

**SECRETARIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO
DE MINAS GERAIS**

PROPOSTA CURRICULAR

CBC

HISTÓRIA

ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

ENSINO FUNDAMENTAL

Autores

Lana Mara de Castro Siman - Coordenadora

Luiz Carlos Villalta

Maria Therezinha Nunes

Colaboradora

Claudia Sapag Ricci

ENSINO MÉDIO

Autores

Lana Mara de Castro Siman - Coordenadora

Maria Eliza Linhares Borges

Miriam Hermeto de Sá Motta

Alexandre José Gonçalves Costa

Colaboradores

Ciro Flávio Bandeira de Mello

Evilásio Francisco Ferreira da Silva

Thaís Nívea de Lima e Fonseca



Governador

Aécio Neves da Cunha

Vice-Governador

Antônio Augusto Junho Anastasia

Secretária de Estado de Educação

Vanessa Guimarães Pinto

Chefe de Gabinete

Felipe Estábile Moraes

Secretário Adjunto de Estado de Educação

João Antônio Filocre Saraiva

Subsecretária de Informações e Tecnologias Educacionais

Sônia Andère Cruz

Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica

Raquel Elizabete de Souza Santos

Superintendente de Ensino Médio e Profissional

Joaquim Antônio Gonçalves

1ª parte : Ensino Fundamental da 6ª à 9ª série

1 - Introdução.....	11
2 - Sentido para o Estudo da Disciplina.....	12
3 - Diretrizes para as Quatro Últimas Séries do Ensino Fundamental	13
4 - Proposta Curricular-Critérios de Seleção de Conteúdos.....	17
5 - Avaliação em História.....	19

CBC de História no Ensino Fundamental da 6ª à 9ª série..... 21

1 - Eixo Temático I - Histórias de Vida, Diversidade Populacional e Migrações ..	22
2 - Eixo Temático II - Construção do Brasil: Território, Estado e Nação.....	25
3 - Eixo temático III - Nação, Trabalho e Cidadania no Brasil.....	29

2ª parte : Ensino Médio

1 - Introdução.....	33
2 - O Sentido para o Estudo da Disciplina.....	34
3 - Diretrizes para o Ensino de História.....	36
4 - Critérios de Seleção de Conteúdo Curricular.....	47

CBC para o 1º Ano..... 55

1 - Eixo Temático I - Mundo Moderno, Colonização e Relações Étnico-Culturais (1500-1808).....	56
2 - Eixo Temático II - Cultura Política na Construção do Estado Nacional Brasileiro (1822-1930).....	58
3 - Eixo Temático III - Mundo Contemporâneo, República e Modernidade Cidadania e Democracia: de 1930 aos dias atuais.....	61

Conteúdos Complementares de História no Ensino Médio..... 63

1 - Eixo Temático I - Expansão das Fronteiras: a questão da Alteridade na Modernidade.....	64
2 - Eixo Temático II - Expansão de Fronteiras e Mundo do Trabalho.....	66
3 - Eixo Temático III - Expansão das Fronteiras: a Guerra como Possibilidade Permanente.....	68
4 - Eixo Temático IV - Redefinição de Fronteiras: a Questão da Alteridade no Mundo Contemporâneo e Pós-Moderno.....	70
8 - Competências, Habilidades e Atitudes a serem Desenvolvidas	72
9 - Avaliação.....	74

Bibliografia

Bibliografia.....	76
-------------------	----

Apresentação

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho.

Os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competência que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver. No ensino médio, foram estruturados em dois níveis para permitir uma primeira abordagem mais geral e semiquantitativa no primeiro ano, e um tratamento mais quantitativo e aprofundado no segundo ano.

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constituem a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera conseqüências positivas na carreira docente de todo professor.

Para assegurar a implantação bem-sucedida do CBC nas escolas, foi desenvolvido um sistema de apoio ao professor que inclui: cursos de capacitação, que deverão ser intensificados a partir de 2008, e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual pode ser acessado a partir do sítio da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br>). No CRV encontra-se sempre a versão mais atualizada dos CBC, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc; além de um Banco de Itens. Por meio do CRV os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de ter acesso a recursos didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado.

Vanessa Guimarães Pinto

Ensino Fundamental

1. Introdução

As mudanças propostas no Conteúdo Básico Comum (CBC) foram norteadas pela preocupação de torná-lo mais operacional e exequível de acordo com a diversidade da realidade das Escolas Estaduais. Os tópicos obrigatórios foram estabelecidos com habilidades e conteúdos a serem ensinadas durante as quatro séries finais do ensino fundamental. Dessa maneira, pretende-se construir uma base comum de conhecimentos para os alunos da rede estadual de ensino.

- Foram considerados tópicos obrigatórios aqueles de relevância em uma das estruturas lógicas da disciplina, conservando-se o CBC original;
- O tópico obrigatório envolve conceitos e conteúdos fundamentais para a construção do conhecimento histórico, tendo com eixo principal a História do Brasil e a construção da cidadania;
- Foi considerada, para a seleção dos tópicos, a importância a eles atribuída pelos professores das Escolas Referência, assim como as discussões realizadas no encontro de área realizado em novembro de 2005;
- Considerou-se, para a reestruturação do CBC, a metade da carga horária da disciplina ao longo das quatro séries finais do ensino fundamental, tomando como parâmetro uma carga horária de 2 horas/aulas semanais. Feito o cálculo, os professores devem dispor de uma carga horária de, pelo menos, 160 horas/aula para o trabalho com os tópicos obrigatórios do CBC ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental;
- Pensou-se a média de 6 horas/aula para o trabalho com cada tópico obrigatório, considerando-se que alguns deles podem ser trabalhados com mais ou menos tempo. A distribuição dos tópicos obrigatórios ao longo dos quatro anos precisa ser planejada, considerando-se o número de habilidades a serem vencidas;
- O professor dispõe de metade da carga horária da disciplina para deter-se mais em determinados tópicos obrigatórios e deve-se definir tempo para se trabalhar os tópicos complementares e/ou outras demandas do projeto pedagógico da escola;
- Os tópicos obrigatórios são apresentados em algarismos arábicos na tabela do CBC; logo abaixo deles, estão os tópicos complementares em algarismos romanos, ambos acompanhados das habilidades, na coluna correspondente, discriminadas também em negrito e itálico;
- Foram realizadas mudanças de tópicos em termos de localização em tema ou subtema ou a fusão de tópicos do CBC original;
- Algumas habilidades foram suprimidas, modificadas e/ou acrescentadas.

2. Sentido para o Estudo da Disciplina

No atual contexto político, social e educacional é atribuído ao ensino da História o papel de formar o cidadão que, dentre outras características, seja capaz de compreender a história do País e do mundo como um conjunto de múltiplas memórias e de experiências humanas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo MEC, orientam os currículos em geral, e o de História, em particular, para construção de uma nova concepção de cidadania. Este documento propõe rupturas com uma história centrada na formação de um determinado tipo de representação de nacionalidade, assim como numa história centrada na cultura branca européia. A diversidade cultural e sua importância para o avanço da cidadania no Brasil se constitui na ideia central para a formação das identidades das novas gerações e das finalidades do ensino da História. Esta perspectiva sintoniza-se com o que tem animado as atuais produções historiográficas e as muitas das inovações no ensino de História, no Brasil e no mundo ocidental.

Uma das questões que mais tem desafiado os professores de História engajados em processos de mudanças curriculares e de suas práticas de sala de aula é a de criar as condições para que os alunos elaborem novos sentidos e significados para estudo da História. Tradicionalmente, a História é vista como o estudo do passado e/ ou como memorização de fatos e datas dos principais acontecimentos, em geral de ordem política, militar ou diplomática dos países. Essa representação da história funciona como um dos obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem da História e, portanto, um desafio para o trabalho do professor em sala de aula. Além dessa representação da história e do seu ensino, podemos assinalar um outro desafio.

Concordando com Hobsbawm, diríamos que os jovens de hoje “crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer reação orgânica com o passado público da época em que vivem (...)”. Para esse historiador, “a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres” (...). Esse processo de esquecimento do passado pode, como assinala John Poster (1973), comprometer o desenvolvimento da noção de temporalidade histórica, pois essa depende da aquisição do sentido do tempo. Compreender a História requer um sentido da existência da relação presente, passado e futuro; requer um sentimento de pertencer, de estar dentro da história. Requer, igualmente, que os sujeitos tomem a história não como algo dado, como uma verdade acabada e imutável. Como nos lembram Lavelle e Martineau, o ensino de História deve propiciar aos alunos “Constatarem que as realidades presentes não têm razão de ser por elas mesmas, não são imutáveis e fechadas, prisioneiras de uma espécie de ordem natural, mas ao contrário se inscrevem num processo de mudança e de intervenções humanas; e que, portanto, nós podemos agir sobre elas”.

Atualmente, propõe-se um ensino de História comprometido com o avanço da democracia e da cidadania – processos sociais e políticos para os quais se espera a contribuição das novas gerações.

Hoje, a educação para a cidadania, prioriza a aquisição de instrumentos intelectuais e a formação de atitudes para uma efetiva participação na esfera pública, de maneira motivada, consciente e esclarecida; prioriza o estímulo a descoberta, o respeito e o reconhecimento do outro, de outras culturas e valoriza a diversidade étnico-cultural e a convivência saudável com a diferença. Em síntese, a educação para a cidadania orienta-se para a formação de cidadãos “livres, responsáveis, autônomos e solidários promovendo o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas idéias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (...)” (PROENÇA, 1999:27).

Nesse sentido, esse programa visa, de um lado, possibilitar aos jovens (pré-adolescentes e adolescentes) o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao exercício de uma cidadania participativa, crítica e comprometida com os valores democráticos. De outro, visa o desenvolvimento do raciocínio histórico, a escolha e tratamento dos temas a partir das questões do presente, priorizando os precedimentos e a diversidade de fontes na construção do conhecimento histórico.

A seguir, apresenta-se um conjunto de diretrizes que, em consonância com as novas finalidades atribuídas ao ensino da História, visam orientar a prática docente na consecução de aprendizagens (conhecimentos, habilidades, conceitos e atitudes) pelos alunos.

3. Diretrizes para as Quatro Últimas Séries do Ensino Fundamental

Buscar Sintonia com as Renovações Historiográficas

A partir dos meados dos anos 80, houve amplos debates, tanto em âmbito internacional como no Brasil, em busca de novos caminhos para o ensino de História. Partindo do meio acadêmico, as discussões chegaram no final da década até a escola de 1º e 2º graus. Esta intensificação de novas buscas para se dar novo sentido ao ensino de história teve origens diversas: nas críticas aos programas elaborados, naquela década e nas anteriores, expressas em suas orientações positivistas e, depois, marxistas e, finalmente, na repercussão e divulgação das novas tendências historiográficas.

As tendências historiográficas francesas, que tiveram origem na Escola dos Annales, no final da década de 20, e na sua terceira geração, que lançou a obra organizada por Le Goff e, posteriormente, a História social inglesa e a nova história cultural, passaram a marcar de maneira

definitiva a produção historiográfica brasileira e, progressivamente, o ensino da História. Essa renovação historiográfica coloca em evidência novos temas, novos objetos e novos métodos para a produção do conhecimento histórico.

O que os historiadores das novas tendências historiográficas têm em comum é o fato de realizarem vários rompimentos com a história positivista e/ou metódica. Dentre esses se assinalam: a negação da idéia de objetividade e de transparência absolutas dos documentos. Estes, enquanto registros das ações e dos ideais dos homens no tempo, só podem servir como evidências para a construção de explicações históricas se devidamente interrogadas pelo historiador a partir de questões do presente. O conhecimento histórico deixa, assim, de ser mera duplicação do real. O conhecimento histórico, embora ancorado no real e com o objetivo de explicá-lo, torna-se uma construção intelectual resultante do diálogo entre categorias conceituais – e evidências; entre estas e a visão de mundo ao qual o historiador se filia. Assinala-se, ainda, o abandono da visão linear da história, passando-se a atentar para as relações de mudança e permanência ao longo do tempo, para a existência de múltiplas temporalidades coexistindo num mesmo tempo cronológico; a interdisciplinaridade com as demais ciências sociais, como a antropologia, a sociologia, a geografia a psicologia, entre outras.

Além desses rompimentos, os objetos do conhecimento histórico se deslocaram dos grandes fatos nacionais ou mundiais para a investigação das relações cotidianas, dos grupos excluídos e dos sujeitos sociais construtores da história.

O que passou a dar significado à história foram as relações sociais existentes no cotidiano; as relações de poder explícitas ou ocultas, as resistências, as diversidades culturais e a percepção de múltiplas temporalidades expressas em mudanças e permanências, a busca da construção da identidade dos sujeitos históricos, da construção da história local, das inter-relações do local com o regional, o nacional e o mundial. É o conhecimento histórico se fazendo sob a pressão da própria história.

Neste contexto de mudanças historiográficas e sociais, a própria noção de nacionalidade se redefine. Esta não se assentará mais sobre a idéia da homogeneidade, da unidade de interesses e de projetos, mas sobre a idéia da diferença, dos conflitos, das contradições e complementaridades, e estas não só sob o plano político-ideológico, ou sob o plano econômico, mas também sob o plano étnico-cultural, de gênero, etc.

Paralelamente às renovações historiográficas assinaladas, novas concepções de ensino-aprendizagem oriundas da teoria sócio-construtivista do conhecimento, das teorias genéticas e sócio-históricas da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e social propiciaram a construção de novos saberes históricos escolares e de novas concepções e práticas do ensino da História.

Desenvolvimento do Raciocínio Histórico

O desenvolvimento do raciocínio histórico, em oposição a um ensino que visa apenas à memorização, implica várias mudanças nas concepções e práticas do ensino da História.

Esta perspectiva vem ao encontro da direção dominante que tem assumido as mudanças no ensino de história a partir da década de 70, em várias partes do mundo, que pode ser confirmada por Thompson (1984). Para esse pesquisador inglês, existe um traço central em todas as sugestões de mudança no ensino de história nos últimos 30 anos. O que se tornou central a ser ensinado não é “o passado tal como aconteceu”, mas sim a forma como podemos adquirir nosso conhecimento sobre o passado. Nesse sentido, as práticas e estratégias pedagógicas devem visar ao desenvolvimento de capacidades relacionadas à construção do conhecimento histórico: a observação, a formulação de questões, o levantamento de hipóteses explicativas, a análise e interpretação de fontes históricas com vistas à construção da escrita da história. Por sua vez, é necessário também que o professor possibilite aos alunos desenvolver capacidades de ler e interpretar as fontes e produzir a sua própria interpretação oral e escrita. As informações só nos serão reveladas se as situarmos no tempo e espaço de sua produção: quem as produziu e com qual intencionalidade, quando, onde e sob que formas de registro. Além disso, devemos considerar que cada forma de registro tem uma “linguagem própria”: a linguagem fotográfica, a pintura artística, a linguagem oral, musical, poética, literária, cinematográfica, a linguagem oficial (legislação, tratados, códigos). Essas linguagens exigem a aprendizagem de suas particularidades, de suas técnicas, estilos, os quais guardam relação com o tempo e as culturas que as produziram.

A curiosidade é outro ponto a ser considerado no desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos e deverá ser estimulada pelo professor. Parte-se do pressuposto de que os alunos, nessa faixa etária, compreenderão a relação presente, passado e futuro ao tomarem consciência da condição humana no passado, percebendo como homens, mulheres e crianças viviam e respondiam aos desafios impostos a eles no seu tempo. Certamente, suas perguntas ao passado serão formuladas a partir dos seus interesses, das suas vivências sociais presentes. E isto tem relação com a investigação científica na medida em que se apóia em atitudes de questionamentos. A investigação pressupõe perguntas e não apenas verificação de como as coisas ocorreram. Assim, eles devem ser estimulados a questionar: Por que as coisas aconteceram desta maneira? Como as pessoas viveram e responderam a determinadas situações no passado? O que estas respostas influenciaram o nosso presente? O que mudou e o que permaneceu? As coisas mudaram da mesma forma em tempos e sociedades diferentes? Os homens reagem de forma igual nas mesmas situações? Existem diferenças?

Desenvolvimento da Perspectiva Temporal

O desenvolvimento do raciocínio histórico supõe um trabalho diferenciado com a concepção histórica do tempo e de suas formas de marcação e apreensão em diferentes culturas. O tempo histórico, como uma construção social, não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens, e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico - ou em cada presente - coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos.

