

## ORIENTAÇÕES CURRICULARES - ENSINO MÉDIO - HISTÓRIA

Prof. Holien Gonçalves Bezerra  
Dep. de História da UFG - aposentado

A partir de agosto de 2004 o Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica/MEC deu início a estudos que têm por finalidade discutir a situação do ensino médio no Brasil. Para subsidiar os trabalhos foi-me solicitado um texto inicial que servisse de ponto de referência em seminários regionais, ocorridos nos meses de outubro e novembro nas cinco Regiões do país, tendo por sede as cidades de Florianópolis, Cuiabá, Manaus, João Pessoa e Vitória. Nestas reuniões que contaram com a presença de representantes de gestores das secretarias estaduais e municipais das respectivas regiões, assim como com igual número de professores da rede pública de ensino, o texto foi debatido no contexto dos problemas e questões colocadas para o ensino médio.

A presente versão do documento incorpora as sugestões resultantes dos referidos seminários regionais que foram aprovadas no seminário nacional ocorrido em Brasília nos dias 9 e 10 de dezembro 2004. Em continuação dos trabalhos, estão previstos ainda os seguintes passos:

- 17 e 18 de fevereiro 2005: seminário interno das diversas disciplinas para consolidar os fundamentos da organização curricular (competência, área, contextualização, interdisciplinaridade).
- Até 8 de março: reelaboração do documento a partir das discussões dos seminários regionais e nacional.
- 14 a 18 de março: seminários por disciplina, com especialistas convidados pelo MEC e pelos coordenadores dos Grupos de Trabalho.
- 13 de abril - elaboração do documento final.

O presente texto objetiva contribuir para as reflexões em curso sobre o Ensino Médio, com enfoque na disciplina História, e divide-se em duas partes. Na **primeira** busca-se retomar estudos e determinações já existentes, tomando-se por base os documentos oficiais. Na **segunda** explicita-se uma proposta de Orientações que procura superar os pontos controversos dos Parâmetros em vigor, colocando-se como subsídio para a busca dos caminhos desejados. As contribuições dos associados continuam sendo muito bem vindas.

### I - O ENSINO MÉDIO E OS PARÂMETROS CURRICULARES

#### 1. OS DOCUMENTOS OFICIAIS.

Para que o professor de História possa ter a dimensão das propostas trabalhadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário relembrar, preliminarmente, aquilo que constitui os alicerces e os significados do documento. Estes tomam corpo com as discussões e posterior sedimentação na Constituição Federal de 1988, especificamente em dois de seus artigos. No artigo 205 explicitam-se os objetivos fundamentais da educação:

*“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.*

No artigo 210 estabelece-se a necessidade de explicitação de diretrizes nacionais para os diversos níveis do ensino, o que foi efetivado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Nacionais:

*“Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, explicita as grandes linhas da Constituição e detalha os encaminhamentos a serem dados para que se implementem as reformas educacionais necessárias aos desafios advindos das transformações sociais das últimas décadas.

O Conselho Nacional de Educação, por sua vez, regulamenta os dispositivos da LDBEN, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998). Estes dispositivos, que têm força de lei, foram explicitados de forma mais detalhada e direcionados aos professores e demais responsáveis diretos pelo sistema educacional brasileiro, em 1999, quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Este documento foi complementado, em 2002, por outras orientações educacionais que aprofundam os sentidos dos princípios fundamentais a todo arcabouço das reformas pretendidas e consubstanciadas nos documentos legais anteriormente lembrados. Dessa forma, embora os PCNEM não tenham obrigatoriedade na implantação do sistema de ensino no país, têm intenção de colaborar para que os agentes educacionais busquem a coerência necessária entre os princípios que regem o processo educacional e sua implementação em todo o território nacional, resguardadas as especificidades regionais. O peso e aceitabilidade desses Parâmetros residem nessa coerência entre os princípios enunciados, os esclarecimentos e aprofundamentos oferecidos e as propostas para a organização concreta dos currículos nas escolas.

