

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

HISTÓRIA

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª A 8ª SÉRIES)

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros curriculares nacionais : história /
Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /
SEF, 1998.
108 p.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. História :
Ensino de quinta a oitava séries. I. Título.

CDU: 371.214

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

**PARÂMETROS
CURRICULARES
NACIONAIS**

**TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

HISTÓRIA

Brasília
1998

AO PROFESSOR

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental, os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

Paulo Renato Souza

Ministro da Educação e do Desporto

OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

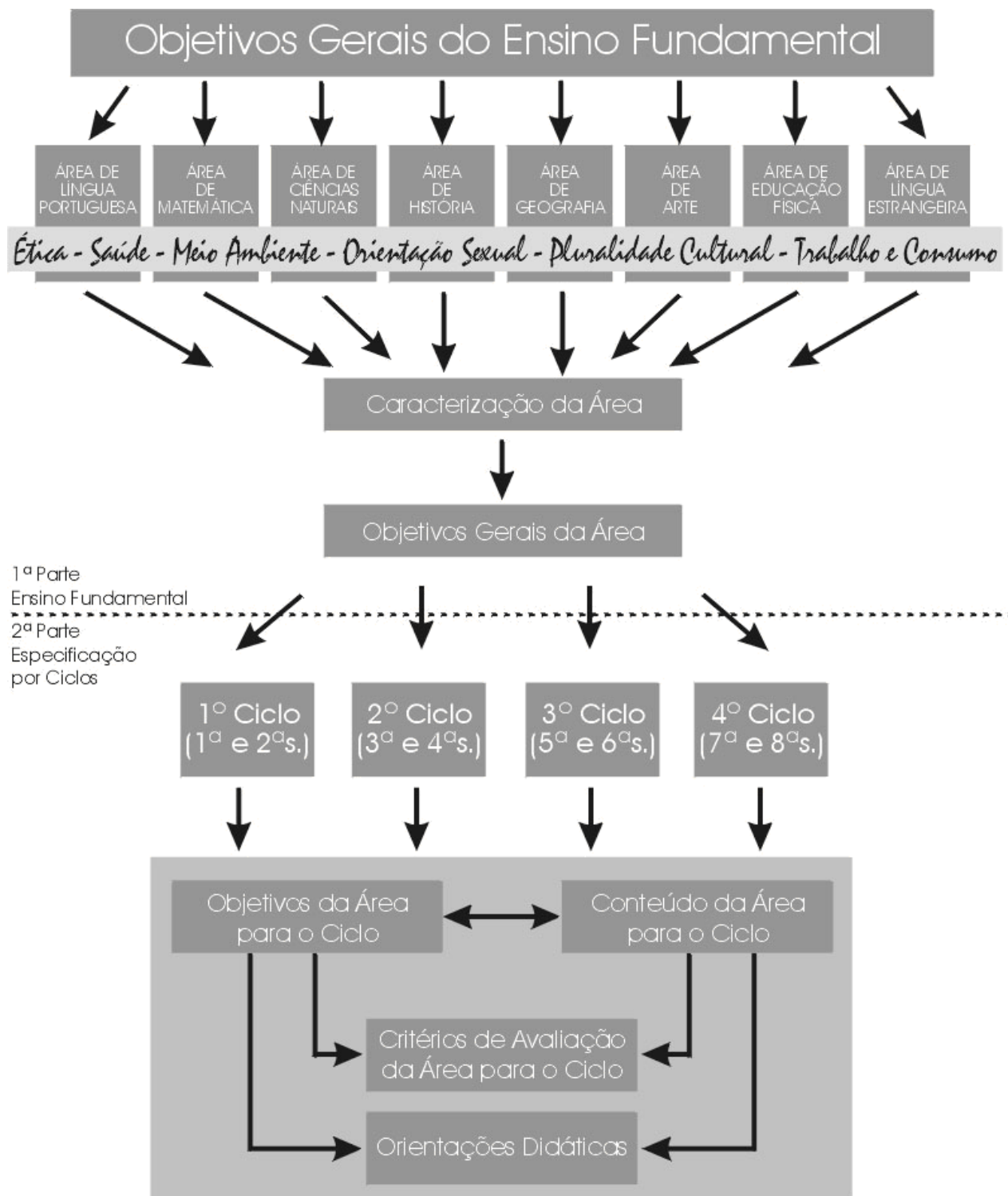
Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir,

expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



SUMÁRIO

HISTÓRIA

Apresentação	15
1ª PARTE	
Caracterização da área de História	19
A História no ensino fundamental	19
O conhecimento histórico: características e importância social	29
Aprender e ensinar História no ensino fundamental	37
Objetivos gerais de História	43
Conteúdos de História: critérios de seleção e organização	45
2ª PARTE	
Terceiro ciclo	53
Ensino e aprendizagem	53
Objetivos para o terceiro ciclo	54
Conteúdos para o terceiro ciclo	55
Eixo temático: História das relações sociais, da cultura e do trabalho	56
As relações sociais, a natureza e a terra	57
As relações de trabalho	60
Critérios de avaliação	62
Quarto ciclo	65
Ensino e aprendizagem	65
Objetivos para o quarto ciclo	66
Conteúdos para o quarto ciclo	67
Eixo temático: História das representações e das relações de poder	67
Nações, povos, lutas, guerras e revoluções	69
Cidadania e cultura no mundo contemporâneo	72
Critérios de avaliação	74
Orientações e métodos didáticos	77
Materiais didáticos e pesquisas escolares	79
Trabalho com documentos	83
Visita a exposições, museus e sítios arqueológicos	89
Estudo do meio	93
O tempo no estudo da História	96
O tempo cronológico	99
O tempo da duração	99
Ritmos de tempo	100
Bibliografia	103

HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

A proposta de História para o ensino fundamental apresenta reflexões amplas para estimular o debate da área. Objetiva levar os educadores a refletirem sobre a presença da História no currículo e a debaterem a contribuição do estudo da História na formação dos estudantes.

Por ser um documento de âmbito nacional, esta proposta contempla a pluralidade de posturas teórico-epistemológicas do campo do conhecimento histórico. Ao valorizar professor e aluno com suas respectivas inserções históricas, como sujeitos críticos da realidade social e como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, ela assume a objetividade metodológica de como ensinar História.

Este documento está organizado em duas partes. Na primeira parte estão algumas das concepções curriculares elaboradas para o ensino de História no Brasil; características, importância, princípios e conceitos pertinentes ao saber histórico escolar; objetivos gerais de História para o ensino fundamental; critérios para as escolhas conceituais, métodos, conteúdos e articulações com os Temas Transversais.

Na segunda parte são apresentadas propostas de ensino e aprendizagem para as últimas quatro séries do ensino fundamental, os objetivos para os ciclos, os conteúdos e os critérios de avaliação. Traz também orientações didáticas nas quais se destacam alguns pontos importantes da prática de ensino, sem esgotá-los. São sugeridos métodos e recursos à reflexão de professores e alunos, sobre o conhecimento histórico e suas relações com a realidade social. A bibliografia apenas referencia autores utilizados para a redação deste documento e que fundamentam os conceitos históricos e os procedimentos de ensino e de aprendizagem apresentados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas. É no dia-a-dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino. Estes parâmetros oferecem mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar.

Secretaria de Educação Fundamental

HISTÓRIA

1ª PARTE

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE HISTÓRIA

A História no ensino fundamental

Nem sempre está claro para os educadores por que a História faz parte do currículo escolar e qual a importância da sua aprendizagem na formação do jovem. Mas essas questões são fundamentais quando se pretende refletir, repensar ou posicionar-se em relação ao ensino de História praticado.

Na intenção de auxiliar o professor na reflexão sobre os pressupostos históricos e pedagógicos de concepções de ensino e sobre as abordagens e conteúdos selecionados para os estudos escolares, apresenta-se na sequência um histórico da área no Brasil sem pretender esgotar o seu elenco de problemáticas. Esse histórico pretende contribuir para que o professor se posicione diante do ensino de História, especialmente quanto às suas finalidades e possibilidades de transformações.

De modo geral, o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Após a Independência, com a preocupação de criar uma “genealogia da nação”, elaborou-se uma “história nacional”, baseada em uma matriz européia e a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. O Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país.

A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas.

A História foi incluída no currículo ao lado das línguas modernas, das ciências naturais e físicas e das matemáticas, dividindo espaço com a História Sagrada, a qual tinha o mesmo estatuto de historicidade da História Universal ou Civil, pois ambas estavam voltadas para a formação moral do aluno. Esta dava exemplos dos grandes homens da História, com prevalência para o estudo do espaço do Oriente Médio, berço do monoteísmo, e da Antiguidade clássica — grega e romana. Já aquela concebia os acontecimentos como providência divina e fornecia as bases de uma formação cristã. Nas salas de aula, existiam porém divergências nas abordagens e na importância atribuída à Igreja na História, dependendo da formação dos professores (laicos ou religiosos) e do fato de as escolas serem públicas ou de ordens católicas.

A este programa acrescentou-se a História do Brasil seguindo o modelo da História Sagrada. As narrativas morais sobre a vida dos santos foram substituídas por ações realizadas por heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos. No quadro da época, cabia à História Universal dimensionar a nação brasileira no mundo ocidental cristão.

Os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a constituição da idéia de Estado Nacional laico, mas articulado à Igreja Católica. O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa — a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos — e, na seqüência, introduzia-se a história brasileira — as capitanias hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os “grandes eventos” da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma “grande nação”.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado no mesmo ano do Colégio Pedro II, produziu uma série de trabalhos que gerou conseqüências para o ensino da História nacional. Seus membros lecionavam no colégio e foram responsáveis pela formulação dos programas, elaboração de manuais e orientação do conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas. Nas escolas confessionais, mantinha-se o ensino da História Universal e da História Sagrada.

A primeira proposta de História do Brasil elaborada pelo Instituto e que repercutiu no ensino de História destacava a contribuição do branco, do negro e do índio na constituição da população brasileira. Apesar de valorizar a idéia de miscigenação racial, ela defendia a hierarquização que resultava na idéia da superioridade da raça branca. Privilegiava o Estado como o principal agente da história brasileira, enfatizando alguns fatos essenciais na constituição do processo histórico nacional — as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a transferência e o desenvolvimento das instituições municipais portuguesas no Brasil, o papel dos jesuítas na catequese e as relações entre a Igreja e o Estado. A História era relatada sem transparecer a intervenção do narrador, apresentada como uma verdade indiscutível e estruturada como um processo contínuo e linear que determinava a vida social no presente.

Na educação brasileira, o final do século XIX foi marcado por embates envolvendo reformulações curriculares. Projetos continuavam a defender o currículo humanístico, com ênfase nas disciplinas literárias, tidas como formadoras do espírito. Outros desejavam introduzir um currículo mais científico, mais técnico e prático, adequado à modernização a que se propunha ao país. Tanto no currículo humanístico como no científico a História, entendida como disciplina escolar, mantinha sua importância para a formação da nacionalidade.

Nas últimas décadas do século XIX, mesmo antes do advento da República,

começaram a surgir críticas à redução da História a uma classificação cronológica de dinastias ou a um catálogo de fatos notáveis dos dois Reinados. No discurso republicano, inspirado em idéias positivistas, a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. Como conseqüência, o ensino de História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico. Ao lado da Geografia e da Língua Pátria, ela deveria fundamentar a nova nacionalidade projetada pela República e modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico.

Nesse contexto, a História Universal foi substituída pela História da Civilização, completando o afastamento entre o laico e o sagrado e deslocando o estudo dos acontecimentos da religião para o processo civilizatório. O Estado, sem a intervenção da Igreja, permaneceu como o principal agente histórico, visto agora como o condutor da sociedade ao estágio de civilização. Abandonou-se a identificação dos Tempos Antigos com o tempo bíblico da criação e o predomínio do sagrado na História. A periodização, ainda construída com base no currículo francês, continuou a privilegiar o estudo da Antiguidade do Egito e da Mesopotâmia, momento histórico relacionado, no novo contexto, à gênese da Civilização e associado ao aparecimento do Estado forte e centralizado e à invenção da escrita.

A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da História. Na sua especificidade, a História Pátria era entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão” e seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições do passado homogêneo de lutas pela defesa do território e da unidade nacional e os feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos. É no contexto do final do século XIX que são construídos alguns mitos da História brasileira, presentes até hoje no ensino (bandeirantes como Raposo Tavares e Borba Gato, militares como Duque de Caxias, mártires como Tiradentes etc.).

A moral religiosa foi absorvida pelo civismo, orientando a idéia de que os conteúdos da História Pátria não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Práticas e rituais cívicos, como festas, desfiles, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria, foram desenvolvidos para envolver o conjunto da escola e estabelecer o ritmo do cotidiano escolar. Esperava-se que o estudante recebesse uma formação moral cristã atrelada a uma consciência patriótica, sustentada na ideologia da ciência, do progresso e da ordem.

Apesar dos discursos e das sucessivas reformas, os governos republicanos das primeiras décadas do século XX pouco fizeram para alterar a situação da escola pública, mantendo-se a já precária formação de professores, geralmente autodidatas. Mesmo assim ou por isso mesmo, o período constituiu-se em momento de fortalecimento do debate dos problemas educacionais. Surgiram propostas alternativas ao modelo oficial de ensino, logo reprimidas pelo governo republicano, como as escolas anarquistas, com currículo e métodos

de ensino próprios, nos quais a História deixava de focar a hierarquia entre povos e raças, para identificar-se com os principais momentos das lutas sociais, como a Revolução Francesa, a Comuna de Paris, a Abolição etc.

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e o controle sobre o ensino. Com a criação das universidades inicia-se a formação do professor secundário. Ao mesmo tempo amplia-se e consolida-se, ainda que com dificuldades, um campo cultural autônomo com a expansão do cinema e do rádio.

Nesse contexto, a História Geral e do Brasil foram integradas em uma única área, História da Civilização. A História brasileira era unicamente uma continuidade da História da Europa ocidental. Permanecia a identidade do Brasil com a civilização européia e enfatizava-se, contraditoriamente, a população brasileira como mestiça.

No caso da História do Brasil, mantinha-se a ênfase na formação do Estado Nacional brasileiro. As mudanças históricas eram conseqüência de ações de governantes e de heróis moldados pela República para legitimá-la. A periodização obedecia a uma cronologia política marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares, sem rupturas ou descontinuidades. O ensino de História era um instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação.

Com o processo de industrialização e urbanização, repensou-se sobre o papel da população brasileira na História. Enquanto alguns estudos continuavam a identificar as razões do atraso do país no predomínio de um povo mestiço, outros apontavam a necessidade de se buscar conhecer a identidade nacional, sua especificidade cultural em relação a outros países, como meio de assegurar condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental.

No debate educacional na década de 30, tornou-se vitoriosa a tese da “democracia racial” expressa em programas e livros didáticos de ensino de História. Por esta tese, na constituição do povo brasileiro predominavam a miscigenação e a total ausência de preconceitos raciais e étnicos. O povo brasileiro era estudado como descendente de brancos portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, de mestiços. Nessa perspectiva, todos conviviam harmonicamente em uma sociedade multirracial e caracterizada pela ausência de conflitos. Cada etnia colaborava, com seu heroísmo ou com seu trabalho, para a grandeza e riqueza do país.

Legitimando o discurso da “democracia racial”, o ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do “bom selvagem”, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação européia. E projetava os portugueses como aqueles que

descobriram e ocuparam um território vazio, silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam.

Em meados dos anos 30, por inspiração da pedagogia norte-americana, a educação brasileira começou a adotar propostas do movimento escolanovista, entre as quais a que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais no currículo escolar, em substituição a História e Geografia, especialmente para o ensino elementar. A intenção era, com Estudos Sociais, superar o conteúdo livresco e decorativo que caracterizava o ensino das duas áreas.

Apesar do movimento escolanovista propor abordagens e atividades diferenciadas, que foram adotadas por professores e por escolas que inovaram métodos e conteúdos, de modo geral permaneceram os procedimentos de ensino até então vigentes. Nas salas de aula ainda era prática comum os alunos recitarem as lições de “cor”, com datas e nomes dos personagens considerados os mais significativos da História.

A partir de 1942, o ensino secundário passou por novas reformas conduzidas pelo ministro Gustavo Capanema. A Lei Orgânica do Ensino Secundário estabeleceu três cursos: inicialmente o primário, com quatro anos de escolaridade; depois o ginásial, com quatro anos também; e o clássico ou científico, com três anos. Equivalentes a eles foram criados os ginásios e os colégios profissionais. A formação docente foi sendo igualmente estruturada. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criadas nos primeiros anos da década de 30, encarregaram-se neste momento, além da formação de pesquisadores, da profissionalização do magistério.

Em meio a debates e ampliação da produção acadêmica, a política educacional da época limitou o currículo. No contexto do Estado Novo, a História tinha como tarefa enfatizar o ensino patriótico, capaz de criar nas “gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino”¹. A carga horária de História no ginásio aumentou consideravelmente e História Geral e História do Brasil passaram a ser áreas distintas, saindo privilegiada a História brasileira. Os conteúdos ditados pela tradição foram reforçados ainda pela produção didática e pela preocupação de garantir um bom desempenho dos estudantes nos exames finais de admissão ao ginásio ou ao ensino superior. A leitura que o Estado Novo fez dos métodos escolanovistas acabou por enfatizar a comemoração de heróis em grandes festividades cívicas.

Nos anos imediatos ao pós-guerra e no contexto da democratização do país com o fim da ditadura Vargas, a História passou a ser novamente objeto de debates quanto às suas finalidades e relevância na formação política dos alunos. Tornou-se uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz. A Unesco — Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura — passou a interferir na elaboração de livros

¹ Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942.

escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de idéias racistas, etnocêntricas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais.

Sob inspiração do nacional-desenvolvimentismo, nas décadas de 50 e 60 o ensino de História voltou-se especialmente para as temáticas econômicas. O reconhecimento do subdesenvolvimento brasileiro levou ao questionamento da predominância da produção agrícola-exportadora e à valorização do processo de industrialização. Enfatizou-se o estudo dos ciclos econômicos, sua sucessão linear no tempo — cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização — e, exclusivamente, a História de cada centro econômico regional que era hegemônico em cada época. A ordenação sucessiva e linear indicava a determinação histórica de que o desenvolvimento só seria alcançado com a industrialização. Ao mesmo tempo, a presença norte-americana na vida econômica nacional fortaleceu o lugar da História da América no currículo, com a predominância da História dos Estados Unidos, inserindo-se na meta da política da “boa vizinhança” norte-americana.

A formação de professores em cursos superiores afetou o ensino de História gradativamente. A formação intelectual e científica dos alunos de graduação passou a integrar os objetivos das propostas curriculares, como no caso da produção didática chamada História Nova, do início dos anos 60, com estudos baseados nos modos de produção, sob a influência da historiografia marxista, que enfatizava transformações econômicas e conflitos entre as classes sociais, contrariamente à História que valorizava o político e a trajetória vitoriosa da classe burguesa na consolidação harmoniosa do mundo moderno. Nessa tendência, apesar da ênfase atribuída às classes sociais como agentes das transformações históricas, predominou no ensino uma abordagem estruturalista na qual a História era estudada como consequência de estágios sucessivos e evolutivos.

Nesta época, além da constatação da importância do ensino de História na formação do cidadão político, ele passou a ser considerado também fundamental para a formação intelectual do estudante. Incorporou objetivos para promover o seu pensamento crítico.

O período que vai da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 70 caracterizou-se por dois momentos significativos na implantação dos Estudos Sociais. O primeiro ocorreu no contexto da democratização do país com o fim da ditadura Vargas e o segundo durante o governo militar depois de 1964.

A política educacional brasileira após 1945 foi marcada por um prolongado debate sobre a educação nacional, que resultou, em 1961, na Lei 4.024, de Diretrizes e Bases. Por essa lei, o sistema continuou a ser organizado segundo a legislação anterior, sendo suprimida a prescrição do currículo fixo e rígido para todo o território brasileiro. Prevaleceu, inclusive, a abertura para estados e estabelecimentos de ensino anexarem áreas optativas ao currículo

mínimo prescrito pelo Conselho Federal de Educação. Essa flexibilidade vinha de encontro à emergência do regionalismo, das propostas desenvolvimentistas e das políticas que incorporavam noções de centro e periferia. Tal abertura no currículo possibilitou, por exemplo, o desenvolvimento de experiências educacionais alternativas, como foi o caso das escolas vocacionais e das escolas de aplicação em algumas regiões do Brasil.

Sob influência norte-americana e de uma difusa concepção tecnocrática, em pleno contexto de Guerra Fria, desvalorizaram-se as áreas de Humanas, em favor de um ensino técnico para a formação da mão-de-obra da indústria crescente. História e Geografia acabaram, nesse período, tendo suas cargas horárias reduzidas, perdendo espaços significativos nas grades curriculares. A partir de então, intensificou-se o embate sobre a permanência da História e da Geografia no currículo e o avanço dos Estudos Sociais — elaborados como área de integração e articulação dos diferentes saberes das Ciências Humanas. Contudo, esse debate foi interrompido com o golpe de 1964.

