

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DIRETRIZES CURRICULARES PARA O  
ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO  
ENSINO MÉDIO**

**CURITIBA  
2008**

*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

## SUMÁRIO

### **1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA**

### **2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

2.1 CONTRIBUIÇÕES DAS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

**2.1.1 As contribuições da Nova História**

**2.1.2 As contribuições da Nova História Cultural**

**2.1.3 As contribuições da Nova Esquerda Inglesa**

2. ENSINAR HISTÓRIA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

### **3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES**

3.1 RELAÇÕES DE TRABALHO

3.2 RELAÇÕES DE PODER

3.3 RELAÇÕES CULTURAIS

### **4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

4.1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO ESPECÍFICO DO ENSINO MÉDIO

### **5 AVALIAÇÃO**

### **6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

6.1 OBRAS CONSULTADAS

## 1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA

Por meio destas Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica, busca-se suscitar 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 a ciência de referência. Tais análises têm por finalidade fazer a crítica ao ensino de História que se quer superar e propor novas 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 positivismo<sup>1</sup>, caracterizadas, em linhas gerais, pela História política, orientada pela linearidade dos fatos, pelo uso restrito dos documentos oficiais como fonte e verdade histórica e, por fim, pela valorização 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, índia 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

---

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

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 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 Nova<sup>2</sup>. 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, esta proposta não chegou a ser instituída no Brasil dos anos 1930 e 1940.

Na década de 1950, em continuidade a essas propostas, foi instituído o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAAE), resultado do convênio entre os governos Federal, de Minas Gerais e norte-americano, 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

---

<sup>2</sup> 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.

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 nº 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 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 que grupos de intelectuais e vários setores da sociedade brasileira apresentavam resistência no período ditatorial em, contrapartida existia uma parcela da classe média que defendia o regime pelo avanço econômico do país, o qual a beneficiava. Estas tensões também eram percebidas no espaço escolar por meio do silêncio de alguns professores e também pela fala de outros denunciando o regime por cercear os direitos humanos e 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 (OSPB) 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 de História 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 de História 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 seria 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 do ensino de História 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.<sup>a</sup> série o estudo da produção do conhecimento histórico, das fontes e das temporalidades.

A proposta confrontou o esvaziamento de conteúdos até então presentes no ensino de Estudos Sociais no Primeiro Grau, assim como procurou ser contrária, em seus pressupostos teóricos, ao ensino da História tradicional; ou seja, eurocêntrico, factual, heróico e linear, 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, subtemas 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 História linear e cronológica na abordagem político-econômica da História, 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 e Educação Moral e Cívica e 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 Graus.

Os problemas então identificados tiveram implicações significativas para o currículo de História da Rede Pública Estadual. Destaca-se que, devido à pouca apropriação do Currículo Básico no ensino de História, 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 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 da pesquisa em História. 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 tradicional.

Por outro lado, com base em conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, os PCN do Ensino Fundamental privilegiaram uma abordagem psicológica e sociológica dos conteúdos e minimizaram a análise do objeto de estudos da disciplina e do pensamento crítico. 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, remetiam 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 para o ensino de História. Além disso, a contextualização proposta para o ensino de História vinculava-se, principalmente, às preocupações do mundo do trabalho.

Esse conjunto de fatores marcou o currículo de História na rede pública estadual até o ano de 2002. No ano seguinte teve início 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 busca contemplar demandas em que também se situam os movimentos sociais organizados e destaca os seguintes aspectos:

- o cumprimento da Lei nº 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 nº 10.639/03, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino 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.

A análise histórica da disciplina e as novas demandas sociais para o ensino de História se apresentam como indicativos para estas Diretrizes Curriculares porque 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.

## 2 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, recusam-se 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.

A validade do conhecimento histórico na academia e nos currículos escolares, tem sido questionada por alguns historiadores pesquisadores dentre os quais destaca-se o alemão Jörn Rüsen (1938 - ) que 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 cinco 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. Estas teorias acabam estabelecendo critérios de sentido para esta prática social. Estes critérios de sentidos são chamados de idéias históricas;
- os métodos e técnicas de investigação do historiador produzem fundamentações específicas relativas as pesquisas ligadas ao modo como as

idéias 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 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 humanas<sup>3</sup> 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. Este conhecimento é provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos.