Os princípios gerais fundamentam-se na concepção de que é necessário proceder a uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro, em todos os níveis. Assim, será possível responder aos desafios postos, por um lado, pelas transformações da realidade tanto brasileira quanto internacional e, por outro, pelos avanços, ocorridos nas últimas décadas, referentes aos processos educacionais e científicos nas diversas áreas do conhecimento.

## 2 - OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.

### 2.1 - PCNEM 1999

Nos PCNEM para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, documento publicado em 1999, os textos estão em linguagem acessível e os assuntos são expostos de forma não muito aprofundada. A primeira parte, que introduz a área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, contém: “Apresentação” (3 p.), em que são explicados os procedimentos adotados na elaboração dos Parâmetros, resultado de discussões e consultas iniciadas em 1996. No item “O sentido do aprendizado na área”, é feito um rápido histórico das Ciências Humanas no Brasil e sua relação com a escola (p. 13-21), além de considerações sobre os princípios da educação humanista (estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade), os quais são “a base que dá sentido à área de Ciências Humanas (p. 13-23). No item “Competências e habilidades”, são explicitadas e explicadas as competências e habilidades enumeradas nas Diretrizes Curriculares e é apresentada sua importância para o processo de ensino e seu papel de nortear a seleção e organização dos conteúdos das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar (p. 25-38). Essas competências são agrupadas com base em três *campos de competências*, com a finalidade de auxiliar a tarefa dos professores de construir uma proposta curricular interdisciplinar - Representação e comunicação - Investigação e compreensão - Contextualização sociocultural. Para cada campo de competências são descritas as habilidades correspondentes.

O item referente aos *Conhecimentos de História* (p. 41-55) está dividido em: “Por que ensinar História” e “O que e como ensinar”. São tecidas considerações sobre a integração da História com as demais disciplinas das Ciências Humanas, as “aproximações entre História ensinada e a produção acadêmica” e os avanços do debate historiográfico. No item “O que e como ensinar” aborda-se a importância dos novos temas em História, a redefinição do tratamento metodológico da pesquisa, das fontes documentais, dos agentes sociais. Reconhece-se, também, o papel das competências de leitura e interpretação de fontes e de textos, além de enfatizar noções básicas a serem trabalhadas no ensino médio, como a identidade, a cidadania, a memória, o tempo histórico, priorizando ritmos e durações históricos. A partir de problemáticas contemporâneas, pode-se selecionar os conteúdos significativos por meio da escolha de temas que respondam a esses problemas. A organização dos conteúdos por temas, aliada à prática da pesquisa, é apresentada como uma possibilidade que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades, aptas a favorecer a formação do estudante como cidadão. Ao final, um quadro demonstra a correspondência entre os três campos de competências gerais da área com as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas em História.

Os textos que expõem a concepção geral dos Parâmetros, assim como os encaminhamentos relacionados com a História, estão em sintonia com os princípios expressos nos documentos legais. No entanto, a exposição não enfatiza devidamente a inovação e especificidade das propostas, obscurecendo a possibilidade de compreensão do alcance que teve o movimento de renovação estampado tanto na LDB quanto nas Diretrizes do CNE. A falta de explicitação mais contundente não atinge, desta forma, o

objetivo dos “Parâmetros”, o de oferecer um aprofundamento sobre o sentido dos princípios elaborados pelos instrumentos legais que, pela sua própria natureza, são mais sucintos e direcionais. Os PCNEM-1999 não colocam em evidência, nem tangenciam, o papel central da escola como o lugar da reflexão sobre a prática educativa e sobre a elaboração de currículos e de atividades propícias ao desenvolvimento de competências e de habilidades. Também não destacam, de forma devida, os agentes do processo educacional: professores, alunos, direção, funcionários e comunidade. Talvez, em razão dessas limitações, é que se sentiu a necessidade de elaborar outras “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, documento publicado em 2002 com o nome de PCN+.