Em 1971, os conteúdos escolares foram reunidos em núcleos comuns concebidos de modo diferente para cada série, a partir do tratamento metodológico que deveriam receber. O núcleo de Estudos Sociais visava, segundo resolução da época, ao “ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”². Nas primeiras cinco séries do primeiro grau, o núcleo de Estudos Sociais assumia a forma de atividades de integração social, isto é, estudos das experiências vividas. Nas séries seguintes, passou a ser tratado como área de estudo, integrando conteúdos das Ciências Humanas. No segundo grau, subdividia-se nas áreas de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Os governos militares, referendando uma série de medidas tomadas após 1964, permitiram a proliferação dos cursos de Licenciatura Curta³. Contribuíram, assim, para o avanço das entidades privadas no ensino superior e para uma desqualificação profissional do docente. Principalmente na década de 1970, algumas faculdades passaram a formar professores licenciados em Estudos Sociais, com programas de formação para o desempenho de atividades puramente escolares, desconsiderando preocupações e temas de conhecimentos específicos. A Licenciatura Curta em Estudos Sociais contribuiu, em parte, para um afastamento entre universidades e escolas de primeiro e segundo graus e prejudicou o diálogo entre pesquisa acadêmica e o saber escolar, dificultando a introdução de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas no âmbito da escola.

Principalmente a partir da Lei nº 5.692/71, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e de Geografia e, novamente, foram

² Resolução nº 8/71.

³ Reforma Universitária de 1968.

valorizados conteúdos e abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista, agora destinados a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964.

Os Estudos Sociais contemplavam os chamados pré-requisitos de aprendizagem, apresentando a necessidade da aquisição de noções e de conceitos relacionados às Ciências Humanas. Para compreender a realidade social, o aluno deveria dominar, em princípio, entre outras noções, a de tempo histórico. Mas, o desenvolvimento dessa noção limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão: datações, calendário, ordenação temporal, seqüência passado-presente-futuro. A linha do tempo, amarrada a uma visão linear, foi sistematicamente utilizada como referência para organizar progressivamente os acontecimentos e os períodos históricos.

A ênfase no estudo de noções e conceitos gerais das Ciências Humanas levou ao esvaziamento da dimensão histórica no ensino. Conceitos como o de trabalho e de sociedade foram tratados como categorias abstratas e universalizantes, perdendo suas dimensões temporais e espaciais. O agente histórico das mudanças continuou a ser o Estado, estando ele agora corporificado abstratamente na “humanidade” e sendo ele responsável pela transformação da natureza, pelo bem-estar de todos e pela construção dos caminhos do progresso, sinônimo da época de conquistas tecnológicas.

As transformações ocorridas durante o governo militar não se limitaram aos currículos e métodos de ensino. O fim do exame de admissão e o ensino obrigatório de oito anos da escola de primeiro grau afetaram significativamente o aproveitamento do público escolar. À medida que eram ampliadas as oportunidades de acesso à escola para a maioria da população, ocorria paradoxal deterioração na qualidade do ensino público.

O ensino de História conviveu com contradições. Uma parcela significativa de professores continuou a ter formação universitária específica em História com habilitação para lecionar também Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Professores com licenciatura plena, apesar de assumirem as cargas horárias das disciplinas cívicas, na sala de aula ensinavam na realidade conteúdos de seu domínio, isto é, História.

No decorrer dos anos 70 e 80, as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos, que se abriram aos docentes de primeiro e segundo graus e ampliaram a batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e a extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais.

No processo de democratização dos anos 80, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares dos estados e municípios. Simultaneamente, as transformações da clientela composta por vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, do campo para as cidades, e entre os estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também forçaram mudanças na

educação. As novas gerações de alunos habituaram-se à presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, que se expandiam como importantes canais de informação e de formação cultural. Entrava pelas portas das escolas uma nova realidade que não poderia ser mais ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal. Diversos agentes educacionais passaram a discutir e desenvolver novas possibilidades de ensino. Neste contexto, os professores tiveram papel importante na constituição do saber escolar, diminuindo o poder dos chamados técnicos educacionais.

Na época foi reforçado o diálogo entre pesquisadores e docentes do ensino médio, ao mesmo tempo em que se assistia à expansão dos cursos de pós-graduação em História, com presença expressiva de professores de primeiro e segundo grau. Essa nova produção acadêmica foi absorvida parcialmente pela expansão editorial na área do ensino de História e de historiografia.

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas, também, pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais. A apresentação do processo histórico num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo, seqüencial e homogêneo, foi denunciada como produto pronto e acabado, redutor da capacidade de o aluno se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História, e restritivo ao discernimento da diferença entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e as ações dos homens realizadas no passado. Introduziu-se, na mesma época, a preocupação em desenvolver nos estudantes domínios procedimentais de pesquisa histórica no espaço escolar e atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, da sociedade de consumo e dos meios de comunicação de massa.

O debate gerou a reavaliação no ensino de História ilustrado pelas múltiplas abordagens históricas possíveis. Nas décadas de 80 e 90, alguns professores começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos. Outros questionaram se deveriam iniciar o ensino pela História do Brasil ou pela Geral, optando alguns por uma ordenação seqüencial e processual, que intercalasse os conteúdos num processo contínuo da Antiguidade até nossos dias. Partindo da crítica à abordagem eurocêntrica, alguns iniciaram estudos pela ótica dos povos da América. Outros introduziram conteúdos relacionados à história local e regional. Uma outra parcela optou por trabalhar com temas e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas curriculares por eixos temáticos. Para os que optaram por esta última via, iniciou-se um debate ainda em curso, sobre questões relacionadas ao tempo histórico, revendo concepções de linearidade e progressividade, noções de decadência e de evolução.

Paralelamente, ocorreram novos estudos no âmbito das ciências pedagógicas,

especialmente no campo da psicologia cognitiva e social. Difundiram-se reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, nos quais os alunos passaram a ser considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento — uma perspectiva que interfere nas terminologias utilizadas para definir os objetivos de ensino de História. Verbos como identificar, descrever, caracterizar, ordenar foram sendo complementados com outros, que explicitam a preocupação em valorizar atitudes intelectuais nos estudantes, como comparar, analisar e relacionar. Em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas, valorizaram-se também as atitudes ativas dos alunos como sujeitos construtores de sua história.

Nessa linha, na defesa da idéia de que os acontecimentos não podem ser estudados isoladamente e que é preciso ensinar o estudante a pensar/refletir historicamente, alguns professores passaram a ensinar métodos de pesquisa histórica, retomando parte do debate das décadas de 50 e 60. Compreendendo a História como movimento social e memória difundida socialmente, cujo discurso é construído sobre o passado e o presente, outros docentes incorporaram aos métodos de ensino a confrontação de diferentes versões históricas, de memórias diferenciadas de grupos sociais e a valorização do saber, das vivências e das interpretações dos alunos. Alguns passaram a usar diferentes fontes de informação, principalmente como recurso didático para fazer aflorar tradições e discursos variados sobre um mesmo tema.

Os métodos tradicionais de ensino — memorização e reprodução — passaram a ser questionados com maior ênfase. Os livros didáticos difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares foram criticados nos conteúdos e nos exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio foram apontados como comprometedores de qualquer avanço no campo curricular formal.

Por isso, o ensino está em processo de mudanças substantivas nos objetivos, conteúdos e métodos. Parte dessas mudanças é decorrente da ansiedade em diminuir distâncias entre o que é ensinado na escola fundamental e a produção universitária, isto é, entre o saber histórico escolar e as pesquisas e reflexões que acontecem no plano do conhecimento acadêmico. A tentativa de aproximação entre estas duas realidades, nas quais o saber histórico está presente, faz com que a escola se envolva a seu modo no debate historiográfico atual, incorporando parte de suas tensões e contradições.

Paralelamente, nas últimas décadas, passaram a ser difundidas percepções diferentes do processo de aprendizagem, do papel que os materiais didáticos desempenham, dos instrumentos e significados das avaliações e das funções sociais e culturais atribuídas à escola e ao professor. Essas novas percepções, hoje desenvolvidas por docentes e pesquisadores, têm levado a reflexões profundas quanto à interação entre teoria e prática no espaço escolar e às relações estabelecidas entre o currículo formal — elaborado por especialistas e instituições — e o currículo real que, efetivamente, se concretiza na escola e na sala de aula.

A escola vive hoje contradições fundamentais. Seus agentes lutam simultaneamente por mudanças e pela manutenção de tradições escolares. Mantém articulações com esferas políticas e institucionais, incorporam expectativas provocadas por avaliações de desempenho do sistema educacional brasileiro, orientam-se por avaliações para ingresso no ensino médio ou superior, buscam contribuições de pesquisas e experiências acadêmicas e procuram atender parte das expectativas sociais e econômicas das famílias, dos alunos e dos diferentes setores da sociedade.

A constatação dessas contradições fortalece, cada vez mais, a convicção de que o saber escolar está relacionado a uma diversidade de tradições próprias da história da educação brasileira e mantém relações com poderes e valores diversificados da realidade social. Impõe a necessidade de valorizar o professor como um trabalhador intelectual ativo no espaço escolar, responsável junto com seus iguais pela clareza e definição dos objetivos e dos conteúdos para a disciplina que leciona. Aponta para o fato de que a transformação da prática do docente só acontece quando, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria.

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas.

O conhecimento histórico: características e importância social

Desde que foi incorporada ao currículo escolar, a História ensinada tem mantido uma interlocução com o conhecimento histórico. De longa data, muitos dos profissionais que atuam no ensino e/ou produzem material didático são pesquisadores e produtores de conhecimento historiográfico. Apesar de em certos momentos da história da educação

brasileira algumas políticas públicas romperem com os vínculos diretos entre o que se ensina na escola e a produção histórica específica ou, ainda, estimularem a formação de docentes para reproduzirem um saber puramente escolar, permanecem as lutas de professores/historiadores para aproximarem o ensino de História das questões, das abordagens e dos temas desenvolvidos pela pesquisa teórica e científica.

Nas últimas décadas, por diferentes razões, nota-se uma crescente preocupação dos professores do ensino fundamental em acompanhar e participar do debate historiográfico, criando aproximações entre o conhecimento histórico e o saber histórico escolar. Reconhece-se que o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e é reelaborado, de diversas maneiras, para o conjunto da sociedade. Na escola, ele adquire, ainda, uma relevância específica quando é recriado para fins didáticos.

O saber histórico tem, desse modo, possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos, principalmente para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Por outro lado, ao constatarem que as abordagens e os conteúdos escolares não explicam as problemáticas sociais contemporâneas nem as transformações históricas a elas relacionadas, professores e educadores buscam outros modos de compreender a relação presente/passado e de historicizar as questões do cotidiano. Além disso, os profissionais da escola têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua.

Considerando as indagações e as problemáticas atuais do conhecimento e do ensino de História são apresentadas, na seqüência, linhas gerais de algumas tendências e reflexões de pesquisadores e estudiosos da História.

Como em muitas outras áreas de conhecimento, a História é um campo de pesquisa e produção de saber em permanente debate que está longe de apontar para um consenso.

Novas abordagens iluminam as análises políticas de instituições, de líderes governamentais, de partidos, de lutas sociais e de políticas públicas. Ao mesmo tempo, novos temas sociais e culturais ganham relevância. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte. Nesse propósito, continua sendo utilizada como fonte de pesquisa a documentação escrita e institucional, enquanto são considerados também documentos de diferentes linguagens — textos, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros.

Na pesquisa histórica podem ser encontradas diferentes abordagens teórico-metodológicas. Entre elas, tendem a se esgotar as que procuram explicar a vida social e a dinâmica de seu movimento no tempo por meio de teorias globalizantes, fazendo uso de categorias teóricas abstratas e de métodos hipotético-dedutivos. Têm sido fortalecidas, por outro lado, diferentes abordagens que enfatizam a problematização do social, procurando

ora nos grandes movimentos coletivos, ora nas particularidades individuais, de grupos e nas suas inter-relações, o modo de viver, sentir, pensar e agir de homens, mulheres, trabalhadores, que produzem, no dia-a-dia e ao longo do tempo, as práticas culturais e o mundo social.

Nesta última tendência, que não deixa de abrigar diferentes modelos analíticos e conceituais, as obras de arte, as articulações de poderes religiosos, os rituais, os costumes, as tradições, os desvios de comportamento, as resistências cotidianas, os valores presentes em imagens e textos, as relações e papéis interpessoais e intergrupais, são abordados em suas particularidades, em suas inter-relações ou na perspectiva de suas permanências e transformações no tempo. Tais estudos têm contribuído para revelar dimensões da história cultural, mentalidades e práticas de construção de identidades socioculturais. Têm solicitado, por sua vez, outras metodologias e teorias capazes de iluminar os significados simbólicos das representações sociais e as relações que as práticas cotidianas mantêm com os processos históricos. Demandam, ainda, abordagens capazes de lidar com a idéia de permanência na História, estimulando debates sobre o tempo e suas durações.

A ampliação de temas de estudo e de possibilidades teórico-metodológicas tem auxiliado o pesquisador a refletir cada vez mais sobre os fatores que interferem na construção do conhecimento histórico. Os estudos da cultura e das representações alertam, por exemplo, para o fato de que, assim como as obras de arte, os artefatos, os textos e as imagens estão repletos de significações — complementares e contraditórias —, as obras historiográficas, do mesmo modo, possuem seu tempo, seu lugar, seus valores e suas ideologias. O tema de estudo, as fontes, as análises, as interpretações, como também o estilo e a estrutura textual, expressam a historicidade do conhecimento, a sua legitimidade científica e a sua inserção em um contexto histórico mais amplo. Assim, alguns historiadores preocupam-se com a explicitação de que também as suas escolhas fazem parte de momentos históricos específicos, de processos contínuos e descontínuos e de diálogos com outros estudiosos e com as realidades vividas e estudadas.

O historiador tem igualmente refletido sobre as relações que estabelece com o seu objeto de estudo. Se fica clara a distinção entre o sujeito e o objeto de investigação nas abordagens teórico-metodológicas de caráter científico e racionalista, que enfatizam a objetividade como meio de aproximação da realidade histórica, essa distinção se dilui quando são interpretados os indícios de valores e mentalidades das representações construídas historicamente. No segundo caso, cabe efetivamente ao pesquisador, a partir de sua formação e de seus domínios cognitivos, identificar, relacionar e interpretar tais indícios simbólicos como expressões de vivências e de modos de pensar contraditórios de uma realidade social e cultural representada. Isso não significa que o conhecimento histórico abandonou o domínio da racionalidade, mas que, assim como outras disciplinas, busca uma nova racionalidade.

Tais reflexões têm fortalecido a consciência do historiador de que exerce um papel ativo na elaboração do conhecimento e de que as formas de estudar o passado são plurais.

Reconhece que o produto final de seu trabalho decorre da sua abordagem teórica, da escolha da metodologia de pesquisa, de suas hipóteses iniciais, da sua escolha do tema, da sua sensibilidade para estabelecer relações entre problemáticas de sua época e problemáticas históricas, das fontes de pesquisa que escolhe analisar, de suas interpretações e do estilo de texto que opta para organizar o seu trabalho.

Essa diluição das distâncias e a interpenetração entre o sujeito e o objeto de estudo instigou alguns historiadores a assumirem plenamente uma subjetividade interpretativa, questionando a dimensão do real e o comprometimento do conhecimento histórico com a “verdade” em termos de vínculos com a realidade social. Nessas dimensões, a especificidade e a cientificidade do conhecimento histórico foram redimensionadas. A referência passou a ser o diálogo que o historiador estabelece com seus iguais, a coerência de sua abordagem teórico-metodológica e a organização do conhecimento por meio de uma formalização da linguagem científica da História.

Essa diversidade de temas e abordagens tem sido alimentada e fundamentada pelo diálogo da História com outras áreas de conhecimento das Ciências Humanas — a Filosofia, a Economia, a Política, a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Arqueologia, a Crítica Literária, a Linguística e a Arte. Em diferentes momentos do século XX é possível identificar a convergência de abordagens e temáticas entre as diferentes humanidades, ora predominando estudos histórico-sociais, histórico-geográficos, histórico-culturais, histórico-políticos, histórico-econômicos, histórico-literários, ora existindo a procura de uma “história total”. Nesse diálogo, diferentes campos das Ciências Humanas introduziram, também, preocupações próprias da História, como no caso da valorização do estudo das transformações das culturas, das significações e dos valores no tempo.

A aproximação da História com as demais Ciências Humanas conduziu aos estudos de povos de todos os continentes, redimensionando o papel histórico das populações não européias. Orientou estudos sobre a diversidade de vivências culturais, estimulou a preocupação com as diferentes linguagens. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais e da distinção entre a realidade e a representação da realidade expressa nas gravuras, desenhos, gráficos, mapas, pinturas, esculturas, fotografias, filmes e discursos orais e escritos. Aperfeiçoou, então, métodos para extrair informações de diferentes naturezas dos vários registros humanos já produzidos, reconhecendo que a comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica.

O aprofundamento de estudos culturais, principalmente no diálogo da História com a Antropologia, tem contribuído, ainda, para um debate sobre os conceitos de cultura e de civilização. Alguns historiadores rejeitam o conceito de civilização por considerá-lo impregnado de uma perspectiva evolucionista e otimista face aos avanços e domínios tecnológicos, isto é, com uma culminância de etapas sucessivas em direção a uma cultura superior antecedida por períodos de selvageria e barbárie. Nessa linha, valorizam a idéia de diversidade cultural e multiplicam as concepções de tempo. A idéia de um tempo apenas

contínuo e evolutivo, igual e único para toda a humanidade, também é confrontada com o esforço de perceber e iluminar a descontinuidade das mudanças, evidenciando, por exemplo, a convivência, na mesma época, de povos que utilizam diferentes tecnologias, como no caso de sociedades coletoras que são contemporâneas de nações que dominam recursos tecnológicos capazes de explorar o planeta Marte.

Muitas reflexões inerentes à pesquisa histórica são significativas para o ensino na escola fundamental. As abordagens teóricas que problematizam a realidade social e identificam a participação ativa de “pessoas comuns” na construção da História — nas suas resistências, divergência de valores e práticas, reelaboração da cultura — instigam, por exemplo, propostas e métodos de ensino que valorizam os alunos como protagonistas da realidade social e da História e sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

O diálogo da História com as demais Ciências Humanas tem favorecido, por outro lado, estudos de diferentes problemáticas contemporâneas em suas dimensões temporais. Por meio de trabalhos interdisciplinares, novos conteúdos podem ser considerados em perspectiva histórica, como no caso da apropriação, atuação, transformação e representação da natureza pelas culturas, da relação entre trabalho e tecnologia e das políticas públicas de saúde com as práticas sociais, além da especificidade cultural de povos e das inter-relações, diversidade e pluralidade de valores, práticas sociais, memórias e histórias de grupos étnicos, de sexo e de idade.

A consciência de que o conhecimento histórico é sempre fruto de seu tempo sugere, também, outros trabalhos didáticos. As obras de cunho histórico — textos historiográficos, artigos de jornais e revistas, livros didáticos — são estudadas como versões históricas que não podem ser ensinadas como prontas e acabadas nem confundidas com a realidade vivida pelos homens no passado. Considera-se, por exemplo, a importância da identificação e da análise de valores, intencionalidades e contextos dos autores; a seleção dos eventos e a relevância histórica atribuída a eles; a escolha dos personagens que são valorizados como protagonistas da história narrada; e a estrutura temporal que organiza os eventos e que revela o tempo da problemática inicial e dos contextos históricos estudados. Trabalhos nessa linha possibilitam para o docente, entre outras coisas, reconhecer sua atuação na construção do saber histórico escolar, na medida em que é ele que seleciona, avalia e insere a obra em uma situação didática e tal obra adquire novos significados ao ser submetida aos novos interlocutores (ele e alunos).

As pesquisas históricas desenvolvidas a partir de diversidade de documentos e da multiplicidade de linguagens têm aberto portas para o educador explorar diferentes fontes de informação como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares. Essas são experiências e vivências importantes para os estudantes distinguirem o que é realidade e o que é representação, refletirem sobre a especificidade das formas de representação e comunicação utilizadas hoje e em outros tempos e aprenderem a extrair informações de documentos

(das suas formas e conteúdos) para o estudo, a reflexão e a compreensão de realidades sociais e culturais.

Os diálogos entre o ensino de História e o conhecimento científico redimensionam, assim, a importância social da área na formação dos estudantes. Sinalizam e fundamentam possibilidades de estudos e atividades que valorizam as atitudes intelectuais dos alunos, o seu envolvimento nos trabalhos e o desenvolvimento de sua autonomia para aprender. Instigam, também, a reflexão crítica na escola e na sala de aula sobre suas práticas, seus valores e seus conhecimentos, aprofundando as relações do seu cotidiano com contextos sociais específicos e com processos históricos contínuos e/ou descontínuos.

Ao longo da história da educação brasileira, também os currículos escolares apontavam para a importância social do ensino de História. Uma das tradições da área tem sido a de contribuir para a construção da identidade, sendo esta entendida como a formação do “cidadão patriótico”, do “homem civilizado” ou da “pessoa ajustada ao seu meio”. Isto é, caberia à História desenvolver no aluno a sua identidade com a “pátria”, com o mundo “civilizado” ou com o “país do trabalho e do desenvolvimento”.

Atualmente é preciso considerar essa tradição no ensino de História, mas é necessário, simultaneamente, repensar sobre o que se entende por identidade e qual a sua relevância para a sociedade brasileira contemporânea.