Entretanto, provisoriedade não significa relativismo teórico, mas 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 a 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 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 nessas Diretrizes Curriculares são estruturadas por meio da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen. Para compreender as mudanças nas formas de pensar historicamente

---

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

trazidas por essas novas correntes é necessário indicar algumas características das historiografias que elas combatem.

As historiografias combatidas são 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).

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

Segundo Schmidt e Cainelli (2004), estas 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 a 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 idéia 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 (1924-), *As mentalidades – uma História ambígua* (1974) tornou-se um marco no pensamento historiográfico. Dois anos depois, em 1976, este 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 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 incluídos 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, 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*.

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

- *primeira*: ligada à tradição dos *Annales*, tanto no que Lucien Febvre (1878–1956) chamava de *utensilagem mental* quanto no estudo do mental 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 marxismo;
- *segunda*: de cunho marxista, 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 (1950- ) 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*.

Esta corrente também se contrapõe a uma racionalidade histórica linear, com a introdução de novas temporalidades ligadas às durações (curtas, médias e longas) e a 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 seqüencial e universal.

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 que nasceram dos trabalhos do historiador italiano Carlo Ginzburg (1939- ) e do francês Roger Chartier (1945-).

### **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 (1937- ), 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 idéias, e também da História social.

Além do viés antropológico e dos trabalhos do antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1926- ), 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, polifonia, 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 e ao historiador italiano Carlo Ginzburg, respectivamente.

Segundo Vainfas (CARDOSO; 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 (1987, p. 67) 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”.

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 mentalidades e optou pelo conceito 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 destas obras está, portanto, na possibilidade de empreender a leitura de uma cultura a partir de outra. A Nova História Cultural se beneficiou de uma leitura polifônica de suas fontes, porque busca identificar as diferentes vozes nelas presentes.

Ao se opor à idéia 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 micro-análise; 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 seriam, 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 é que novas temporalidades ingressaram nas formas de constituição do pensamento histórico, a partir do momento em que novos e múltiplos sujeitos com seus respectivos pontos de vista são 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 polifonia possibilitam aos alunos e aos professores tratarem esses documentos sob problematizações mais complexas em relação à História tradicional. Deste modo, podem desenvolver uma consciência histórica que leve em conta as diversas práticas culturais dos sujeitos, sem 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.

Desse movimento participaram Raymond Williams (1921-1988), Eric Hobsbawn (1917- ), Christopher Hill (1912-2003), Perry Anderson (1928- ), 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 destes intelectuais fundaram a revista *New Left Review*, em 1959, para divulgar suas idéias a partir de uma releitura crítica de vários conceitos marxistas.

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. A linguagem, vista pelo autor russo, é a articulação da experiência ativa em constante mudança, com a idéia de que a consciência é social; ou seja, é entendida como processo dialético.

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 super-estrutura e infra-estrutura, 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 infra-estrutura 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 fundamental para superação dos estudos economicistas é o de experiência histórica proposto por Thompson ao apontar que as tradições culturais ligadas às festas populares, à religiosidade, ao cotidiano das classes trabalhadoras constituem historicamente a formação dessas classes.

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.

Outro conceito fundamental é o de poder, em que a Nova Esquerda Inglesa busca superar as visões mecânicas e reducionistas da corrente tradicional marxista, que 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 marxista, foram ampliados por essa corrente porque seus estudos expandem a explicação histórica para além do aspecto econômico. Os historiadores desta corrente adotam conceitos marxistas 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 desta 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 marxismo foram submetidos a uma crítica radical articulada ao método empírico do confronto de documentos; confronto este que permitiu a elaboração de novas explicações e interpretações históricas relativas a 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 historiográficas 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, tem 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, Gilberto Freire, Caio Prado Júnior, Nelson Verneck Sodré e Celso Furtado, 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 européias, 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 nessas Diretrizes Curriculares? O historiador 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 ENSINAR 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 esta 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.

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 evolução 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, isto é,

[...] 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 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 modo 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 as estratégias para que esses sujeitos narrem a partir diversas temporalidades?

A aprendizagem histórica configura a capacidade dos jovens se orientarem na vida e constituírem uma identidade histórica 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 a narrativa histórica 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 documentos. Para os alunos esta narrativa precisa ser plausível. Para isso ele precisa propor um diálogo entre as suas idéias históricas com as presentes nas narrativas dos historiadores, sendo assim percebe-se que a natureza da História é interpretativa. Diante disto, 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, pp. 50-51), as orientações e os métodos da pesquisa histórica são distintos das orientações e dos métodos de ensino de história.