A História-Problema

A história-problema, preocupada em estudar e compreender as relações entre o presente e o passado e as produções de conhecimento pelos alunos, tem sido constantemente evocada como alternativa para se alcançar o objetivo pedagógico de prover de significado o ensino da História. No entanto, muitas dúvidas são levantadas tanto quanto à sua aplicabilidade quanto aos aspectos teóricos e conceituais aí presentes. O que se entende por história-problema e a sua adoção no processo de ensino-aprendizagem? O que se entende por construção do conhecimento histórico pelos alunos? Quais as condições necessárias para levar à sala de aula tais perspectivas? Em que medida esses aspectos se articulam?

A evolução recente da historiografia mostra, segundo Furet (1986), que nós passamos de uma narração cronológica, de reconstituição de fatos encadeados ao longo do tempo - para uma história problema. A história-problema, diferentemente da história tradicional, visa ao exame analítico de um problema, de questões através de diferentes períodos históricos.

Na perspectiva da história-problema, o historiador, como ressalta Furet (1986), abandona sua pretensão de narrar tudo aquilo que se passou de importante na história da humanidade ou de uma parte da humanidade. O historiador se torna consciente de que ele escolhe algumas questões, em torno das quais ele construirá o seu objeto de estudo, estabelecendo diálogo entre o presente e o passado. A delimitação do período e do conjunto de acontecimentos que deste fazem parte - como é usual numa perspectiva tradicional da história - não é suficiente. Exige-se, ainda, que a delimitação de problemas para os quais se buscam respostas (nunca definitivas) estejam em relação com os problemas e questões colocados pelo presente.

Para que a concepção de história-problema possa ser posta em prática, será necessário mudar a dinâmica de sala de aula, passando-se dos percursos tradicionais, centrados na figura do professor, expositor de conteúdos a serem memorizados pelos alunos, para a proposição de práticas escolares calcadas na concepção de construção do conhecimento pelo sujeito da aprendizagem, mediadas pelo professor.

Do ponto de vista didático-pedagógico, pretende-se que os alunos sejam sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem. Esta perspectiva vai ao encontro da direção dominante que tem assumido as mudanças no ensino de história a partir da década de 70, em várias partes do mundo, que pode ser confirmada por Thompson (1984). Para esse pesquisador inglês do ensino de história, existe um traço central em todas as sugestões de mudança no ensino de história nos últimos 30 anos. O que se tornou central a ser ensinado não é “o passado tal como aconteceu, mas sim o como podemos adquirir o conhecimento sobre o passado.”

Projetos Interdisciplinares

O CBC de História do Ensino Fundamental busca a integração interdisciplinar. A exigência de hoje não é mais somente o alargamento das fronteiras internas às disciplinas. Tornou-se fundamental a escolha de temas, núcleos temáticos, problemas, que possibilitem aos alunos lançarem mãos de conceitos, procedimentos científicos, habilidades de diferentes campos do saber para equacionarem as questões propostas.

Esse enfoque favorece a formação de sujeitos capazes de lidarem com a complexidade da vida social e com a complexidade dos problemas que se apresentam no tempo presente. A natureza complexa da sociedade atual exige que se leve em conta, na análise e equacionamento dos problemas, um maior número de pontos de vista, o que pressupõe a formação de visões mais globalizadoras e estruturas mentais de raciocínio mais flexíveis. Espera-se assim, que as aprendizagens que incluam a articulação das dimensões científicas, étnicas, históricas, culturais favoreçam a formação de alunos melhor preparados para o exercício da cidadania.

4. Proposta Curricular – Critérios de Seleção dos Conteúdos

O CBC de História do Ensino Fundamental tem como eixo integrador o tema “História e Cidadania” no Brasil. A escolha da questão-problema ou eixo norteador da proposta partiu de um problema contemporâneo que pode ser traduzido na pergunta: Quais foram os processos históricos de construção da cidadania e da democracia, considerando as características que essas apresentam hoje na sociedade brasileira? O entendimento equilibrado dos dilemas e dos desafios hoje vividos pela sociedade brasileira depende, em grande medida, da compreensão, dos obstáculos enfrentados para a construção de uma sociedade democrática e cidadã no passado. Depende ainda,

do entendimento das conquistas até agora logradas e dos caminhos ainda por trilhar. A percepção dessa dialética temporal é crucial para se entender que o hoje não é uma mera extensão do ontem e, tampouco, o amanhã será a seqüência linear da atualidade. Porém, não há como negar que, em certa medida, o presente prolonga, re-edita e re-cria, em diversos níveis, experiências já afastadas no tempo. Em geral, somos levados a contemplar apenas as experiências recentemente vividas. Tendemos a esquecer que nossas vidas trazem fragmentos das vidas de outros tempos e, sem que o saibamos, estamos, aqui e ali, a lhes dar continuidade. A compreensão desse emaranhado de questões é um dos requisitos básicos para que os jovens entendam a si mesmos e, sobretudo, aprendam a respeitar e a conviver com as diferenças, sejam elas de que ordem for.

Nesta proposta, a ênfase atribuída ao estudo da dinâmica histórica brasileira visa, dentre outros aspectos, permitir uma melhor compreensão acerca dos problemas vividos pelos próprios alunos. Foram abordados inicialmente os temas relativos à dimensão “local” e regional da história – ou seja, relativos às realidades mais próximas do aluno –, partindo-se então para a abordagem da dimensão histórica nacional em suas articulações com a dimensão histórica internacional.

Em consonância com alguns documentos do Ministério de Educação e da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, propoe-se um conjunto de objetivos para o ensino de História do segundo segmento do Ensino Fundamental:

- Problematizar visões representações e atitudes que, comprometem o avanço dos sujeitos, dos grupos, das identidades sociais em direção à emancipação política e social;
- Desenvolver a noção de historicidade das ações dos homens da realidade social e dos processos históricos;
- Promover a confrontação de versões e interpretações sobre um mesmo acontecimento histórico;
- Promover a aquisição de ferramentas intelectuais e a formação de atitudes de que capacite os alunos a participarem dos debates presentes no processo histórico brasileiro e nos processos internacionais;
- Propiciar o desenvolvimento de atitudes de respeito e de compreensão com relação à diversidade sociocultural das sociedades e da sociedade brasileira, em particular;
- Contribuir para a compreensão de problemas e questões do presente e de suas relações com a dinâmica de mudanças e permanências dos processos históricos;

- Desenvolver habilidades necessárias ao estudo das diferentes fontes históricas;
- Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de textos históricos, de gêneros diversos;
- Estimular a formação de atitudes e de negociações e proposições coletivas para resolução de problemas comuns, reconhecendo o direito do outro de manifestar-se e apresentar suas idéias;
- Incentivar a reflexão sobre valores individuais, de grupos socioculturais de referência e valores de outros grupos de tempos e espaços diferentes.

5. Avaliação em História

Esta proposta curricular, coerente com as renovações no campo da historiografia e das novas concepções de aprendizagem já expostas, propõe a adoção de novas concepções e práticas de avaliação. A avaliação é concebida como um processo que implica diagnóstico, acompanhamento, busca de superação das dificuldades e não apenas provas e testes para medir o desempenho final dos alunos. Isso significa compreender a avaliação como parte do próprio processo de aprendizagem, constituindo-se num grande desafio não só para os professores de História, mas para o conjunto dos professores de uma mesma escola.

A proposta de avaliação considera as habilidades a serem desenvolvidas em cada série ou ciclo de escolaridade. O desenvolvimento do raciocínio histórico, da perspectiva temporal e da investigação servirão de parâmetro para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos. No entanto, é necessário que o professor esteja atento ao fato de que muitas das capacidades requeridas para o desenvolvimento do raciocínio histórico e da cidadania só serão consolidadas no decorrer de um período maior, exigindo persistência no trabalho com um núcleo comum de habilidades e atitudes por meio de estratégias de ensino e de avaliação, que estabeleçam diferentes graus de complexidade ao longo das quatro séries do Ensino Fundamental. O desenvolvimento do raciocínio histórico supõe a ampliação das capacidades de leitura e interpretação de informações diferentes fontes históricas, a identificação de fatos principais, o estabelecimento de relações entre fatores, a construção de argumentações com base em dados e interpretações históricas diversas, a elaboração de idéias-síntese, assim como aprender a lidar com diferentes dimensões da temporalidade histórica. O desenvolvimento dessas capacidades requer dos professores um trabalho cuidadoso, sistemático e muita sensibilidade às diferenças de ritmo de aprendizagem dos seus alunos.

As novas propostas de ensino-aprendizagem visam superar a aula puramente expositiva; valoriza aulas dialogadas, com questões e problemas que demandam a observação, o estabeleci-

mento de relações e atitudes de pensar e descobrir. Fazem parte destas novas práticas pedagógicas, o trabalho em grupo, os debates em sala de aula, o exercício do diálogo, da polêmica e da argumentação. Essas estratégias permitem a exposição de pontos de vista diferentes e exigem a formação de atitudes que vão desde o respeito à diversidade de opiniões, a capacidade de ouvir e levar em conta o argumento do outro, à colaboração na feitura de trabalhos coletivos. Os instrumentos de avaliação propostos visam contemplar aspectos e atitudes de educação histórica na esfera da sociabilidade dos alunos, dando especial atenção ao desenvolvimento de compromisso com o seu grupo, com a comunidade escolar, assim como com o patrimônio histórico e cultural local e do País.

Prevê-se que a avaliação inclua, além das provas, as observações e registros dos professores, permitindo acompanhar através de fichas individuais o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, o processo de construção de cada aluno, assim como incentivar a construção pelos alunos de instrumentos (portifólios, memorial) que propiciem a formação da autonomia e reflexão sobre o processo de construção do saber histórico e do sentido desse conhecimento para suas vidas.

A nova proposta de avaliação apresenta-se para professores e alunos, como um instrumento de aprendizagem, de investigação e de formação contínua, e isto significa uma mudança significativa na cultura e práticas escolares.

Conteúdo Básico Comum (CBC) de História no Ensino Fundamental da 6ª à 9ª Série

- Os tópicos obrigatórios são numerados em algarismos arábicos
- Os tópicos complementares são numerados em algarismos romanos

Eixo Temático I

Histórias de Vida, Diversidade Populacional e Migrações

Tema 1: Histórias de Vida, Diversidade Populacional (Étnica, Cultural, Regional e Social) e Migrações Locais, Regionais e Intercontinentais

Subtema 1 – Diversidade populacional e migrações em Minas Gerais e no Brasil

TÓPICOS	HABILIDADES
1. População mineira e brasileira: várias origens, várias histórias	<p>1.1. Conceituar migração e imigração.</p> <p>1.2. Identificar a diversidade populacional presente em sala de aula, na escola e na localidade do aluno, em termos sociais, étnico-culturais e de procedência regional; analisar e interpretar fontes que evidenciem essa diversidade.</p> <p>1.3. Conceituar cultura, mestiçagem e hibridismo.</p> <p>1.4. Analisar as festas étnico-culturais como manifestação de hibridismo: Congado, Carnaval, Maracatu, Bumba-meu-boi, Reisado, Capoeira, festa de lemanjá, Folia de Reis, entre outras.</p>
2. Primeiros povoadores: os ameríndios e suas origens	<p>2.1. Caracterizar e diferenciar os povoadores de origem asiática (mongolóides) e de origem africana (negróides) e confrontar interpretações distintas sobre sua identidade.</p> <p>2.2. Problematizar a distinção entre história e pré-história.</p> <p>2.3. Caracterizar e analisar a origem, evolução e diversidade da espécie humana.</p>
3. Os primeiros europeus: os portugueses do Reino	<p>3.1. Identificar e caracterizar a cultura europeia e portuguesa nos séculos XV e XVI.</p> <p>3.2. Analisar o contexto e motivações para o início da colonização portuguesa no Brasil.</p>

4. Os povos africanos	<p>4.1. Identificar a diversidade étnica, espacial e cultural dos povos africanos.</p> <p>4.2. Conceituar escravidão.</p> <p>4.3. Problematizar a existência da escravidão na África antes da expansão marítima europeia.</p> <p>4.4. Estabelecer diferenças entre o tipo de escravidão existente na África e o tipo implantado na América Portuguesa.</p>
5. Os povos indígenas: diversidade e migrações	<p>5.1. Analisar e compreender as especificidades e complexidades dos povos indígenas brasileiros à época de sua “descoberta” pelos europeus: origens, movimentos migratórios e diversidade lingüístico-cultural.</p> <p>5.2. Diferenciar as principais “nações” indígenas brasileiras, especialmente as reconhecidas como presentes em Minas Gerais: Pataxó, Xacriabá, Krenak e Maxacali Caxixó, Aranã Paulíararu, Xucuru, Kariri.</p>
6. Os imigrantes europeus nos séculos XIX e XX	<p>6.1. Identificar as características básicas do capitalismo industrial.</p> <p>6.2. Identificar os grupos migratórios no Brasil nos séculos XIX e XX dentro do contexto da expansão do capitalismo.</p>
I. Os “outros” imigrantes nos séculos XIX e XX: árabes, judeus, orientais	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os processos que dão continuidade às políticas de imigração no Brasil e a chegada de novas levas de imigrantes em Minas Gerais nos séculos XIX e XX.

Subtema 2 - Transformações econômicas, diversidade populacional e colonização portuguesa no Brasil

TÓPICOS	HABILIDADES
7. Expansão econômica europeia e descobrimentos marítimos nos séculos XV e XVI	7.1. Analisar o processo da expansão econômica e marítima europeia nos séculos XV e XVI.

<p>8. O “sistema colonial” e a realidade efetiva da colonização: política metropolitana <i>versus</i> diversificação econômica e interesses locais</p>	<p>8.1. Conceituar colonização.</p> <p>8.2. Analisar as contradições inerentes ao funcionamento do “sistema colonial” como projeto metropolitano que foi constantemente frustrado pelas especificidades e diversidade da América Portuguesa.</p> <p>8.3. Analisar a formação de um mercado interno na Colônia através do surgimento de vários mercados locais e a constituição de mercados regionais.</p> <p>8.4. Conceituar mercado interno e acumulação de capital.</p> <p>8.5. Identificar a existência de acumulação interna de capital no espaço colonial.</p> <p>8.6. Relacionar as atividades de acumulação de capital na Colônia: controle do abastecimento interno, tráfico negro e indígena.</p>
<p>9. A agromanufatura do açúcar e a escravidão</p>	<p>9.1. Analisar e compreender o processo de implantação da agromanufatura do açúcar no Nordeste brasileiro em conexão com o tráfico de escravos e a fixação dos portugueses no território brasileiro.</p>
<p>10. A economia e a sociedade mineira colonial: dinamismo econômico e diversidade populacional</p>	<p>10.1. Analisar a sociedade mineira colonial como concretização do ideal colonizador português, sendo ao mesmo tempo seu oposto.</p> <p>10.2. Contextualizar o cenário cultural das Minas colonial: arte e festas barrocas, irmandades religiosas e o cotidiano da população.</p>
<p>II. A colonização litorânea: a colonização portuguesa e as tentativas de colonização de franceses e holandeses</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar colonização. • Analisar e comparar as experiências de colonização concorrentes à colonização portuguesa no Brasil: franceses e holandeses. • Contextualizar e relacionar a ação dos primeiros missionários católicos entre os indígenas brasileiros; a escravidão indígena na América espanhola; a União Ibérica; as guerras religiosas na Europa; as revoluções inglesas do século XVII e surgimento do parlamentarismo monárquico.

<p>III. Interiorização da colonização: o desbravamento do sertão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e situar, espacial e temporalmente, os vários processos de expansão da colonização portuguesa: a pecuária no Nordeste e no Sul; o extrativismo no Norte; bandeiras e entradas.
<p>IV. As missões no Sul e delimitação do território brasileiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as disputas sobre o território sul-americano entre Portugal e outras potências europeias no século XVIII por meio dos principais tratados do período.
<p>V. Cidadania e sociedade colonial: os “homens bons” e a escravidão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o conceito de cidadão na sociedade estamental da Colônia em sua relação com a estrutura do poder local (as câmaras das vilas e cidades).