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira vive internamente um intenso processo migratório e, nas suas relações com o mundo, a assimilação e o intercâmbio de comportamentos, valores e tecnologias que desarticulam formas tradicionais de trabalho e de relações socioculturais. Os deslocamentos populacionais e a expansão da economia e da cultura mundial criam situações dramáticas para a identidade local, regional e nacional, na medida em que desestruturam relações historicamente estabelecidas e desagregam valores, situações cujo alcance ainda não se pode avaliar.

Nesse contexto, os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social, em uma época. Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial.

Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do “eu”, do “outro” e do “nós” no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e discontinuidades das práticas

e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços.

A construção de noções interfere nas estruturas cognitivas do aluno, modificando a maneira como ele compreende os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelecem entre si. Isso significa dizer que quando o estudante apreende uma noção, grande parte do que ele sabe e pensa é reorganizado a partir dela. Na medida em que o ensino de História lhe possibilita construir noções, ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a História. Os novos domínios cognitivos do aluno podem interferir, de certo modo, nas suas relações pessoais e sociais e nos seus compromissos e afetividades com as classes, os grupos sociais, as culturas, os valores e as gerações do passado e do futuro.

A percepção do “outro” (diferente) e do “nós” (semelhante) é diversa em cada cultura e no tempo. Ela depende de informações e de valores sociais historicamente construídos. É sempre mediada por comportamentos e por experiências pessoais e da sociedade em que se vive. Em diferentes momentos da História, indivíduos, grupos e povos conheceram as desigualdades, as igualdades, as identidades, as diferenças, os consensos e os conflitos, seja na convivência social, espacial, política, econômica, cultural e religiosa, seja na convivência entre etnias, sexos e idades. Esses convívios mantiveram relações com valores, padrões de comportamentos e atitudes de identificação, distinção, equiparação, segregação, submissão, dominação, luta ou resignação, entre aqueles que se consideravam iguais, inferiores ou superiores, próximos ou distantes, conhecidos ou desconhecidos, compatriotas ou estrangeiros.

Hoje em dia, a percepção do “outro” e do “nós” está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. Todavia, esse não é um exercício fácil. Ao contrário, requer o esforço e o desejo de reconhecer o papel que é exercido pelas mediações construídas por experiências sociais e culturais na organização de valores, que sugerem, mas não impõem, o que é bom, mau, belo, feio, superior, inferior, igual, perfeito ou imperfeito, puro ou impuro; que orientam, mas não restringem, as ações de aproximação, distanciamento, isolamento, assimilação, rejeição, submissão ou indiferença; e que possibilitam o conhecimento ou o desconhecimento da presença ou da existência da diversidade individual, de grupo, de classe ou de culturas.

A percepção da alteridade está relacionada à distinção, de modo consciente, das diferenças, das lutas e dos conflitos internos aos grupos sociais ou presentes entre aqueles que vivem ou viveram em outro local, tempo ou sociedade. E está relacionada à construção de uma sensibilidade ou à consolidação de uma vontade de acolher a produção interna das diferenças e de moldar valores de respeito por elas. A percepção do “nós”, por sua vez, está

ligada ao desejo de reconhecimento de semelhanças entre o “eu” e “outros”, na busca de identificação de elementos comuns no grupo local, na população nacional ou nos outros grupos e povos próximos ou distantes no tempo e no espaço.

O trabalho com noções de transformação e de permanência, envolvendo especificamente a dimensão temporal, está relacionado, por outro lado, à percepção de que o “eu” e o “nós” do tempo presente são distintos de “outros” de outros tempos, que viviam, compreendiam o mundo, trabalhavam, vestiam-se e se relacionavam de outra maneira. E está relacionado, simultaneamente, com a compreensão de que o “outro” é, também, o “antepassado”, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e transformado.

O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. As atividades escolares com essas noções também evidenciam para o aluno as dimensões da História entendida como conhecimento, experiência e prática social. Contribui, assim, para desenvolver sua formação intelectual, para fortalecer seus laços de identidade com o presente e com gerações passadas e para orientar suas atitudes como cidadão no mundo de hoje.

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania⁴ e reflitam sobre suas dimensões históricas.

A idéia de cidadania foi inicialmente construída em uma época e em uma sociedade, mas foi reconstruída por outras épocas e culturas. A cidadania não é compreendida de modo semelhante por todos os indivíduos e grupos hoje no Brasil, como não era em outras épocas. É diferente ainda do sentido atribuído pelos atenienses da época de Péricles ou pelos revolucionários franceses de 1789, nem é idêntica às práticas e crenças da população norte-americana atual. Os sentidos que a palavra assume para os brasileiros incluem os demais sentidos historicamente construídos, mas ultrapassam os seus contornos, incorporando problemáticas e debates especificamente nacionais, que são e que foram moldados, no presente e no passado, por indivíduos, grupos, classes, instituições, governos e Estado e, também, nas suas inter-relações.

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as

⁴ Sobre a questão da cidadania, ver Apresentação dos Temas Transversais.

problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos — local, regional, nacional e internacional — que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas.

Do ponto de vista da historiografia e do ensino de História, a questão da cidadania tem sido debatida como um problema fundamental das sociedades deste final de milênio. Se em outras épocas a sua abrangência estava relacionada principalmente à questão da participação política no Estado, aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido sistematicamente ampliada para incluir novos direitos conforme as condições de vida do mundo contemporâneo. Têm sido reavaliadas as contradições e as tensões manifestas na realidade ligadas ao distanciamento entre os direitos constitucionais e as práticas cotidianas. Assim, a questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade.

As questões envolvendo a cidadania só podem ser entendidas em dimensão histórica. A luta pela terra, por exemplo, tem envolvido gerações. Os territórios indígenas, reduzidos pela expansão da colonização européia e pelo avanço das fronteiras agrícolas e minerais, até hoje pedem políticas públicas efetivas. As terras dos antigos quilombos estão em pleno debate. Do mesmo modo, é possível falar da longevidade e profundidade da questão étnica construída por quatrocentos anos de escravidão e perpetuada pela desigualdade social e pelo preconceito racial. Assim, tanto a exclusão como a luta em prol de direitos e igualdades marcam a questão da cidadania no Brasil.

Todas essas considerações são importantes para explicitar objetivos, conteúdos e metodologias do ensino de História propostos para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental e, neste documento, também para o terceiro e o quarto ciclos. Existe, nesse sentido, a preocupação de manter coerência e continuidade na formação do estudante ao longo do curso a ele oferecido.

Aprender e ensinar História no ensino fundamental

Como se aprende História? Como se ensina História?

Não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos vídeos, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e

preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo.

Rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas. Nos Jogos Olímpicos, no centenário do cinema, nos cinquenta anos da bomba de Hiroshima, nos quinhentos anos da chegada dos europeus à América, nos cem anos de República e da abolição da escravidão, os meios de comunicação reconstituíram com gravuras, textos, comentários, fotografias e filmes, glórias, vitórias, invenções, conflitos que marcaram tais acontecimentos.

Os jovens sempre participam, a seu modo, desse trabalho da memória, que sempre recria e interpreta o tempo e a História. Apreendem impressões dos contrastes das técnicas, dos detalhes das construções, dos traçados das ruas, dos contornos das paisagens, dos desenhos moldados pelas plantações, do abandono das ruínas, da desordem dos entulhos, das intenções dos monumentos, que remetem ora para o antigo, ora para o novo, ora para a sobreposição dos tempos, instigando-os a intuir, a distinguir e a olhar o presente e o passado com os olhos da História. Aprendem que há lugares para guarda e preservação da memória, como museus, bibliotecas, arquivos, sítios arqueológicos.

Entre os muitos momentos, meios e lugares que sugerem a existência da História, estão, também, os eventos e os conteúdos escolares. Os jovens, as crianças e suas famílias agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos nas salas de aula. É, muitas vezes, a escola que cria estímulos ou significados para lembrar ou silenciar sobre este ou aquele evento, esta ou aquela imagem, este ou aquele processo.

Algumas das informações e questões históricas, adquiridas de modo organizado ou fragmentado, são incorporadas significativamente pelo adolescente, que as associa, relaciona, confronta e generaliza. O que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. O que ele aprende fundamenta a construção e a reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, o passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação.

É preciso diferenciar, entretanto, o saber que os alunos adquirem de modo informal daquele que aprendem na escola. No espaço escolar, o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. Esse saber é proveniente do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes e é permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos. Dele fazem parte as

tradições de ensino da área; as vivências sociais de professores e alunos; as representações do que e como estudar; as produções escolares de docentes e discentes; o conhecimento fruto das pesquisas dos historiadores, educadores e especialistas das Ciências Humanas; as formas e conteúdos provenientes dos mais diferentes materiais utilizados; as informações organizadas nos manuais e as informações difundidas pelos meios de comunicação.

Nas suas relações com o conhecimento histórico, o ensino e a aprendizagem da História envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplem o fato, o sujeito e o tempo.

Os eventos históricos eram tradicionalmente apresentados por autores de modo isolado, deslocados de contextos mais amplos, como muitas vezes ocorria com a história política, em que se destacavam apenas ações de governantes e heróis. Hoje prevalece a ênfase nas relações de complementariedade, continuidade, descontinuidade, circularidade⁵, contradição e tensão com outros fatos de uma época e de outras épocas. Destacam-se eventos que pertencem à vida política, econômica, social e cultural e também aqueles relacionados à dimensão artística, religiosa, familiar, arquitetônica, científica, tecnológica. Valorizam-se eventos do passado mais próximo e/ou mais distante no tempo. Há a preocupação com as mudanças e/ou com as permanências na vida das sociedades.

De modo geral, pode-se dizer que os fatos históricos remetem para as ações realizadas por indivíduos e pelas coletividades, envolvendo eventos políticos, sociais, econômicos e culturais.

No caso dos sujeitos históricos, há trabalhos que valorizam atores individuais, quer sejam lideranças políticas, militares, diplomáticas, intelectuais ou religiosas, quer sejam homens anônimos tomados como exemplos para permitir o entendimento de uma coletividade. Outros trabalhos preocupam-se com sujeitos históricos coletivos, destacando a identidade e/ou a discordância entre grupos sociais. Em ambos os casos, há uma preocupação em relacionar tais atores com valores, modos de viver, pensar e agir.

De modo geral, pode-se dizer que os sujeitos históricos são indivíduos, grupos ou classes sociais participantes de acontecimentos de repercussão coletiva e/ou imersos em situações cotidianas na luta por transformações ou permanências.

No caso do tempo histórico, de uma tradição marcada por datas alusivas a sujeitos e fatos, passa-se a enfatizar diferentes níveis e ritmos de durações temporais. As durações estão relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. O ritmo relaciona-se com a percepção da velocidade das mudanças históricas.

O tempo histórico baseia-se em parte no tempo institucionalizado — tempo cronológico — e o transforma à sua maneira. O tempo cronológico — calendários e datas —

⁵ A circularidade diz respeito a valores, idéias, visões de mundo e práticas, vividas ou produzidas por certos grupos ou classes, que são absorvidas ou recriadas por outros grupos de uma mesma sociedade ou de outra sociedade, em um tempo específico, ou de tempos diferentes.

possibilita referenciar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas pode remeter à compreensão de acontecimentos datados relacionados a um determinado ponto de uma longa e infinita linha numérica. Os acontecimentos identificados dessa forma podem assumir uma concepção de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e cumulativa. A seqüência cronológica dos acontecimentos pode sugerir que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando a idéia de povos atrasados e civilizados.

Na prática dos historiadores, o tempo não é concebido como um fluxo uniforme, em que os fenômenos são mergulhados tais como os corpos num rio cujas correntezas levam sempre para mais longe. O tempo da História é o tempo intrínseco aos processos e eventos estudados. São ritmados não por fenômenos astronômicos ou físicos, mas por singularidades dos processos, nos pontos onde eles mudam de direção ou de natureza.

As várias temporalidades e ritmos da História são categorias produzidas por aqueles que estudam os acontecimentos no tempo. Mas, na perspectiva da realidade social e histórica, os indivíduos e os grupos vivem os ritmos das mudanças, das resistências e das permanências. Imersos no tempo, apreendendo e sentindo os sinais de sua existência vivem, simultaneamente, as diferentes temporalidades.

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época.

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas. Nesse sentido, a avaliação não deve acontecer apenas em determinados momentos do calendário escolar. A avaliação faz parte do trabalho do professor para diagnosticar quando cabe a ele problematizar, confrontar, informar, instigar questionamentos, enfim criar novas situações para que o aprendizado aconteça.

Assim, a avaliação não revela simplesmente as conquistas pessoais dos jovens ou do grupo de estudantes. Ela possibilita ao professor problematizar o seu trabalho, discernindo quando e como intervir e quais as situações de ensino-aprendizagem mais significativas ao longo do ciclo. Para atender à diversidade de situações que encontra quando se coloca

diante dos alunos, deve conhecer uma variedade de atividades didáticas. Nessa linha, deve aprender a registrar as situações significativas vividas no processo de ensino, procurar conhecer experiências de outros docentes e socializar as suas com outros educadores.

Um importante instrumento do professor para avaliar a coerência de seu trabalho, identificar as pistas para recriá-lo, construir um acervo de experiências didáticas e socializar suas vivências de sala de aula, é a produção de relatórios escritos. Com isso, ele estimula o exercício de explicitar em uma comunicação com as outras pessoas as intenções, as reflexões e as fundamentações, as hipóteses dos alunos e as intervenções pedagógicas, recuperando, entre inúmeros aspectos, aqueles que poderiam ser modificados ou recriados em uma outra oportunidade.

OBJETIVOS GERAIS DE HISTÓRIA

Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

CONTEÚDOS DE HISTÓRIA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO

É consensual a impossibilidade de estudar a História de todos os tempos e sociedades. Torna-se necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados. A seleção de conteúdos na história do ensino da área tem sido variada, sendo feita geralmente segundo uma tradição já consolidada mas permanentemente rearticulada de acordo com temas relevantes a cada momento histórico.

Na escolha dos conteúdos, a preocupação central desta proposta é propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Assim, estes conteúdos procuram sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo.

Isto significa que os conteúdos a serem trabalhados com os alunos não se restringem unicamente ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas. É preciso ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História.

Entre os procedimentos é importante que aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; e elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais, desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões.

É importante que adquiram, progressivamente, atitudes de iniciativa para realizar estudos, pesquisas e trabalhos; desenvolvam o interesse pelo estudo da História; valorizem a diversidade cultural, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro; demonstrem suas reflexões sobre temas históricos e questões do presente; valorizem a preservação do patrimônio sociocultural; acreditem no debate e na discussão como forma de crescimento intelectual, amadurecimento psicológico e prática de estudo; demonstrem interesse na pesquisa em diferentes fontes — impressas, orais, iconográficas, eletrônicas etc.; tenham uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor; demonstrem a compreensão que constroem para as relações sociais e para os valores e interesses dos grupos nelas envolvidos; expressem e testem explicações para os acontecimentos históricos;

construam hipóteses para as relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos; e troquem e criem idéias e informações coletivamente.

Os conteúdos expressam três grandes intenções:

- contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;
- favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades;
- propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História.

A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo.

Tais problemáticas e relações orientam o estudo de acontecimentos históricos sem a prescrição de uma ordem de graduação espacial e sem a ordenação temporal, como se encontra no que se denomina “História Integrada”⁶. Na escolha dos conteúdos, os docentes devem considerar para a formação social e intelectual do aluno:

- a importância da construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente, o passado e os espaços local, regional, nacional e mundial;
- a construção de articulações históricas como decorrência das problemáticas selecionadas;
- o estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos.

A partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo.

O trabalho com eixos temáticos não esgota verticalmente os subtemas. Por sua vez, os conteúdos contemplados nos subtemas não esgotam as virtualidades dos eixos temáticos

⁶ “História Integrada” é uma proposta de história total que articula a História do Brasil, da América e Geral em um único processo, explicado por relações de causalidade, contigüidade e de simultaneidade no tempo.

e dos subtemas propostos. A apresentação de um amplo leque de conteúdos — nos quais se pode identificar acontecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes — é uma sugestão para o professor fazer escolhas de acordo com:

- o diagnóstico que realiza dos domínios conquistados pelos alunos para estudarem e refletirem sobre questões históricas;
- aquilo que avalia como sendo importante para ser ensinado e que irá repercutir na formação histórica, social e intelectual do estudante;
- as problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, do seu país e do mundo.

Esta é uma opção de ensino de História que privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino. É igualmente uma concepção metodológica de ensino de História que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes e que valoriza reflexões sobre as relações que a História, principalmente a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno.

Para o terceiro ciclo está sendo proposto o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”. Para o quarto ciclo, “História das representações e das relações de poder”. Estes são recortes históricos e didáticos que procuram propiciar a compreensão e a interpretação de realidades históricas em suas múltiplas inter-relações, respeitando-se as características e domínios dos alunos em cada ciclo.

Os eixos temáticos e subtemas que deles derivam procuram dar conta de duas grandes questões históricas tão clássicas quanto atuais. A primeira refere-se aos contatos culturais, inter-relações e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações. As lutas sociais de grupos e de classes, que reivindicam respeito às diferenças e igualdades, e as lutas de culturas e de etnias na defesa de seus territórios e de suas identidades são problemas cruciais do mundo de hoje. São importantes temas de estudo, na medida em que buscam a compreensão da diversidade de modos de vida, de culturas e de representações internas das sociedades e das organizações sociais. São historicamente relevantes por possibilitarem estudos sobre trocas, intercâmbios e confrontos que contribuem para as transformações e as permanências históricas. Favorecem a percepção dos conflitos geradores de situações de dominação, discriminação, luta, igualdade e desigualdade.

A segunda questão refere-se às grandes transformações políticas e tecnológicas atuais, que têm modificado as relações de trabalho, as relações internacionais e mercado

profundamente o modo de vida das populações. Os computadores estão nos bancos, nas farmácias, nos supermercados, nas escolas e nas residências. O cartão magnético, o código de barras, a leitura óptica, o fac-símile aceleraram as atividades cotidianas, transformando as noções humanas de duração e percepção temporal. As grandes redes de comunicação via satélite por computador, televisão, rádio, telefone, romperam com as distâncias entre os locais do mundo, difundindo e socializando informações e redimensionando as formas de poder. A mecanização da produção agrícola e a agro-indústria transformaram a paisagem rural, os hábitos e os valores. As cidades não pararam de crescer e nelas se multiplicaram os *shopping centers*, os *fastfood*, os congestionamentos e a poluição ambiental. Na indústria, a mão-de-obra está sendo substituída gradativamente pelos robôs e inicia-se um processo de rompimento com a produção especializada e seriada do trabalho e uma profunda transformação sociocultural. Mudou o ritmo de vida, assim como, em outras épocas, outras revoluções tecnológicas interferiram no destino dos povos e da humanidade. Não se pode negar que este tema de estudo remete para questões atuais e históricas, favorecendo a percepção de transformações na relação dos homens entre si, com a natureza e com as formas de apreensão da realidade e do tempo.

Os conteúdos estão articulados, igualmente, com os temas transversais, privilegiando:

- as relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, envolvendo a produção de bens, o consumo, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias e a apropriação ou a expropriação dos meios de produção pelos trabalhadores;
- as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as conseqüências históricas das atitudes de discriminação e segregação;
- as lutas e as conquistas políticas travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais;
- a relação entre o homem e a natureza, nas dimensões culturais e materiais, individuais e coletivas, contemporâneas e históricas, envolvendo a construção de paisagens e o discernimento das formas de manipulação, uso e preservação da fauna, flora e recursos naturais;
- reflexões históricas sobre saúde, higiene, vida e morte, doenças endêmicas e epidêmicas e as drogas;

- as imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velhos nas diferentes sociedades historicamente constituídas;
- os acordos ou desacordos que favorecem ou desfavorecem convivências humanas mais igualitárias e pacíficas e que podem auxiliar no respeito à paz, à vida e à concepção e prática da alteridade.

HISTÓRIA

2ª PARTE

TERCEIRO CICLO

Ensino e aprendizagem

No terceiro ciclo, os alunos já adquiriram tanto na escolaridade anterior quanto no convívio social um conjunto de informações e reflexões de caráter histórico. Assim, no processo de ensino e de aprendizagem, os professores devem considerar a importância de investigar o que é de domínio dos alunos e quais são as suas hipóteses explicativas para os temas estudados.

É preciso considerar que hoje em dia os alunos recebem um grande número de informações sobre as relações interpessoais e coletivas por intermédio dos meios de comunicação. Muitos têm a oportunidade de conhecer em seu próprio ambiente familiar memórias de outras épocas. Alguns lêem jornais, revistas e livros, vão ao cinema e ao teatro. Muitos assistem a televisão, ouvem rádio, apreciam música, conversam e trocam idéias com parentes e amigos, vão sozinhos à escola, utilizam transportes coletivos, circulam pelos espaços físicos e sociais. Todas essas são vivências que lhes fornecem informações valiosas, porém fragmentadas, sobre as quais o professor, por meio do diálogo, do debate e da crítica, inerentes à sua prática docente, pode atuar como agregador e catalisador.