No ensino de História considera-se o aprendizado de conceitos históricos que explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos alunos, que pode ser expressa de formas diferentes. De acordo com Rüsen (1993a, pp. 69-81) existem quatro tipos de consciência histórica, quais sejam: *tradicional, exemplar, crítica e*

*genética*<sup>4</sup>.

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

Estes tipos de consciências 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, além de apontar indicativos para o tipo de consciência histórica que se pretende.

O ensino de História metódico e 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 conseqüências, 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 *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 com se fosse eterno.

Um outro tipo de consciência formada pela história metódica é a *consciência histórica exemplar* por meio da qual o estudante expressa experiências do passado como casos que representam e personificam regras gerais e atemporais da conduta humana e dos sistemas de valores. Esta consciência se expressa por meio de *narrativas exemplares*.

<sup>4</sup> Genética aqui não se refere a um conceito biológico. Para Rüsen, o termo “genética” 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 a medida que tomam consciência do sentido histórico suas experiências temporais e passam a se orientar no tempo.

Entende-se por narrativa exemplar a que se fundamenta em regularidades de casos demonstrando a aplicação de regras de conduta gerais. Neste tipo de narrativa, o tempo é representado como extensão espacial, ou seja, uma descrição de regularidades do espaço em estudo.

A *consciência histórica crítica* é pautada no estudo das experiências do passado, nesta perspectiva, possibilita a formação de pontos de vista históricos por negação aos tipos tradicional e exemplar de consciência. O ensino de história, ao se apropriar de conceitos das correntes historiográficas da Nova História e da Nova História Cultural rompe com os modelos que norteiam suas produções na linearidade temporal e na redução das interpretações vinculadas a causas e conseqüências amplia 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. Estas narrativas propõem uma ruptura em relação às continuidades temporais e se baseiam em atitudes que negam a constituição de identidades nos sujeitos, ou seja, a identidade nacional é esfacelada por diversas concepções de mundo dos diferentes sujeitos.

Algumas concepções teóricas da Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa, ao tratar o conhecimento como resultado de investigação e sistematização de análises sobre o passado, valoriza os diferentes sujeitos e suas relações, abrindo inúmeras possibilidades de reflexão e desenvolvendo múltiplas visões de mundo em relação aos processos históricos. Este processos históricos tornam-se mais abrangentes. Estas concepções de história aliadas ao tratamento dos conteúdos escolares promovem a *consciência histórica genética*, na medida em que articula a compreensão 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.

Este tipo de consciência se expressa em *narrativas genéticas*, as quais propõem a transformação de modos de vida dos próprios sujeitos a partir dos modos de vida da alteridade. Estes sujeitos acabam percebendo sua história a partir das experiências de vida dos outros ao longo do processo histórico.

Estas narrativas apresentam as continuidades como um processo no qual a alteração dos modos de vida permitem a constituição de uma identidade. 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.).

Apresentou-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 multi-temporal.

Para que esse objetivo seja alcançado, é importante observar na abordagem dos conteúdos sob a exploração de metodologias ligadas à epistemologia da História e levar em consideração na aprendizagem histórica:

- 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 idéia 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 ao 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.

Estas temporalidades podem ser periodizadas, o que consiste em classificar, arbitrariamente, a sucessão ou as rupturas entre processos e acontecimentos criados pelas diferentes sociedades históricas. Estas 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, estes 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 este aspecto, Hobsbawm, a partir de Gramsci, propôs o conceito de bloco histórico, uma forma de periodização que leva em conta uma macro-estrutura

espaço-temporal que 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: *Era das revoluções* (1789-1848), *Era do capital* (1848-1875), *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. Esta 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.

Portanto, 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. Nesta 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. Estes conteúdos estruturantes são carregados de significados, os quais delimitam e selecionam os conteúdos específicos e os temas históricos.



### 3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

Conteúdos estruturantes são conhecimentos construídos historicamente e considerados fundamentais para a compreensão do objeto e organização dos campos de estudos de uma disciplina escolar. Deles derivam os conteúdos específicos que compõem o trabalho pedagógico e a relação de ensino-aprendizagem no cotidiano da escola. Devem ser trabalhados de forma articulada entre si.