## 2.2 - PCN+ 2002

O PCN+ é um documento muito mais elaborado, em que as questões básicas do ensino e o alcance das proposições, sustentadas na LDB e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, recebem um tratamento aprofundado e articulado. Deve-se ressaltar, nos PCN+ voltado para as Ciências Humanas, a propriedade com que questões centrais, fundamentais às considerações e às propostas sustentadas nos Parâmetros, são colocadas em linguagem clara e acessível aos leitores.

No item que abre as considerações gerais e introdutórias, intitulado *A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento*, são explicadas as razões da reforma frente à nova concepção do ensino médio no Brasil. Assim, destaca-se o papel do projeto pedagógico da escola e considera-se a escola como o cenário real da reforma educacional. Ao refletir sobre as novas orientações para o ensino, coloca em destaque os componentes fundamentais que reorientam a organização do processo escolar: os conhecimentos específicos, as competências e as habilidades, as disciplinas e seus conceitos estruturadores. A partir desses elementos, são propostas sugestões temáticas com a intenção de facilitar a construção dos processos de ensino e de aprendizagem. A articulação entre as áreas de conhecimento e entre as disciplinas no interior de cada área fornece a dimensão do processo sistêmico educacional, garantidor da formação do aluno em busca das competências e do exercício da cidadania.

No segundo item desta parte introdutória, *A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*, são feitas considerações imprescindíveis e significativas para a posterior elaboração dos Parâmetros, dirigidos às diversas disciplinas da área. São trabalhados conceitos norteadores do currículo, como a interdisciplinaridade e a contextualização, que adquirem significado específico no interior da proposta. Apontam-se os conceitos estruturadores da área de Ciências Humanas - relações sociais, identidade, dominação, poder, cultura ética e trabalho - com a devida justificativa para essa seleção. Em seguida, são explicitadas as competências específicas da área de Ciências Humanas, agrupadas em três campos de competências gerais: Representação e comunicação, Investigação e compreensão, Contextualização sociocultural. Aglutinando conceitos e competências, aborda-se outro elemento central da proposta: a articulação dos conceitos estruturadores com as competências gerais, o que vem acompanhado de reflexões sobre o sentido e utilização das atividades aptas para atingir os objetivos desejados. Por fim, trata-se dos “Critérios para a organização dos conteúdos programáticos no âmbito das disciplinas que compõem a área” (p. 36 e ss). Ao tratar, neste mesmo item, da necessidade de selecionar os conteúdos programáticos, sugere-se que sejam superados os pressupostos tradicionalmente adotados na escola, pautados na sucessão temporal linear, e que a

flexibilidade de formas de organização programática seja adotada como critério fundamental. Ao fechar esta parte introdutória geral do documento, afirma-se:

*“A alternativa de flexibilidade que aqui apresentamos, e que será exemplificada nos itens seguintes deste documento, em relação a cada uma das disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, está centrada na organização em torno de eixos temáticos”.*

Explica-se, então, o que é entendido por eixo temático e sua subdivisão em temas e subtemas.

O texto acima descrito, desenvolvido nas páginas 6 a 40 dos PCN+ de 2002, procura atingir os objetivos de dar significado e aprofundamento para as proposições contidas nos textos legais. A linguagem é acessível, são esclarecidos os pontos essenciais, cujo entendimento é condição para a compreensão do espírito das reformas pretendidas para o sistema de ensino, em geral, e para o ensino médio em particular.

Duas observações, no entanto, devem ser feitas. A primeira, de ordem apenas acessória, diz respeito a algumas repetições de idéias que tornam o texto demasiado longo e, às vezes, cansativo. Esta lacuna certamente será superada na nova redação. Outra, mais de fundo, refere-se à proposta, tida como um dos objetivos dos Parâmetros, de apresentar sugestões de temas a serem desenvolvidos no ensino disciplinar de cada área. Ao finalizar a parte geral de apresentação da área de Ciências Humanas, e fazer a passagem para as disciplinas específicas, afirma-se a possibilidade de apresentar alternativas flexíveis para a organização dos currículos a partir de eixos temáticos, temas e subtemas. No entanto, a intenção de oferecer exemplos para a organização curricular não parece ser coerente com todo o discurso de valorização do professor, da escola, da formação continuada e da contextualização, conforme definida no documento. Portanto, é dessas instâncias que devem partir a seleção dos conteúdos e a elaboração dos currículos. Esta contradição enfraquece os argumentos, muito bem construídos, sobre as reformas a serem implantadas no sistema educacional brasileiro.