Como sistemática permanente da ação educativa é importante que os professores realizem diagnósticos sobre como os alunos estão compreendendo os temas de estudo e identifiquem quais os procedimentos e atitudes que favorecem a compreensão dos temas em dimensões históricas. Nas situações de intervenção pedagógica, pode propor questionamentos, orientar pesquisas, confrontar versões históricas, desenvolver trabalhos com documentos, realizar visitas e/ou estudo do meio, fornecer novas informações complementares e/ou contraditórias, promover momentos de socialização e debates, selecionar materiais com explicações, opiniões e argumentos diferenciados e propor resumos coletivos.

É fundamental que ao longo de sua escolaridade os estudantes transformem suas reflexões sobre as vivências sociais no tempo, considerando a diversidade de modos de vida em uma mesma época e em épocas diferentes, as relações entre acontecimentos nos contextos históricos e as relações entre os acontecimentos ao longo de processos contínuos e descontínuos. É igualmente importante que aprendam procedimentos para realizar pesquisas históricas, para discernir e refletir criticamente sobre os indícios das manifestações culturais, dos interesses econômicos e políticos e dos valores presentes na sua realidade social. E que possam refletir sobre a importância dos estudos históricos e assumir atitudes éticas, criteriosas, reflexivas, de respeito e de comprometimento com a realidade social.

No sentido de contribuir para que os alunos compreendam a realidade atual em perspectiva histórica, é significativo o desenvolvimento de atividades nas quais possam questionar o presente, identificar questões internas às organizações sociais e suas relações

em diferentes esferas da vida em sociedade, identificar relações entre o presente e o passado, discernindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações no tempo.

Nessa faixa de idade do estudante, sugere-se ao professor iniciar o estudo dos temas na perspectiva da História do cotidiano. Essa é uma escolha didática para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizarem, em parte, os padrões de comportamento do seu próprio tempo. É possível destacar a maneira de as pessoas trabalharem, vestirem-se, pensarem, conviverem, evidenciando relações sociais, econômicas e políticas mais amplas, que caracterizam o modo de vida das sociedades. Na dimensão particular da vida, na repetição de hábitos no dia-a-dia, existem experiências acumuladas ao longo de processos históricos.

Os alunos já dominam algumas noções temporais e conhecem o calendário atual no início do terceiro ciclo. Cabe ao professor identificar seus conhecimentos e desenvolver trabalhos mais aprofundados sobre padrões de medida de tempo e respectivas histórias, para que possam, de modo autônomo, localizar fatos e sujeitos nas devidas épocas e, dessa forma, ao longo da escolaridade, aprenderem a discerni-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. Cabe ao professor, em diferentes momentos de estudo, incentivar a construção de relações entre eventos, para que os estudantes possam caracterizar contextos históricos e dimensionar suas durações, identificar indícios e ritmos das suas transformações e das suas permanências no tempo.

Objetivos para o terceiro ciclo

Espera-se que ao final do terceiro ciclo os alunos sejam capazes de:

- conhecer realidades históricas singulares, distinguindo diferentes modos de convivência nelas existentes;
- caracterizar e distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas;
- caracterizar e distinguir relações sociais de trabalho em diferentes realidades históricas;
- refletir sobre as transformações tecnológicas e as modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de trabalho;
- localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para distingui-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares;

- ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos.

Conteúdos para o terceiro ciclo

Para o terceiro ciclo está sendo proposto o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, que se desdobra nos dois subtemas “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”. Cabe ressaltar que essa separação é meramente analítica.

O eixo temático e os subtemas remetem para o estudo de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo; discernimento de sujeitos históricos como agentes de transformações e/ou permanências sociais; abordagens históricas e suas aproximações e diferenças; e conceitos históricos e seus contextos. Solicitam, por sua vez, atividades e situações didáticas que favoreçam a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, observação, identificação, confrontação, distinção e reflexão; e de atitudes de comprometimento, envolvimento, respeito, ética, colaboração e amadurecimento moral e intelectual.

O primeiro subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre as relações entre as sociedades e a natureza. Entre muitas possibilidades, podem ser trabalhadas questões pertinentes aos recursos naturais, às matérias-primas e à produção de alimentos, vestimentas, utensílios e ferramentas, aos mitos sobre a origem do mundo e do homem, às relações entre os ciclos naturais e as organizações culturais, às explicações e valores construídos para os elementos da natureza, às representações da natureza na arte, ao tipo de propriedade e uso da terra, aos patrimônios ambientais, às relações entre a natureza e as atividades de lazer.

O segundo subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturaram em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão de trabalho entre indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, podem ser pesquisadas, relacionadas, confrontadas e analisadas diferentes formas de trabalho, como o comunitário, o servil, o escravo, o trabalho livre, o trabalho assalariado; a divisão de trabalho no espaço doméstico, no espaço urbano, no rural e na indústria; os tipos de remuneração, as diferenças entre sexos, idades, etnias e formação escolar; e os valores culturais atribuídos ao trabalho manual e criativo.

Os dois subtemas se desdobram em conteúdos apresentados apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade. O professor pode selecionar alguns temas históricos, alguns procedimentos de estudo e atitudes importantes de serem valorizados de acordo com o diagnóstico que faz dos domínios dos alunos e de

acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo. Por exemplo, se escolher como recorte a alimentação, no subtema “As relações sociais e a natureza”, é possível fazer um levantamento com os alunos sobre os alimentos cotidianos, identificando os que são naturais, os industrializados, onde foram produzidos, de onde são originários, como são preparados etc. Como a alimentação atual tem uma história, é possível pesquisar em livros, analisar relatos de viajantes, confrontar desenhos e pinturas para identificar quais eram os alimentos na época da chegada dos europeus ao Brasil, como eram obtidos, servidos e consumidos pelas populações indígenas; quais as diferenças e semelhanças dos consumidos em geral pelos europeus, distinguindo quais eram, como eram produzidos, adquiridos, preparados, comercializados, se houve adaptação à nova terra, se trouxeram tais alimentos de outras partes do mundo e se havia diferença entre a alimentação dos mais pobres, dos senhores, dos escravos, por região etc. Um trabalho semelhante pode ser feito em relação às outras épocas históricas.

Na reflexão a ser feita ao longo do ano sobre as escolhas de conteúdos, as atividades propostas e os materiais didáticos selecionados, é importante que o professor avalie o trabalho desenvolvido, seus resultados, o envolvimento dos alunos e replaneje ao longo do ano e de um ano para o outro.

EIXO TEMÁTICO: HISTÓRIA DAS RELAÇÕES SOCIAIS, DA CULTURA E DO TRABALHO

O eixo temático para o terceiro ciclo orienta estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo. Está organizado de modo a permitir o conhecimento de momentos históricos nas suas singularidades, favorecer estudos de processos e relações de semelhanças, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas.

Propõe-se que as questões atuais sensibilizem os alunos para o estudo do passado. Conhecendo outras realidades temporais e espaciais os alunos podem dimensionar a sua inserção e adesão a grupos sociais diversificados.

Os subtemas propostos estão relacionados a muitas situações do presente. Cabe ao professor identificá-las e selecionar uma ou mais que possam orientar a escolha dos conteúdos a serem estudados. Tais escolhas podem e devem ser feitas em conjunto com outras disciplinas, enriquecendo o conhecimento que é por essência interdisciplinar.

Exemplos de questões que podem orientar estudos, pesquisas e atividades diversas do subtema “As relações sociais e a natureza”: a produção e o consumo de alimentos; os sistemas de irrigação no campo; o abastecimento de água nas cidades e o saneamento urbano; as hidrelétricas, a produção de energia e a procura por novas fontes energéticas; os transportes nos rios, nos mares, na terra e no ar; as reservas naturais, as praias e as estâncias

de água, o lazer e o turismo; a poluição da água, do ar, as campanhas ambientalistas; a sobrevivência das espécies e sua relação com o homem; a natureza no espaço doméstico; parques e rios nas grandes cidades; a natureza na arte; o imaginário sobre as águas, os rios, os mares e as florestas; o regime de propriedade privada e a posse coletiva da terra; os mitos e a religiosidade que falam da relação do homem com a natureza; o tempo medido pelo relógio e outras concepções de tempo.

Para o subtema “As relações de trabalho” outros exemplos podem ser elencados: a diversidade de atividades e profissões que convivem em uma mesma sociedade e que existiram em diferentes tempos; a divisão de trabalho e sua transformação no tempo; a divisão de tarefas no espaço doméstico; as crianças e o trabalho; o trabalho da mulher; as técnicas, as máquinas, a informatização e a robotização; a relação entre sexo, idade, etnia e formação escolar na remuneração do trabalho; os tipos de remuneração do trabalho; as políticas governamentais e sindicais de salário; direitos sociais do trabalho.

Algumas possibilidades de conteúdo exemplificadas abaixo não esgotam todas as alternativas de estudos históricos que os subtemas podem sugerir. O professor não deve ter a preocupação de estudar todos os exemplos apresentados. A idéia é que se problematize a realidade atual e se identifique um ou mais problemas para estudo em dimensões históricas em espaços próximos e mais distantes. A partir daí, devem ser selecionados conteúdos da História brasileira, da História da América, da Europa, da África e do Oriente e articulados em uma organização que permita ao aluno questionar, aprofundar, confrontar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual, como são construídos os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos.

Os conteúdos listados a partir dos subtemas incluem acontecimentos históricos pontuais e problemáticas gerais que favorecem estudos das suas relações no tempo. No segundo caso, algumas vezes as mesmas problemáticas aparecem de modo recorrente na História de diferentes locais.

Os conteúdos da História do Brasil, da América e do mundo estão agrupados separadamente, a fim de permitir a especificação de acontecimentos históricos pertinentes. Aparecem em uma seqüência que pretende expor a importância que as Histórias brasileira, americana, européia e africana possuem para a compreensão das dimensões históricas da realidade social dos alunos. Isso não significa que as diferentes histórias devam ser estudadas em momentos distintos ou seguindo uma seqüência de hierarquia espacial. Prevaecem os estudos das relações no tempo, as reflexões sobre as contradições sociais e sobre os processos históricos contínuos e descontínuos.

As relações sociais, a natureza e a terra

- Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira:

- * primeiros homens no território brasileiro, povos coletores e caçadores, a natureza representada na arte, nos mitos e nos ritos dos povos indígenas;
 - * natureza e povos indígenas na visão dos europeus, exploração econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus, agricultura de subsistência e comercial, criação de animais; os sertões, os caminhos, a conquista, a ocupação e a produção e a extração de riquezas naturais;
 - * a extração, produção e comercialização de alimentos; alimentos da terra e aqui adaptados; costumes e práticas alimentares; usos da água, costumes, acesso e abastecimento;
 - * usos da terra, diferentes formas de posse e propriedade da terra; locais de povoamento e suas relações com o mar, os rios e o relevo; meios de transporte e interferências na natureza na implantação de infra-estruturas; natureza transformada na implantação de serviços e equipamentos urbanos;
 - * técnicas e instrumentos de transformação de elementos da natureza; matérias-primas e a indústria;
 - * a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos; a natureza nas manifestações artísticas brasileiras;
 - * paisagens naturais, rurais e urbanas; memórias das paisagens; relações entre natureza e cidade; impacto social da destruição das matas, florestas e suas formas de vida; natureza e economia do turismo.
- Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza na História dos povos americanos na Antiguidade⁷ e entre seus descendentes hoje:

⁷ Podem ser culturas como as equatorianas (Valdivia, Chorrera, Manteño e Milagro), a Barrancóide na Venezuela oriental, as colombianas (Santo Agostinho, Chibchas, Tairona, Paez e Guambinos), as peruanas (Chavin, Paracas, Nazca, Mochica, Huari, Chimú, Inca e Amuesha), a de Tiahuanaco nos limites do Peru com a Bolívia, de Valiserrana e de Aguada do noroeste da Argentina, as da América Central (Olmeca, Maia, Teotihuacán, Zapoteca, Tolteca e Asteca), as culturas nativas da Bolívia (Chimano) e do Chile (Araucan e Maput), as da América do Norte (Navajo, Cherokee, Sioux e outros) etc.

- * primeiros povos no continente americano; povos coletores e caçadores; povos ceramistas, pescadores e agrícolas; a criação de animais;
 - * a natureza nos mitos, nos ritos e na religião; ciclos naturais e calendários;
 - * uso da água, seu represamento, irrigação e adubos; usos da terra; adaptação cultural à diversidade natural;
 - * alimentação e recursos naturais nas habitações, vestimentas e utensílios;
 - * natureza nas cidades; meios de transporte e interferências na natureza na implantação de infra-estruturas; paisagens naturais, rurais e urbanas;
 - * natureza e povos da América na visão dos europeus; exploração econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus;
 - * a natureza nas manifestações artísticas americanas.
- Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, na História de povos do mundo em diferentes tempos:
 - * mitos de origem do mundo e do homem; a natureza nos mitos, ritos e na religião; religiosidade, deuses zoomorfos, divindades femininas e masculinas e valores sobre a vida e a morte; relações entre ciclos naturais, organizações culturais e econômicas e calendários;
 - * origem do homem na África, povos coletores e caçadores, os rios e a revolução agrícola na África e no Oriente, criação de animais; alimentação, seu armazenamento e comercialização; domínio dos rios e mares; o conhecimento, as representações e o imaginário do mar; expansão marítima e comercial européia e oriental; exploração e comercialização das riquezas naturais da África; desenvolvimento da agricultura e a tecnologia agrícola;
 - a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos dos povos africanos e europeus; a natureza no imaginário europeu medieval e renascentista; a natureza nas manifestações artísticas africanas e européias;

- * crescimento populacional, ocupação de territórios e destruição das florestas; paisagens naturais, rurais e urbanas; a memória das paisagens;
- * natureza e cidade; meios de transporte e interferências na natureza na implantação de infra-estruturas; técnicas e instrumentos de transformação de elementos da natureza; Revolução Industrial; natureza e economia do turismo na África.
- Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, construídas no presente e no passado:
 - * confrontar mitos de origem do mundo e do homem; a presença de elementos da natureza na religião; representações da natureza e das populações na arte; tempos biológicos, geológicos, da natureza, da fábrica e da informatização; modalidades de uso e de valor da terra; modos dos povos se relacionarem com rios, mares e florestas; o tempo de deslocamento entre espaços; matérias-primas, técnicas de transformação e fontes de energia;
 - * referenciar e localizar cronologicamente os povos estudados; identificar e refletir sobre os ritmos de transformação das relações sociais e culturais dos povos e nas suas relações com a natureza.

As relações de trabalho

- Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira:
 - * o trabalho entre os povos indígenas hoje; a divisão de trabalho entre sexo, idade etc. em comunidades indígenas específicas; produção de alimentos e de utensílios pelos povos indígenas;
 - * escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial; tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e

- resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; trabalho livre no campo e na cidade após a abolição; o trabalhador negro no mercado de trabalho livre; imigração e migrações internas em busca de trabalho;
- * grandes proprietários, administradores coloniais, clérigos, agregados e trabalhadores livres;
 - * o trabalho de mulheres e crianças na agricultura, na indústria e nos serviços urbanos, nas atividades domésticas etc.;
 - * organizações de trabalhadores, ligas, sindicatos, organizações patronais e partidos políticos; valores culturais atribuídos às diferentes categorias de trabalhadores e ao trabalho através do tempo.
- Relações de trabalho em diferentes momentos da História dos povos americanos:
 - * o trabalho entre os povos indígenas hoje; produção de alimentos e de utensílios entre populações indígenas coletoras e caçadoras em diferentes épocas; divisão de trabalho nas culturas agrícolas e urbanas;
 - * escravidão e servidão entre os antigos povos americanos; europeus e escravidão indígena; religiosos e as missões;
 - * mineração, pecuária e monocultura colonial; comerciantes e mercadores de escravos; escravidão indígena e africana na América colonial;
 - * a manufatura espanhola e inglesa; a industrialização; o artesanato; trabalhadores das minas e suas lutas sociais e por melhores condições de trabalho.
 - Relações de trabalho em diferentes momentos na História de povos do mundo:
 - * caçadores e coletores na África e na Europa em diferentes épocas; agricultores, sacerdotes, guerreiros e escribas na África e no Oriente; artífices, comerciantes e navegadores na África e no Oriente;
 - * escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa;
 - * servos, artesãos e corporações de ofício na Europa; nobreza, clero, camponeses, mercadores e banqueiros na Europa; navegadores e comerciantes coloniais;

- * trabalho operário e trabalhadores dos serviços urbanos na Europa; trabalho das mulheres e das crianças na indústria inglesa; agricultura, comércio, indústria, artesanato e serviços urbanos na África e Ásia;
- * lutas e organizações camponesas e operárias.
- Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações de trabalho, no presente e no passado:
 - * caracterizar e analisar diferentes tipos de escravidão, servidão e trabalho livre; caracterizar a diversidade de trabalho no campo e na cidade, diferentes organizações de trabalhadores, suas demandas, lutas e conquistas;
 - * referenciar e localizar cronologicamente as relações sociais de trabalho e identificar as suas durações no tempo.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

No processo de avaliação é importante considerar o conhecimento prévio, as hipóteses e os domínios dos alunos e relacioná-los com as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve identificar a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes como conquistas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o depois. A avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Deve ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o seu próprio desempenho como docente, refletindo sobre as intervenções didáticas e outras possibilidades de como atuar no processo de aprendizagem dos alunos.

Ao final do terceiro ciclo, depois de terem vivenciado inúmeras situações de aprendizagem, os alunos dominam conteúdos. Para avaliar tais conteúdos, destacam-se de modo amplo os seguintes critérios:

- **Reconhecer relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, no presente e no passado.**

Este critério pretende avaliar se, por meio dos estudos desenvolvidos, o aluno é capaz de identificar relações entre a sociedade, a cultura e a natureza hoje em dia e em outros momentos do passado e se é capaz de distinguir diferenças e semelhanças entre tais relações.

- **Dimensionar, em diferentes temporalidades, as relações entre a sociedade, a cultura e a natureza.**

Este critério pretende avaliar se o aluno é capaz de identificar, em perspectivas históricas, diferentes relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, discernindo características, contextos, mudanças, permanências, continuidades e descontinuidades no tempo.

- **Reconhecer diferenças e semelhanças entre relações de trabalho construídas no presente e no passado.**

Este critério pretende avaliar se o aluno é capaz de distinguir diferentes relações de trabalho na realidade atual e em outros momentos do passado e se é capaz de apontar diferenças e semelhanças entre tais relações.

- **Reconhecer laços de identidade e/ou diferenças entre relações de trabalho do presente e do passado.**

Este critério pretende avaliar se o aluno é capaz de identificar, em perspectivas históricas, diferentes relações de trabalho, discernindo características, contextos, mudanças, permanências, continuidades e descontinuidades no tempo.

- **Reconhecer a diversidade de documentos históricos.**

Este critério pretende avaliar se o aluno é capaz de identificar as características básicas de documentos históricos, seus autores, momento e local de produção, e de compará-los entre si.

QUARTO CICLO

Ensino e aprendizagem

No quarto ciclo, os alunos já dominam um conjunto de noções, informações, explicações, procedimentos e reflexões históricas e temporais, que possibilitam estudos mais conceituais das vivências humanas no tempo. Cabe, contudo, ao professor sempre investigar esses domínios para saber quando introduzir novas temáticas históricas.

Como no terceiro ciclo, é importante considerar que o aluno recebe, hoje em dia, grande número de informações e que a partir delas elabora reflexões sobre as relações presente-passado. Cabe ao professor, nos processos de ensino e de aprendizagem, valorizar tais reflexões dos estudantes e considerar a necessidade de elas sofrerem transformações ao longo da escolaridade. As interpretações dos alunos acerca das relações interpessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais, presentes no mundo de hoje e em realidades históricas distintas, devem ser cada vez mais críticas e estarem cada vez mais permeadas pela compreensão da diversidade, das convivências, das contradições, das mudanças, das permanências, das continuidades e das descontinuidades históricas no tempo. Visando uma aprendizagem que não se limite a domínio de informações, o professor deve propor questionamentos, fornecer dados complementares e contrastantes, estimular pesquisas, promover momentos de socialização e debates, selecionar materiais com explicações, opiniões e argumentos diferenciados e propor resumos coletivos.

Dando continuidade à proposta dos ciclos anteriores, são favorecidos os trabalhos com fontes documentais e com obras que contemplam conteúdos históricos. Podem ser desenvolvidas atividades de levantamento e de organização de informações internas e externas às obras estudadas e de pesquisa acerca das histórias das técnicas, das estéticas e dos suportes de registro. O confronto de informações contidas em diversas fontes bibliográficas e documentais pode ser decisivo no processo de conquista da autonomia intelectual dos alunos. Pode favorecer situações para que expressem suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos, investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados, considerem a autoria das obras e seus contextos de produção, realizem entrevistas, levantamentos e organizações de dados, pesquisem em bibliotecas e museus e, além disso, observem, comparem e analisem espaços públicos e privados.

Como os estudantes nessa faixa de idade já estão prestes a adquirir o direito ao voto e alguns já o adquiriram, é importante estimulá-los a questionar o presente, para que possam discernir as relações sociais e políticas atuais a partir de perspectivas históricas, identificando possíveis semelhanças ou discordâncias, construindo suas opiniões e estando atentos para localizar nos discursos, nas propagandas e nas práticas políticas propostas e atitudes coerentes e/ou contraditórias.