Os conteúdos estruturantes na disciplina de História constituem-se como a própria materialidade da formação do pensamento histórico. A saber:

- 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 privilegiadas como recortes deste processo histórico.

Por meio destes conteúdos estruturantes, o professor deve discorrer acerca de problemas contemporâneos que representam demandas sociais concretas, alguns deles, inclusive, foram estabelecidos em lei, tais como a inclusão das temáticas da *História e Cultura Afro-Brasileira* e da *História do Paraná*.

Assim como as ações e relações humanas se transformam ao longo do tempo, a abordagem teórico-metodológica dos conteúdos de ensino é reelaborada de acordo com o contexto histórico em que vivem os sujeitos.

#### 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 suas conseqüências, faz-se necessário analisar alguns aspectos das Relações de Trabalho.

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

Para Hobsbawm (1998, p. 178-9), o conceito de modo de produção se refere a um modelo que explica a maneira de produzir em um determinado contexto histórico. Este 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 as 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 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”. Esta 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 idéia de poder político. Entretanto, elas não se limitam somente ao âmbito político, mas também nas relações de trabalho e culturais.

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 idéias e ações de uns poucos sujeitos, cujas narrativas históricas apresentam características cronológicas, lineares e factuais.

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 optou pela idéia 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.

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.

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 as arenas decisórias, 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. 16-7).

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 onde se valorizam as ações e os valores de sujeitos comuns, de suas famílias e comunidades. Esta abordagem é denominada micro-história ou micro-análise e permite reavaliar as macro-análises, 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.

## CONTEÚDOS ESPECÍFICOS

Para o Ensino Fundamental estas Diretrizes propõem que os conteúdos específicos de História priorizarão as histórias locais e do Brasil, sendo que estes devem fazer relação e comparação com o mundo. Para o Ensino Médio a proposta é ensino por temas históricos. Justifica-se nestas Diretrizes a ausência de um direcionamento de conteúdos, porque a finalidade básica destas Diretrizes é formação do pensamento histórico dos alunos. Um exemplo de formação do pensamento histórico se dá quando o professor e alunos utilizam em sala de aula e nas pesquisas escolares os métodos de investigação histórica.

No entanto não se pretende transformar alunos do Ensino Fundamental e Médio em pequenos historiadores, e sim levá-los a perceber que a História está narrada em diferentes documentos tais como: livros, cinema, canções, palestras, relatos de memória, etc., e são recortes de um determinado historiador ou historiadora, sendo que esta História narrada pode ser confrontada e até mesmo refutada.

Nesse sentido sempre que trabalharmos com conteúdos específicos em sala de aula devemos nos remeter ao autor de determinado estudo. Com isso 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 de diferentes concepções de História e de documentos.

No Ensino Fundamental os conteúdos estruturantes – Relações de Trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais - tomados em conjunto, articulam os conteúdos específicos a partir das histórias locais e do Brasil e suas relações/comparações 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 das local e nacional, tentando silenciar um passado da disciplina de História no qual a história nacional estava associada aos interesses de uma elite. Além disso, diante de um mundo globalizado, segundo esta visão, seria inadequado propor uma história nacional, pois todos seriam cidadãos do mundo.

A tendência de uma diminuição dos conteúdos de História do Brasil está associada à concepção de história integrada que, por um lado, oferece uma abordagem inovadora em termos temporais - no sentido de incorporar a idéia de tempo sincrônico - estabelecendo relações entre espaços e tempos variados mas, por outro lado, pode levar 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 européia, não considerando a história de outros continentes como o africano, o asiático e o americano. Tal abordagem quando contempla a história de outras sociedades, o faz a partir da história da Europa.

Nestas diretrizes não se pretende negar a influência da Europa na história brasileira, mas abordá-la de modo não determinista, pois 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 idéia de que os conflitos internos e seus agentes sociais desempenham papel secundário na construção da nação” (BITTENCOURT, 2004, p. 158).

Em outros termos, objetiva-se superar a visão de que os sujeitos históricos locais e nacionais seriam menos importantes do que os mundiais, criando uma hierarquia na qual o Brasil assumiria o papel periférico.

Ainda sobre esta proposta “não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas” (BITTENCOURT, 2004, p. 159). Esta nova perspectiva de divisão temporal a partir das histórias locais e brasileira 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.

Esta nova perspectiva permitirá estabelecer relações entre a sociedade brasileira e as demais, como 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.”(2004, p. 160).

