relações entre eles. Deverá entender como eles compreendem a constituição das experiências culturais dos sujeitos ao longo do tempo e das permanências e mudanças nas diversas tradições e costumes sociais.

Para o Ensino Fundamental e Médio, a avaliação da disciplina de História, nestas diretrizes, considera três aspectos:

- A investigação e a apropriação de conceitos históricos pelos estudantes;
- A compreensão das relações da vida humana (Conteúdos Estruturantes);
- O aprendizado dos conteúdos básicos/temas históricos e específicos.

Esses três aspectos são entendidos como complementares e indissociáveis. O professor deve recorrer a diferentes atividades, tais como: leitura, interpretação e análise de narrativas historiográficas, mapas e documentos históricos; produção de narrativas históricas, pesquisas bibliográficas, sistematização de conceitos históricos, apresentação de seminários, entre outras.

Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, após a avaliação diagnóstica, o professor e seus alunos poderão revisitar as práticas desenvolvidas até então, de modo que identifiquem lacunas no processo pedagógico. Essa

ação permitirá ao professor planejar e propor outros encaminhamentos para a superação das dificuldades constatadas.

Deseja-se que, ao final do trabalho na disciplina de História, os alunos tenham condições de identificar processos históricos, reconhecer criticamente as relações de poder neles existentes, bem como intervirem no mundo histórico em que vivem, de modo a se fazerem sujeitos da própria História.



6 REFERÊNCIAS

BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica.** Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARROS, J. D'. **O campo da história: especialidades e abordagens.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, M. C. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BURKE, P. (org.) **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.) **Domínios da história.** Campinas: Campus, 1997.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

DOSSE, F. **A história em migalhas: dos "Annales" à "Nova História".** São Paulo: Ensaios; Campinas: Unicamp, 1992.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOBSBAWM, E. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **A era do capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **A era das revoluções: 1789-1845**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **A era dos impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

HUNT, L. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KUENZER, A. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, v. 1.

LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.) **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

LLOYD, C. **As estruturas da história**. São Paulo: Zahar, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOZZI, I. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? **Revista Estudo da História**. Associação dos Professores de História (APH), n.3, out. 1998. Dossiê: O Ensino de História: problemas da didática e do saber histórico.

_____. Enseñar a escribir sobre la Historia. **Enseñanza de las Ciências Sociales**, Barcelona, n. 3, p. 39-48, 2004.



PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Segundo Grau. **Reestruturação do ensino de segundo grau no Paraná: história/geografia**. 2. ed. Curitiba: SEED, 1993.

RÜSEN, J. **Studies in metahistory**. Pretoria: HRSC Publishers, 1993a.

_____. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis educativa**, v. 1, n.2. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

SCHMIDT, M. A. Moreira dos S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. v. 1.

WILLIAMS, R. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

ANEXO: CONTEÚDOS BÁSICOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Este é o quadro de conteúdos básicos que a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematizou a partir das discussões realizadas com todos os professores do Estado do Paraná nos eventos de formação continuada ocorridos ao longo de 2007 e 2008 (*DEB Itinerante*).

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas.

Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/sequência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o *currículo em ação*. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.



Os conteúdos estruturantes que organizam o ensino de História nestas Diretrizes são as relações de trabalho, as relações de poder e as relações culturais. Eles tratam das ações e relações humanas no tempo, articulando o ensino e a pesquisa em História. Os conteúdos estruturantes se desdobram em conteúdos básicos/temas históricos e, por fim, nos específicos. Dessa forma, todos têm a possibilidade de relacionar-se entre si. Na disciplina de História os conteúdos básicos são os temas históricos, pois esta é a abordagem que se articula com os fundamentos teórico-metodológicos expressos neste documento.

Para os anos finais do **Ensino Fundamental** a escolha dos recortes temáticos que organizam os conteúdos básicos se deve à opção política e teórico-metodológica de romper com a narrativa histórica tradicional, linear, eurocêntrica, homogeneizadora e totalizante da divisão quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea).

A considerar que a formação da consciência histórica dos estudantes, expressada em suas múltiplas narrativas, é a finalidade do ensino e da aprendizagem em História, deve-se compreender que os temas históricos são a expressão narrativa das experiências do tempo. Ou seja, no que se refere à formação histórica, as narrativas, com suas múltiplas temporalidades, materializam as experiências históricas dos sujeitos por meio dos temas históricos. A articulação desses recortes temáticos aos conteúdos estruturantes explicita-se na sugestão de conteúdos básicos apresentada.