O estudo da História, nessa faixa de idade, pode abordar os temas a partir de uma perspectiva mais geral e teórica, não deixando de considerar que as análises, as interpretações e os conceitos históricos são construídos a partir de estudos de realidades concretas situadas no fluxo temporal.

Como nos ciclos anteriores, cabe ao professor fornecer informações sobre padrões de medida de tempo, que sejam estruturantes para que os alunos localizem os fatos e os sujeitos nas respectivas épocas e para que possam discerni-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. Cabe ao professor, também, em diferentes momentos de estudo, incentivar a construção de relações entre eventos, para que os estudantes possam caracterizar contextos históricos, identificar os indícios e os ritmos das suas transformações e das suas permanências no tempo, tendo como dimensionar suas durações.

Objetivos para o quarto ciclo

Espera-se que ao final do quarto ciclo os alunos sejam capazes de:

- utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania;
- reconhecer as diferentes formas de relações de poder inter e intragrupos sociais;
- identificar e analisar lutas sociais, guerras e revoluções na História do Brasil e do mundo;
- conhecer as principais características do processo de formação e das dinâmicas dos Estados Nacionais;
- refletir sobre as grandes transformações tecnológicas e os impactos que elas produzem na vida das sociedades;
- localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para compará-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- debater idéias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação;
- utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares;
- ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos.

Conteúdos para o quarto ciclo

Para o quarto ciclo está sendo proposto o eixo temático “História das representações e das relações de poder”, que se desdobra nos dois subtemas “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”.

O primeiro subtema sugere pesquisas, estudos e debates sobre os vários modelos de organização política, com destaque para a constituição dos Estados Nacionais, a sua relação com o processo de organização e conquista de territórios e as representações e mitos que legitimam a organização das nações e os confrontos políticos internacionais, além de destacar estudos sobre contatos e confrontos entre povos, grupos sociais e classes e diferentes formas de lutas sociais e políticas, guerras e revoluções. O segundo subtema sugere estudos e debates sobre o processo de expansão e crises da cultura no mundo contemporâneo e das questões pertinentes à cidadania na História.

Como no terceiro ciclo, os subtemas se desdobram em conteúdos apresentados apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade. O professor deve selecionar alguns deles de acordo com o diagnóstico que faz dos conhecimentos, domínios e atitudes dos alunos e de acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo. Por exemplo, se escolher como recorte a luta pela terra, no subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”, é possível fazer um levantamento sobre questões locais, regionais ou nacionais, na atualidade, partindo do que os alunos sabem sobre elas. Nesse sentido, identifica-se quais são os grupos envolvidos, suas reivindicações, práticas de luta, resistências, mediadores dos conflitos etc. Para compreender estas lutas em contextos históricos maiores é preciso averiguar quando se agravaram as lutas pela terra no Brasil, quais e como estavam organizados os grupos nelas envolvidos, como foram resolvidos ou reprimidos os conflitos etc. Esses conflitos podem ser abordados nas suas relações com processos ocorridos na América e em outras regiões do mundo.

Como no ciclo anterior, refletindo ao longo do ano sobre as escolhas de conteúdos, as atividades propostas e os materiais didáticos selecionados, é importante que o professor avalie a aprendizagem dos alunos e replaneje ao longo do ano e de um ano para o outro.

EIXO TEMÁTICO: HISTÓRIA DAS REPRESENTAÇÕES E DAS RELAÇÕES DE PODER

O eixo temático para o quarto ciclo privilegia estudos sobre as relações de poder na História brasileira e de outras partes do mundo. Está organizado de modo a permitir o conhecimento de momentos históricos nas suas singularidades, favorecer estudos de relações de semelhanças, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas e estudos de processos contínuos e descontínuos.

Ainda conforme o ciclo anterior, a proposta destina-se a sensibilizar os alunos para estudos do passado e suas relações com questões atuais. Nunca é demais lembrar que na História as reflexões partem do presente para melhor compreender o passado. É conhecendo outras realidades temporais e espaciais que os alunos dimensionam a sua inserção e adesão a grupos sociais.

Os subtemas propostos nesse ciclo estão também relacionados a muitas questões do presente. Ao professor compete identificá-las e selecionar uma ou mais que orientem a escolha dos conteúdos a serem estudados. Tais escolhas podem e devem ser feitas em conjunto com outras áreas, enriquecendo um conhecimento que é, por essência, interdisciplinar.

Eis algumas questões gerais da atualidade, que podem orientar a seleção dos conteúdos e suas relações históricas para o subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”: os Estados Nacionais; os regimes políticos e as organizações partidárias; as organizações políticas internacionais, a diversidade cultural interna às nações; confrontos políticos regionais e nacionais; lutas por direitos civis, políticos e sociais, lutas pela propriedade da terra e por moradia; lutas de grupos étnicos e de gênero por identidade cultural; manifestações de banditismo, violência urbana e guerras civis. Para o subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, são exemplos: as relações de trabalho na sociedade pós-fabril — políticas econômicas e sociais; a mundialização da economia capitalista; as relações econômicas internacionais; as migrações de populações asiáticas e africanas para a Europa e de populações latino-americanas para os Estados Unidos; o desemprego e a crise do trabalho assalariado; a expansão dos meios de comunicação, da informática e da robótica; a expansão da vida urbana; a industrialização do campo, a sociedade de consumo e a juventude.

Como no ciclo anterior, os conteúdos são só exemplos de possibilidades. Não esgotam todas as alternativas de estudos históricos dos subtemas. Além disso, o professor não deve ter a preocupação de estudar todos os exemplos apresentados. A idéia é que problematize a realidade atual e identifique um ou mais problemas para estudo em dimensões históricas. A partir daí, selecione conteúdos da História brasileira, da História da América, da Europa, da África e do Oriente, e articule-os em uma organização que permita ao aluno questionar, aprofundar, analisar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual e como são construídos os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos.

Os conteúdos listados a partir dos subtemas incluem acontecimentos históricos e problemáticas gerais que favorecem estudos das relações no tempo. Neste segundo caso as mesmas problemáticas aparecem de modo recorrente na História de diferentes locais.

Os conteúdos da História do Brasil, da América, da Europa e da África estão agrupados separadamente para permitir a especificação de acontecimentos históricos pertinentes. Aparecem em uma seqüência para destacar a importância que adquirem na compreensão

do processo histórico de construção da realidade social brasileira. Isso não significa que devam ser estudados em momentos distintos ou seguindo uma seqüência de hierarquia espacial. Prevaecem os estudos das relações no tempo, reflexões sobre as contradições sociais e sobre os processos históricos contínuos e descontínuos.

Nações, povos, lutas, guerras e revoluções

- Processo de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro, confrontos, lutas, guerras e revoluções:
 - * conquista e preservação do território brasileiro pelos portugueses, acordo de Madri, Guerra Cisplatina, Guerra do Paraguai, Guerra do Acre, políticas de integração do território brasileiro no século XX;
 - * administração política colonial, coroa portuguesa no Brasil, Independência política, Estado Monárquico, Estado Republicano, alianças e políticas internacionais no Império e na República, o Estado brasileiro e suas alianças políticas e econômicas regionais;
 - * lutas pela independência política, processo político de independência do Brasil, guerras provinciais (Confederação do Equador, Guerra dos Farrapos etc.);
 - * confrontos entre europeus e populações indígenas no território brasileiro (Guerras dos Bárbaros, Confederação do Cariri, Confederação dos Tamoios etc.), revoltas e resistências de escravos (quilombos, Palmares, Revolta dos Malês etc.), revoltas sociais coloniais, lutas pelo fim da escravidão, Canudos, Contestado, banditismo e cangaço;
 - * mitos da confraternização étnica e cultural, mitos dos heróis nacionais, nacionalismo, construção de memórias de grupos, elite econômica nacional e poder político, mitos sobre o caráter da população brasileira;
 - * as lutas políticas na implantação da República, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, governos autoritários — o Estado Novo e o regime militar pós-64;
 - * lutas operárias, lutas sociais rurais e urbanas, lutas feministas, lutas pela reforma agrária, movimentos populares e

estudantis, lutas dos povos indígenas pela preservação de seus territórios, Movimento de Consciência Negra etc.

- Processos de constituição dos Estados Nacionais na América, confrontos, lutas, guerras e revoluções:
 - * administração das colônias espanholas, subjugação das etnias e das culturas nativas, esfacelamento do império espanhol na América, constituição dos Estados Nacionais independentes, ditaduras na América Latina, organizações internacionais latino-americanas, Mercosul e outros exemplos de integração política e econômica;
 - * colônias inglesas na América, processo de constituição do Estado Nacional norte-americano, expansão do território dos Estados Unidos (marcha para o Oeste, conquista do Texas), elaboração dos ideais liberais e republicanos;
 - * intervencionismo norte-americano na América Latina, Canal do Panamá, Porto Rico, Cuba, El Salvador e Nicarágua, política externa norte-americana para a América Latina (Doutrina Monroe, Pan-Americanismo, Punta del Este, Aliança para o Progresso);
 - * guerras e expansão do império Inca e do império Asteca, confronto entre europeus e populações nativas da América espanhola, lutas sociais no processo de independência das nações sul-americanas, lutas dos mineiros na Bolívia, revoltas dos Zapatistas no México;
 - * Guerra do Paraguai (do ponto de vista do Paraguai), Guerra do Chaco, Guerra do Acre, Revolução Mexicana, Revolução Cubana, socialismo e golpe militar no Chile, militarismo na América Latina, Guerra de El Salvador, Guerra da Nicarágua, processo de democratização latino-americano;
 - * confronto entre europeus e populações nativas da América inglesa, confronto entre ingleses e franceses pelo território americano, Guerra Civil Americana, confrontos entre negros e brancos nos Estados Unidos, os latinos nos Estados Unidos etc.
- Processos de constituição dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções na Europa, na África e no Oriente:

- * cidades-estado gregas, República romana, descentralização política na Idade Média, Cruzadas, lutas de conquista na Península Ibérica, consolidação do Estado Nacional português, reis católicos na Espanha;
- * Guerra dos Cem Anos, Reforma, Contra-Reforma, Estados Absolutistas, organização do Parlamentarismo na Inglaterra, Iluminismo, Revolução Francesa, Democracia Moderna, unificação política da Alemanha e da Itália;
- * nacionalismo na Europa dos séculos XIX e XX, expansão imperialista dos Estados europeus, mudanças nas fronteiras dos Estados nacionais europeus na Primeira e na Segunda Guerra Mundial, organização dos Estados socialistas e comunistas, esfacelamento dos Estados socialistas, queda do Muro de Berlim etc.;
- * lutas étnicas e religiosas na Antiguidade, lutas sociais em Atenas, lutas sociais na Roma antiga, lutas dos cristãos em Roma, lutas camponesas, religiosas, operárias e étnicas na Europa etc.;
- * migrações e guerras no Oriente antigo, Guerra do Peloponeso, Império Persa, Império Macedônio, Império Romano, confrontos entre povos bárbaros e Império Romano etc.;
- * guerras napoleônicas, guerras na África e Ásia na expansão imperialista européia, Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria, Guerra da Coreia, Guerra do Vietnã etc.;
- * culturas tradicionais dos povos africanos, colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiências socialistas na África (Angola, Moçambique etc.); *apartheid* e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje;
- * culturas tradicionais do mundo árabe, expansão muçulmana, imperialismo no Oriente Médio, confrontos entre palestinos e israelenses, revolução iraniana, Guerra do Golfo;
- * portugueses na Índia, domínio inglês na Índia, processo de independência política da Índia, Paquistão e Bangladesh;

- * cultura tradicional chinesa, resistência chinesa ao imperialismo, Guerra do Ópio, Revolução Comunista, Revolução Cultural, China hoje;
- * cultura tradicional japonesa, portugueses no Japão, imperialismo japonês, Japão depois da Segunda Guerra Mundial, Japão hoje.
- Diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre formas de organização dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções, procurando sintetizar os estudos realizados:
 - * estudos das relações presente-passado sobre as organizações políticas, a constituição dos Estados Nacionais, as representações e os mitos construídos para as nações, os ideais nacionalistas e os confrontos políticos internacionais;
 - * estudos das relações sobre mortalidade nos confrontos e guerras e sobre o emprego de tecnologias bélicas;
 - * compreensão dos conceitos de revolução, lutas sociais e guerras, considerando as especificidades históricas dos contextos em que se realizaram;
 - * identificação de transformações e permanências históricas provocadas por lutas sociais e políticas, confrontos sociais de grupos, classes e nações, guerras e revoluções;
 - * estudos de localização cronológica e das durações temporais das formas de organização política dos Estados, dos organismos internacionais, das lutas sociais e políticas, das guerras e revoluções.

Cidadania e cultura no mundo contemporâneo

- Problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História:
 - * no Brasil — os “homens bons” no período colonial; a escravidão e a luta pela liberdade; o poder oligárquico, o coronelismo e o voto na República Velha; as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado

Novo e governo militar após 1964), experiência liberal democrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira hoje;

- * no mundo — a cidadania em Atenas e em Roma; a cidadania nas comunas medievais; os ideais iluministas e as práticas de cidadania durante a Revolução Francesa; as práticas de cidadania a partir da independência dos Estados Unidos; o socialismo, o anarquismo, o comunismo, a social-democracia, o nazismo e o fascismo na Europa, experiências históricas autoritárias na América Latina, as declarações dos Direitos Universais do Homem e os contextos de suas elaborações. Os direitos das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e das minorias culturais, a pobreza e a desigualdade social e econômica no mundo.
- Processo de formação, expansão e dominação do capitalismo no mundo:
 - * a expansão do comércio na Europa no Renascimento, a expansão colonial e o acúmulo de riquezas pelos Estados Nacionais europeus, as alianças entre a burguesia e os Estados Absolutistas, a industrialização e a concentração urbana, as políticas econômicas liberais, a divisão internacional do trabalho, os projetos socialistas, o imperialismo europeu e o capitalismo monopolista, a expansão imperialista norte-americana, os países socialistas e comunistas, a crise do capitalismo na década de 30, a divisão do mundo nos blocos capitalista e socialista, as crises do capitalismo nas décadas de 70 e 80, desestruturação do mundo socialista, etc.;
- Problemáticas pertinentes à cultura contemporânea:
 - * rádio, televisão, livros, jornais, revistas, cinema, computador, propaganda, criação artística.
- Diferenças, semelhanças, transformações e permanências no conceito de cidadania, procurando sintetizar os estudos realizados:

- * estudos das relações presente-passado das economias capitalista e socialista, das idéias e práticas acerca da cidadania e das lutas por mudanças na vida cotidiana e na qualidade de vida;
- * estudos de localização cronológica e das durações temporais dos conceitos e das práticas dos cidadãos.

Critérios de avaliação

Como no terceiro ciclo, é importante realizar uma avaliação diagnóstica, considerando o conhecimento prévio, os domínios e as atitudes dos alunos, as suas conquistas ao longo dos estudos e se as intervenções didáticas foram significativas e repercutiram em aprendizagens.

Ao final do quarto ciclo, depois de terem vivenciado inúmeras situações de aprendizagem, os alunos dominam alguns conteúdos e procedimentos. Para avaliar esses domínios, esta proposta destaca de modo amplo os seguintes critérios:

- **Dimensionar, em diferentes temporalidades, as formas de organização política nacionais e internacionais.**

Este critério pretende avaliar se o aluno identifica, em perspectiva histórica, as formas de organização política e as organizações econômicas nacionais e mundiais, discernindo de algumas características, contextos, mudanças, permanências, continuidades e descontinuidades no tempo.

- **Reconhecer diferenças e semelhanças entre os confrontos, as lutas sociais e políticas, as guerras e as revoluções, do presente e do passado.**

Este critério pretende avaliar se, por meio dos estudos desenvolvidos, o aluno identifica as especificidades de lutas, guerras e revoluções, entre grupos, classes e povos, e suas interferências nas mudanças ou nas permanências das realidades históricas.

- **Reconhecer características da cultura contemporânea atual e suas relações com a História mundial nos últimos séculos.**

Este critério pretende avaliar se o aluno identifica, em perspectiva histórica, a sua vivência cultural, cotidiana, e se a relaciona com o sistema dominante e seus valores.

- **Reconhecer algumas diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre idéias e práticas envolvidas na questão da cidadania, construídas e vividas no presente e no passado.**

Este critério pretende avaliar se o aluno identifica distintas conceituações históricas para a cidadania, discernindo suas características, seus contextos, suas mudanças, suas permanências, suas continuidades e suas descontinuidades no tempo.

- **Reconhecer a diversidade de documentos históricos.**

Este critério pretende avaliar se o aluno é capaz de identificar as características básicas de documentos históricos, seus autores, momento e local de produção e de compará-los entre si.

- **Organizar idéias articulando-as oralmente, por escrito e por outras formas de comunicação.**

Este critério pretende avaliar se o aluno é capaz de organizar os conteúdos e conceitos apreendidos e expressá-los de maneira a se fazer compreender.

ORIENTAÇÕES E MÉTODOS DIDÁTICOS

Quais são os métodos específicos do ensino de História? Quais os instrumentos didáticos que favorecem o aprendizado de conteúdos históricos pelos alunos?

De modo geral, os conhecimentos históricos tornam-se significativos para os estudantes, como saber escolar e social, quando contribuem para que eles reflitam sobre suas vivências e suas inserções históricas. Por essa razão, é fundamental que aprendam a reconhecer costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos e nas organizações da sociedade; a identificar os comportamentos, as visões de mundo, as formas de trabalho, as formas de comunicação, as técnicas e as tecnologias em épocas datadas; e a reconhecer que os sentidos e significados para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos na consciência de grupos e de classes. Assim o trabalho com diferenças e semelhanças, bem como continuidades e descontinuidades, tem o objetivo de instigá-los à reflexão, à compreensão e à participação no mundo social.

É tarefa do professor criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais.

Podem ser privilegiadas as seguintes situações didáticas:

- questionar os alunos sobre o que sabem, quais suas idéias, opiniões, dúvidas e/ou hipóteses sobre o tema em debate e valorizar seus conhecimentos;
- propor novos questionamentos, fornecer novas informações, estimular a troca de informações, promover trabalhos interdisciplinares;
- desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos etc.) e confrontar dados e abordagens;
- trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes;
- ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas, organização das informações coletadas, como obter informações de documentos, como proceder em visitas e estudos do meio e como organizar resumos;

- promover estudos e reflexões sobre a diversidade de modos de vida e de costumes que convivem na mesma localidade;
- promover estudos e reflexões sobre a presença na atualidade de elementos materiais e mentais de outros tempos e incentivar reflexões sobre as relações entre presente e passado, entre espaços locais, regionais, nacionais e mundiais;
- debater questões do cotidiano e suas relações com contextos mais amplos;
- propor estudos das relações e reflexões que destaquem diferenças, semelhanças, transformações, permanências, continuidades e descontinuidades históricas;
- identificar diferentes propostas e posições defendidas por grupos e instituições para solução de problemas sociais e econômicos;
- propor aos alunos que organizem suas próprias soluções e estratégias de intervenção na realidade (organização de regras de convívio, atitudes e comportamentos diante de questões sociais, atitudes políticas individuais e coletivas etc.);
- distinguir diferentes padrões de medidas de tempo, trabalhar com a idéia de durações e ritmos temporais e construir periodizações para os temas estudados;
- solicitar resumos orais ou em forma de textos, imagens, gráficos, linhas do tempo, propor a criação de brochuras, murais, exposições e estimular a criatividade expressiva.

É importante que o professor sempre explicita sua proposta de trabalho para os estudantes e retome, algumas vezes, a proposta inicial a fim de que eles possam decidir sobre novos procedimentos no decorrer das atividades. Assim, por exemplo, é a problemática inicial que orienta a escolha das fontes de informação que são mais significativas. Entre as pesquisas realizadas, algumas podem ser descartadas e outras confrontadas em um processo de avaliação da importância de suas informações. Imagens podem ser selecionadas entre as muitas recolhidas, para reforçarem argumentos defendidos ou por revelarem situações não imaginadas. Textos sobre episódios do passado podem ser organizados para demonstrarem a especificidade no modo de pensar da época e exemplificarem conflitos entre grupos sociais.

Materiais didáticos e pesquisas escolares

Todo material, que no acesso ao conhecimento tem a função de ser mediador na comunicação entre o professor e o aluno, pode ser considerado material didático. Isto é, são materiais didáticos tanto os elaborados especificamente para o trabalho de sala de aula — livros-manuais, apostilas e vídeos —, como, também, os não produzidos para esse fim, mas que são utilizados pelo professor para criar situações de ensino.

Faz parte do trabalho do docente saber o que pretende ensinar, diagnosticar o que os alunos sabem e pensam sobre o tema de estudo, definir suas intenções de ensino, escolher a atividade pedagógica adequada e o material didático pertinente para cada situação, avaliar as repercussões de suas intervenções e quais as dificuldades na aprendizagem. O material didático é um instrumento específico de trabalho na sala de aula: informa, cria conflitos, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sistematiza conhecimentos já dominados, introduz problemáticas, propicia vivências culturais, literárias e científicas, sintetiza ou organiza informações e conceitos. Avalia conquistas.