Estudar a História do Brasil e as histórias locais relacionadas à mundial, entendendo-a para além da européia, permite questionar com o aluno as representações sociais permeadas de preconceitos difundidas pelos meios de comunicação de massa.

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 13.381/01, que torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, o trabalho com os conteúdos de História do Paraná.

Tomar a história 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 a cultura da erva-mate no Paraná.

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, pela tradição escolar, 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 ela, de fato, não existe. 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.

Este 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 as série finais do Ensino Fundamental.

No Ensino Médio estas Diretrizes apontam para o ensino de História por meio de temas. Isto porque os temas históricos possibilitam uma maior flexibilidade no ensino de História, considerando as críticas relativas à impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade”, pois a investigação didática da História é resultado de recortes ligados às problemáticas do presente.

Cabe lembrar que as problemáticas do presente devem buscar na História os mecanismos que constituíram os processos históricos atuais, tais como fome, desigualdade e a exclusão sociais, confrontos identitários (individual, social, étnica, sexual, de gênero, de idade, regionais e nacionais). Pode-se escolher conteúdos específicos clássicos (como a Revolução industrial na Inglaterra no século XVIII, a formação da República no Brasil, entre outros) e, a partir deles, selecionar temas que permitam colocar em discussão as problemáticas contemporâneas. Por exemplo, no conteúdo Revolução Industrial, o professor poderá escolher um recorte historiográfico marcado pela temática de gênero, tal como a proposta pela historiadora francesa Michelle Perrot; ou, no conteúdo relativo à formação da República do Brasil, pode selecionar a temática do imaginário político e cultural como o proposto pelo historiador brasileiro José Murilo de Carvalho.

#### **4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

Para estas Diretrizes de História propõe-se uma metodologia que contribua para que os alunos possam se apropriar dos fundamentos teóricos necessários para pensar historicamente. Para que o pensamento histórico seja investigado nas aulas de História, segundo Schmidt e Cainelli (2006) faz-se necessário a recuperação do método da História em sala de aula.

O método aplicado em sala de aula também deve considerar que as idéias históricas<sup>5</sup> dos alunos são marcadas pelas suas experiências de vida e pelos meios de comunicação. Estas idéias dos alunos costumam ter um caráter de pertencimento, porque é por meio delas que os sujeitos estabelecem comunicação com o grupo ao qual pertence. Nas narrativas históricas produzidas pelos alunos estão necessariamente presentes as concepções históricas da comunidade em que

<sup>5</sup> Conforme os Fundamentos Teórico-Metodológico dessas Diretrizes Curriculares entende-se como idéias históricas os critérios de sentido que os sujeitos dão às ações humanas a partir de sua orientação do tempo. Essas idéias 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.

eles pertencem, seja na forma de adesão a essas idéias, seja na sua crítica. As idéias históricas são conhecimentos que estão em processo de constante transformação. O professor, ao considerar estas idéias, pode definir os conteúdos específicos e temas a serem trabalhados em sala de aula, bem como problematizá-los. Ao lançar a problematização, aliada a historiografia e ao trabalho com documentos, permite-se ao aluno a compreensão da construção do conhecimento histórico.

Cabe lembrar que para a produção do conhecimento histórico, discutida nos fundamentos teórico-metodológicos destas Diretrizes, é essencial para que os alunos compreendam:

- 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.

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 é possibilitado 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.

O professor deve estar esclarecido de que a produção do conhecimento histórico e sua apropriação, pelos alunos, é processual, e, deste modo, é necessário que a construção do conhecimento histórico em questão seja constantemente retomado. Algumas questões poderão ser propostas aos alunos:

- 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?

Diante do exposto, a **metodologia de ensino de História**, nestas Diretrizes, privilegia alunos e professores como sujeitos produtores do conhecimento histórico. O processo de construção da História, por sua vez, é compreendido em suas práticas, relações e pela multiplicidades de leituras e interpretações históricas.

As **noções de tempo** (temporalidade) a serem trabalhadas nas aulas de História são: sucessão ou ordenação, duração, simultaneidade, semelhanças, diferenças, mudanças e permanências. De acordo com as pesquisadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p.78) “as noções de temporalidade não existem *a priori* no raciocínio dos alunos, mas são construídas no decorrer de sua vida e dependem de experiências culturais”.