Eixo Temático II

Construção do Brasil: Território, Estado e Nação

Tema 1: O Estado Brasileiro e a Nação: Monarquia X República

Subtema 1 – A “virada do século”: transformações políticas no Brasil do século XVIII para o século XIX

TÓPICOS	HABILIDADES
<p>11. Revoluções liberais: industrial, americana e francesa</p>	<p>11.1. Compreender o contexto das revoluções e seus impactos para a constituição do mundo contemporâneo de cidadania.</p> <p>11.2. Conceituar historicamente no contexto das revoluções: república, liberalismo e cidadania.</p> <p>11.3. Conceituar e identificar o sistema capitalista emergente e a resistência dos trabalhadores à nova organização do trabalho.</p> <p>11.4. Identificar e analisar o progresso técnico e científico europeu do século XVIII.</p>

<p>12. Inconfidências e Brasil Joanino: movimentos de contestação e reorganização da relação metrópole-colônia</p>	<p>12.1. Caracterizar e analisar os diversos movimentos políticos no Brasil de fins do século XVIII e início do século XIX.</p> <p>12.2. Relacionar a independência do Haiti com o medo da “haitinização” do Brasil.</p> <p>12.3. Identificar as decorrências da instalação da corte no Rio de Janeiro: centralização administrativa na Colônia, constituição de grupos de interesse no Sudeste brasileiro em torno da monarquia (a chamada “interiorização da metrópole”).</p> <p>12.4. Analisar os impactos da transferência da corte portuguesa sobre o universo da vida cotidiana e cultural brasileira e, especificamente, sobre a cidade do Rio de Janeiro.</p>
<p>13. A Revolução de 1817 e a Independência</p>	<p>13.1. Perceber a constituição de uma identidade brasileira, entre fins do século XVIII e início do XIX, em paralelo com as identidades locais (mineira, pernambucana, baiana, paulista, etc.) e com a identidade portuguesa.</p> <p>13.2. Analisar o impacto da transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro para o processo de emancipação política do Brasil: de um lado, a eclosão de movimentos separatistas republicanos e, de outro, a construção de uma independência pela via da monarquia e da manutenção da integridade territorial e das estruturas socioeconômicas assentadas na escravidão e no latifúndio.</p>

Subtema 2 – A experiência monárquica no Brasil

TÓPICOS	HABILIDADES
<p>14. Bases do estado monárquico e limites da cidadania: patrimonialismo, escravidão e grande propriedade</p>	<p>14.1. Analisar e compreender as bases socioeconômicas da monarquia brasileira, identificando continuidades e mudanças em relação à era colonial e à época atual.</p> <p>14.2. Conceituar patrimonialismo e estado.</p> <p>14.3. Compreender e analisar os limites da cidadania no contexto da sociedade escravista do Império.</p> <p>14.4. Analisar a Lei de Terras de 1850 e relacioná-la com a questão agrária no Império.</p>

<p>15. Mudanças sócio-econômicas, crise política e fim da monarquia</p>	<p>15.1. Analisar e compreender as mudanças na organização do trabalho e a diversificação econômica no Império. 15.2. Analisar e discutir: o abolicionismo, o republicanismo e a guerra do Paraguai. 15.3. Analisar as tensões no interior do Estado: a Coroa em conflito com os militares e a igreja.</p>
<p>VI. O Imperador e a Constituição de 1824: fundamentos jurídicos e políticos da monarquia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e analisar o processo de implantação da monarquia no Brasil e sua singularidade. • Compreender o contexto político da Assembléia Constituinte de 1823, resultando na formulação da Constituição de 1824. • Identificar as linhas gerais da Constituição de 1988 com a Constituição de 1824, sobretudo no que se refere à cidadania.
<p>VII. Centralismo X federalismo, ordem X desordem na Regência e início do Segundo Reinado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e caracterizar os conflitos entre o poder centralizador e o federalismo das elites provinciais (revoltas e rebeliões). • Analisar o processo de “pacificação” das rebeliões provinciais como afirmação do estado monárquico brasileiro. • Analisar e discutir a relação do Brasil com os países da Bacia do Rio da Prata: questões platinas.
<p>VIII. Construção da identidade nacional: “branqueamento” e elitismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e compreender a formulação de uma primeira identidade nacional como projeto das elites políticas do Império, e, portanto, excludente. • Analisar a importância das escolas literárias (“indigenismo”, romantismo) e criação de institutos acadêmicos para constituição de uma identidade nacional. • Analisar a educação no Brasil imperial: exclusão das mulheres e da população pobre e escrava.

Tema 2: Brasil, Nação Republicana

Subtema 1 – A “República de Poucos”: a República Velha e a dominação oligárquico-federalista

TÓPICOS	HABILIDADES
16. Primeira República: “modernidade”, grande propriedade, coronelismo e federalismo	<p>16.1. Conceituar oligarquia, clientelismo, coronelismo e federalismo e relacioná-los como elementos constitutivos do sistema político oligárquico.</p> <p>16.2. Identificar a estrutura jurídico-institucional do regime republicano brasileiro, contida na Constituição de 1891.</p> <p>16.3. Compreender o significado da construção de Belo Horizonte em termos da modernidade e do ideal republicano.</p>
IX. Transformações econômicas, sociais e culturais no Brasil da Primeira República	<ul style="list-style-type: none">• Analisar os partidos políticos, o processo eleitoral na república oligárquica e os limites da cidadania nesse contexto.• Compreender o processo de diversificação econômica no Brasil aliado aos processos de imigração, urbanização e industrialização.• Compreender o processo de transformação da paisagem urbana da cidade do Rio de Janeiro, associando modernidade e exclusão social.• Relacionar o modernismo e a busca da nacionalidade: a Semana de Arte Moderna de 1922.
X. Revolução Russa de 1917 e movimento operário, anarquismo e comunismo no Brasil	<ul style="list-style-type: none">• Compreender a Revolução Russa de 1917 e o processo de construção do comunismo na União Soviética e sua repercussão no Brasil.• Analisar o movimento tenentista e a Coluna Prestes.• Analisar o período entre-guerras e a crise de 1929.

Eixo Temático III

Nação, Trabalho e Cidadania no Brasil

Tema 1: A Era Vargas (1930-1945): fortalecimento do Poder Central, a Nação Brasileira “re-significada” e a Cidadania

Subtema 1 – A Revolução de 1930, Estado e Industrialização: os avanços e recuos da cidadania, extensão dos direitos sociais X cerceamento dos direitos políticos e civis

TÓPICOS	HABILIDADES
17. Revolução de 1930 no Brasil	<p>17.1. Compreender o processo de crise do sistema oligárquico brasileiro, relacionando-o à ascensão de novas forças políticas e econômicas.</p> <p>17.2. Identificar no Brasil dos anos 30 e início dos anos 40 a presença de embates entre comunistas e fascistas.</p>
18. A Era Vargas: autoritarismo, estado e nação	<p>18.1. Relacionar o autoritarismo do governo Vargas com a ascensão do nazi-fascismo.</p> <p>18.2. Identificar as ambigüidades da política econômica nacionalista do governo Vargas.</p> <p>18.3. Relacionar a II Segunda Guerra Mundial e a industrialização no Brasil.</p> <p>18.4. Analisar e compreender os avanços e recuos da cidadania nesse período: extensão dos direitos sociais (direitos trabalhistas, ampliação do direito de voto) X cerceamento dos direitos políticos e civis (autoritarismo).</p> <p>18.5. Analisar e compreender o processo de constituição de uma nova identidade nacional ligada à industrialização e à centralização do poder.</p> <p>18.6. Analisar o papel da propaganda oficial para difusão do novo ideário nacional, utilizando os meios de comunicação (rádio) e as expressões artísticas (música, literatura, cinema).</p>

<p>XI. Ascensão do nazi-fascismo na Europa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o processo de ascensão dos regimes extremistas de direita na Alemanha e Itália.
<p>XII. O rádio, o cinema, o carnaval e o futebol: a cultura de massas no Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a constituição e difusão de uma cultura popular e, ao mesmo tempo, de uma cultura de massas, no Brasil da Era Vargas. • Conceituar cultura de massas e cultura popular.

Tema 2: A República Democrático-Populista (1945-1964): Avanços e Recuos da Cidadania, Guerra Fria e Internacionalização Econômica

Subtema 1 – A Guerra Fria, a internacionalização da economia e a industrialização do Brasil

TÓPICOS	HABILIDADES
<p>19. Novo contexto internacional: fim da Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria</p>	<p>19.1. Contextualizar a Guerra Fria e a divisão do mundo em áreas de influência dos EUA e URSS, identificando os conflitos em que essas potências se envolveram na Europa, Ásia, África e América.</p> <p>19.2. Compreender a importância das Revoluções Chinesa e Cubana para a história do século XX, no mundo e no Brasil.</p>
<p>20. Avanços do capital estrangeiro e crise do populismo</p>	<p>20.1. Analisar a influência do capital estrangeiro na industrialização do Brasil e os embates internos entre “entreguistas” e “nacionalistas”.</p> <p>20.2. Conceituar populismo.</p> <p>20.3. Identificar e analisar a constituição dos partidos políticos no Brasil nas décadas de 50-60.</p> <p>20.4. Analisar o “desenvolvimentismo” nos anos dourados de JK (1956-1960).</p> <p>20.5. Analisar e compreender os embates político-ideológicos entre direita e esquerda nos governos Jânio Quadros e João Goulart: o golpe militar de 1964.</p> <p>20.6. Compreender os motivos, os pretextos e as estratégias subjacentes ao golpe militar de 1964.</p> <p>20.7. Analisar limites e avanços da cidadania entre 1945 e 1964.</p>

Tema 3: Anos de Chumbo e Anos Rebeldes: a Ditadura Militar (1964-1985)

Subtema 1 – Os avanços do capital estrangeiro, a crise do populismo e o golpe de 1964

TÓPICOS	HABILIDADES
21. Repressão, resistência política e produção cultural no Brasil	<p>21.1. Analisar o processo de implantação da ditadura militar no Brasil.</p> <p>21.2. Identificar as bases jurídicas e institucionais da ditadura militar: atos institucionais, Constituição de 1967 e Emenda Constitucional de 1969.</p> <p>21.3. Analisar o aparato repressivo militar e paramilitar instituído pela ditadura, com apoio da sociedade civil, para eliminação dos opositores (“subversivos”) e sustentação do regime.</p> <p>21.4. Analisar os principais movimentos de resistência da esquerda (guerrilhas urbanas e rurais).</p> <p>21.5. Identificar e analisar as restrições à cidadania na ditadura e as limitações aos direitos políticos e civis.</p> <p>21.6. Analisar as mudanças no contexto econômico brasileiro durante a ditadura: internacionalização da economia, industrialização, urbanização, dependência econômica e constituição de uma sociedade de consumo.</p> <p>21.7. Analisar o contexto cultural brasileiro antes do golpe de 64 e a forma como foi afetado; as diversas formas de resistência dos artistas e intelectuais brasileiros: a MPB, os festivais da canção e o cinema novo.</p> <p>21.8. Analisar a implantação dos governos autoritários e da luta armada na América Latina.</p>

Tema 4: Estado e Cidadania no Brasil Atual: a República Democrática e o Neoliberalismo (1985 aos dias atuais)

Subtema 1 – Estado, economia e sociedade: o papel do estado na organização econômica, a abertura do mercado e os direitos sociais

TÓPICOS	HABILIDADES
22. Democracia e cidadania no Brasil atual	<p>22.1. Analisar o contexto de formulação da “Constituição Cidadã” de 1988 e os avanços da cidadania nela expressos.</p> <p>22.2. Contextualizar as transformações mundiais do final do século XX a partir da desagregação do socialismo real.</p> <p>22.3. Analisar o contexto das tensões e reivindicações sociais no Brasil atual: eleições brasileiras de 2002, o Movimento dos Sem-Terra (MST) e a reforma agrária; os sem-terra; movimento negro; a questão das políticas afirmativas.</p>
XIII. Neoliberalismo e tensões sociais no Brasil	<ul style="list-style-type: none">• Analisar o contexto de estabelecimento de uma “nova ordem” mundial: ascensão dos governos conservadores e do neoliberalismo.• Analisar a eleição de Fernando Collor de Mello e a abertura econômica do mercado brasileiro.• Analisar a mobilização popular e o <i>impeachment</i> de Fernando Collor de Mello (1992).• Analisar os dois governos de Fernando Henrique Cardoso e a implantação do neoliberalismo no Brasil.• Analisar a criação dos blocos econômicos regionais: Mercosul, Nafta e MCE.

1. Introdução

Um dado inicial, obtido em avaliação feita por cerca de 1.500 escolas da rede estadual, motivou a presente proposta de redução do CBC do Ensino Médio de História: as escolas avaliaram que o tempo utilizado e necessário para o ensino dos 39 tópicos ultrapassava em muito o recomendado inicialmente – 1/3 da carga horária total. O que era para ser um currículo básico comum havia ocupado praticamente toda a carga horária da disciplina, com os três eixos temáticos sendo distribuídos correspondentemente aos três anos do ensino médio.

Esse fato não só inviabilizava uma preocupação central na proposta do CBC, a autonomia da escola na definição dos temas complementares a serem trabalhados, como também patenteava que uma das sugestões da proposta, o tratamento não seqüencial dos eixos temáticos, não estava acontecendo.

Assim, tornava-se necessário fazer um ajuste do CBC que assegurasse uma base comum de conhecimento de história para os alunos do Ensino Médio da rede estadual, e garantisse a autonomia das escolas, em respeito às diferentes dinâmicas internas, e na opção pelos tópicos complementares e/ou outras demandas do projeto pedagógico da escola. Também tornou-se necessário um ajuste que estimulasse os professores a adotarem formas diferenciadas de ordenação e seqüenciação dos temas básicos e dos subtemas.

Foram essas preocupações que nortearam a presente proposta curricular. Ela compreende tópicos obrigatórios, tópicos complementares e as respectivas habilidades. A escolha dos tópicos obrigatórios teve como critério definidor a sua articulação com a problematização central da disciplina: as lutas pela construção da cidadania e garantia dos direitos no Brasil, articulada à inserção do Brasil, desde sua origem, no projeto burguês de sociedade que, já em seu início, apresentava-se como transnacional e excludente. Também foi considerada a importância a eles atribuída pelos professores das Escolas-Referência, e pelos professores participantes do II Encontro de Representantes de Área, realizado em novembro de 2005.

Alexandre José Gonçalves Costa

2. Sentido para o Estudo da Disciplina

A Constituição Brasileira de 1988 consagra a possibilidade de se exigir do Estado o cumprimento do seu dever para com a educação básica obrigatória. Após sua promulgação, observou-se a ampliação da rede pública escolar, em dois movimentos. Numa primeira fase, a ênfase prioritária da educação como direito de todos concentrou-se, principalmente, no aumento quantitativo da oferta escolar, consagrando a universalização do acesso à escola. Entretanto, a educação como direito inalienável da cidadania só se realiza, como se tem insistido, mediante a ampliação e o fortalecimento de um sistema educacional de qualidade e democrático em sua gestão - o que se tem configurado como prioridade da segunda fase da ampliação da rede escolar de Minas Gerais.

A Emenda Constitucional nº 14/96 declara o Ensino Médio um direito (não obrigação, mas direito) de todo cidadão e, como tal, obriga o Estado a oferecê-lo de maneira a promover sua universalização gradual. A visão sobre este segmento de ensino modifica-se ainda mais com a LDB (lei nº 9.394/96), que o identifica como etapa conclusiva da educação básica - e não mais como etapa de “preparação”, seja para o mundo do trabalho seja para a universidade.

Esta mudança de perspectiva do Ensino Médio, que passou a ser tratado como etapa da educação com um objetivo em si mesma e oferecida pelo Estado, promoveu significativa ampliação do acesso a este segmento de ensino. Segundo o Ministério da Educação, “de 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%” (PCNEM:7).

Portanto, a preocupação com a qualidade do Ensino Médio vem crescendo. Considera-se que é necessário promover transformações de qualidade neste nível de ensino, para adequá-lo à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, quando suas antigas diretrizes foram elaboradas (PCN+, 2002: 8).

Além disso, como não se pode excluir a importância do Ensino Médio para a formação de cidadãos em faixa etária de ingresso no mercado de trabalho. A melhoria da qualidade deste nível de escolarização tem se mostrado essencial para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, em virtude da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços (PCN+, 2002: 8).

Nesse sentido, a construção da cidadania no País exige, além do atendimento dos direitos universais e da igualdade formal, uma nova compreensão das identidades sociais e da identidade nacional e das formas de inserção dos indivíduos na vida social e no mundo do trabalho.

Neste atual contexto político, social e educacional é atribuído ao ensino da História o papel de formar um novo cidadão que, dentre outras características, seja capaz de compreender a história do País e do mundo como resultante de múltiplas memórias, originárias da diversidade das experiências humanas, em oposição ao entendimento até então dominante de uma memória unívoca das elites ou de um passado homogêneo.