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por sala, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos exigidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou a aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino. Muitas vezes, tal escolha implica a transferência parcial ou integral, para o autor do material e editores responsáveis, da definição dos objetivos, abordagens, conteúdos, métodos e recursos didáticos trabalhados nas salas de aula. Tais materiais já foram organizados com a preocupação de que textos, exercícios e questionários garantam uma educação “eficiente”, independentemente das situações reais, diversificadas e concretas dos professores, alunos, escolas e realidades sociais.

Os livros, os manuais e apostilas são bem aceitos no sistema educacional brasileiro. Atendem a expectativas e concretizam modelos, concordâncias e aceitações por parte de um grande número de agentes sociais e institucionais. Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de uma certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade da educação. E para a indústria editorial garantem mercado certo e seguro.

Existem livros, manuais e apostilas de boa e de má qualidade. Todos precisam ser analisados e avaliados cuidadosamente pelos professores. Podem ser considerados nessa avaliação: os objetivos educacionais e a concepção de ensino da área; a abordagem teórico-epistemológica da História, os acontecimentos históricos privilegiados para estudo, as relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos; a organização dos acontecimentos

no tempo, as periodizações utilizadas e as relações entre presente/passado; os sentidos e significados construídos para a História, os conceitos trabalhados e os problemas propostos ou obtidos; as posições assumidas pelo autor e a forma de exposição dessas posições nos textos e na seleção das imagens; os valores, as ideologias e os mitos da História veiculados; a concepção de aprendizagem presente nos exercícios, questionários e outras atividades propostas; a qualidade editorial, a clareza do texto, a preocupação didática na organização e apresentação dos conteúdos; a potencialidade informativa atribuída às imagens, e disponibilização de diferentes fontes de informação e linguagens etc.

Existem muitos estudos, análises e pesquisas que podem auxiliar o professor na avaliação dos livros e dos manuais didáticos, de suas propostas e abordagens, dos valores, ideologias e mitos difundidos, da relação entre a sua composição editorial e seu potencial didático e suas influências nas visões de mundo, nos comportamentos sociais e nos domínios lingüísticos e intelectuais dos estudantes⁸.

Ao optar ou não por incorporar o manual didático na sua prática escolar, o professor deve ter sempre em mente que o trabalho do docente não consiste em reproduzir conhecimentos e métodos de ensino pré-fixados ou pré-concebidos. As vivências escolares são cheias de momentos imprevisíveis, que precisam ser reconhecidos como particulares e não como rotinas padronizadas em modelos. Os materiais, os recursos e os métodos didáticos podem e devem ser múltiplos e diversificados.

A realidade educacional brasileira e as vivências escolares demonstram que as escolas e as salas de aula são espaços permeados por conflitos e contradições. Por isso mesmo, podem ser espaços de transgressões, criatividade, experimentação, pesquisa e avaliação permanente. Do mesmo modo, instigam o professor a estar aberto às realidades singulares, instáveis e heterogêneas e a reconhecer que os alunos são atores ativos no processo de aprendizagem e na construção do saber escolar. Eles têm suas particularidades individuais e suas vivências culturais e coletivas que, de um modo ou de outro, são colocadas em jogo nas salas de aula. Interferem e recriam significados e sentidos para os conteúdos estudados e para as relações que a História estabelece com a realidade social e cotidiana.

Faz parte da profissão docente reconhecer que o saber escolar é construído na interlocução. Incorpora a dimensão do diálogo interpessoal, da diversidade cultural, das significâncias múltiplas de seus interlocutores. Cada situação de sala de aula requer escolhas didáticas específicas e reflexões sobre o processo construído coletivamente.

É tarefa do professor estar continuamente aprendendo no seu próprio trabalho, procurar novos caminhos e novas alternativas para o ensino, avaliar e experimentar novas atividades e recursos didáticos, criar e recriar novas possibilidades para sua sala de aula e para a realidade escolar. Isto implica ler e se informar sobre diferentes propostas de ensino

⁸ Para auxiliar o professor quanto aos critérios de avaliação do livro didático existem publicações do Ministério da Educação e do Desporto e de algumas Secretarias Estaduais de Educação.

de História, debater seus propósitos e seus fins, discutir seus objetivos, criar sua proposta de ensino dentro da realidade da escola, manter claros os objetivos da sua atuação pedagógica, selecionar conteúdos, relacioná-los com a realidade local e regional, sistematizar suas experiências, aprofundar seus conhecimentos, reconhecer a presença de currículos ocultos — moldados e difundidos na prática —, explicitá-los e avaliá-los.

O professor tem responsabilidades educacionais e sociais que não devem ser transferidas em sua totalidade para os livros, os manuais e as apostilas. Quaisquer que sejam as situações específicas, os livros e os manuais didáticos não devem sobrepor-se às escolhas docentes, pelo contrário, a elas devem subordinar-se. O docente precisa ter claro que cabe a ele desenvolver o esforço de saber os rumos do trabalho pedagógico, considerando que cada grupo de aluno é único e especial; ele mesmo está em processo de formação permanente, na medida em que incorpora novos saberes e experiência à sua prática; a educação está em contínua transformação e construção; existem problemáticas novas e antigas na realidade escolar que precisam ser encaradas e avaliadas; a escola é um espaço de formação geral e interdisciplinar; o saber histórico escolar requer diálogos com o conhecimento histórico científico, com educadores, com a realidade social etc.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer, diante da realidade brasileira que, muitas vezes, os livros ou manuais didáticos são os únicos materiais de leitura e de acesso de grande parte da população às informações históricas. Cumprem uma função social importante na difusão do saber letrado, da cultura e da História do Brasil e dos povos. Simbolicamente, os livros distinguem nas ruas das cidades e nas estradas aqueles que são estudantes. Nos deslocamentos da casa para a escola ou da escola para o trabalho garantem, assim, a segurança de crianças, jovens e adultos, por portarem um símbolo de comportamento valorizado socialmente. Indicam aqueles que freqüentam a escola e assumem uma responsabilidade comprometida com o presente e o futuro.

Existem muitas possibilidades de trabalho com livros, manuais ou apostilas que garantem ao professor a autonomia na condução da lide pedagógica. O fundamental é que não sejam considerados o único recurso didático, mas, sim, mais uma fonte de informação a ser utilizada em momentos específicos e para fins determinados. O mais importante não é o livro, mas a utilização que se faz dele. De vários livros podem ser selecionados textos, imagens, citações de autores, documentos e exercícios. Esses materiais podem ser usados para problematizar questões históricas, instigar debates, analisar representações artísticas de épocas, confrontar pontos de vistas, diferenciar abordagens históricas, resumir temas de estudo, explicitar definições históricas para conceitos etc.

De modo geral, o professor pode incorporá-los como fonte de pesquisa entre outros materiais. Nesse caso, no trabalho com manuais e com outras fontes, é sempre importante a identificação do autor, da época em que o texto foi escrito, da idéia que ele está defendendo, dos argumentos construídos para defendê-las, dos sujeitos e dos fatos históricos destacados, dos valores que estão sendo atribuídos aos fatos e aos sujeitos. Tornam-se

significativas as situações em que os alunos podem confrontar textos de dois ou mais autores, sobre um mesmo tema ou época, identificando as diferenças e as semelhanças entre seus recortes e argumentos.

Os procedimentos de pesquisa escolar devem ser ensinados. Favorecem a ampliação do conhecimento, das capacidades e das atitudes de autonomia dos estudantes, como manusear livros, revistas e jornais; localizar informações, estabelecer relações entre elas e compará-las; familiarizar-se e desenvolver domínios lingüísticos; identificar idéias dos autores, perceber contradições e complementaridade entre elas; trocar e socializar opiniões e informações; selecionar e decidir; observar e identificar informações em imagens, textos, mapas, gráficos, objetos e paisagens.

Entrar em contato com diferentes produções de épocas passadas e presentes pode representar passos diferentes no processo de aprendizagem. O aluno é introduzido no universo da ciência, em que a História tem também a sua história — cada produção histórica pertence a um tempo —, sendo ela própria um objeto a ser conhecido. Fica evidente a presença do discurso histórico, sustentado em fundamentos teóricos, o que destaca o fato do saber ser construído e as conceituações serem organizadas a partir de realidades específicas.

As conceituações e as noções, em vez de serem trabalhadas por meio de suas características genéricas, assumem especificações históricas, possibilitando o diálogo entre os sujeitos que falam pelos documentos legados ao presente e aqueles que os interpretam. Nesse sentido, é importante recuperar na História a historicidade dos conceitos, sua relação com a interpretação e categorização de fenômenos em contextos temporais específicos.

O diálogo estabelecido entre o estudioso, suas fontes e as realidades historicamente constituídas orienta a construção e a reconstrução de conceitos. Na realidade social, as pessoas também fazem uso de uma série de conceitos históricos apreendidos nas vivências e trocas diárias, na sua formação escolar e por intermédio dos meios de comunicação. Assim, são favorecidos trabalhos — principalmente no quarto ciclo — em que os alunos podem identificar conceitos históricos utilizados por autores, pelas pessoas de modo geral e presentes nos textos jornalísticos, literários e/ou científicos. Podem distinguir os significados particulares atribuídos a um mesmo conceito, identificar diferenças e semelhanças entre eles e debater divergências e concordâncias em uma mesma época e/ou em épocas diferentes.

O conceito pode assumir significados variados dependendo do momento histórico. A compreensão de sua dimensão mutável possibilita, por exemplo, a reflexão de que ele sempre mantém relações com o contexto histórico em que foi formalizado. O domínio dos significados dos conceitos depende, conseqüentemente, do conhecimento de realidades historicamente concretas, ou seja, dominar informações sobre épocas e lugares. As suas dimensões históricas e mutáveis e a sua dependência em relação às realidades específicas

solicitam do aluno a identificação dos grupos sociais envolvidos na sua construção e a explicitação dos seus significados.

Esse exercício — inserção dos conceitos em realidades históricas e o seu dimensionamento como construção interna ao conhecimento — auxilia na fundamentação e na formalização do saber histórico pelos alunos.

É importante o professor considerar que o conceito também associa e sintetiza idéias a partir de elementos históricos comuns. Pelo fato de ser expresso por meio de uma palavra, que permanece sempre a mesma, é possível dizer que estimula os estudos das relações entre diferentes realidades e, também, sugere a existência de diálogos entre os homens e as sociedades no tempo.

É fundamental que o professor considere possibilidades de trabalhos em que o aluno se sensibilize para a construção e a reconstrução dos conceitos históricos, vivenciando situações em que seja requisitado a associar informações, relacionar e analisar épocas, caracterizar períodos e, simultaneamente, abstrair idéias e generalizar imagens. Do ponto de vista pedagógico, esse exercício solicita dele historicizar e generalizar, desenvolvendo suas capacidades intelectuais e fornecendo-lhe instrumentos para discernir e compreender os processos inerentes à organização, à formalização e à transformação do conhecimento.

A pesquisa, a coleta de informação e o trabalho com conceitos são mais significativos e mais instigantes para os alunos quando fundamentam a construção de uma ou mais respostas para os questionamentos realizados no início da atividade. Essas respostas, que podem ser individuais, em dupla ou em grupos maiores, devem ser, de algum modo registradas em texto, álbum de fotografia, livro, vídeo, exposição, mural, coleção de mapas etc.

Trabalho com documentos

As mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados podem ser chamadas de documentos históricos. É o caso, por exemplo, de obras de arte, textos de jornais, utensílios, ferramentas de trabalho, textos literários, diários, relatos de viagem, leis, mapas, depoimentos e lembranças, programas de televisão, filmes, vestimentas, edificações etc.

Utilizar documentos históricos na sala de aula requer do professor conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem.

Os documentos são fundamentais no trabalho de produção do conhecimento histórico. Mas, a noção que se tem de documento, as abordagens e os tratamentos que fundamentam a sua utilização têm sofrido transformações ao longo do tempo.

A palavra documento vem do termo latino *documentum*, que deriva do verbo *docere*, que significa ensinar no sentido de transmitir e de comunicar informações já consolidadas. Durante algum tempo, principalmente para os historiadores de inspiração positivista do século XIX e início do XX, o documento significou a idéia de testemunho escrito, comprovação, de prova sobre os acontecimentos do passado. Mesmo sendo do estudioso a decisão quanto à escolha do documento a utilizar, fazia parte do ofício manter a fidelidade do conteúdo dos textos, pois acreditava-se que o documento mantinha uma relação direta com o real. Cabia ao historiador, depois de constatar a autenticidade do texto, descrever o real, baseando-se nos dados nele descritos. Assim, o texto era valorizado apenas pelo que continha, encarado apenas como informante de conteúdos, simples suporte de informação. Nem todo texto era considerado documento. Só eram utilizados os oficiais, aqueles voluntariamente produzidos com o intuito de registrar acontecimentos políticos, militares, jurídicos e diplomáticos, como certidões de cartórios, escrituras de compra e venda, atas das Câmaras ou do Senado, relatórios de secretarias de governos, leis, inscrições em templos ou monumentos, cartas etc.

Ao longo do século XX, o documento adquire outra amplitude no trabalho do historiador. São utilizadas outras fontes de pesquisa histórica relacionadas à preocupação de se estudar outras dimensões da vida social. Os documentos passaram a ser tudo o que é registrado por escrito, por meio de sons, gestos, imagens ou que deixou indícios de modos de fazer, de viver e de pensar dos homens — músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações etc. As fontes escritas passaram a ser variadas — textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais etc.

Diante da diversidade de fontes e de projetos de estudo, os historiadores enfrentaram novos problemas. Como conhecer os hábitos de populações indígenas no Brasil, no século XVI, quando grande parte dos documentos preservados foi produzida pelos conquistadores? Como obter informações sobre a vida das mulheres em uma localidade, quando sobre elas só foram encontrados desenhos pintados em peças de cerâmica? É possível estudar um evento de 1860 tendo como fonte um filme produzido em 1945? O que fazer quando as informações registradas em textos não são coincidentes com os achados arqueológicos? Que tipo de informação é possível extrair de uma lei, além de medidas institucionais por ela estabelecidas?

Questões desse tipo levaram os historiadores a rever radicalmente a concepção de documento e o tratamento dado a ele. Os vestígios do passado, quando transformados em documentos históricos, passaram a englobar outras funções, além das suas funções primárias originais, ou seja, ganharam também o papel de fornecer para o estudioso indícios de realidades históricas — relações sociais, modos de vida, mentalidades. Um diário de um capitão de navio, por exemplo, transformado em documento histórico, não se limita à sua função original de registrar as atividades de bordo. Por meio dele o estudioso pode obter

informações que, confrontadas com dados provenientes de outros documentos, indicam os conhecimentos no período sobre as rotas marítimas, as relações de comércio entre povos da época etc.

Afora isso, os historiadores tornaram explícita a necessidade de os fatos isolados serem relacionados e confrontados entre si e de as fontes serem interrogadas a partir das problemáticas específicas de estudo. As imagens, os textos, os objetos deveriam ser, também, compreendidos como obras impregnadas — tanto nos seus conteúdos, como nas suas formas — de valores, padrões ou divergências culturais, estilos artísticos, visões de mundo produzidas por grupos sociais determinados. E as produções humanas deveriam ser dimensionadas nos contextos em que foram elaboradas e nos contextos em que foram recriadas e reutilizadas.

Para se compreender pelo menos em parte algumas dessas mediações, os historiadores passaram a estabelecer diálogos com a Antropologia, a Lingüística, a Arqueologia e outras ciências. A preocupação foi a de dominar alguns conhecimentos para distinguir as especificidades das linguagens, das formas de comunicar e construir discursos, das formas de expressão, das potencialidades dos meios de comunicação, dos modelos de representação etc.

A noção tradicional de que os documentos eram depositários de verdades indiscutíveis diretamente relacionadas com o real foi abalada. Os documentos perderam a dimensão de se bastarem por si só e de falarem apenas por meio de seus conteúdos. Reconheceu-se que a transformação dos registros humanos em documentos históricos depende do trabalho do historiador e das problemáticas relevantes para o seu tempo e sociedade, cabendo a ele dar-lhes nova significação, inseri-los em novos contextos, interrogá-los a partir de temas de estudo e, enfim, realizar todo o trabalho subjetivo de construção de conhecimento subjacente.

A valorização de diferentes tipos de registros humanos como documentos levou à sociedade de modo geral a preocupação por armazená-los e preservá-los como patrimônio histórico e cultural. Contudo, para o historiador, os dados extraídos dos documentos sobre o passado são descontínuos e apenas potencialmente existentes. Para ganhar relevância histórica, a fonte deve ser trabalhada pelo estudioso e as informações nela encontradas devem ser articuladas na trama da narrativa histórica das vivências humanas no tempo.

Algumas das reflexões propostas pelos historiadores podem auxiliar na criação de situações de ensino-aprendizagem na sala de aula. Todavia, é importante repetir que esse trabalho não tem a intenção de fazer do aluno um pequeno historiador, mas propiciar reflexões sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas.

É preciso escolher o momento adequado para trabalhar com os documentos, definir claramente as intenções didáticas a serem atingidas e considerar a especificidade da temática histórica estudada.

De modo amplo, os historiadores propõem algumas questões que podem orientar atividades com documentos na sala de aula:

- documento não fala por si mesmo, isto é, ele precisa ser interrogado a partir do problema estudado, construído na relação presente-passado;
- para interrogar o documento é preciso fazer a escolha de um método, isto é, escolher procedimentos que orientem na observação, na identificação de idéias, temas e contextos, na descrição do que foi identificado, na distinção de relações de oposição, associação e identidade entre as informações levantadas e na interpretação dos dados, considerando a relação presente-passado;
- os métodos mais adequados são aqueles que possibilitam extrair dos documentos informações de suas formas (materiais, gráficas e discursivas) e de seus conteúdos (mensagens, sentidos e significados) e que permitam compreendê-los no contexto de sua produção.

É preciso definir critérios de escolha de documentos a serem utilizados como material didático, considerando-se se ele é acessível à faixa de idade dos alunos e se é capaz de motivar interesse no tema em estudo. Por exemplo, no terceiro ciclo são favorecidas as atividades com imagens e com textos curtos. São mais difíceis, por sua vez, as que envolvem textos legislativos ou muito extensos. De modo geral, podem ser privilegiados os trabalhos com poucos documentos, mas que eles sejam significativos.

É preciso considerar, ainda, o fato de que as primeiras impressões de quem lê um texto ou observa uma gravura estão impregnadas de idéias, valores e informações difundidas no senso comum. É a análise do documento nos seus detalhes, as confrontações com outras fontes, a sua inserção nos contextos de época, os questionamentos quanto às suas contradições e coerências internas etc., que irão permitir ao estudante conquistar procedimentos e atitudes de pensar/refletir historicamente e construir conhecimentos de natureza científica.

O trabalho com documento pode envolver vários momentos diferentes que, associados, possibilitam uma apreensão de suas dimensões históricas. Com o propósito didático, o professor pode solicitar suas primeiras impressões, instigá-los no questionamento, confrontar com informações divergentes, destacar detalhes, socializar observações e criar um momento para que possam comparar suas idéias iniciais com as novas interpretações conquistadas ao longo do trabalho de análise. Com atenção e perspicácia, podem ser observadas e colhidas informações nos detalhes: fatos, estéticas, conceitos, sentidos etc. É possível pesquisar informações sobre o documento em fontes externas (autoria, contexto

da obra, estilo etc.) e confrontar eventos históricos identificados na fonte estudada a eventos de outras épocas, quanto a semelhanças e/ou diferenças e relações de continuidade e/ou descontinuidade. Quando o professor considerar necessário, pode ser feita a pesquisa da trajetória histórica de preservação, conservação e difusão do documento. É importante que o trabalho envolva observações, descrições, análises, pesquisas, relações e interpretações e, no final, aconteça um momento de retorno ao documento, para que os alunos comparem as novas informações — o seu “novo olhar” — com suas apreensões iniciais e reflitam sobre problemáticas históricas a ele relacionadas.

Estudando a questão do trabalho no Brasil é possível, por exemplo, escolher uma gravura de Jean Baptiste Debret. Na prancha *O colar de ferro - castigo dos fugitivos*, o aluno pode ser solicitado a ter as suas primeiras impressões — o que observa. Depois identificar personagens nela presentes, suas ações, vestimentas, calçados e adornos, os ferros presos aos corpos de alguns deles, os demais objetos presentes na cena e suas características, o cenário, o tipo e o estilo de edificações ao fundo, o tipo de calçamento do ambiente, se há presença de vegetação, o que está em primeiro plano e ao fundo da gravura, sobre o que ela fala no seu conjunto e detalhes, onde acontece a cena, se passa a idéia de ser cotidiana ou um evento específico e raro, diferenças e semelhanças entre os personagens, suas vestimentas e ações, se os personagens e os objetos remetem para algum evento histórico conhecido, se tal cena ainda pode ser vista hoje em dia, se as pessoas ainda se vestem do mesmo modo, como é a relação entre o título da gravura e a cena retratada, o que o artista quis registrar ou comunicar, se o estilo é semelhante ao de outro artista já conhecido. Além dessas indagações, o aluno pode ser solicitado a pesquisar quem é o artista, qual a sua história, em que época a gravura foi feita, qual o lugar que retrata, quais as razões que levaram o artista a fazê-la, se os seus textos esclarecem outros aspectos da cena não observados, onde a gravura original pode ser encontrada, como foi preservada, desde quando e por qual meio tem sido divulgada etc. É possível, também, incentivar o aluno a relacionar a gravura com contextos históricos mais amplos, solicitando que identifique ou pesquise outros eventos da História brasileira relacionados a ela.