Sendo complexas as noções temporalidade para a compreensão dos alunos, o professor deverá trabalhá-las por meio de atividades didáticas diversas, como, por exemplo, o gráfico da linha do tempo. Esta atividade estimula reflexões acerca das medidas do tempo e das mudanças na vida humana. No entanto, a linha do tempo deve estar conectada ao contexto histórico estudado e considerar datas, informações e explicações históricas. 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 a mesma contribuir para que os alunos construam e apreendam as noções de temporalidade.

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, tão somente acontecimentos históricos europeus. 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.

Outra possibilidade é a do professor, junto aos alunos, construir novas periodizações de temas de estudo 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 a experiência de vida do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos. Só é relevante, no ensino de História, a aprendizagem que seja significativa, que considere as idéias históricas dos alunos. O contato com outras estruturas cognitivas permite que eles as relacionem com seus conhecimentos prévios, para estabelecer um novo conhecimento, agora reelaborado e com significado para eles.

Esta relação pressupõe o trabalho com o conhecimento histórico em sala de aula sob dois aspectos: o conteúdo a ser desenvolvido em sala deve considerar a experiência cultural dos alunos e as idéias já construídas por eles, assim como construir em sala de aula um ambiente de partilha entre professores e alunos.

Para tanto, é importante problematizar o conteúdo a ser trabalhado. Para Schmidt e Cainelli 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” (2004, p. 52).

Outro fator a se considerar e enfatizar são as perguntas “por quê?”, “como?”, “quando”? e “o quê?”. Ao propor questões como estas, não significa que estão sendo construídas problemáticas. Diante disto é fundamental ir além destas questões, considerando as seguintes possibilidades: levantar hipóteses acerca dos acontecimentos do passado, sendo que para isto professores/alunos devem recorrer as fontes documentais, preferencialmente partindo do seu cotidiano. “Partir do cotidiano dos alunos e do professor significa trabalhar conteúdos que dizem respeito à sua vida pública e privada, individual e coletiva” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 53).

Outro elemento a ser considerado na metodologia do ensino de História é o uso de documentos e fontes históricas em sala de aula. Segundo Bittencourt (2004), recorrer ao uso de documentos e fontes históricas nas aulas de História pode ser importante, por favorecer o pensamento histórico e a iniciação aos métodos de trabalho do historiador. A intenção com o trabalho de 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.

Ao trabalhar com documentos em sala de aula se faz indispensável ir além

dos documentos escritos, trabalhando com os iconográficos, as fontes orais, os testemunhos de história local, além de linguagens contemporâneas, 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, Circe 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.

Contudo, é necessário clareza de que as práticas pedagógicas podem mudar em decorrência da especificidade da linguagem do documento.

É certo que, para adotar este encaminhamento metodológico, o professor precisa relativizar 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.

Como o livro didático é o mais popular e usado recurso pedagógico nas aulas de História, Schmidt e Cainelli (2004), sugerem alguns encaminhamentos metodológicos para seu uso:

- ler o texto;

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

Este encaminhamento 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 alunos busquem outros conteúdos daqueles apresentados nos livros didáticos, o uso da biblioteca é fundamental. Torna-se interessante, no entanto, que o professor os oriente para que conheçam o acervo específico, as obras que poderão ser consultadas, bem como ensine os bons hábitos de manuseio e conservação das obras.

Outra possibilidade da introdução de novos conteúdos é o estudo das histórias locais. Segundo o historiador italiano Ivo Mattozzi (1998, p. 40) histórias locais são não só a investigação da região ou dos lugares onde os alunos vivem, mas também das histórias de outras regiões ou cidades. Este 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 o respeito pelas histórias locais do Outro (como a histórias dos indígenas, dos latino-americanos, dos africanos e dos povos do Oriente);

- o respeito pelo patrimônio que testemunham o passado local;
- os termos das questões relativas à administração e gestão do território em que vivem;
- a função e o valor das instituições incumbidas da conservação do patrimônio e do estudo do passado;
- a utilização pública de narrativas históricas das histórias locais.

#### 4.1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO MÉDIO

No Ensino Médio, a metodologia proposta por estas Diretrizes Curriculares está relacionada à História Temática. Os conteúdos estruturantes devem articular-se à fundamentação teórica e à seleção de temas, ambos em sintonia com o projeto político-pedagógico da escola.