A atual referência nacional curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, orienta os currículos em geral, e o de História, em particular, para construção de uma nova cidadania. Demonstra sensibilidade relativa à dinâmica de constituição e interação da diversidade das culturas nacionais e mundiais e propõe rupturas com uma história centrada na formação de um determinado tipo de representação de nacionalidade, assim como numa história centrada na cultura branca européia. A diversidade cultural e o entendimento do avanço da cidadania no Brasil constituem-se, assim, em conceito central da formação das identidades das novas gerações e das finalidades do ensino da história. Esta perspectiva sintoniza-se com o que tem animado as atuais produções historiográficas e muitas das inovações no ensino de História, no Brasil.

Autores que discutem a relação entre educação e cidadania hoje apontam, de um modo geral, que a formação cidadã deve priorizar, no processo de ensino-aprendizagem, os instrumentos intelectuais e práticos para uma efetiva participação na esfera pública – motivada, consciente e esclarecida, a partir do cruzamento entre interesses pessoais e sociais. Indicam, ainda, a necessidade de se estimular a descoberta, o respeito e o reconhecimento do outro; em outras palavras, apontam a preocupação em fazer da educação escolar (e do ensino de História, em particular) um meio de aceitação da diversidade de perspectivas e projetos individuais ou de grupos, promovendo a convivência saudável com a diferença e uma aprendizagem baseada no conhecimento de outras culturas e visões de mundo.

O processo de democratização da sociedade brasileira e a perspectiva de formação de uma nova cidadania colocam para educação em geral, e em especial para a educação histórica, alguns desafios centrais que norteiam essa proposta.

- Problematizar visões, representações e atitudes que comprometem o avanço dos sujeitos, dos grupos, das identidades sociais em direção à emancipação e participação política e social;
- Desenvolver atitudes de respeito e compreensão para com a diversidade e complexidade sociocultural das sociedades e da sociedade brasileira, em particular;
- Desenvolver a noção de historicidade das ações humanas e da realidade social;
- Compreender os usos que diferentes grupos sociais e meios de comunicação fazem da memória histórica;
- Relacionar temas centrais do processo histórico brasileiro aos processos mundiais;

- Preparar os jovens para participarem dos debates sobre temas relacionados ao seu contexto mais imediato e ao contexto global

A seguir, um conjunto de diretrizes de natureza historiográfica e pedagógica é proposto para fundamentar as escolhas feitas para o enfrentamento desses desafios.

3. Diretrizes para o Ensino de História

Novas concepções da História: conhecimento e seus métodos de produção

A constituição da História enquanto uma disciplina cientificamente orientada data de fins do século XIX, muito embora alguns de seus preceitos já tivessem sido elaborados entre os séculos XVII e XVIII. O resultado desse trabalho redundou numa concepção de História que acabou por identificar conhecimento histórico e realidade, conhecimento histórico e verdade.

Essa ausência de ruptura entre realidade e conhecimento era possível, segundo os historiadores da chamada História Metódica (normalmente identificada como História Positivista), porque as narrativas históricas apoiavam-se em dois pilares fundamentais: as provas documentais e a neutralidade do trabalho dos historiadores. Com o primeiro, garantia-se a objetividade da pesquisa desenvolvida e, com o segundo, a imparcialidade do relato histórico.

Ao historiador cabia separar os documentos falsos dos verdadeiros, via emprego do método crítico, e classificar/ordenar os dados extraídos dos documentos “válidos”, porque autênticos, para, finalmente, narrar a evolução das sociedades passadas numa seqüência cronológica e espacial. Sabe-se que tais narrativas tendiam a privilegiar o encadeamento das chamadas provas documentais, com o objetivo de reunir os dados capazes de explicar questões e problemas que afligiam não apenas aos governantes da época, mas também aos círculos intelectuais de então.

Ressalta-se que a maioria dos historiadores do século XIX tendia a selecionar e encadear os fatos de modo que as narrativas construídas possibilitassem demonstrar a lógica de organização do universo político-institucional, civil e militar. Trabalhando numa perspectiva mais moral que propriamente reflexiva, muitos historiadores, afinados com os parâmetros da historiografia tradicional, fizeram do conhecimento histórico um lugar de exaltação dos valores nacionais. Não por acaso deram ênfase a temas ligados à constituição dos Estados Nacionais: a história dos heróis, dos reis, das guerras.

A partir de fins da década de 1970, já se percebe, no Brasil, um movimento de crítica a essa concepção de conhecimento histórico. Junto à comunidade de historiadores brasileiros, destaca-se a influência das reflexões historiográficas elaboradas tanto por historia-

dores formados sob influência da Escola dos Annales quanto por historiadores ingleses integrantes da chamada história social inglesa. Simultaneamente, uma parcela significativa dos docentes brasileiros, sobretudo das universidades públicas, investe em seu processo de formação continuada ao ingressar nos programas de pós-graduação dentro e fora do País.

Se for correto afirmar que a historiografia chamada positivista e/ou metódica ancorou-se nas premissas da objetividade do documento histórico e da infalibilidade do método crítico para sustentar sua razão científica, também é certo dizer que as novas abordagens historiográficas foram constituindo-se a partir da crítica a esses e outros fundamentos históricos. Em um processo lento, cheio de idas e vindas, e por vezes marcado por um tom inflamado e emotivo, os membros da nova comunidade de historiadores foram problematizando o conceito de documento histórico; a natureza da prática da pesquisa histórica; a concepção de ciência e o próprio ofício do historiador.

Ao invés de documento-verdade, expressão fiel da realidade, as fontes de pesquisas passaram a ser concebidas como vestígios e/ou marcas de ações motivadas por interesses e intenções. Nesses fragmentos do passado – agora não mais restritos aos documentos escritos –, afirmou-se o interesse dos historiadores na compreensão do jogo de intenções, explícitas e implícitas, que pudesse ter motivado as atitudes e os desejos dos diferentes atores e grupos sociais que compõem as sociedades do passado.

Contrariamente a seus predecessores, os novos historiadores negam a idéia da objetividade e da transparência absolutas dos documentos. Evidências das ações e dos ideais dos homens no tempo, as fontes de pesquisa só podem servir como dados/evidências para a construção de explicações históricas, se devidamente interrogadas pelo historiador.

Nesse movimento, anunciava-se um novo conceito de conhecimento histórico. Ainda que ancorado na realidade e destinado a explicá-la, o conhecimento histórico deixava de ser a mera duplicação do real para tornar-se uma construção intelectual, ancorada na articulação entre categorias conceituais e evidências históricas.

Com novos parâmetros, a nova comunidade de historiadores não apenas pôs em xeque os pilares da historiografia tradicional, como também propôs um novo papel para o historiador. Da antiga identificação entre conhecimento histórico e realidade e/ou verdade, passou-se à tese de que o conhecimento histórico é oriundo de construção intelectual dotada de incertezas, válida apenas no campo das probabilidades e destinada a auxiliar na compreensão das relações sociais e das intenções dos diferentes atores sociais do passado.

Na década de 1970, os historiadores franceses Jacques Le Goff e Pierre Nora organizaram uma coletânea na qual é possível perceber para onde aponta essa nova topografia de questões a ordenar o pensar e a reflexão historiográfica.

Os então chamados novos problemas, novas abordagens e novos objetos da História sinalizam, de um lado, as tendências de uma nova historiografia, fruto de décadas de prática de pesquisa documental de natureza múltipla. De outro, apontam alguns dos desafios teórico-metodológicos que permeariam, *ad infinitum*, o exercício do ofício de historiador das gerações futuras.

Em meados da década de 1980, as questões postas por estes e outros estudos já integravam os cursos de teoria e metodologia da história em muitas universidades brasileiras, além de influenciarem as pesquisas desenvolvidas por alunos de graduação e de pós-graduação *strictu sensu* de diferentes disciplinas e linhas de pesquisa.

Além de re-significar as idéias-chave que estruturaram os fundamentos da historiografia do século XIX, as novas abordagens historiográficas vêm apontando para a necessidade de se compreender a dinâmica de funcionamento de outras dimensões da realidade, como o entendimento das manifestações culturais e/ou simbólicas

Da mesma maneira que o primeiro movimento de crítica à historiografia tradicional fez-se sob o impacto do diálogo da História com outras áreas do conhecimento científico – notadamente com a Sociologia, a Economia e a Demografia –, nas três últimas décadas do século XX, os historiadores também voltaram seu olhar para a Antropologia, a Arqueologia, a Semiologia, a Literatura, a Música, a História da Arte, a Geografia, dentre outras áreas do conhecimento.

Ao combinar diálogos interdisciplinares e análise de outras fontes de pesquisa, a História-conhecimento tem deslocado sua prática de pesquisa para os campos da cultura. Ou seja, para “áreas” da realidade em que as práticas sociais sinalizam, sob outro registro, a dinâmica (sempre tensa e conflitiva) das relações sociais e materiais. Aí, mais do que em qualquer outra dimensão da realidade, os atores sociais criam formas próprias para comunicar e exprimir seus atos. Nessa perspectiva de trabalho, os historiadores, sempre em diálogo com teóricos de outras áreas do conhecimento, põem em xeque uma das maiores certezas do século XIX: a unidade orgânica entre todas as manifestações dos atos sociais de uma mesma época.

Tal corte com esta dimensão da tradição do pensamento do século XIX criará as condições para enxergar-se as múltiplas faces do real e, conseqüentemente, tornar mais compreensível a tese, já antiga, mas ainda não muito assimilada, de que a História-conhecimento, assim como as demais ciências, não se destinam a revelar o real “tal qual ele é”. Seu papel, enquanto um modo de conhecer rigoroso e socialmente produzido, é, antes de tudo, tentar entender os sentidos atribuídos às ações sociais.

Hoje já não mais se confunde história e memória, por exemplo, como freqüentemente ocorria na historiografia oitocentista. Os diálogos interdisciplinares entre História e outros campos do saber têm sido igualmente frutíferos no que tange ao estudo dos sistemas de representações

histórico-culturais, tão necessários à compreensão das diferenças históricas e dos códigos culturais, os quais contribuem para a criação de sistemas de representações das práticas sociais, por sua vez partilhados, de forma diferenciada, por distintos grupos em uma mesma sociedade.

É mediante esses sistemas de representação que as instituições, sobretudo as de natureza política, tendem a reforçar e até mesmo a inventar memórias e identidades coletivas destinadas a criar laços de solidariedade e coesão social. Além de criar novos símbolos e/ou re-editar alguns dos que já contam com a aceitação de grupos sociais, esses sistemas simbólicos também desempenham a função de criar o que M. Halbwachs chama de “quadros coletivos impostos pela sociedade”, ou seja, referenciais partilhados por diferentes grupos sociais que, por sua vez, permitem a comunicação entre eles.

Novas orientações pedagógicas sobre os saberes históricos escolares

Os saberes históricos escolares não são resultado da simplificação ou vulgarização do saber acadêmico de referência. Ou seja, não são uma combinação simples entre conteúdos e métodos de ensino. Para se compreender as especificidades do saber histórico escolar é necessário não só o exame das relações entre historiografia (saber de referência) e ensino, mas também considerar as condições em que este saber vem sendo produzido e difundido. Em outras palavras, importa questionar em que circunstâncias o saber histórico escolar é constituído: Por quem, para quem, quando e onde é ensinado? Sob que critérios e estratégias? Que sujeitos históricos vem formando e pretende formar?

Nesse sentido, o que os currículos e programas – oficiais ou não – propõem como conteúdo a ser trabalhado é resultado, de um lado, de uma operação complexa que envolve um conjunto de elementos teórico-metodológicos de dimensões da realidade social e, de outro, de uma operação não menos complexa, que é a de selecionar dentre as inúmeras alternativas do conhecimento acumulado, aqueles que melhor possam atender a finalidades sociais de um determinado momento histórico das sociedades e aos sujeitos da aprendizagem.

Esse caráter político e social do qual se revestem os processos de elaboração dos currículos e programas escolares requerem algumas considerações a respeito das finalidades que ora atribuímos a essa proposta em questão, uma vez que essas são também fruto de uma construção social. Desde o século XIX, quando no mundo ocidental, os Estados Nacionais se constituíram sob a forma como os conhecemos hoje, que se tem atribuído ao ensino de história a função social de fornecer às novas gerações os elementos constitutivos da memória histórica da nação, e as representações coletivas necessárias ao avanço dos projetos políticos e culturais dominantes. Função essa não isenta de conflitos e negociações.

Em geral, a História guiada por um racionalismo utilitário e pragmático, conhecida como

Positivista, encontrou nos currículos escolares e nos manuais didáticos um campo fértil para a exaltação de sentimentos patrióticos. Muitas vezes, seus temas e suas abordagens tendiam a promover e alimentar práticas cívicas destinadas a conformar um perfil de cidadão que atendia mais a interesses político-ideológicos específicos do que, propriamente, ao desenvolvimento de posturas críticas e/ou reflexivas acerca de seu papel na sociedade.

Segundo Laville (1999), durante muito tempo a História teve como aparelho didático de ensino peças de uma narrativa cuidadosamente selecionada, quais fossem, “fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes” (LAVILLE, 1999: 126). Essa situação retratava o objetivo de se formar, através do ensino de História, cidadãos-súditos, fiéis e obedientes aos princípios da Nação.

No caso do Brasil, essa foi a direção predominante nos currículos de História, desde a instituição desta como disciplina escolar (no final da década de 1830) até meados dos anos 70. Muitas foram as variações de conteúdo dos currículos - da História Sagrada à História Nacional, da História Universal à História da Civilização - ao longo desse largo período. Mas a direção metodológica positivista e o objetivo de formar cidadãos-súditos, a visão da História como disciplina capaz de formar indivíduos, ora patriotas ora civilizados, permaneciam como traço constituinte dos currículos oficiais.

Essa concepção de História encontra também seu eco nos livros didáticos mais utilizados no País. Pode-se citar como exemplos tanto os dois volumes do manual didático de história de Joaquim Manoel de Macedo (1820-1883), “Lições de História” do Brasil para uso dos alunos do imperial Colégio de Pedro II, quanto às teses defendidas por João Ribeiro (1860-1934), autor de “História do Brasil”. A importância destes e de outros manuais foi tal que alguns estudiosos da atualidade defendem a tese de que muitas das idéias contidas no livro de João Ribeiro estiveram presentes na maioria dos manuais didáticos de História até o início de 1960.

A partir da década de 1970, a presença da nova historiografia francesa e inglesa do século XX fez-se marcante nas reuniões, nacionais e regionais, da Associação Nacional de História (ANPUH) que, cada vez mais, passaram a funcionar como espaços para divulgação dos debates e embates historiográficos em voga nas universidades brasileiras e estrangeiras. Em meio a esse clima de efervescência intelectual, professores de História dos níveis Fundamental e Médio passaram, ainda que timidamente, a ingressar nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Esse deslocamento em direção às universidades era, por sua vez, motivado tanto pela insatisfação com o trabalho em curso quanto pela necessidade de discutir, de forma sistemática, o emprego de novas metodologias de ensino e outras demandas próprias do universo escolar relativas à disciplina História. Esse movimento extra-oficial não impediu, no entanto, que as orientações curriculares

oficiais mantivessem a mesma direção que marcava o ensino de História desde sua instituição.

Para Fonseca (1995), a década de 1980 foi, além de período de redemocratização das instituições escolares, um momento de tentativa de re-significar o papel da História como disciplina escolar através de revisões curriculares. Nas duas propostas oficiais de maior repercussão na época, a escola e seus sujeitos (professores e alunos) passam a ser interpretados como produtores de conhecimento.

Em São Paulo, procurou-se acabar com a hierarquização pesquisa/ensino, trazendo para a escola a dimensão crítica, ativa do conhecimento. A proposta era direcionada pela Nova História francesa (com a proposta de abordagem temática) e pela História Social Inglesa, com o tratamento da ação do homem como tema central e a sugestão do eixo temático “trabalho”. Havia a preocupação de repensar a relação discurso/poder, desmistificando heróis e fatos oficialmente instituídos.

Em Minas Gerais, a proposta curricular criticava a linearidade e o etapismo das abordagens anteriores. Adotava, abertamente, a concepção marxista de história: a valorização do método como garantia de objetividade e cientificidade, a valorização das teorias, dos conceitos instituídos para a produção do conhecimento histórico (FONSECA, 1995: 96).

Embora possuíssem orientações teóricas e metodológicas diferentes, ambas mostravam a necessidade de trazer para a sala de aula novos temas, novas abordagens, que contemplassem, sobretudo, “os excluídos da história”. Ambas, também, apresentam um deslocamento do eixo da função política da História: não mais nacionalizante ou civilizatória, mas a preocupada com a construção da cidadania.