No caso da continuidade no estudo do tema trabalho no Brasil, o professor pode escolher outros documentos para aprofundar o debate. Pode selecionar entre muitas possibilidades anúncios de jornais freqüentes no século XIX, que vendiam e alugavam escravos. Questionar sobre os conteúdos dos anúncios e as estruturas usadas para anunciar — qual a sua função, como os anunciantes procuravam nos textos atingir seus objetivos, quem eles eram, quais os termos utilizados para designar os escravos, quais os tipos de trabalho escravo especificados, quanto custava um escravo e quais os critérios de preço, como os escravos eram considerados por seus proprietários, que idéias e visões de mundo podem ser depreendidas desses anúncios etc. Indicar pesquisas sobre os jornais de onde foram retirados, quem eram as pessoas que publicavam e mais pesquisas sobre outras épocas, como são os anúncios dos jornais atuais, o que anunciam para vender ou alugar etc. Aprofundar o tema por meio de atividades com outros textos de jornais que falam de revoltas escravas, de fugas e de reclamações de fazendeiros, inserindo trechos de processos

criminais em que os escravos dão seus depoimentos. Pesquisar, por fim, em bibliografias, a questão da escravidão, seu tempo de duração etc.

As formas e os materiais dos documentos também falam da História, das culturas e do tempo. Todavia, em situações escolares cotidianas, nem sempre é possível trabalhar com a fonte original explorando e interrogando sobre as matérias-primas da época e o saber utilizado na sua confecção. Muitas vezes, as fotografias são reproduções, os textos escritos à mão foram transcritos à máquina, os vasos estão desenhados ou fotografados, os filmes foram copiados em fitas de vídeo e são exibidos em televisões, os anúncios de jornais são xerocados. Nesses casos, o professor pode questionar, informar ou instigar os alunos a pesquisarem em fontes bibliográficas ou promoverem visitas a museus, exposições, sessões de cinema etc.

O importante é considerar que o modo como objetos, fotos e textos foram produzidos pode fornecer indícios para a identificação da época e graus de domínios técnicos e tecnológicos do período, pois o trabalho com documentos originais favorece a identificação de informações valiosas sobre o material, o modo como foi trabalhado, o saber cultural utilizado para produzir a obra, os instrumentos empregados etc. Essas informações ajudam a caracterizar a época histórica e a construir relações de diferença e semelhança, de transformação e permanência dos saberes humanos no tempo. Podem sensibilizar os alunos para os conhecimentos arduamente conquistados, muitas vezes desvalorizados pelas comparações com as tecnologias atuais que nem sempre são entendidas como históricas no tocante às relações com longos processos de experimentação, recriação e aperfeiçoamento científico e cultural. Quanto saber é empregado nos textos eletronicamente digitados nos computadores? E nos textos reproduzidos na prensa de Gutenberg? E nos desenhos nas paredes das cavernas da Pedra Furada, no Piauí? E nos hieróglifos egípcios desenhados nos papiros? E na escrita sumeriana registrada nas pequenas placas de argila?

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc.

Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema, no modo como reconstitui os cenários, na escolha de abordagem, no destaque às classes oprimidas

ou vencedoras, na glorificação ou não dos heróis nacionais, na defesa de idéias pacifistas ou fascistas, na inovação ou repetição para explicar o contexto histórico etc. Todo esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais

São valiosas as situações em que os alunos podem estudar a história do cinema, a invenção e a história da técnica, como acontecia e acontece a aceitação do filme, as campanhas de divulgação, o filme como mercadoria, os diferentes estilos criados na história do cinema, a construção e recriação das estéticas cinematográficas etc. O mesmo tipo de trabalho pode ser feito no caso de estudos com gravuras, fotografias e pinturas.

Quando não existem documentos disponíveis sobre um tema em debate em arquivos ou bibliografias, o professor pode orientar os alunos na coleta e organização de textos, gravuras, fotos e objetos encontrados esparsamente na localidade e/ou preservados no âmbito familiar. Outros documentos podem ser criados, como no caso da coleta de depoimentos, de fotografias, de sons e imagens com câmeras de vídeo. Pessoas da localidade podem ser entrevistadas sobre vivências específicas, histórias de vida, lembranças de eventos do passado e/ou incentivadas a explicar a seu modo as mudanças ou permanências de costumes. Casas, ruas, praças, feiras e pessoas em atividades de lazer ou de trabalho podem ser fotografadas e filmadas. Esses registros podem ser estudados, posteriormente, como documentos.

Para colher depoimentos orais é importante escolher previamente o estilo da entrevista, isto é, se a pessoa falará de sua vida, se vai responder a determinadas questões, se vai ficar à vontade para conversar sobre um tema. Em todo caso, é preciso pensar anteriormente sobre o que será solicitado e sobre a melhor maneira de conduzir a entrevista. É sempre preciso definir que tipo de informação será coletada. Pode ser dada ênfase apenas às informações de que a pessoa dispõe sobre o tema de pesquisa e, sendo assim, os dados devem ser anotados no momento. Pode haver a preocupação em colher informações a partir das formas de comunicação da pessoa — oral e/ou gestual —, caso em que a entrevista deve ser gravada em vídeo ou em gravadores portáteis. No caso de gravação, será possível transcrever o depoimento, registrar por escrito o que foi dito oralmente.

O trabalho com documentos históricos é um recurso didático que favorece o acesso dos alunos a inúmeras informações, interrogações, confrontações e construção de relações históricas. Contudo, cabe ao professor saber dispor desse recurso no momento apropriado, ganhar experiência em conduzir os questionamentos, em solicitar contraposições, em destacar as contradições entre os dados internos às fontes ou obtidos em fontes diferentes. O mais importante, vale lembrar, é sempre avaliar as situações significativas de sala de aula, em que os estudantes se envolveram, compararam seus conhecimentos prévios com as novas informações, conseguiram interpretar e abstrair questões pertinentes ao saber histórico.

Visita a exposições, museus e sítios arqueológicos

Além de gratificante, é altamente instrutivo para professor e alunos o trabalho que

envolva saídas da sala de aula ou mesmo da escola para visitar um museu, ir a uma exposição de fotografias ou de obras de arte, conhecer um sítio arqueológico etc. Estes momentos são geralmente lúdicos e representam oportunidades especiais para que todos se coloquem diante de situações diferentes, em atividades especiais de acesso a outros tipos de informação e de envolvimento com as vivências sociais mais amplas da sociedade e do conhecimento humano.

As visitas aos locais são recursos didáticos favoráveis ao envolvimento dos alunos em situações de estudo, estimulando interesse e participação. Propiciam contatos diretos com documentos históricos, incentivando os estudantes a construírem suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas.

Nessas visitas, deve-se destacar para os alunos o fato de que irão conhecer espaços especiais de preservação e de divulgação de patrimônios históricos e culturais.

Ao longo da História brasileira existiram concepções diferentes para patrimônio histórico e cultural. Uma das correntes atuais define patrimônio em três grandes dimensões: natural ou ecológico, histórico-artístico e documental. Nesse sentido, há o esforço de preservar, como patrimônio: o meio ambiente; os conjuntos urbanos; os sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico; as obras, os objetos, os documentos, as edificações, as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as formas de expressão; e os modos de criar, fazer e viver. Por sua vez, há o esforço de preservar, como patrimônio histórico, o patrimônio arquitetônico, arqueológico, documental, arquivístico, bibliográfico, hemerográfico, iconográfico, oral, visual, museológico e todos os outros bens que documentam a História de uma sociedade.

Debater a questão do patrimônio histórico pode remeter às preocupações do mundo de hoje de preservar não só as construções e os objetos antigos, mas também a natureza e as relações dos homens com tudo isso. Pode remeter também para debates sobre as fontes de pesquisa dos estudiosos e para as fontes de informação que sustentam a produção do conhecimento sobre o passado.

As visitas aos museus e às exposições devem possibilitar debates sobre a preservação da memória de qualquer grupo social. Durante muito tempo, a História valorizou a memória de lideranças políticas e de heróis nacionais. Hoje em dia, existe a preocupação de igualmente preservar a memória de movimentos populares, das histórias das minorias étnicas, culturais e religiosas, das práticas e vivências populares, as lembranças de pessoas comuns etc. Há esforços de preservar a cultura negra, as áreas dos quilombos, a área e as lembranças do Arraial de Canudos, os terreiros de candomblé, os campos de futebol de várzea, as lembranças de mulheres, operários, artesãos, as fotografias das famílias, os objetos de uso cotidiano, como vestimentas, instrumentos, utensílios domésticos. Em muitos museus, as exposições destacam essas reminiscências sobre o modo de viver no dia-a-dia ou sobre a vida de grupos sociais reprimidos historicamente.

Antes, durante e depois das visitas, pode ser tema de estudo a questão do que é

considerado patrimônio histórico e sua relação com a preservação da memória. É sempre importante considerar as hipóteses levantadas pelos alunos sobre o que acreditam ser patrimônio histórico e as informações de que dispõem sobre o assunto. É possível aprofundar a questão procurando acrescentar novas problemáticas pertinentes ao tema. Algumas visitas aos museus e exposições podem estar voltadas para a diversificação das concepções sobre o que é ou deve ser preservado hoje em relação ao passado.

Uma visita pode suscitar o debate sobre como acontece a preservação do patrimônio histórico cultural da localidade onde vivem, relacionando-o com as memórias e as identidades locais, regionais, nacionais e/ou mundiais. O debate pode girar em torno de como é valorizada ou esquecida essa ou aquela memória, como são fortalecidas ou não as identidades locais ou regionais, como as pessoas contribuem em seu cotidiano para a preservação dos patrimônios, como preservar depende da consciência de cidadania etc. Pode, principalmente, propiciar o debate sobre a relação entre o presente e o passado, já que a decisão sobre o que e o como preservar pertence a cada geração.

A questão da memória está relacionada ao lembrar, rememorar, recordar, perpetuar, avisar, iluminar ou consolidar, como também ao esquecer, negar, renunciar, romper, recusar, silenciar etc. O que não é lembrado é esquecido e perde laços afetivos de identidade. Nesse sentido, os documentos são materialidades selecionadas, preservadas e estudadas para perpetuar lembranças do passado, que salientam problemáticas presentes. São suportes para o ato de recordar da sociedade.

O trabalho de preservação de documentos realça o fato de que o passado nem sempre é lembrado espontaneamente. Existe um esforço dos estudiosos e/ou de grupos sociais para recolher, cuidar, estudar, organizar e divulgar lembranças sobre outros modos de viver e de compreender o mundo. Se o que se quer recordar não estivesse ameaçado, não existiria a necessidade de criar espaços como museus e exposições, onde objetos, textos e obras de arte são deslocados de situações sociais isoladas, individuais, para serem devolvidos à sociedade com novas significações, remetendo e fundamentando memórias do passado.

O que se recorda tem o papel social de criar laços de identidade coletiva. A identidade tem como suporte uma base material (os documentos), que estimula a lembrança por meio de sua dimensão simbólica — o significado que passa a ter para falar da permanência ou mudanças de costumes, ações, modos de viver, domínios tecnológicos. Um texto, uma gravura, uma cerâmica podem afetar os sentimentos de identificação de um cidadão com grupos locais, étnicos, de gênero; com sua região, sua nação, a cultura de seu povo ou com uma trajetória histórica conhecida ou em processo de construção.

Nas visitas a museus, exposições e sítios arqueológicos é relevante considerar que eles são espaços de preservação e divulgação da memória. Nesse particular, é possível desenvolver com os alunos debates sobre a importância e o significado sociais dos museus e das exposições no cotidiano da população, na formação de identidades, na sua formação cultural e educacional — formação essa que ocorre em momentos de passeios e lazer.

Deve-se, portanto, debater o fato de que esses locais são espaços de pesquisa, de produção de conhecimento. Os alunos podem conhecer e estudar processos de preservação, conservação, montagem de exposição, critérios de seleção das obras expostas, os profissionais envolvidos no trabalho, as pesquisas realizadas a partir desses acervos etc. E podem conhecer, como é o caso dos sítios arqueológicos, lugares originais onde foram encontrados muitos dos objetos históricos que estão nos museus, os processos de pesquisa e de escavação.

No trabalho com os documentos encontrados nos museus, exposições e sítios arqueológicos, é importante o professor considerar que é possível estabelecer diálogos com outras épocas e evidenciar a reconstrução do passado pelo presente. Assim, será significativo reconhecer que os documentos deslocados dos seus espaços originais estão organizados segundo interpretações de estudiosos do que é importante lembrar, preservar, rememorar. Essa interferência do presente acontece mesmo no caso dos sítios arqueológicos, já que o tempo, a erosão, as camadas de terra, as escavações e a preservação interferem na leitura dos seus significados. É importante deixar evidente que as questões do presente orientam observações e interpretações construídas para os documentos, tanto na seleção para estudos e organização de exposições pelos historiadores, museólogos e arqueólogos, como nos recortes de estudo que motivam as visitas de alguns professores e alunos.

Não se pode negar, todavia, que os documentos falam principalmente de outras épocas. Nas suas materialidades, concretudes, formas, estéticas e dimensões, eles indicam que existiram outros modos de viver, de fazer, de pensar, de agir, de moldar, de criar, de representar o mundo. Eles sugerem o intervalo entre diferentes momentos históricos, as distâncias temporais entre o presente e o passado. Sob esse aspecto, o contato e a observação de documentos possibilitam vivências e reflexões significativas nos alunos sobre o tempo e a História, a memória e sua preservação. Além disso, propiciam imagens e materiais que alimentam a imaginação sobre a vida social das gerações precedentes e transmissoras de um legado, dão consistência e significação à vida no presente.

No que se refere às questões operacionais, lembre-se que as exposições podem ser permanentes, temporárias e periódicas. As permanentes constituem acervos de museus ou de galerias de arte. As temporárias são organizadas e apresentadas ao público durante um curto período de tempo, geralmente reunindo obras provenientes de diferentes lugares e colecionadores, em função de tema ou evento histórico da ocasião. As periódicas acontecem uma vez por ano ou a cada dois anos, geralmente apresentando novas obras produzidas por artistas ou escritores, novas descobertas históricas, arqueológicas etc. A escola e o professor devem acompanhar o calendário de eventos pelos meios de comunicação.

Para as visitas às exposições permanentes ou periódicas, existe a possibilidade de o professor organizar com calma algumas atividades anteriores e posteriores, relacionando-as com temas em estudo. As exposições temporárias remetem a comemorações ou eventos locais, regionais, nacionais ou mundiais, aniversário ou morte de artistas, cientistas, políticos; centenários de invenções tecnológicas ou de acontecimentos políticos, sociais ou culturais etc. O professor deve levar os alunos, para depois aprofundar o trabalho na sala de aula.

Como as visitas implicam saídas da escola e contato com espaços sociais mais amplos — ao longo do percurso e mesmo o espaço construído dos locais visitados —, elas podem oportunizar também estudos do meio.

Estudo do meio

Nas visitas, nos passeios, nas excursões, nas viagens, ou mesmo nos estudos da organização do espaço interno à sala de aula ou à escola, quando o professor quer caracterizar estas atividades como estudo do meio é necessário que considere uma metodologia específica de trabalho, que envolve o contato direto com fontes de informação documental encontrada em contextos cotidianos da vida social ou natural e que requerem tratamento muito próximo ao que se denomina pesquisa científica.

O estudo do meio não se relaciona a simples obtenção de informações fora da sala de aula ou a simples constatação de conhecimentos já encontrados em livros didáticos, enciclopédias ou jornais, que se podem verificar *in loco* na paisagem humana ou geográfica. Não se realiza um estudo do meio para se verificar que as casas construídas no início do século seguem uma série de características relacionadas ao estilo neoclássico. E não se visita uma fábrica para simplesmente verificar, por exemplo, que existe divisão de trabalho entre os operários.

O estudo do meio envolve uma metodologia de pesquisa e de organização de novos conhecimentos, que requer atividades anteriores à visita, levantamento de questões a serem investigadas, seleção de informações, observação de campo, confrontação entre os dados levantados e os conhecimentos já organizados por pesquisadores, interpretação, organização de dados e conclusões. Possibilita o reconhecimento da interdisciplinaridade e de que a apreensão do conhecimento histórico ocorre na relação que estabelece com outros conhecimentos físicos, biológicos, geográficos, artísticos.

Em um estudo do meio, o estudante não se depara com os conteúdos históricos na forma de enunciados ou já classificados a partir de conceitos. Ao contrário, é uma atividade didática que permite aos alunos estabelecerem relações ativas e interpretativas relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos, envolvendo pesquisas com documentos localizados em contextos vivos e dinâmicos da realidade. Nesse sentido, os alunos se deparam com o todo cultural, o presente e o passado, o particular e o geral, a diversidade e a generalização, as contradições e o que se pode estabelecer de comum no diferente. Ou seja, dos indícios da arquitetura de uma, duas, três casas, ele pode construir seus próprios enunciados para caracterizar o estilo de habitação da época. Dos ornamentos observados nas igrejas e nos detalhes das obras de arte, ele pode remodelar e conferir os conhecimentos que já domina sobre o assunto, aceitando variações em vez de manifestações genéricas. E, conversando com os moradores que vivem e preservam o patrimônio histórico, pode incorporar um conjunto novo de representações.

No caso do estudo do meio, uma paisagem histórica é um cenário composto por fragmentos que suscitam lembranças e problemáticas, que sensibilizam os estudantes sobre a participação dos antigos e modernos atores da História, acrescentando-lhes vivências que estimulam sua imaginação.

É no local, conhecendo pessoalmente casas, ruas, obras de arte, campos cultivados, aglomerações urbanas, conversando com os moradores das cidades ou do campo, que os alunos se sensibilizam para as fontes de pesquisa histórica, isto é, para os “materiais” sobre os quais os especialistas se debruçam na interpretação de como seria a vida em outros tempos, como se dão as relações entre os homens na sociedade de hoje, como o passado permanece no presente ou como são organizados os espaços urbanos ou rurais. O estudo do meio é, então, um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo.

É fundamental para o estudante que está começando a compreender o mundo conhecer a diversidade de ambientes, habitações, modos de vida, estilos de arte ou as formas de organização de trabalho, para compreender de modo mais crítico a sua própria época e o espaço em seu entorno. É por meio da observação das materialidades e da interpretação dos discursos do seu e de outros tempos que o aluno aprende a ampliar sua visão de mundo, tomando consciência que se insere em uma época específica. Em um estudo do meio, o ensino de História alcança a vida e o aluno transporta o conhecimento adquirido para fora da situação escolar, propondo soluções para problemas de diferentes naturezas com que se defronta na realidade.

O estudo do meio favorece uma participação ativa da criança na elaboração de conhecimentos, compreendido como recurso didático para uma atividade construtiva que depende, ao mesmo tempo, da interpretação, da seleção e das formas de estabelecer relações entre informações. Favorece, por outro lado, à explicitação de que o conhecimento é uma organização específica de informações sustentadas tanto na materialidade da vida concreta, como a partir de teorias organizadas sobre elas. Favorece a compreensão de que os documentos e as realidades não falam por si mesmos. Para lê-los é necessário formular perguntas, fazer recortes temáticos, relacioná-los a outros documentos, a outras informações e a outras realidades. Possibilita, ainda, a compreensão de que o conhecimento organizado faz parte da produção de um pesquisador ou de um grupo de pesquisadores, a partir de informações e de idéias de muitos outros estudiosos, e que depende da criação num tempo específico, a partir de perguntas escolhidas e formuladas ao longo de um processo.

A seguir, são apresentadas algumas sugestões de metodologias de trabalho na organização de estudos do meio que podem ser recriadas pelo professor:

- criar atividades anteriores à saída, que envolvam levantamento de hipóteses e de expectativas prévias;

- criar atividades de pesquisa, destacando diferentes abordagens, interpretações e autores (reportagens, jornais, enciclopédias, livros especializados, filmes) sobre o local a ser visitado. Existem propostas de estudo do meio que sugerem que as pesquisas sejam desenvolvidas após o estudo de campo. Nesse caso, o professor pode experimentar e avaliar diferentes alternativas metodológicas;
- se possível, integrar várias áreas, permitindo investigações mais conjunturais dos locais a serem visitados que incluam, por exemplo, pesquisas geográficas, históricas, biológicas, ambientais, urbanísticas, literárias, hábitos e costumes, estilos artísticos, culinária etc;
- antes de realizar a atividade, solicitar que os alunos organizem, em forma de textos ou desenhos, as informações que já dominam, para que subsidiem as hipóteses e as indagações no local;
- se possível, conseguir um ou mais especialistas para conversar com os alunos sobre o que irão encontrar na visita ou sobre o tema estudado. Como no caso da pesquisa, a conversa com o especialista pode ser posterior ao estudo de campo;
- o professor deve visitar o local com antecedência, para que possa ser, também, informante e guia ao longo dos trabalhos;
- organizar, junto com os alunos, um roteiro de pesquisa, um mapa do local e uma divisão de tarefas;
- conseguir com antecedência ou posteriormente, para estudo em classe, mapas de várias épocas sobre o local, para análise da transformação da paisagem e da ocupação humana;
- conversar com os alunos antes da excursão sobre condutas necessárias no local, como, por exemplo, interferências prejudiciais aos patrimônios ambientais, históricos, artísticos ou arqueológicos.