A problematização de situações relacionadas às Relações de Trabalho, de Poder e Culturais levam à seleção de objetos históricos. Esses objetos são as ações e relações humanas no tempo. Para abordar esses conteúdos estruturantes, torna-se necessário que se proponham recortes espaço-temporais e conceituais à luz da historiografia de referência nestas Diretrizes.

Tais recortes compõem conteúdos específicos, como: conceitos, processos históricos, acontecimentos, a serem estudados no Ensino Médio. Ao elaborar um tema e selecionar um conteúdo estruturante que mais bem responda a problemática construída pelo professor e alunos, desdobram-se os conteúdos específicos que fundamentarão a temática bem como o problemática estabelecida.

Assim, estas Diretrizes propõem como encaminhamento metodológico que os conteúdos estruturantes da disciplina de História sejam abordados por meio de temas, porque não é possível representar o passado em toda sua complexidade.

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 documentos históricos 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 isto estaremos estabelecendo um sentido para o tema, a problematização e o recorte espaço/temporal estabelecido.

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

- **narração:** é uma forma de discurso em que se ordenam os fatos históricos de um período. Esta 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 históricos. 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 em sala de aula proporciona a produção de conhecimento histórico quando usado como fonte, em que buscam-se 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 referência nestas Diretrizes



romperam a idéia 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, in KUENZER, 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 ser 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.

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

[...] 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 (2002, p. 81).

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 um período distante um do outro, como por exemplo o bimestre, trimestre ou semestre.

Mesmo com estes 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?

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

<b>Elementos históricos</b>	<b>Indicadores de compreensão pelos alunos</b>
<b>Cronologia</b>	Têm experiências no estabelecimento de limites históricos, como antes de Cristo e depois de Cristo, geração, década e século. São capazes de estabelecer seqüência de datas e períodos, determinar seqüência de objetos e imagens e relacionar acontecimentos com uma cronologia.
<b>Testemunhos</b>	São capazes de compreender tipos de testemunho que o historiador utiliza. Distinguem fontes primárias de secundárias. São conscientes da necessidade de ser crítico na análise de documento. Têm consciência de como os historiadores empregam os testemunhos para chegar a uma explicação do passado.
<b>Conteúdos Estruturantes</b>	Analizam as diferentes conjunturas históricas a partir das relações de trabalho, de poder e culturais.
<b>Linguagem e conceitos históricos</b>	Compreendem o significado de determinadas palavras num contexto histórico. Apropriam-se de conteúdos e conceitos históricos. Empregam conceitos históricos para analisar diferentes contextos.
<b>Método histórico</b>	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.
<b>Semelhanças e diferenças</b>	Estabelecem comparações simples entre passado e presente, com referência a uma diversidade de períodos, culturas e contextos sócio-históricos.
<b>Continuidade e mudança</b>	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.
<b>Identificação</b>	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 <i>apud</i> PLUCKAROSE, 1996).	

Esta 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, tais como:

- atividades que permitam desenvolver a capacidade de síntese e redação de uma narrativa histórica;
- atividades que permitam ao aluno expressar o desenvolvimento de idéias 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 bem como a avaliação dos mesmos exigem 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 idéias principais e os temas secundários, e buscar o ponto de vista do autor;
- **explicação:** precisar 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:** procurar explicar 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.

Quanto aos conteúdos estruturantes, o aluno deverá compreender como se encontram as relações de trabalho no mundo contemporâneo, como elas se configuraram e como o mundo do trabalho constituiu diferentes períodos históricos, considerando os conflitos inerentes às Relações de Trabalho.

No que diz respeito às Relações de Poder, o aluno deve compreender que esta relações se apresentam em todos os espaços sociais. Também deve identificar, localizar as arenas decisórias e os mecanismos que as constituíram.

Quanto às Relações Culturais, o aluno deverá reconhecer a si e aos outros como construtores de uma cultura comum, consideradas a especificidade de cada grupo social e as relações entre eles. O aluno deverá entender como se constituíram as experiências culturais dos sujeitos ao longo do tempo e detectar as 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 importantes:

- a apropriação de conceitos históricos;
- a compreensão das relações da vida humana (conteúdos estruturantes);
- o aprendizado dos conteúdos específicos.

Esses três aspectos são entendidos como complementares e indissociáveis. O professor deve recorrer a diferentes atividades, tais como: leitura, interpretação e análise de textos historiográficos, 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 revisar as práticas desenvolvidas até então, de modo que identifiquem lacunas no processo pedagógico. Esta 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 que tenham recursos para intervir no meio em que vivem, de modo a se fazerem também sujeitos da própria História.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Maria Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **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, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história.** Campinas: Campus, 1997.