Nos últimos anos, não têm sido poucas as reformas do ensino no Brasil, incluindo as do ensino de História. Em Minas Gerais, por exemplo, num período de pouco mais de uma década (entre a segunda metade dos anos 80 e a segunda metade dos anos 90), assistimos à elaboração de três reformas de programa de História (sendo esta a mais recente). Essas reformas foram promovidas assimilando certas renovações historiográficas e educacionais, buscando consonância com os “novos ares” do tempo: de uma sociedade que busca consolidar a democracia e de um mundo em acelerado processo de globalização dos mercados e da cultura que exige, dos Estados, redefinições das bases sobre as quais se assentam a identidade da nação. Estas se fizeram não sem confronto ou embates entre diferentes projetos de formação da consciência social histórica das novas gerações.

No final dos anos 90, uma reforma de âmbito nacional propôs parâmetros, referências e diretrizes curriculares nacionais para todos os segmentos de ensino e, especificamente, para as diversas disciplinas escolares, a partir do Ensino Fundamental. No caso da História, os Parâmetros

Curriculares Nacionais – tanto de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais; 1998) quanto de Ensino Médio (PCN/99 e PCN+/02) – colocaram em discussão novas referências para o trabalho em sala de aula.

Os PCNs de História propõem reflexões importantes sobre as relações existentes entre a historiografia (ali chamada de saber histórico) e o conhecimento veiculado e produzido nas escolas (chamado de saber histórico escolar). Fazendo a distinção entre esses dois tipos de “saberes”, considera o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem e ressalta que os processos internos de aprendizagem devem ser considerados como parte importante do processo de construção do saber histórico escolar. Além disso, os PCNs destacam a necessidade de se considerar, no ensino de História, as múltiplas dimensões do tempo para garantir uma melhor compreensão histórica pelos alunos, e a necessidade de ter nas competências cognitivas um dos objetivos da formação dos alunos.

Desde então, tem-se assistido à proliferação de manuais didáticos e de outros recursos pedagógicos, como CD-roms e livros paradidáticos, por exemplo, afinados com o rumo dos debates historiográficos contemporâneos e que consideram as especificidades do saber histórico escolar.

A História-problema e a Construção do Conhecimento pelos Alunos

Uma das questões que mais tem desafiado os professores de história engajados em processos de mudanças curriculares e de suas práticas de sala de aula é a de como envolver ativamente os alunos nos processos de aprendizagem da história, visando ao desenvolvimento de um raciocínio crítico e de sensibilidades para a participação política e social nos processos de mudança que requerem o tempo presente. Como nos adverte Hobsbawm, “a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres” (...) Quase todos os jovens de hoje – irá ele nos alertar, “crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer reação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca (...)”.

Esse processo de esquecimento do passado pode, comprometer o desenvolvimento da noção de temporalidade histórica, pois essa depende da aquisição do sentido do tempo. O tempo histórico requer um sentido da existência do passado, bem como do presente; requer um sentimento de pertencer, de estar dentro da história.

A história-problema, preocupada em estudar e compreender as relações entre o presente e o passado, assim como as construções do conhecimento pelos alunos, têm sido constantemente evocada como alternativa para se alcançar esses objetivos. E essas são as escolhas que fizemos para

orientar pedagogicamente o programa. No entanto, muitas dúvidas são levantadas tanto quanto a sua aplicabilidade quanto aos aspectos teóricos e conceituais aí presentes. O que entende por história-problema e a sua adoção no processo de ensino-aprendizagem? O que se entende por construção do conhecimento histórico pelos alunos? Quais as condições necessárias para levar à sala de aula tais perspectivas? Em que medida esses dois aspectos se articulam?

A evolução recente da historiografia mostra, segundo Furet, que nós passamos de uma narração cronológica, de reconstituição de fatos encadeados ao longo do tempo para uma história-problema, diferentemente da história tradicional, visa ao exame analítico de um problema, de questões através de diferentes períodos históricos. Pode-se dizer que, enquanto na perspectiva tradicional a explicação histórica obedece à lógica da narração, na qual o antes explica o depois, a história-problema procura compreender e explicar problemas (e em determinadas circunstâncias contribuir para sua solução), a partir não só da formulação de problemas e questões para os quais buscamos respostas, como também pela formulação de hipóteses conceituais que poderiam explicá-los.

Na perspectiva da história-problema, o historiador, como ressalta Furet, abandona sua pretensão de narrar tudo aquilo que se passou de importante na história da humanidade ou de uma parte da humanidade. O historiador se torna consciente de que ele escolhe algumas questões, em torno das quais ele estará construindo o seu objeto de estudo, estabelecendo diálogo entre o presente e o passado. Assim, a delimitação do período e do conjunto de acontecimentos que deste fazem parte – como é usual numa perspectiva tradicional da história – não é suficiente. Exige-se, ainda, que a delimitação de problemas para os quais buscamos respostas (nunca definitivas) estejam em relação com os problemas e questões colocados pelo presente. Nessa proposta, como veremos mais adiante, propomos uma questão – problema maior que orientou a escolha dos temas: Quais foram os processos (obstáculos, recuos e avanços) de constituição da cidadania e da democracia no Brasil?

Para que a concepção de história-problema possa ser posta em prática, será necessário que a dinâmica de sala de aula fuja dos percursos tradicionais, em que as aulas são, comumente, centradas na figura do professor, que se encarrega, por sua vez, de expor conteúdos que, em seguida, devem ser memorizados pelos alunos. Sugere-se a proposição de práticas escolares calcadas na concepção de construção do conhecimento pelo sujeito da aprendizagem, mediadas pelo professor. Do ponto de vista didático-pedagógico, os alunos serão investidos de um outro estatuto epistemológico, aquele de sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem. Esta perspectiva vem ao encontro da direção dominante que tem assumido as mudanças no ensino de história a partir da década de 70, em várias partes do mundo, que pode ser confirmada por Thompson. Para esse pesquisador inglês do ensino de história, existe um traço central em todas as sugestões de mu-

dança no ensino de história nos últimos 30 anos. O que se tornou central a ser ensinado não é “o passado tal como aconteceu”, mas sim como nós podemos adquirir nosso conhecimento sobre o passado.

Ora, se nossa concepção de história e da produção do conhecimento histórico não é mais aquela do discurso acabado e único, mas sim de um conhecimento em constante mutação, que se constrói a partir de premissas variadas e, ainda, que é uma operação explicativa de um determinado problema que guarda relações com a questão que nos colocamos para responder, várias mudanças deverão ocorrer no modo de desenvolver nossas aulas.

Muito provavelmente, nós nos perguntaríamos se nossos alunos teriam as condições socio-cognitivas exigidas para lidar com uma história-problema. As operações mentais presentes nesses procedimentos de produção e de raciocínio seriam acessíveis aos alunos?

Ensinar história através dos procedimentos de produção do conhecimento histórico, e não só a partir de seu produto, aumenta em muito as chances de desenvolvimento de raciocínio histórico – esta é uma hipótese que vem orientando muitas práticas inovadoras do ensino da História. É bem verdade que ensino de história que, tradicionalmente, fez apelo à capacidade de memorização de um discurso tido como pronto e único, impediu-nos de conhecer as capacidades potenciais, e diríamos mesmo as reais, dos nossos alunos aprenderem história. Para que possamos conhecer sua capacidade e dificuldades em raciocinar historicamente, não teremos outra maneira senão a de colocá-los em situações de ensino-aprendizagem propícias a esse desenvolvimento. Isso requer que adotemos uma atitude de professor-investigador, de quem se indaga, de quem se pergunta, e busca os meios teóricos e práticos para entendê-las e superá-las. Por exemplo, deveríamos nos perguntar a respeito da maneira como os adolescentes pensam em história. O que eles trazem como conhecimentos prévios? São eles carregados de potencialidades de compreensão ou ainda de preconceitos e estereótipos? Quais são as formas de raciocínio ou hipóteses empregadas por eles quando são confrontados com problemas a serem “resolvidos”? De que maneiras lidam com a relação passado-presente? Quais são as questões que colocam as diferentes fontes documentais? Como constroem suas explicações a respeito dos acontecimentos históricos? São capazes de estabelecer relações entre diferentes fatores e dimensões da vida social? Essas perguntas nos impõem a necessidade de não só melhor conhecer a natureza do pensamento histórico, mas, igualmente, o quê e como os alunos pensam e aprendem história?

A importância do desenvolvimento do raciocínio histórico para a compreensão histórica é inegável. Compreende-se pelo raciocínio histórico a capacidade de identificar permanências e mudanças entre o presente/ passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração, a capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo, a capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social e seus ritmos diferenciados de mudança, a capacidade de elaborar contextos que dêem significado aos fatos

históricos, a capacidade de propor problemas a serem respondidos pela relação passado e presente.

Para que os alunos desenvolvam raciocínio histórico, devemos nos indagar em que medida os conteúdos, objetivos, metodologia de ensino empregada e a ação mediadora do professor, em sala de aula, estariam possibilitando aos alunos desenvolverem estruturas cognitivas que acolham a complexidade do conhecimento e do raciocínio histórico.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky abre uma perspectiva interessante para avançar nossa compreensão a respeito da importância do papel da ação mediadora do professor nos processos de ensino - aprendizagem. Para Vygotsky (1984), a “zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Para esse autor, a aprendizagem é, portanto, um processo sócio-histórico, mediado pela cultura, em que se atribui aos mais capazes (de modo especial ao professor) o papel de impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem por meio das interações realizadas em sala de aula.

Grande parte das atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula é mediada pelo professor, o que nos convida para uma reflexão a respeito de nossa própria ação nas relações que estabelecemos não só com o conteúdo que ensinamos, mas igualmente nas interações que promovemos com alunos, por meio das linguagens que empregamos e da nossa fala, de um modo especial. Como o professor através da sua fala apóia o processo de aprendizagem de seus alunos? Qual a variedade de interações que ocorrem nesses momentos? Como o professor trabalha as experiências e aprendizagens prévias trazidas pelos alunos? Como o professor promove a construção coletiva de significados, em suas aulas expositivas? Enfim, quais as mediações que o professor faz quando se propõe levar os alunos a desenvolverem o raciocínio histórico, a história-problema? De que maneira o professor promove o trabalho dos alunos com as diferentes fontes de produção dos conhecimentos históricos?

Propor-se-á aos alunos que construam conhecimentos a partir de questões colocadas às diferentes fontes históricas, esperando-se que essas questões surjam da problematização do presente, de suas experiências sociais, de seus conhecimentos prévios a respeito do tema em questão.

Como lembra Elza Nadai, não é suficiente desenvolver nos alunos a capacidade de propor questões às diferentes fontes históricas. Nós devemos convidar os alunos a problematizarem as fontes, a formularem problemas/ questões e, para isso, devemos torná-los capaz de fazer uso de conceitos, de “manipular” o tempo histórico, de se apropriarem de conhecimentos já acumulados

sobre o tema em estudo. Supõe-se, ainda, que é a partir da escolha de temas – feitas, em geral pelo professor, importantes à compreensão da realidade presente – que poderemos tornar o ensino de história mais atrativo e formador de capacidades e atitudes necessárias à formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na vida social.

As fontes de informação histórica, tais como, iconográficas (mapas históricos, pinturas, fotografias), os objetos da cultura material, as fontes orais e escritas, os gráficos e as tabelas, os “lugares da memória”: museus, sítios arqueológicos, monumentos, traçados das ruas e outros, têm para o ensino e aprendizagem de História o valor de trazerem para o tempo e espaço presentes representações e objetos ausentes – ou situadas em outras temporalidades; têm também o valor de representarem a diversidade da experiência e das intencionalidades humanas num mesmo tempo e espaço; têm o valor de serem portadoras de memórias coletivas e históricas (DUTRA, 2003), de contribuírem para formação do imaginário dos sujeitos e das identidades das nações (SIMAN, 2001), de construir conceitos e criar “pontes” entre as representações dos alunos e o novo conhecimento a ser adquirido.

No entanto, como já foi dito, as fontes não são a verdade histórica, por essa razão o professor deverá promover, junto aos alunos, a sua problematização. As formas de exploração de um documento devem incluir, além da leitura do que se encontra visível ou mais facilmente identificável, a leitura do que não está visível e, para tal, o professor deverá propor questões que auxiliem o aluno neste empreendimento.

Esses procedimentos ajudarão os alunos a compreenderem que existem, na história e no conhecimento histórico, diferentes maneiras de ver, agir e de representar a realidade.

Os alunos poderão também compreender mudanças que se processam ao longo do tempo. Assim, o uso dos documentos, além de ter um lugar fundamental na construção conhecimento histórico, permite o desenvolvimento do raciocínio histórico.

Por meio da exploração dos documentos, pode-se desenvolver capacidades de formular problemas, levantar questões, elaborar hipóteses susceptíveis de alcançarem respostas, além de desenvolver as habilidades de observação, identificação, comparação, percepção de relações. Para tal é necessário inseri-las no contexto de sua produção (quem as produziu, quando, com que intencionalidade), além de aprender a indagá-las segundo os problemas que queremos esclarecer.

Diante de um conjunto de fontes iconográficas, por exemplo, o professor poderá solicitar aos alunos que descrevam a cena retratada, identificando os elementos comuns e não comuns aí presentes e que, em seguida, identifiquem a época em que a cena poderia ter se passado e/ ou se produzido, o local onde poderia ter acontecido, as intenções de quem as produziu, a fim de que possam atribuir significado para o que foi observado.

Na escolha dos documentos não podemos também perder de vista o seu aspecto motivador, sua riqueza de detalhes, a sua adequação ao conhecimento e a experiência sociocultural dos alunos.

Projetos Interdisciplinares

Além dessas diretrizes, não podemos nos esquecer de que essa proposta curricular de História busca a integração interdisciplinar. A exigência que hoje nos apresentamos não é mais somente o alargamento das fronteiras internas às disciplinas. Precisamos identificar temas, núcleos temáticos, problemas, que possibilitem aos alunos lançarem mãos de conceitos, procedimentos científicos, habilidades atinentes a diferentes campos do saber para solucionarem as questões propostas.

Do ponto de vista educacional, pretende-se, portanto, formar sujeitos capazes de lidar com a complexidade da vida social, com a complexidade dos problemas que se apresentam no tempo presente. A natureza complexa dos problemas da sociedade atual exige que se leve em conta, na análise e solução dos problemas, um maior número possível de pontos de vista, o que pressupõe a formação de visões mais globalizadoras e estruturas mentais de raciocínio mais flexíveis.

Como argumenta Santomé, a complexidade das sociedades nas quais vivemos, onde a “interligação entre diferentes nações, governos, políticas e estruturas econômicas e sociais, levam a análises também integradas, nas quais devem se consideradas todas as dimensões de foram inter-relacionada, integrada”. Nesse sentido, espera-se que as aprendizagens que incluam a articulação das dimensões científicas, étnicas, históricas, culturais favoreçam a formação de alunos melhor preparados para o exercício de suas atividades profissionais e de cidadania.

Por fim, ressaltamos que é nesse contexto de debates e empreendimentos de inovações historiográficas, educacionais e de atendimento às exigências e urgências sociais de nosso tempo que essa proposta se constrói, propondo para discussão uma seleção de conteúdos, habilidades, atitudes, competências, atividades e perspectivas escolhidas para apreciação, complementação dos professores. Começamos pelos critérios utilizados para a seleção dos conteúdos para, em seguida, apresentarmos o que se segue.

4. Critérios de Seleção de Conteúdo Curricular

As recentes discussões que vêm se desenvolvendo no campo da Teoria do Currículo convergem num ponto que é fundamental apontar a essa altura da exposição: toda proposta curricular é alicerçada em uma seleção cultural de conteúdos.

A elaboração de propostas curriculares implica, por um lado, a reiteração da função social da escola como *locus* de perpetuação e reconstrução de alguns saberes socialmente constituídos. Por outro lado, a inclusão de determinados conteúdos nas propostas curriculares de uma discipli-

na escolar implica o reconhecimento cultural de saberes socialmente construídos.

Nessa perspectiva, o debate atual sobre a seleção de conteúdos para propostas curriculares aponta para duas direções. Uma, a de manutenção, nos currículos, de alguns saberes escolares tradicionais, considerando-se sua dinâmica de construção e reconstrução. Outra, a de inserção de novos saberes que se apresentam, tanto nas propostas curriculares e manuais didáticos e paradidáticos, como no cotidiano escolar, orientando para o atendimento de sua importância para o contexto cultural atual e local.