Para o **Ensino Médio**, reforça-se a idéia de que os conteúdos básicos são os temas históricos. Nessas Diretrizes, essa identificação se justifica pela opção teórico-metodológica, pela história temática. Os temas históricos estão necessariamente articulados aos conteúdos estruturantes. A especificidade, nesse nível de ensino, está na formação de uma maior complexidade conceitual na explicação e interpretação históricas dos conteúdos específicos.

HISTÓRIA ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª SÉRIE/ 6º ANO - Os Diferentes Sujeitos Suas Culturas Suas Histórias

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>A experiência humana no tempo.</p> <p>Os sujeitos e suas relações com o outro no tempo.</p> <p>As culturas locais e a cultura comum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo; deverão ser considerados os contextos relativos às histórias locais, da América Latina, da África e da Ásia; os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade estudar e avaliar de modo processual as estruturas que simultaneamente inibem e possibilitam as manifestações culturais que os sujeitos promovem numa relação com o outro instituída por um processo histórico. Pretende perceber como os estudantes compreendem: a experiência humana, os sujeitos e suas relações com o outro no tempo; a cultura local e a cultura comum. Verificar a compreensão do aluno acerca da utilização do documento em sala de aula, propiciando reflexões sobre a relação passado/ presente. Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes. No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas como: os mitos; lendas; cultura popular, festa e religiosidade; constituição do pensamento científico; formas de representação humana; oralidade e a escrita e formas de narrar a história etc.

ENSINO FUNDAMENTAL: 6ª SÉRIE/ 7º ANO - A Constituição Histórica do Mundo Rural e Urbano e a Formação da Propriedade em Diferentes Tempos e Espaços

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>As relações de propriedade.</p> <p>A constituição histórica do mundo do campo e do mundo da cidade.</p> <p>A relações entre o campo e a cidade.</p> <p>Conflitos e resistências e produção cultural campo/ cidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo; deverão ser considerados os contextos relativos às histórias locais, da América Latina, da África e da Ásia; os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade avaliar processualmente como os mundos do campo e da cidade e suas relações de propriedade foram instituídos por um processo histórico; Pretende perceber como os estudantes compreendem: a constituição histórica do mundo do campo e do mundo da cidade; as relações entre o campo e a cidade; conflitos e resistências; e produção cultural campo cidade. Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes. No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.

ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/ 8º ANO - O Mundo do Trabalho e os Movimentos de Resistência

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>História das relações da humanidade com o trabalho.</p> <p>O trabalho e a vida em sociedade.</p> <p>O trabalho e as contradições da modernidade.</p> <p>O trabalhadores e as conquistas de direito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo; deverão ser considerados os contextos relativos às histórias locais, da América Latina, da África e da Ásia; os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade avaliar processualmente os mundos do trabalho instituídos por um processo histórico. Pretende perceber como os estudantes compreendem: as relações dos mundos do trabalho que estruturam as diversas sociedades no tempo (sociedades indígenas, trabalho coletivo, patriarcal, escravocrata, servil e assalariado). as contradições de classe na sociedade capitalista; as lutas pelos direitos trabalhistas. O trabalho e a vida em sociedade e o significado do trabalho em diferentes sociedades; as três ordens do imaginário feudal; o entretenimento na corte e nas feiras; fim da escravidão, o nascimento da fábricas/cortiços; vilas operárias. O trabalho na modernidade, as classes trabalhadora/capitalista no campo e na cidade, a crise da produção e do trabalho a partir de 1929; ciência e tecnologia, saber/poder; a indústria do lazer, da arte (...). Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes. No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.

ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/ 9º ANO - Relações de Dominação e Resistência: a Formação do Estado e das Instituições Sociais

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>A constituição das instituições sociais.</p> <p>A formação do Estado.</p> <p>Sujeitos, Guerras e revoluções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história locais/Brasil para o mundo; deverão ser considerados os contextos relativos às histórias locais, da América Latina, da África e da Ásia; os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade estudar e avaliar de modo processual as estruturas que simultaneamente inibem e possibilitam as ações políticas que os sujeitos promovem em relação às lutas pela participação no poder que foram instituídas por um processo histórico. Pretende perceber como os estudantes compreendem: a formação do Estado; das outras instituições sociais; guerras e revoluções; dos movimentos sociais políticos, culturais e religiosos; as revoltas e revoluções sociais (políticas, econômicas, culturais e religiosas); guerras locais e guerras mundiais (...). Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes. No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.