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

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

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

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **A 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, Lynn. **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (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, Christopher. **As estruturas da história.** São Paulo: Zahar, 1995.

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

MATTOZZI, Ivo. 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, Jörn. **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. In.: **Práxis educativa,** v. 1, n.2. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. 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.

THOMSON, Edward P. **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, Raymond. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

## 6. OBRAS CONSULTADAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

AMADO, Janaína. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.

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

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

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Guia de livros didáticos 2005: história**. Brasília: MEC/SEIF, 2004, v.5.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/Secretaria de Inclusão Educacional, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei n. 3.551, de 04 de agosto de 2000. Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o programa nacional do patrimônio imaterial e dá outras providências. In: **LEX: Coletânea de Legislação e Jurisprudência**. São Paulo: Lex, 2000, Tomo VIII, p. 3910 – 3912.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução nº 003, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, p.58, 14 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, p.31, 15 abr. 1998.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

BURGUIÈRE, André. **Dicionário das ciências históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CERRI, Luis Fernando. O que a história fez com a lógica de organização dos conteúdos, e o que o Ensino de História fará com essa história? In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento do Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do estado do Paraná: ensino fundamental – versão preliminar**. Curitiba: 2005.

CERRI, Luis Fernando (org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido**. São Paulo: Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. **A história em migalhas**. São Paulo: Ensaio, 1994.

DUBY, Georges. **Guerreiros e camponeses: os primórdios do crescimento econômico europeu séc. VII – XII**. Lisboa : Estampa, 1993.

\_\_\_\_\_. **O domingo de Bouvines: 27 de julho de 1214**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003, p. 29-38.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da história ensinada**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTANA, Josep. **História depois do fim da História**. Bauru: EDUSC, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. São Paulo: Forense Universitária, 2004a.

\_\_\_\_\_. **A microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2004b.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 47. ed. [s.l.]: Global, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. V. 1 e 2.

HILL, Christopher. **O eleito de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **O mundo de ponta cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HISTÓRIA E ENSINO: **Revista do laboratório de ensino de história**. Londrina: Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, v.9. 2003.

HOBSBAWM, Eric J. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre a história operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEBRUN, Gérard. **O que é poder**. São Paulo: Brasiliense.2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1992.

LOPES, Alice C. Os parâmetros curriculares para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, set. 2002.

MARX, Karl. **O capital**. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. V. 1 e 2.

MATTOZZI, Ivo. La transposición del texto historiográfico: um problema crucial de la

didáctica de la Historia. **Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, Barcelona, n. 4, p. 27-56, 1999.

PARANÁ. Lei 13.381, de 18 de dezembro de 2001. Torna obrigatório, no ensino fundamental e médio da rede pública estadual de ensino, conteúdos da disciplina história do Paraná. **Diário Oficial do Paraná**, Brasília, n. 6134, 18 dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei 13.381, de 18 de dezembro de 2001. Torna obrigatório, no ensino fundamental e médio da rede pública estadual de ensino, conteúdos da disciplina história do Paraná. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, n. 6134, 18 dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Paraná 150 anos: O sesquicentenário do Paraná no contexto escolar**. Curitiba: Cetepar, 2004. (Caderno-síntese e lâminas de projeção).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares**. Curitiba: SEED, 2005.

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RIBEIRO, Luiz Carlos. Currículo básico: história e ideologia. **História e cultura**. ANPUH - Núcleo Regional do Paraná, v.1, p.253-263, 1997.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a História na era da “nova intransparência”. **História: Questões e Debates**. Curitiba, v.10, n. 18/19, jun./dez. 1989.

\_\_\_\_\_. **El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico: uma hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral**. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: Area Educación y sociedad, pp. 27-36, 1993b.

\_\_\_\_\_. La historia, entre modernidad y postmodernidad. In: ANDRÉS-GALLEGO, José (org.) **New history, nouvelle histoire: hacia una nueva historia**. Madrid: Actas, 1993c.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense.2004.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2000.

THOMSON, Edward P. **Tradición, revuelta y conciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial**. 2. ed. Barcelona: Editorial Crítica, 1984.

\_\_\_\_\_. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. v. 2.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. v. 3.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e mentalidades.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro. Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.