Em concordância com as diretrizes para o Ensino Médio anteriormente expostas que apontam para a necessidade de construção de parâmetros de uma nova cidadania, a presente Versão Preliminar da Proposta Curricular de História do Ensino Médio para a Rede Estadual de Minas Gerais fundamenta-se, por um lado, nos princípios metodológicos da “história-problema” e da construção do conhecimento pelos alunos, e, por outro, no par conceitual cidadania/democracia. Espera-se assim que a escolha desse grande eixo norteador da proposta represente uma seleção socialmente significativa para o momento em que vivemos.

No que se refere à opção pela “história-problema”, é importante retomar a discussão desenvolvida no item 3.1 e no item 3.3 deste texto. Discutiram-se, no item 3.1, os caminhos que historiografia vem tomando desde o século XIX, quando a História Metódica propunha uma narrativa calcada na reconstituição de fatos encadeados unicamente pelo tempo linear e sinônimos de verdade, para uma concepção de História que propõe a análise de um tema ou de um problema, através de diferentes períodos históricos e temporalidades múltiplas, à luz de uma determinada rede conceitual. E no item 3.3 discutiram-se as implicações da sua utilização no campo didático-pedagógico escolar.

A presente proposta visa estimular o raciocínio histórico, lógico e compreensivo, acerca de questões importantes para o entendimento da história de qualquer sociedade, principalmente da brasileira. Na atual proposta curricular, parte-se do pressuposto de que compreender o processo de formação, constituição e desenvolvimento da sociedade brasileira é imperativo para o exercício da cidadania e da prática democrática – categorias-chave da articulação de temas da proposta curricular, como se verá adiante – no Brasil contemporâneo.

Vale ressaltar que a importância de se estudar a história do Brasil não significa excluir a história de outras sociedades das salas de aula do Ensino Médio. Propõe-se que a dinâmica histórica brasileira seja pensada em suas estreitas e constantes relações com o contexto internacional. Tampouco se pretende privilegiar a história do Brasil para exaltar sentimentos de nacionalismo e/ou de patriotismo, pois não se compreende que tais valores devem constituir nem o saber histórico nem o saber histórico escolar.

Assim sendo, a ênfase atribuída ao estudo da dinâmica histórica brasileira visa, dentre outros aspectos, permitir uma melhor compreensão acerca dos problemas vividos pelos próprios alunos, cidadãos brasileiros, jovens que têm, em média, entre quinze e dezoito anos e que já têm uma visão da história do Brasil e de suas articulações com a chamada história universal. Como já foi dito, os temas relativos à dimensão “internacional” da história – ou seja, relativos a outras realidades, diferentes da “nacional” (nacional que pode também ser compreendido como regional ou local, em função da escolha do tema ou subtema que se venha propor para estudo) – funcionarão, ora como contraponto, ora como complementares ou imprescindíveis para o entendimento de questões específicas da história do Brasil.

Será fundamental para os alunos, ao buscarem explicações possíveis para esta questão, conhecer as especificidades da sociedade brasileira, cuja história é fortemente marcada, por um lado, pela herança colonial e escravista e, por outro, pelos constrangimentos estruturais resultantes de sua inserção dependente na órbita do capitalismo internacional. E, ainda, que relacionem tais especificidades da sociedade brasileira com momentos-chave da dinâmica histórica de diferentes sociedades desde o alvorecer da Era Moderna.

Por isto, foi eleito como dimensão de análise comum a três eixos temáticos, o nacional e o internacional.

A presente proposta curricular alinha-se com os princípios da história-problema na medida em que propõe que o ensino de História busque a construção de explicações para problemas, a partir não só da formulação de questões para os quais buscamos respostas, como também da formulação de hipóteses conceituais que poderiam explicá-las – tomando como objeto de análise o conteúdo histórico. É a partir das categorias-chave (democracia/cidadania) e das temporalidades (presente/passado), acima referidas, que o programa-referência foi pensado, concebido e estruturado.

A escolha da questão-problema, ou eixo norteador da proposta, partiu de um problema contemporâneo importante para o corpo discente do Ensino Médio de Minas Gerais, que pode ser traduzido na pergunta: Quais foram os processos históricos de construção da cidadania e da democracia, com as características com se apresentam hoje na sociedade brasileira? O entendimento equilibrado dos dilemas e dos desafios hoje vividos pela sociedade brasileira depende, em grande medida, da compreensão, de um lado, dos obstáculos enfrentados para a construção de uma sociedade democrática e cidadã no passado e, de outro, das conquistas até agora logradas e dos caminhos ainda por trilhar. A percepção dessa dialética temporal é crucial para se entender que o hoje não é uma mera extensão do ontem, e tampouco o amanhã será a seqüência linear da atualidade. Porém, não há como negar que, em certa medida, o presente prolonga, re-edita e re-cria, em diversos níveis, experiências já afastadas no tempo. Em geral, somos levados a contemplar apenas as experiências recentemente vividas. Tendemos a esquecer que nossas vidas trazem

fragmentos das vidas de outros tempos e, sem que o saibamos, estamos, aqui e ali, a dar-lhes continuidade. A compreensão desse emaranhado de questões é um dos requisitos básicos para que os jovens entendam a si mesmos e, sobretudo, aprendam a respeitar e a conviver com as diferenças, sejam elas de que ordem for.

Por todas essas razões, essa proposta foi pensada em função de uma lógica problematizadora. Acredita-se que a história-problema será ainda mais possível de ser compreendida e trabalhada por alunos que já se aproximam da maioria e, portanto, transitam por lugares interditados às crianças, vivenciam experiências díspares em seus diversos grupos de convívio, têm noções das diferenças entre o que venha a ser um espaço público e um espaço privado, e até mesmo dos laços que vinculam um e outro. Por essas especificidades, próprias da faixa etária e das inserções sociais que conformam o perfil majoritário do público a que se destina essa proposta curricular, é crucial que ela permita pensar o real a partir de problemas. Quer dizer, de indagações de natureza analítica.

Sendo assim, além de retomar a questão-base da proposta – anteriormente destacada – ao analisar os temas históricos em sala de aula, o professor deve construir, com os alunos, novas questões relacionadas à questão-base da proposta. Por exemplo, ao analisar temas referentes ao período colonial, o professor deve relacioná-los, entre si, a partir de questões outras, tais como: Em que medida a longa duração do sistema colonial-escravista, fortemente centralizador e autoritário, pode ter contribuído para a permanência de uma cultura excludente e antidemocrática ainda hoje presente em muitos níveis da vida sócio-cultural e política do País?

Ou, ainda, pensando de uma maneira mais genérica, como sugere Canclini, pode indagar: Por que, na democracia moderna dos países latino-americanos, as camadas populares e as elites lançam mão de relações arcaicas de poder? E mais, até que ponto que a construção de uma visão analítica de nossas heranças histórico-culturais poderá nos auxiliar na escolha equilibrada de condutas sociais, éticas e políticas que apontem, cada vez mais, para a defesa e a ampliação da democracia e da cidadania?

Uma construção lógica dessa natureza exige não somente a identificação de questões históricas-chave – como a que foi posta na base deste currículo e as que foram apontadas acima – como a delimitação do período cronológico e do conjunto de acontecimentos a ele relativo, o que pode parecer uma perspectiva tradicional de História.

A partir dessa perspectiva, estruturou-se a presente Versão Preliminar da Proposta Curricular de História em três eixos temáticos, delimitadas cronológica e conceitualmente, a fim de permitir que professores e alunos interajam com o conteúdo histórico no sentido de buscar explicações possíveis para o problema fundamental proposto – a construção da cidadania e da democracia no Brasil contemporâneo.

A proposta curricular propõe três cortes temporais para a análise da história do Brasil e, conseqüentemente, do contexto internacional. O primeiro abarca os séculos tradicionalmente conhecidos como Período Colonial, indo, pois, desde o início da colonização portuguesa na América até a transferência da corte de D. João VI para o Brasil. Optamos por chamá-lo de Mundo Moderno, colonização e fronteiras étnico-culturais, uma vez que, de acordo com a historiografia atual – que cada vez mais ilumina e esclarece as especificidades do universo colonial –, as ações sociais estiveram fortemente marcadas pela rede de tensões que permeou tanto os interesses e desejos colonialistas quanto os dos diferentes grupos étnico-culturais radicados no território em processo de colonização. Enquanto os primeiros estavam claramente expressos nas regras do sistema colonial organizado, externamente, pela Metrópole, os interesses “internos” eram definidos pelos grupos que viviam na colônia e definiam normas próprias de convivência social e política. Exclusão social, violência física e simbólica e centralismo jurídico e político foram uma constante dessa longa duração histórica, engendrados na interseção entre os interesses “internos” e “externos”.

O segundo corte cronológico proposto cobre os anos entre a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil e a Revolução de 1930, e tem como tema, questão central, a compreensão da “Cultura e Política na construção do Estado Nacional Brasileiro (1822-1930)”.

Ora, nesse interregno, o Brasil vive dois movimentos distintos em torno de uma mesma questão: a construção da identidade nacional. Ao longo do período imperial, as elites dirigentes e a monarquia empenharam-se, em atos e idéias, na construção das bases da identidade nacional, cuidadosamente estruturada para ressaltar seus vínculos com a história colonialista. Para tal, não se mediram recursos, materiais e ideais, a fim de manter a integridade física do território conquistado pela monarquia portuguesa e para se propor uma imagem padrão do brasileiro. Referimo-nos à defesa da tese do “branqueamento”, de pele e alma, do brasileiro, objeto até mesmo dos programas escolares das escolas públicas do País.

O terceiro corte temporal articula os conceitos de Mundo contemporâneo, República e Modernidade, tomando como marco cronológico o período entre 1930 e os dias atuais. Esta delimitação – tanto conceitual quanto cronológica – foi assim delineada tomando como referência o fato de que neste período várias foram as transformações no cenário político nacional que engendraram modelos de participação política que constituíssem um país alinhado à ordem social, políticas e econômicas globais. Neste período, traços marcantes da modernidade são o desejo de urbanização e industrialização, bem como o de construção de um modelo de Estado articulador das relações sociais.

Além desse desejo de modernidade relacionado ao progresso – ao desenvolvimento econômico e social, à idéia de “Brasil Grande” –, a cidadania no Brasil da Nova República vive a constante contradição da Modernidade contemporânea. Por um lado, o Brasil republicano “mo-

derno”, desde a Era Vargas, foi sendo habitado e constituído por novos sujeitos políticos – trabalhadores, mulheres, analfabetos, crianças, minorias, excluídos, etc. –, o que implica avanços no modelo democrático, sobretudo no que se refere à inclusão legal de novos grupos sociais na esfera de participação política. Por outro lado, o País continua convivendo a realidade da desigualdade social e econômica, reflexo da exclusão que limita a cidadania na história do País, desde os tempos coloniais.

Com esta periodização pretende-se ressaltar tanto os ritmos das continuidades e das transformações que explicam as particularidades da história brasileira quanto apontar suas similitudes e diferenças em relação a outras sociedades. Urge aqui reafirmar que, para o público-alvo desse programa, é a macro-história – quer dizer, a compreensão processual da dinâmica histórica do Brasil em contraponto à dinâmica histórica internacional. Sem embargo, não se pode esquecer que transformações miúdas, próprias do tempo curto e do espaço reduzido, muito têm a dizer sobre as bases que as sustentam. Nessa medida, a combinação, sempre necessária, entre macro e microhistória não deve ser descartada do cotidiano da sala de aula.

Não é demais lembrar, ainda, que cada um dos períodos propostos deverá ser analisado em seus próprios termos, evitando, assim, os riscos do anacronismo e do determinismo históricos, anteriormente já referidos. Para tal, sugere-se o uso de documentos de época – sejam eles visuais, textuais e orais –; de estudos de caso e análises produzidos pela historiografia, clássica e contemporânea; bem como a adoção de outros recursos pedagógicos capazes de estimular, nos alunos, o desenvolvimento do raciocínio histórico.

Cada eixo temático está dividido, ainda, em temas, subtemas, tópicos básicos e temas complementares. É importante lembrar que a escolha dos temas e subtemas propostos está diretamente ligada aos propósitos gerais da Proposta Curricular: pensar e refletir acerca de questões ligadas aos temas da democracia e da cidadania no Brasil. Não por acaso, as tensões entre diferentes formas de poder e autoridade, bem como entre diferentes práticas sócio-políticas e culturais, perpassarão os três eixos temáticos da proposta.

É importante salientar, no entanto, que a pertinência teórica e social que levou à opção pelos três eixos temáticos expostos acima, deverá ser norteadada por algumas premissas constitutivas do processo de cognição no campo da História. Refere-se, em primeiro lugar, à necessidade de serem criadas as condições para que o aluno evite os anacronismos históricos. Quer dizer, é importante que a proposição de um diálogo entre tempos históricos, cujo vetor se move do presente para o passado, leve em conta o princípio da especificidade temporal, espacial e cultural das sociedades em questão.

A segunda premissa, presente na proposta, está diretamente ligada à convicção, hoje assentada no seio da comunidade de historiadores, da impossibilidade de se identificar conhecimento

histórico e verdade sobre o passado. A negação de uma antiga tese, ainda hoje veiculada em tantos livros didáticos, não significa, no entanto, afirmar que a lógica histórica – para utilizarmos uma expressão cara a E. P. Thompson – seja dotada de absoluta maleabilidade. Como lembra esse (e outros) teórico da História, a análise histórica é sempre pautada pelo diálogo intermitente entre os paradigmas que informam o pensar do historiador, aqui entendido como membro de uma comunidade científica, e os fragmentos de evidências históricas produzidas no passado.

Às duas premissas, acima assinaladas, agrega-se uma terceira: a história de toda e qualquer sociedade é fruto da combinação, singular, entre suas tradições e suas aquisições modernas. Por isso, o estudo da história de uma ou mais sociedades só se torna viável quando feito a partir da articulação entre suas permanências e suas mudanças. A conjugação dessas premissas é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de um raciocínio historicamente orientado.

Conforme orientação da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, a Proposta Curricular de História está estruturada em dois níveis. Um deles é constituído de temas considerados básicos, a partir da problematização inicialmente proposta, qual seja: Quais foram os processos de constituição da cidadania e da democracia no Brasil? O outro contém um conjunto de temas complementares, cuja adoção dependerá da dinâmica interna de cada escola, guardando, sempre que possível, a mais estreita relação com a questão-problema ou eixo nortear da proposta.

Às escolas também caberá a definição da forma de ordenação e seqüenciação dos temas básicos e dos subtemas em seu trabalho cotidiano – o que deverá ser feito a partir da definição dos problemas correlatos à problematização de base da proposta curricular, realizada na dinâmica da sala de aula, pelo conjunto de professor e alunos. Esta opção reforça a tese de que a compreensão histórica não depende, necessariamente, do estudo dos fatos em seqüência cronológica.

Não obstante, a equipe de elaboração desta Proposta Curricular entende que a escola deve avaliar cuidadosamente a forma de ordenação e seqüenciação dos eixos temáticos sugeridas, tomando como referência central o perfil de seu alunado. Não é demais lembrar que a compreensão dos níveis de entrelaçamento entre o específico e o geral, entre o internacional e o nacional, está diretamente relacionada com as heranças históricas de cada sociedade. Se estas não devem ser vistas enquanto gênese que determina o devir histórico, tampouco podem ser desconsideradas, pois o processo histórico de cada sociedade depende, em grande parte, da maneira como suas tradições se articulam com suas novas aquisições.

Assim sendo, no caso de as escolas optarem pelo tratamento não seqüencial dos eixos temáticos, tal como é sugerido nesta Proposta Curricular, chamamos a atenção para o fato de que não devem deixar de trabalhar com as permanências e rupturas presentes em determinado contexto, fazendo referência clara a práticas sócio-culturais anteriores a ele.

5. Apresentação CBC de História – 2007

A estrutura da atual Proposta Curricular de História segue as normas dispostas pela Resolução SEE-MG N°. 833, de 24 de novembro de 2006.

Ela abrange os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de História que devem ser ensinados para todos os alunos do 1º Ano do Ensino Médio, bem como uma proposta de Conteúdos Complementares destinados ao aprofundamento e ampliação dos conteúdos propostos para o 1º Ano. Os Conteúdos Complementares estão previstos para serem trabalhados no 2º Ano com os alunos que optarem pela área de ciências humanas. Estes receberão um tratamento temático de modo a permitir um diálogo entre diferentes temporalidades e escalas espaciais: local, nacional, mundial. Entretanto, mesmo os alunos que optarem pelas outras áreas poderão estudar um subconjunto desses Conteúdos Complementares. No 3º Ano, a escola poderá decidir sobre os conteúdos a serem ensinados, podendo optar pela revisão dos tópicos dos anos anteriores, seu aprofundamento ou ampliação.