Essas atividades podem se tornar mais significativas na medida em que não são utilizadas apenas como um modo de aproximar a teoria escolar da observação direta. O conhecimento está sempre embasado em teorias que orientam o olhar do observador. Para se estar aberto a um número maior de informações é importante ter acesso a diferentes dados e conhecer várias teorias para interpretar os fenômenos de modo cada vez mais complexo.

Compreender as relações entre os homens significa compreendê-las não como universais e genéricas, mas como específicas de uma determinada época inserida em um contexto. No contato com a fonte de interpretação, por via do estudo do meio podem ser criadas oportunidades para os alunos confrontarem o que imaginavam ou sabiam com o que a realidade apresenta como materialidade da vida, em todas suas contradições dinâmicas. Nesse sentido, o que se observa provoca conflitos fundamentais, que instigam os alunos a compreender a diversidade de interpretações sobre uma mesma realidade e a organizar as suas próprias conclusões como mais algumas possíveis.

Um dos aspectos mais ricos nessas atividades revela-se quando os estudantes têm a oportunidade de conviver e conversar com os habitantes da região, imprimindo em suas lembranças a linguagem local, o vocabulário diferenciado, as experiências, as vivências específicas, os costumes, a hospitalidade.

Essas saídas podem propiciar o desenvolvimento do olhar histórico sobre a realidade. Isto não significa apenas observar os dados visíveis. Com o auxílio dos habitantes locais e do professor, o aluno pode identificar as características da cultura, percebendo o que não é explícito. Olhar um espaço como um objeto investigativo é estar sensível ao fato de que ele sintetiza propostas e intervenções sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e naturais de diferentes épocas, num diálogo entre os tempos, partindo do presente. Nesse sentido, até os espaços escolares e familiares podem ser escolhidos como objetos de estudo do meio.

A utilização de outras metodologias de ensino significa, também, construir o currículo ao longo do processo, partindo de vivências do grupo (professor e alunos), sem deixar de considerar o conhecimento historicamente constituído.

Depois de realizada a atividade, é fundamental que o professor encontre propostas para que os alunos organizem as informações obtidas, sistematizando interpretações, teorias, dados, materiais e propostas para problemas detectados, atribuindo a esse trabalho uma função social, como conhecimentos que possam ser socializados e compartilhados com outras pessoas (livro, jornal, exposição, mostra). Assim, além de identificarem significações pessoais para as atividades, os alunos podem enxergar a si mesmos como sujeitos participativos e comprometidos com a História e com as realidades presente e futura.

Como em outras atividades que são desenvolvidas na escola, o professor não pode esquecer de escrever suas reflexões sobre os procedimentos pedagógicos escolhidos, o processo de trabalho e as produções dos estudantes. Os relatórios sobre as saídas podem ser socializados com outros professores, aprofundando propostas educacionais e consolidando práticas bem-sucedidas.

O tempo no estudo da História

A questão do tempo é fundamental no ensino de História. Para os estudiosos que se dedicam a entendê-lo, existe uma série de questões a serem consideradas, tanto no que se

refere à sua existência natural e física, como no que diz respeito às criações e concepções culturais e históricas a ele relacionadas. Dependendo do ponto de vista de quem o concebe, o tempo pode abarcar concepções múltiplas.

O tempo pode ser apreendido pelas pessoas na convivência com a natureza e nas relações sociais. Ele é apreendido pela memória individual e também subjetivamente nas situações envolvendo emoções, como expectativas e ansiedades. É construído coletivamente pelas culturas e expresso em mitos, ritos, calendários e memórias preservadas por grupos e sociedades. Trata-se de uma construção objetiva quando está relacionado a padrões de medidas e mensurados seus intervalos e durações. É recriado nas narrativas orais, textuais e cinematográficas. Conceituado por filósofos, geólogos, astrônomos, físicos, arqueólogos e historiadores.

As diversas dimensões de tempo só são compreendidas em todas suas complexidades pelo acesso dos alunos a conhecimentos adquiridos ao longo de uma variedade de estudos interdisciplinares durante sua escolaridade. Nesse sentido, não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, uma dimensão ou outra, mas trabalhar atividades didáticas diversificadas, de preferência em conjunto com outras áreas. Por exemplo:

- estudar e distinguir calendários de diferentes culturas;
- estudar medições de tempo a partir de calendários, para dimensionar diferentes durações (dia, mês, ano, década, século, milênio, eras);
- localizar acontecimentos em linhas cronológicas e construir relações entre eles por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- identificar em linhas de tempo cronológicas as durações dos acontecimentos;
- estudar a História e o contexto de como foram construídas e denominadas as clássicas divisões da História em Pré-História e História, que repercutem na dificuldade do estudo da História de povos que não desenvolveram a escrita;
- estudar os contextos em que a História foi dividida em períodos, como Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, ou Brasil Colônia, Brasil Império etc.;
- construir novas periodizações, dependendo do tema de estudo e da identificação de mudanças e de permanências nos hábitos, costumes, regimes políticos e sistemas econômicos das sociedades estudadas etc.;

- estudar a concepção do tempo métrico e matemático dos relógios;
- estudar a concepção de tempo cíclico da natureza, suas relações com a construção de calendários (ciclo do dia e da noite, das fases da Lua, do movimento das estrelas, das estações do ano etc.) e suas relações com histórias de indivíduos, de povos ou da humanidade (a vida e a morte, as idades ao longo da vida, as idades na História, a repetição dos meses de um ano para o outro, a idéia de recomeço na passagem do Ano Novo ou a idéia de renovação no nascimento de um filho);
- estudar tempos geológicos no planeta (as lentas transformações na crosta terrestre, na atmosfera, na erosão das rochas, na elevação ou rebaixamento das montanhas, nas erupções dos vulcões, na mudança das formas de vida sobre a Terra etc. — geralmente durações de tempos medidas em eras);
- estudar as concepções que as culturas constroem para o tempo, como no caso do tempo mítico nas culturas antigas (egípcia, grega, romana, asteca, maia etc.) e nas culturas baseadas na tradição dos antepassados (cultura popular medieval, culturas africanas, culturas indígenas brasileiras etc.), do tempo escatológico (como nas perspectivas apocalípticas de São João na cultura ocidental-cristã, nas perspectivas de fim de mundo no calendário asteca), do tempo utópico (como na tradição marxista que projeta um mundo no futuro sem a exploração do homem pelo homem) etc.;
- estudar conceitos historicamente construídos para o tempo, como no caso dos que foram delineados em épocas específicas por filósofos, historiadores, físicos (o conceito de tempo para Heráclito, Parmênides, Santo Agostinho, Bergson, Einstein e outros);
- identificar os ritmos de ordenação temporal das atividades das pessoas e dos grupos, a partir de predominâncias de ritmos de tempo, que mantêm relações com os padrões culturais, sociais, econômicos e políticos vigentes (atividades sociais regidas por ciclos biológicos da natureza, pelo tempo do relógio, pelo valor monetário da hora de trabalho, pela difusão e acesso à tecnologia, máquina de calcular, leituras óptica e magnética, computadores etc.).

O TEMPO CRONOLÓGICO

No estudo da História o que existiu teve um lugar e um momento. Utilizam-se, então, calendários para possibilitar a diferentes pessoas compartilharem de uma mesma referência de localização dos acontecimentos no tempo, ou seja, que todas concordem, por exemplo, que o homem chegou à Lua no ano de 1969. Assim, é importante que os estudantes conheçam o calendário utilizado por sua cultura, para compartilharem as mesmas referências que localizam os acontecimentos no presente, no passado e no futuro, podendo julgá-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.

É preciso considerar que as marcações e ordenações do tempo, por meio de calendários, podem variar de uma cultura para outra. As datações utilizadas pela cultura ocidental cristã (o calendário gregoriano) são apenas uma possibilidade de referência para localização dos acontecimentos em relação uns aos outros, permitindo que se conheça a ordem em que se desenrolaram.

É importante considerar, também, que a compreensão da organização dos calendários implica domínios de noções e de conceitos fundamentais no estudo da História. O calendário gregoriano pode ser representado por uma linha contínua e infinita. Envolve a compreensão de que cada um dos pontos dessa linha é distinto dos outros e que cada ponto corresponde a uma datação. As datações são, assim, distintas umas das outras, especificando um dia, um mês e um ano. Apesar dos números dos dias e os nomes dos meses se repetirem de um ano para o outro (com base em organizações cíclicas), a numeração dos anos nunca se repete (concepção linear), o que torna cada data um momento único e sem possibilidade de repetição no tempo. Assim, se os acontecimentos históricos podem ser localizados no calendário por datas, isto significa que eles são diferentes entre si e irreversíveis no tempo.

O TEMPO DA DURAÇÃO

No estudo da História considera-se, principalmente, a dimensão do tempo entendida como duração, a partir da identificação de mudanças e de permanências no modo de vida das sociedades. São essas mudanças que orientam a criação de periodizações, como, por exemplo, as clássicas divisões da História do Brasil, que distinguem os períodos Colonial, Imperial e República, tendo-se como referência, principalmente, o tipo de regime político vigente em diferentes épocas. De modo geral, dependendo das referências de estudo sobre uma sociedade, pode-se dividir o tempo histórico em períodos que englobem um modo particular e específico dos homens viverem, pensarem, trabalharem e se organizarem politicamente.

A divisão da História em períodos baseados nas mudanças e nas permanências auxilia a identificar a continuidade ou a descontinuidade da vida coletiva. Assim sendo, pode-se

compreender e tentar explicar quando e como um modo de viver e de pensar sofreu grandes transformações, quando permaneceu por longos períodos sem qualquer mudança, ou ainda quando tal mudança foi ocorrendo aos poucos, ou mesmo quando deixou de ocorrer.

Nos trabalhos com os alunos, não deve existir a preocupação em ensinar, formalmente, as conceituações de tempo histórico, mas sim um propósito didático de escolher temas de estudos que abarquem acontecimentos possíveis de serem dimensionados em diferentes durações — longa, média e curta duração. Por exemplo, pode-se trabalhar fatos políticos que se sucedem com rapidez no tempo, mudanças em costumes que demoram uma geração, ou regimes de trabalho que se prolongam por séculos.

Os acontecimentos podem ser estudados ainda na sua singularidade temporal; explicados a partir dos limites restritos de sua relação com alguns outros acontecimentos próximos de seu tempo. Podem ser estudados na sua inserção numa estrutura histórica maior, isto é, nas relações estabelecidas com outros acontecimentos que extrapolam o tempo presente e revelam a continuidade de aspectos sociais e econômicos resistentes a décadas e séculos; e/ou revelam a descontinuidade de lutas sociais, de organizações políticas, de costumes e valores interrompidos e retomados no seu processo. Nesse caso, cabe ao professor criar situações pedagógicas para revelar as dimensões históricas de tais acontecimentos, expondo suas relações com o presente, o passado e sua presença embricada na História.

RITMOS DE TEMPO

No estudo da História considera-se, ainda, a dimensão do tempo predominante no ritmo de organização da vida coletiva, ordenando e seqüenciando, cotidianamente, as ações individuais e sociais. No caso das rotinas de trabalho dos camponeses que, por exemplo, dependem da época do ano para plantar e colher, o ritmo de vida orientador de suas atividades está mais relacionado aos ciclos naturais. Nesse sentido, é possível falar que os camponeses vivenciam no seu trabalho um tempo da natureza. Na produção de uma fábrica, por outro lado, onde os operários ganham pelas horas de trabalho, o ritmo de tempo é orientado pela marcação mecânica das horas de um relógio. Esse ritmo de tempo chamado de tempo da fábrica é encontrado também em outras atividades sociais, como nas rotinas escolares.

A vivência dos indivíduos nos ciclos naturais em outras épocas possibilitava às pessoas sentirem a presença do tempo também nas transformações do corpo: nasciam, cresciam, ficavam adultos, envelheciam e morriam, assim como o Sol se levanta, percorre o céu e se põe no horizonte. Com o desenvolvimento da biologia, da medicina e das indústrias farmacêuticas, o envelhecimento tende a ser retardado. A medicina genética, os remédios e as cirurgias apontam para um distanciamento e/ou para uma pouca aceitação do efeito do

tempo da natureza no corpo físico do homem. Os ciclos e ritmos da vida natural tendem a ser rompidos.

As vivências e apreensões dos ritmos de tempo sofrem mudanças com o desenvolvimento da tecnologia dos meios de transporte e da comunicação à distância. Assim, vencer um mesmo percurso de canoa e de avião significa falar de tempos e vivências diferentes. Viajar de carro em uma estrada bem cuidada despende menos tempo do que viajar com o mesmo veículo em uma estrada cheia de buracos e obstáculos. O entendimento do tempo passa a ser diferenciado. O mesmo ocorre com a comunicação entre pessoas ao fazerem uso de cartas, telefones ou *e-mail*. A tecnologia da comunicação via satélite parece encurtar distâncias e desafia o tempo.

Não deve existir preocupação em ensinar formalmente aos alunos os ritmos de tempo predominantes em uma ou em outra sociedade histórica. Deve-se estudar relações e estabelecer distinções ao se realizar estudos de épocas. Dessa forma, os alunos podem encarar de modo crítico os valores que predominam na sociedade atual, na qual o ritmo avassalador do relógio, da produção da fábrica, da velocidade da informação e do processamento dos computadores impõe, política, econômica e culturalmente, as dinâmicas e as vivências de crianças, jovens, mulheres, homens e velhos.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional*. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1989.
- ANDERSON, P. *Zona de compromisso*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.
- APPLE, M. *Educação e poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANTES, A. A. (Org.). *Produzindo o passado: estratégias de construção do patrimônio cultural*. Condephaat. Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Universidade de Brasília, 1987.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BRAUDEL, F. *História e Ciências Sociais*. Trad. Rui Nazaré. 5. ed. Lisboa: Presença, 1986.
- CARDOSO, C. F., VAINFAS, R. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARVALHO, J. M. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. *A História cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. Trad. Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *O índio e a cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CORREIA, J. A. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1989. (Coleção Biblioteca básica de educação e ensino).

- FERRO, M. Há uma visão filmica da história? In: *Uma lição de História de Fernand Braudel*. Chateaufallon, Jornada Fernand Braudel, 18, 19 e 20 de outubro de 1985. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- _____. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação: a História dos dominados em todo o mundo*. Trad. Wladimir Araujo. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FONSECA, S. G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, 1992.
- FREINET, E. *Nascimento de uma pedagogia popular: Métodos Freinet*. Lisboa: Estampa, 1978.
- FREIRE, P., SHOR, I. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GUARINELLO, N. L. Memória coletiva e história científica. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 14, n. 28, 1994.
- GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, U., GIDDENS, A., LASH, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Edit. da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- HELLER, A. *O cotidiano e a História*. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HOBBSAWM, E. *Nações e nacionalismo desde 1780. Programa, mito e realidade*. Trad. Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- HOBBSAWM, E. e RANGER, T. *A invenção da tradição*. Trad. de Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HUNT, L. *A nova História cultural*. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- KOSSOY, B. Análise e interpretação do documento fotográfico: novas abordagens. *Anais do Seminário Perspectiva do Ensino de História*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1988.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão *et alii*. Campinas: Unicamp, 1990.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Trad. Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.
- LEUTRAT, J. L. Uma relação de diversos andares: Cinema & História. *Imagem*. Campinas, n. 5, ago./dez. 1995.

- MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MARTINS, J. S. (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MENESES, U. B. de. O objeto material como documento. Aula ministrada no curso *Patrimônio cultural: políticas e perspectivas*. São Paulo: IAB, Condephaat, 1980.
- MANIQUE, A. P., PROENÇA, M. C. *Didática da História: patrimônio e História local*. Lisboa: Texto, 1994.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História – Memória, História, Historiografia - Dossiê ensino de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ ago. 1993.
- _____. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, set. 1985/ fev. 1986.
- NOVAES, A. (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovações Educacional, 1992.
- _____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas: profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovações Educacional, 1993.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Trad. Ivette Braga. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- _____. *Epistemologia genética*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *A noção de tempo na criança*. Trad. Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, [19--].
- PORTELLI, A. A filosofia e os fatos. Trad. Ingeborg K. de Mendonça e Carlos Espejo Muriel. *Tempo: Dossiê Teoria e Metodologia*. Universidade Federal Fluminense, Departamento de História. v. 1, n. 2. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- RONCARI, L. *Literatura brasileira. Dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: Edusp, 1995.
- SALIBA, E. T. Historiografia e novas tendências da História. *Revista Catarinense de História*, n. 4, 1996.
- _____. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. *Lições com o cinema*, n. 1. São Paulo: FDE, 1993.

- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça*. Rio de Janeiro: Campos, 1979.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria de Cultura. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: Departamento de Patrimônio Histórico, 1992.
- SENNETT, R. *Carne e pedra*. Trad. Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- SILVA, Z. L. (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995.
- TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. Trad. Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, T. T. (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- VV.AA. Estudos sobre o tempo. Instituto de Estudos Avançados/USP, 1991. (Coleção Documentos).
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1987.
- WHITROW, G. J. *O tempo na História: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- WILLIAMS, R. *O campo e a cidade*. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral

Célia Maria Carolino Pires e Maria Tereza Perez Soares.

Coordenação de Temas Transversais

Neide Nogueira

Elaboração

Ana Rosa Abreu, Angela Martins Baeder, Antonia Terra de Calazans Fernandes, Antonio Carlos Egyto, Bernard Kenj, Caio Martins Costa, Célia Maria Carolino Pires, Conceição Aparecida de Jesus, Flávia Shilling, Francisco Capuano Scarlato, Geraldo Antonio de Carvalho, Ghisleine Trigo Silveira, Hugo Montenegro, Kátia Lomba Bräkling, Luiz Paulo da Moita Lopes, Marcelo Barros da Silva, Margarete Artacho de Ayra Mendes, Maria Amábile Mansutti, Maria Antonieta Alba Celani, Maria Cecilia Guedes Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Helena Maestri Gios, Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz, Maria José Nóbrega, Maria Teresinha Figueiredo, Maria Tereza Perez Soares, Maria Virgínia de Freitas, Marília Costa Dias, Marina Valadão, Neide Nogueira, Regina Célia Lico Suzuki, Rosa Iavelberg, Roseli Fichmann, Ruy César Pietropaolo, Silvio Duarte Bock, Sueli Ângelo Furlan, Yara Sayão e Zysman Neiman.

Consultoria

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Ângela de Castro Gomes, Antônio Augusto Gomes Batista, Carlos Franchi, César Coll Salvador, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Claudio Antonio G. Egler, Délia Lerner de Zunino, Edson Claro, Egon de Oliveira Rangel, Elianor Kunz, Elias Thomé Saliba, Francisco Cardoso Gomes de Matos, Hédio Silva Jr., Hilário Flávio Bohn, Ilana Blaj, Ingrid Dormiem Koudela, Jan Bitou, João Bosco Pitombeira F. de Carvalho, Jurandy Luciano Sanches Ross, Líliliana Petrilli Segnini, Luís Carlos de Menezes, Luís Percival Leme Britto, Luiz Marcelo de Carvalho, Luiz Roberto Dante, Maria Adélia Aparecida de Souza, Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagório, Maria Beatriz Borba Florenzano, Maria Filisminda Rezende Fusari, Maria Helena Simielli, Marilena Lazzarini, Marta Maria C. A. Pernambuco, Mauro Betti, Miguel Arroyo, Modesto Florenzano, Nélio Bizzo, Nilza Eingenheer Bertoni, Otavio Aloisio Maldaner, Paulo Figueiredo Lima, Rômulo Campos Lins, Silvia M. Pompéia, Suraya Cristina Darido, Ubiratan D'Ambrósio e Vera Junqueira.

Assessoria

Abuendia Padilha Peixoto Pinto, Aloma Fernandes de Carvalho, Andréa Shilling, Áurea Dierberger, Cláudia Aratangy, Heloísa Margarido Sales, Iolanda Huzak Furini, Isabel de Azevedo Marques, Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Jelsa Ciardi Avolio, Juarez Tarcísio Dayrell, Lydia Rosenberg Aratangy, Maria Del Carmen Fátima Gonzalez Daher, Paula Virgínia Shneider, Romildo Póvoa Faria, Thereza Christina Holl Cury, Therezinha Azerêdo Rios, Vera Lúcia A. Santana e Yves de La Taille.

Revisão e copydesk

Ana Maria Viana Freire, Lilian Jenkino e Maristela Felix de Lima.

Agradecimentos

Anna Maria Lambert, Beatriz Carlini Cotrim, Érica Pellegrini Caramaschi, Gilda Portugal Gouveia, Helena Wendel Abramo, Hércules Abraão de Araújo, José Antonio Carletti, José Otávio Proença Soares, Márcia Ferreira, Marcos Sorrentino, Maria Auxiliadora Albergaria Pereira, Maria Helena Maestri Gios, Marília Pontes Spósito, Paulo Eduardo Dias de Mello, Raquel Glezer, Regina Rebolo, Volmir Matos e Walter Takemoto.

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro de Estado da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário Executivo
Luciano Oliva Patrício

2^a capa