HISTÓRIA - ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>Tema 1 Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho Livre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal; deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia; os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> A seleção dos conteúdos específicos, articulados a temática, conteúdos estruturantes estabelecidos, e a abordagem metodológica possibilitarão aos alunos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos. Pretende perceber como os estudantes compreendem: o conceito de trabalho; o trabalho livre nas sociedades do consumo produtivo (primeiras sociedades, indígenas, africanas, nômades, semi-nômades); o trabalho escravo e servil; a transição do trabalho servil e artesanal para o assalariado; o sistema industrial, Taylorismo, Fordismo e Toyotismo; o sindicalismo e legislação trabalhista; as experiências do trabalho livre nas sociedades revolucionárias; a mulher no mundo do trabalho (...). Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes. No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>Tema 2 Urbanização e industrialização</p>	<ul style="list-style-type: none"> Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal; deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia; os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> A seleção dos conteúdos específicos, articulados aos básicos e estruturantes, além da abordagem metodológica possibilitarão aos alunos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos. Pretende perceber como os estudantes compreendem as cidades na História (neolíticas, antigüidade greco-romana, da Europa Medieval, pré-colombianas, africanas e asiáticas); ocupação do território brasileiro e formação de vilas e cidades; urbanização e industrialização no Brasil; urbanização e industrialização nas sociedades ocidentais, africanas e orientais; urbanização e industrialização no Paraná no contexto da expansão do capitalismo; modernização do espaço urbano (...) Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes. No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>Tema 3 O Estado e as relações de poder</p>	<ul style="list-style-type: none"> Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal; deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia; os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> A seleção dos conteúdos específicos, articulados aos básicos e estruturantes, além da abordagem metodológica possibilitarão aos alunos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos. Pretende perceber como os estudantes compreendem: os Estados teocráticos; os Estados na antiguidade clássica; o poder descentralizado e a Igreja Católica na sociedade medieval; a formação dos Estados Nacionais; as metrópoles européias, as relações de poder sobre as colônias na expansão do capitalismo; o Iluminismo e os processos de independência da América Colonial; o Paraná no contexto da sua emancipação; o Estado e as doutrinas sociais (anarquismo, socialismo, positivismo); o nacionalismo nos Estados ocidentais; o populismo e as ditaduras na América Latina; o Estado e as relações de poder na segunda metade do século XX; o Estado na América Latina no contexto da Guerra Fria; o Estado ideologia e cultura; a independência das colônias africanas e asiáticas. Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes. No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>Tema 4 Os sujeitos, as revoltas e as guerras</p>	<ul style="list-style-type: none"> Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal; deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia; os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> A seleção dos conteúdos específicos, articulados aos básicos e estruturantes, além da abordagem metodológica possibilitarão aos alunos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos. Pretende perceber como os estudantes compreendem: as relações de dominação e resistência nas sociedades grega e romana na Antiguidade: (mulheres, crianças, estrangeiros e escravos); as guerras e revoltas na Antiguidade Clássica: Grécia e Roma; relações de dominação e resistência na sociedade medieval: (camponeses, artesãos, mulheres, hereges e doentes); as relações de resistência na sociedade ocidental moderna; as revoltas indígenas, africanas na América portuguesa; os quilombos e comunidades quilombolas no território brasileiro; as revoltas sociais na América portuguesa; as revoltas e revoluções no Brasil no século XVII e XIX; [...] Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes. No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>Tema 5 Movimentos sociais, políticos e culturais e as guerras e revoluções</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal; • deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia; • os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; • os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; • o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A seleção dos conteúdos específicos, articulados aos básicos e estruturantes, além da abordagem metodológica possibilitarão aos alunos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos. • Pretende perceber como os estudantes compreendem: as revoluções democrática-liberais no Ocidente: Inglaterra, França e EUA); as guerras mundiais no século XX; As revoluções socialistas na Ásia, África e América Latina; os movimentos de resistência no contexto das ditaduras da América Latina; os Estados africanos e as guerras étnicas; a luta pela terra e a organização de movimentos pela conquista do direito a terra na América Latina; a mulher e suas conquistas de direitos nas sociedades contemporâneas • [...]. • Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes. • No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>Tema 6 Cultura e religiosidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal; • deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia; • os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; • os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; • o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem idéias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A seleção dos conteúdos específicos, articulados aos básicos e estruturantes, além da abordagem metodológica possibilitarão aos alunos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos. • Pretende perceber como os estudantes compreendem: os rituais, mitos e imaginários dos povos (africanos, asiáticos, americanos e europeus); os mitos e a arte greco-romanos e a formação das grandes religiões (hinduísmo, budismo, confucionismo, judaísmo, cristianismo, islamismo); os movimentos religiosos e culturais na passagem do feudalismo para o capitalismo; o modernismo brasileiro; representação dos movimentos sociais, políticos e culturais por meio da arte brasileira; as etnias indígenas e africanas e suas manifestações artísticas, culturais e religiosas; as festas populares no Brasil : congadas, cavalhadas, fandango, folia de reis, boi de mamão, romaria de São Gonçalo e outras; • [...] • Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as idéias históricas produzidas pelos estudantes. • No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.



www.diaadiaeducacao.pr.gov.br