O atual CBC de História mantém a orientação das versões anteriores de priorizar o contato dos estudantes com o modo como a História é construída. Da utilização de fontes as mais diversas, articulada com conceitos próprios à disciplina, elaboram-se interpretações, formulações que fornecem inteligibilidade ao evento estudado. A familiaridade com o ofício do historiador visa estimular no estudante o desenvolvimento de uma habilidade fundamental: saber ler, interpretar e problematizar as fontes, identificando o que é próprio a todo discurso, a todo tipo de documento: seus interesses, sua visão de mundo. Quanto aos conteúdos a serem ensinados no 1º Ano do Ensino Médio, priorizamos aqueles que se relacionam com o cerne da proposta original, ou seja, a luta pelos direitos e conquista da cidadania, sobretudo no âmbito da História do Brasil. No 2º Ano, os conteúdos propostos, de natureza temática, expandem a compreensão dos eventos e processos históricos a partir da perspectiva da reorganização de fronteiras econômicas, culturais e políticas do mundo moderno ao pós-moderno.

Outra preocupação foi a de colocar em destaque a contribuição fundamental dos africanos e afro-descendentes na construção de nosso país. Essa opção não só vai ao encontro da Lei n°. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira, como também sinaliza para o rompimento com o predomínio da perspectiva eurocêntrica de nossa história, aproximando-a das raízes da maioria da nossa população, o que implica incitar uma outra visão, positivada, de nós mesmos.

Conteúdo Básico Comum (CBC) para o 1º Ano

Eixo Temático I

Mundo Moderno, Colonização e Relações Étnico-Culturais (1500-1808)

Tema 1: Representações Europeias do Novo Mundo

TÓPICOS	HABILIDADES
1. O Novo Mundo nos relatos de viagem dos navegantes, descobridores e cronistas: mitos e visões	<p>1.1. Ler e analisar fontes: relatos dos cronistas dos impérios coloniais (Pero Vaz Caminha), descobridores (Cristóvão Colombo) e viajantes em geral (Hans Staden, Jean de Lèry, Thevet), visando à construção de uma narrativa histórica</p> <p>1.2. Ler e analisar fontes iconográficas europeias que evidenciem suas representações mentais sobre o Novo Mundo.</p>

Tema 2: Escravidão e Comércio no Mundo Moderno

TÓPICOS	HABILIDADES
2. Circuitos do tráfico de escravos (Novo Mundo, África e Europa)	<p>2.1. Compreender e analisar a importância do alargamento das antigas rotas comerciais; o ressurgimento e expansão do comércio, as novas mercadorias e o tráfico de escravos.</p> <p>2.2. Identificar a origem étnica e geográfica dos escravos trazidos para o Brasil.</p> <p>2.3. Estabelecer relações entre escravismo colonial e capitalismo.</p>

Tema 3: Colonização Portuguesa e Resistência

TÓPICOS	HABILIDADES
<p>3. Escravidão e liberdades</p> <ul style="list-style-type: none">• Alforrias, coações: mobilidade social e econômica• Quilombos e outras resistências negras• Negociações entre comerciantes e quilombolas• Palmares e Revolta do Malês	<p>3.1. Analisar as contradições entre trabalho escravo, mobilidade social e resistências à escravidão na sociedade colonial.</p> <p>3.2. Ler e analisar fontes: correspondências, anúncios para captura de escravos, documentos oficiais e mapas identificando a localização dos principais quilombos e seus efeitos sobre os colonos.</p> <p>3.3. Identificar e analisar diferentes formas e relações de trabalho escravo na América Portuguesa.</p>

Tema 4: Das Crises no Sistema Colonial ao Período Joanino

TÓPICOS	HABILIDADES
<p>4. Manifestações populares e Conjuração Baiana; elites coloniais e Inconfidência Mineira</p>	<p>4.1. Compreender e analisar a crise do sistema colonial em seus processos internos e em suas conexões com o ideário liberal.</p> <p>4.2. Estabelecer relações entre a Conjuração Baiana e a Revolução Francesa.</p> <p>4.3. Comparar os movimentos de resistência contra a colonização portuguesa, identificando suas especificidades.</p>
<p>5. Transferência da Corte Portuguesa para o Brasil</p>	<p>5.1. Compreender e analisar o processo de ruptura dos pactos coloniais, dinamização econômica e social e mudanças políticas; o anfiteatro da Independência.</p> <p>5.2. Leitura e análise dos novos tratados comerciais firmados entre a Coroa portuguesa e as potências européias.</p> <p>5.3. Analisar os impactos da transferência da Corte Portuguesa sobre os hábitos e costumes da vida colonial.</p> <p>5.4. Analisar as imagens produzidas pelos europeus no Brasil Joanino e I Império.</p>

Eixo Temático II

Cultura e Política na Construção do Estado Nacional Brasileiro (1822-1930)

Tema 1: Embates Políticos e Culturais no Processo de Construção e Afirmação do Estado Nacional

TÓPICOS	HABILIDADES
<p>6. Estrutura constitucional, agrupamentos políticos, forças sociais e simbologia do poder</p>	<p>6.1. Confrontar as periodizações históricas tradicionais a partir das noções de múltiplas temporalidades, permanências e mudanças, simultaneidade de processos históricos.</p> <p>6.2. Analisar as configurações das elites brasileiras no Império, seus interesses e agrupamentos político-partidários.</p> <p>6.3. Analisar as posições das elites brasileiras frente ao ideal de civilização nos trópicos e sua opção pelo sistema monárquico: acentuar a singularidade dessa opção no contexto latino-americano.</p> <p>6.4. Analisar fontes (festas, monumentos, pinturas e fotografias): os significados simbólicos da monarquia; o exercício e legitimação do poder; e sua relação com as liturgias políticas ao longo da história brasileira.</p> <p>6.5. Analisar fontes (jornais e revistas da época) que expresam as sátiras ao poder: o Império em caricaturas.</p> <p>6.6. Analisar manifestações culturais: festas e celebrações religiosas e profanas.</p>

7. Confrontos: fim da monarquia no Brasil e início da República

7.1. Analisar o conceito de liberalismo, suas apropriações no Império e suas reapropriações ao longo da história brasileira.

7.2. Confrontar os conceitos de monarquia e república.

7.3. Comparar a Constituição do Império (1824) com a primeira Constituição Republicana (1891): o que se explicita, o que se silencia, avanços e recuos dos direitos de cidadania.

7.4. Analisar o movimento abolicionista e republicano, suas características e efeitos sobre a sociedade brasileira.

7.5. Debater a inserção/exclusão das camadas populares no processo político.

7.6. Relacionar as políticas de imigração com o processo de abolição da escravatura.

8. Cidadania e racismo

8.1. Analisar o conceito de cidadania e sua historicidade.

8.2. Estabelecer relações entre as teorias raciais e o ideário civilizatório das elites brasileiras.

8.3. Analisar fontes (jornais e revistas da época) que expressem reações à mestiçagem no Brasil.

8.4. Caracterizar as teorias raciais européias do século XIX e suas ressonâncias no Brasil: as teses sobre o branqueamento e a mestiçagem.

9. Resistências e conflitos na Primeira República

9.1. Analisar os impactos da prática política e do liberalismo brasileiros da Primeira República sobre os segmentos menos favorecidos da população (trabalhadores urbanos, camponeses e setores médios).

9.2. Discutir os movimentos sociais da época: exclusão social e poder messiânico; questão fundiária, banditismo social e movimentos místico-religiosos como reações às práticas liberais, em análise comparativa com situações do tempo presente.

9.3. Analisar as ações do Estado republicano em favor da modernização e seus impactos sobre a população, considerando a reação ao papel do discurso científico (higienismo).

9.4. Analisar fontes (jornais e revista da época) sobre a Revolta da Vacina.

9.5. Analisar as diversas imagens sobre a Revolta da Chibata em fontes como música, fotografias, jornais.

Tema 2: Trabalho e Produção na Sociedade Brasileira entre o Império e a Primeira República

TÓPICOS	HABILIDADES
10. O Brasil no quadro do capitalismo ocidental no início do século XX	<p>10.1. Identificar e analisar por meio de dados quantitativos (dados censitários na forma de gráficos e tabelas) impactos do processo de industrialização/ urbanização, imigração sobre a organização do trabalho e práticas sociais e políticas.</p> <p>10.2. Identificar e analisar por meio de dados quantitativos (dados censitários na forma de gráficos e tabelas) a preponderância da cafeicultura sobre os outros setores da economia brasileira.</p> <p>10.3. Analisar as diferentes formas de sobrevivência dos libertos.</p>

Eixo Temático III

Mundo Contemporâneo, República e Modernidade. Cidadania e Democracia: de 1930 aos dias Atuais

Tema 1: Conflitos no Mundo Contemporâneo

TÓPICOS	HABILIDADES
11. O período entre-guerras e a Crise de 1929	11.1. Analisar filmes que enfoquem os anos da depressão. 11.2. Mostrar o impacto da Crise de 1929 e a economia brasileira e mundial.
12. II Grande Guerra, bipolaridade ideológica e a “nova ordem mundial” • Os regimes autoritários no Brasil	12.1. Estabelecer relações entre os sistemas totalitários de governo e a Segunda Grande Guerra. 12.2. Analisar as permanências e as transformações nos processos históricos de constituição de governos ditatoriais no Brasil.

Tema 2: O mundo em Processo de Globalização

TÓPICOS	HABILIDADES
13. Abertura do mercado brasileiro para o capital estrangeiro: do nacional-desenvolvimentismo à implementação de políticas neoliberais	13.1. Ler e escrever textos históricos, utilizando corretamente os conceitos da disciplina em estudo (nacional-desenvolvimentismo, neoliberalismo, etc.). 13.2. Analisar reportagens de periódicos nacionais (tanto especializados, quanto de grande circulação), relacionando seu conteúdo com produções historiográficas sobre o tema em estudo. 13.3. Desenvolver e utilizar instrumentos de sistematização de dados de pesquisa colhidos na internet.

Tema 3: A Construção da Cidadania Moderna

TÓPICOS	HABILIDADES
14. Partidos políticos, sindicatos e a consolidação da democracia brasileira: do peleguismo ao novo sindicalismo urbano	14.1. Investigar por meio de depoimentos na comunidade as diversas visões a respeito dos programas e ações dos partidos políticos e sindicatos.
15. Do Estado do Bem-Estar Social ao desenvolvimento do neoliberalismo: as políticas de assistência e inclusão social	15.1. Debater, por meio do exame de jornais, revistas, dados censitários, os impactos das políticas públicas de assistência e de inclusão social sobre a realidade social. 15.2. Analisar as revoltas populares e movimentos operários e seu papel no surgimento do Estado do Bem-Estar Social
16. A construção dos direitos civis, políticos e sociais na República brasileira: demandas sociais e legislação (Estatuto da Igualdade Racial, Políticas Afirmativas e outras)	16.1. Debater a legislação atual sobre política de direitos (políticas universais e políticas afirmativas) e suas repercussões no plano social operando com conceitos tais como: xenofobia, discriminação, preconceito.

Tema 4: Demarcação de Territórios de Identidades Sócio-Culturais

TÓPICOS	HABILIDADES
17. Fundamentalismos étnicos, religiosos e ambientalistas: o choque entre o multiculturalismo e a intolerância	17.1. Operar com conceitos ligados às convenções históricas (mundo contemporâneo, mundo pós-moderno). 17.2. Operar com os conceitos de etnia, cultura, fundamentalismo, multiculturalismo e alteridade. 17.3. Analisar conflitos contemporâneos que envolvam questões de ordem étnica – cultural e religiosa. 17.4. Analisar filmes de diferentes nacionalidades, como fontes históricas, contextualizando seu local/tempo de produção e observando as especificidades desse tipo de linguagem.

Conteúdos Complementares de História do Ensino Médio 2º Ano - opção de área Ciências Humanas

Eixo Temático I

Expansão das Fronteiras: a Questão da Alteridade na Modernidade

Tema 1: O Encontro das Diferenças e a Construção da Imagem do Outro

TÓPICOS	HABILIDADES
I. Tapuias e tupis-guaranis	<ul style="list-style-type: none">• Pesquisar sobre os diferentes grupos indígenas, suas especificidades e localização no território brasileiro.• Elaborar gráficos sobre a quantidade de grupos indígenas antes da chegada dos portugueses e atualmente.• Analisar e interpretar fontes sobre a estrutura social e de produção dos tapuias e tupis-guaranis.• Analisar a representação do indígena brasileiro no romantismo, confrontando com a política indígena no governo imperial.• Pesquisar manifestações culturais de origem indígenas no Brasil.
II. Visões da chegada dos europeus	<ul style="list-style-type: none">• Ler e interpretar narrativas indígenas preservadas pela tradição oral – sobre a chegada e encontro com os portugueses.• Ler e interpretar mitos que expressem a visão de mundo dos tupis-guaranis e outros povos indígenas.• Analisar filmes e obras literárias que reinterpretam a visão do europeu sob a ótica do colonizado.
III. Jean-Jacques Rousseau e o bom selvagem	<ul style="list-style-type: none">• Situar Rousseau no contexto do século XVIII francês.• Relacionar a imagem do bom selvagem com outras representações européias dos ameríndios.• Ler e interpretar trechos da obra “Do Contrato Social” (bom selvagem como contraponto crítico à civilização moderna).
IV. Os jesuítas e as missões	<ul style="list-style-type: none">• Analisar filmes sobre o tema, identificando como índios, jesuítas e colonizadores são retratados.• Interpretar os eventos da “Guerra dos Guaranis”.• Analisar fontes que expressem o olhar jesuítico (e seus interesses) sobre os indígenas.

<p>V. Astecas, maias e incas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e interpretar fontes sobre a estrutura social, de produção e cultura dos astecas, maias e incas. • Localizar geograficamente os três impérios.
<p>VI. Visões de Montezuma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e analisar relatos de cronistas (Sahagún, Dúran, etc.) da conquista do império Asteca pelos espanhóis. • Analisar a atitude de Montezuma em relação aos espanhóis. • Analisar as profecias astecas que anunciavam a vinda dos espanhóis (profecias do fato acontecido).
<p>VII. Visões de Cortez</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a atitude de Cortez em relação à cultura Asteca. • Analisar os métodos utilizados por Cortez na conquista do império Asteca. • Identificar os interesses representados por Cortez no empreendimento da conquista.
<p>VIII. Visões de frei Bartolomeo de Las Casas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e analisar trechos das obras de Las Casas. • Comparar a atitude de Las Casas diante da cultura dos astecas com a de Cortez. • Problematizar a aliança Estado-Igreja na conquista da América.

Eixo Temático II

Expansão de Fronteiras e Mundo do Trabalho

Tema 2: O Mundo do Trabalho e os Deslocamentos Populacionais

TÓPICOS	HABILIDADES
IX. Transnacionalização da economia e da cultura no início do mundo moderno	<ul style="list-style-type: none">• Produzir texto analítico relacionando tráfico negreiro e capital mercantil.• Distinguir colônias de povoamento e colônias de exploração.• Mapear o comércio triangular nas Treze Colônias inglesas.• Analisar mapas situando os impérios coloniais dos séculos XVI e XVII.• Pesquisar manifestações culturais de origem africana no Brasil.• Analisar a dinâmica das sociabilidades (festas cívicas e religiosas) e do hibridismo cultural na América portuguesa.
X. Trabalho e indústria	<ul style="list-style-type: none">• Ler e interpretar textos sobre o cercamento dos campos na Inglaterra dos séculos XVI e XVIII.• Produzir texto analítico sobre o processo de constituição do capital industrial.• Ler e interpretar documentos sobre a organização e o trabalho fabril durante a Revolução Industrial.• Analisar movimentos de resistência à industrialização e de resistência à exploração fabril.• Contextualizar as <i>trade-unions</i> e o início dos sindicatos modernos.• Ler e interpretar textos de Marx e Bakunin.• Analisar dados estatísticos sobre o êxodo rural e a favelização das metrópoles no Brasil e na América Latina.

XI. Desenvolvimento tecnológico e mudanças no mundo do trabalho

- Pesquisar o impacto da robotização sobre a produção e o trabalho industrial.
- Identificar e analisar, por meio de dados quantitativos (gráficos, tabelas), a situação dos setores econômicos no mundo globalizado.
- Fazer levantamento de novas profissões surgidas nas últimas décadas.
- Relacionar as novas profissões com as transformações tecnológicas e com a globalização.

XII. O muro de Bush e a nova "invasão bárbara" na Europa

- Analisar reportagens em revistas, sites, jornais, sobre a fronteira México-EUA.
- Analisar dados estatísticos sobre a emigração de brasileiros para os EUA.
- Analisar reportagens em revistas, sites, jornais, sobre a situação do imigrante brasileiro nos EUA.
- Analisar legislação e propostas anti-imigrantes na Europa e EUA.
- Analisar reportagens em revistas, sites, jornais, sobre a situação dos imigrantes na Europa.

Eixo Temático III

Expansão das Fronteiras: a Guerra como Possibilidade Permanente

Tema 3: Expansão e Guerra

TÓPICOS	HABILIDADES
XIII. A expansão capitalista e o imperialismo	<ul style="list-style-type: none">• Analisar as características da chamada Segunda Revolução Industrial e seus efeitos na correlação de forças entre as nações europeias.• Conceituar capitalismo monopolista, estabelecendo diferenças entre o capitalismo comercial e o capitalismo industrial.• Analisar o papel das teorias raciais na sustentação do imperialismo.• Analisar mapas com a partilha da África e da Ásia.• Analisar filmes que tratam da relação colonizador-colonizado.• Analisar movimentos de resistência à expansão europeia.• Situar temporal e espacialmente os diferentes processos de descolonização da África e da Ásia.• Analisar reportagens em revistas, sites, jornais, sobre a situação atual das nações africanas.
XIV. A Primeira Grande Guerra	<ul style="list-style-type: none">• Identificar as inovações tecnológicas que sustentaram a euforia europeia no início do século XX.• Caracterizar a Belle Époque, por meio da análise de diferentes fontes iconográficas.• Explicar como se definiram os dois blocos de nações rivais a partir do início do século XX.• Localizar geograficamente os principais impérios coloniais às vésperas da Primeira Grande Guerra.• Contextualizar a eclosão do conflito.• Caracterizar as duas fases da guerra.• Estabelecer relações entre a guerra e a Revolução Russa de 1917.• Analisar dados estatísticos sobre o número de mortos civis e militares na guerra.

<p>XV. A Segunda Grande Guerra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Operar com os conceitos: regime totalitário, regime autoritário, democracia liberal. • Analisar charges que contextualizam a antevéspera da guerra. • Caracterizar a ideologia nazista através da análise de documentários sobre os campos de concentração. • Analisar filmes, documentários, sobre o desenrolar da guerra. • Analisar o papel dos <i>partisans</i> e da resistência francesa na derrota do Eixo. • Analisar filmes, poemas, músicas, que retratam o impacto das bombas atômicas, jogadas em Hiroshima e Nagasaki, sobre a consciência mundial. • Analisar estatísticas sobre o número de mortos civis e de mortos militares no conflito. • Pesquisar em revistas, sites, jornais, sobre os atuais movimentos neo-nazistas.
<p>XVI. Guerra Fria e mundo bipolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar mapas com a situação geopolítica do mundo pós-guerra. • Contextualizar a construção do Muro de Berlim. • Analisar filmes sobre a Guerra da Coreia. • Pesquisar em revistas, sites, jornais, sobre a situação atual da Coreia do Sul e da Coreia do Norte. • Analisar filmes sobre a Guerra do Vietnã. • Situar a Revolução Chinesa no mundo bipolar. • Situar a Revolução Cubana no contexto da Guerra Fria. • Situar o Golpe de 1964 e a ditadura militar no Brasil no contexto da Guerra Fria.
<p>XVII. A queda do Muro de Berlim</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os motivos da derrocada do sistema comunista. • Analisar o impacto simbólico da queda do Muro de Berlim sobre as esquerdas no mundo. • Analisar a configuração geopolítica do mundo após o fim do império soviético.

XVIII. Conflitos regionais no mundo atual	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar, geograficamente, os principais conflitos no mundo pós-queda do Muro de Berlim. • Identificar as motivações de conflitos no mundo pós-queda do Muro de Berlim, por meio de reportagens e análises veiculadas por revistas, sites, jornais, sobre os conflitos regionais.
XIX. A invasão do Iraque	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as motivações da invasão/ocupação e situação atual do Iraque, por meio da leitura de reportagens e de análises veiculadas por revistas, sites, jornais. • Comparar diferentes interpretações sobre a invasão do Iraque, situando social e politicamente os autores que as produzem, por meio da leitura de reportagens e de análises veiculadas por revistas, sites, jornais.

Eixo Temático IV

Redefinição de Fronteiras : a Questão da Alteridade no Mundo Contemporâneo e Pós-Moderno

Tema 4: Demarcação de Territórios de Identidades Sócio-Culturais

TÓPICOS	HABILIDADES
XX. Contestações político-culturais na década de 1960	<ul style="list-style-type: none"> • Operar com o conceito de contra-cultura. • Contextualizar o surgimento do movimento da contra-cultura da década de 1960. • Identificar as principais manifestações da contra-cultura na década de 1960. • Analisar músicas, filmes, poemas significativos das reivindicações do movimento da contra-cultura. • Analisar o contexto do surgimento do movimento feminista contemporâneo nos EUA. • Contextualizar o surgimento do Movimento pelos Direitos Civis nos EUA. • Analisar músicas, poemas, que expressem o olhar do movimento tropicalista sobre o Brasil.

XXI. Indústria cultural x identidades culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a diluição das fronteiras econômicas no mundo globalizado, em contraposição à busca de afirmação das identidades culturais locais. • Analisar manifestações de diluição de fronteiras culturais e identitárias no mundo da comunicação virtual.
---	---

Tema 5: Cidadania e Democracia

TÓPICOS	HABILIDADES
XXII. A redemocratização do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir síntese histórica do processo de redemocratização do Brasil (Movimento pela Anistia, greves do ABC, Movimento Diretas-Já, eleição indireta de Tancredo Neves, Constituição de 1988), utilizando diferentes fontes: escrita, oral, iconográfica, artística, etc. • Operar com o conceito de democracia no mundo atual.
XXIII. A cidadania no mundo atual	<ul style="list-style-type: none"> • Operar com os conceitos de cidadania no mundo atual (em sua forma expandida, envolvendo meio ambiente, direito de minorias, justiça social, participação direta nas políticas públicas, etc.) e suas relações com o contexto de seu surgimento no mundo moderno (Revolução Francesa).
XXIV. O movimento ambientalista	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar gráficos, tabelas, dados estatísticos sobre a situação ambiental no mundo e no Brasil. • Produzir texto analítico relacionando crescimento econômico, consumo e preservação ambiental. • Analisar a relação de grupos indígenas com o meio ambiente.
XXV. O movimento negro no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais reivindicações e estratégias adotadas pelo movimento negro no Brasil. • Analisar e problematizar a idéia da existência de uma democracia racial no Brasil.

8. Competências, Habilidades e Atitudes a Serem Desenvolvidas

O ensino da História para o Ensino Médio, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e em uma perspectiva de educação histórica, tem como objetivo, além dos conteúdos e conceitos, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes próprias do desenvolvimento do pensamento histórico e dos processos educativos em geral.

Aponta-se, a seguir, uma seleção das competências que se consideram básicas no processo de ensino-aprendizagem em História para o Ensino Médio. A divisão das competências em três grupos é baseada nos PCNs de Ensino Médio e tem caráter puramente didático. Os três grupos de competências e um de atitudes indicadas se entrecruzam e só fazem sentido se pensados em conjunto, quando da elaboração de propostas de curso e de atividades pelos professores de cada escola.

Investigação e Compreensão

- Trabalhar com fontes históricas de diversos tipos, identificando seu contexto de produção (tempo/espaço/sujeito) e relacionando-as entre si.
- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
- Formular questões e elaborar estratégias para o estudo de problemas históricos.
- Ler e escrever textos históricos, utilizando corretamente os conceitos específicos da disciplina.
- Interpretar textos, sobretudo textos históricos, discernindo o seu conteúdo essencial.
- Interpretar dados numéricos, bem como conteúdo científico e estético, relacionando esses conhecimentos com o conhecimento histórico.
- Analisar os usos sociais da História, como disciplina, pelas diversas instâncias de poder das sociedades.
- Compreender o processo de produção da narrativa histórica (historiografia).
- Realizar atividades de reflexão historiográfica, distinguindo narrativas diferentes sobre um mesmo tema histórico.
- Operar conceitos ligados às convenções históricas (Idade Moderna, Idade Contemporânea, etc.) e conceitos de referência para a disciplina (política, cultura, economia, etc.)

Representação e Comunicação

- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.
- Fazer síntese histórica de processos em estudo, utilizando diferentes linguagens (escrita, oral, videográfica, iconográfica, artística, etc.).
- Explicar e comparar diferentes pontos de vista ou interpretações históricas sobre um mesmo tema.
- Exercer seus valores, reconhecendo a necessidade de atender aos interesses da comunidade e respeitando a existência legítima de valores diferentes.
- Desenvolver e utilizar instrumentos de sistematização dos dados de pesquisa.

Contextualização Sócio-Cultural

- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.
- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
- Fazer ordenação cronológica correta do ponto de vista histórico.
- Reconhecer o valor da coletividade na constituição dos processos históricos estudados e vivenciados.
- Relacionar uma interpretação histórica com seu contexto de produção.
- Confrontar um discurso histórico com seu contexto de produção.
- Identificar correspondências e contradições entre o discurso e a realidade.
- Discutir valores que estiveram em jogo em determinado tempo/espaço, relacionando-os com valores de outros tempos/espaços, procurando compreender os sentidos das ações de sujeitos históricos (“empatia histórica”).
- Avaliar a aplicação de valores em determinado contexto histórico.
- Operar conceitos históricos, relacionando-os corretamente ao seu contexto de produção ou a contextos em que façam sentido, não cometendo anacronismo.

Atitudes

- Reconhecer e respeitar a diversidade étnico-cultural das sociedades.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, com base na diversidade étnico-cultural.
- Refletir sobre os seus valores individuais e os partilhados no grupo sócio-cultural de referência;
- Descobrir e reconhecer a existência de valores diferentes dos valores de seu grupo sócio-cultural de referência.
- Negociar soluções coletivas para problemas comuns, propostos em sala de aula.
- Reconhecer o direito do outro de manifestar-se e apresentar suas idéias.

9. Avaliação

Esta proposta curricular traz em seu bojo uma proposta de avaliação que corresponde às escolhas feitas em termos de suas diretrizes e que implica mudanças de ordem mais geral ligada à cultura escolar. Em primeiro lugar, precisamos romper com uma cultura escolar que pratica a avaliação como sendo apenas um instrumento que permite a constatação de resultados finais ou quantitativos, desacompanhada da análise e aprofundamento da sua dimensão pedagógica.

A avaliação não deve, portanto, ter por função avaliar apenas o desempenho final dos alunos, mas também diagnosticar suas dificuldades e acompanhar o percurso de superação delas; o que significa vê-la como parte do próprio processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se assim num grande desafio não só para os professores de História.

A maioria das atividades desenvolvidas pelos alunos representa oportunidades para os professores e para os próprios alunos de identificarem as dificuldades a serem superadas, as capacidades já adquiridas e aquelas a ser expandidas. Enfim, as atividades desenvolvidas podem servir para confirmar ou identificar progressos e obstáculos de aprendizagem.

As habilidades a serem desenvolvidas em cada série deverão servir de parâmetros para avaliar os alunos. No entanto, o professor deverá estar atento ao fato de que muitas das capacidades requeridas para o desenvolvimento do raciocínio histórico e da cidadania só serão consolidadas no decorrer de um período maior, exigindo dos professores responsáveis pela disciplina o estabelecimento de um núcleo comum de habilidades e atitudes a serem desenvolvidas, assim como a adoção de estratégias de ensino e de avaliação, que se complexifiquem ao longo dos três anos do Ensino Médio. Por exemplo, a capacidade de leitura e interpretação de informações contidas nas mais diferentes fontes históricas, a elaboração síntese das idéias, a construção de narrativas

com base em dados e interpretações históricas diversas, as relações entre diferentes dimensões da temporalidade histórica, o estabelecimento de relações entre eventos de modo a construir idéias de contexto histórico, a explicação das mudanças e permanências, dentre outras, não são de fácil alcance ou de domínio imediato. O desenvolvimento dessas capacidades requer dos professores um trabalho cuidadoso e sistemático e, ainda, muita sensibilidade às diferenças de ritmo de aprendizagens dos seus alunos.

Não são também de fácil e de imediato alcance as atitudes necessárias ao trabalho em grupo, à convivência social em sala de aula e no espaço escolar. Fazem parte do trabalho em grupo e das discussões em sala de aula o exercício do diálogo, da polêmica e da argumentação de pontos de vista diferentes, que exigem atitudes que vão desde o respeito a diversidade de opiniões, a capacidade de ouvir e levar em conta o argumento do outro, a colaboração na feitura de trabalhos coletivos.

Os instrumentos de avaliação propostos devem, pois, contemplar as atitudes dos alunos na esfera de sua sociabilidade, dando especial atenção ao desenvolvimento do compromisso do aluno com seu grupo de estudo, com os que participam da comunidade escolar, e com desenvolvimento de atitudes de respeito ao patrimônio cultural. Esses aspectos não podem estar ausentes de um processo de educação histórica.

Além das atividades desenvolvidas dentro e fora da escola e das provas se constituírem em importantes momentos e instrumentos de avaliação, o acompanhamento do progresso individual dos alunos e dele no seu grupo de trabalho, poderá se apoiar na construção de fichas de avaliação, nas quais estejam discriminadas as capacidades e atitudes centrais a serem desenvolvidas durante cada ano letivo de trabalho. Estas fichas terão maior significado se contarem com a participação dos alunos na sua elaboração e nas discussões das apreciações dos professores sobre o curso de seus desenvolvimentos cognitivo e social.

Estas fichas poderão se constituir, igualmente, num instrumento valioso para os professores avaliarem sua própria prática pedagógica: o que deve ser melhorado, mudado, mantido. A avaliação assim entendida adquire, para os professores, um caráter investigativo e formativo e, para os alunos, um caráter formativo contínuo e progressivo, do ponto de vista intelectual e social.

Bibliografia

ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-81.

BANDEIRA DE MELO, Ciro Flávio C.B. **Senhores da História e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX**. São Paulo: USP, 1997. (Tese de doutoramento).

BENDIX, R. **Construção nacional e cidadania**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993 (Tese de doutoramento).

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. *In*: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 128-161 (Coleção Formação de Professores).

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana**. *Revista Brasileira de História*, vol. 13, nº 26 (1993), p. 193-221.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**, v. 5. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 166 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares - Ensino Médio. Bases Legais**. Brasília, 1998. 25 p.

_____. **Parâmetros Curriculares - Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 1998. 75 p.

_____. **Parâmetros Curriculares - Ensino Médio. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias**, 2003.

BRAUDEL, F. **Gramática das civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. *In*: NORA, Pierre e LE GOFF, Jacques (orgs.). **História: Novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, v. I p. 17-49.

CHERVEL, André. **"História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa"**. *In*: **Teoria e Educação**, nº 2. Porto Alegre: 1990.

- DUTRA, Soraia de Freitas. **As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica**, Belo Horizonte: UFMG/MG, 2003. 245p., (Dissertação de Mestrado).
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papyrus, 1995. (Cap. 3 e 4).
- FONSECA, Thaís N. de L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte. Atual, 2003. p. 45-52.
- FURET, François. De l'histoire récit a l'histoire problématique. **In: L'atelier de L'histoire**. Paris: Flammarion, 1986. p. 73-90.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed.Vértice, 1990.
- SANTOMÉ, Jurjo, Torres **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Editora Artmed Médicas, 1998.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- NADAI, Elza. A Escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história. **Revista Brasileira de História**, nº 6 (1985), p. 99-116.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Histórias das disciplinas escolares: perspectivas de análise**. **In: Teoria e Educação**, nº 2. Porto Alegre: 1990. Pp. 21-29.
- SIMAN, Lana Mara C., COELHO, Araci Rodrigues. O papel da ação mediada na construção de conceitos históricos.
- MORTIMER, E.; SMOLKA, A. M.B. (orgs.). **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição**, Belo Horizonte, 2003, 19 p (CD-ROM, ISBN : 85-86091).
- SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thaís Nívia de Lima (orgs). **Inaugurando a história e construindo a nação** - discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. **Temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem**. *In* ROSSI, Vera L. Sabongi e ZAMBONI, Ernesta(orgs). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea Editora, 2003, p.109- 143.
- THOMPSON, Donald, Understanding the past: procedures and content. *In* A.K. Dickinson, J.P. Lee and P. J. Rogers. **Learning History**. Heineman Educational Books, London, 1984, p. 169-178.
- VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- HOBSBAWN, Erick. **Era dos Extremos: breve século XX. 1914-1991**. São Paulo.