### **3 - A HISTÓRIA NOS PCN+**

A parte destinada a oferecer parâmetros para a elaboração de currículos de História contém algumas lacunas que merecem ser explicitadas:

- Não foram encontradas referências aos princípios gerais do ensino médio, trabalhados na parte geral dos PCN+, nem explícita nem implicitamente. Esta falta de integração dificulta a compreensão do que é exposto e enfraquece o alcance do conjunto da proposta.

- Nota-se ausência de clareza e de objetividade no desenvolvimento dos itens que compõem a estrutura do texto: *Os conceitos estruturadores da História, O significado das competências específicas da História, A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da História, e Sugestões de organização de eixos temáticos em História.* A repetição de assuntos é notória, por exemplo, ao se atribuir espaço amplo às considerações sobre o tempo, em detrimento da explicitação de outros conceitos

considerados consensualmente fundamentais para a organização da prática do conhecimento em História. Não há clareza ao se apontar quais são os conceitos estruturadores da disciplina, quais as competências que podem ser desenvolvidas com o estudo da História, e como se dá a articulação.

- Para exemplificar possibilidades e flexibilidades na organização dos conteúdos curriculares, são sugeridos eixos temáticos, com seus respectivos temas e subtemas. Esta proposta de organização, mesmo que flexibilizada, por intermédio de eixos temáticos, não é consensual entre os historiadores. Os que a defendem fazem uso de argumentos, tais como a necessidade de superação da periodização cronológica e linear, a oportunidade de escolha de temas mais próximos à realidade social dos alunos e da escola, além da abertura de um maior leque de escolhas criativas, dentre outras vantagens. Mesmo os que aceitam a construção curricular com o recurso a eixos temáticos, questionam se devem sugerir estes ou aqueles, pois há o perigo de torná-los paradigmáticos.

Aqueles que têm dificuldade em elaborar o currículo a partir de eixos temáticos, temem a perda da historicidade dos processos históricos, ao se abandonar um dos elementos estruturadores da História, o tempo, em suas múltiplas dimensões. Afirma-se, ainda, que é possível conseguir a concretização dos princípios educacionais apontados nas reformas de ensino sem se recorrer unicamente à organização por temas ou por eixos temáticos. Em vista da relutância de grande parte dos professores da área de História em aceitar os eixos temáticos como única forma de organizar o currículo, mesmo afirmando que é uma “opção metodológica”, não acreditamos ser conveniente mantê-la como “parâmetro”. Nem mesmo como sugestão, pois a tendência é, aos menos desavisados, interpretar como forma impositiva, que pode se transformar, inconscientemente, na superada fórmula dos “currículos mínimos”. A insistência neste ponto pode desviar a atenção das questões basilares da reforma, descritas, na parte geral, com muita propriedade, podendo provocar indesejada rejeição.

No quadro a seguir, PCN1999 e PCN+2002, são lembrados as competências esperadas para as Ciências Humanas e os respectivos conceitos estruturadores, conforme definidos nos PCN de 1999, e nas explicações mais aprofundadas e enriquecidas do PCN+, de 2002. Esses documentos, aqui apenas lembrados, merecem especial atenção dos professores, pois conferem sentido às propostas para as disciplinas da área de Ciências Humanas.



**QUADRO 1: PCN1999 e PCN\*2002**

| <b>Competências Gerais da Área de Ciências Humanas</b><br>(PCN 1999)   | <b>Conceitos estruturadores da área</b>                           | <b>Conceitos estruturadores da História</b>           | <b>Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História</b><br>(PCN 1999 - PCN+ não enfoca de forma sistematizada)   |
|--|---|---|--|
| <p><b>a) <u>Representação e comunicação:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho em equipe.</li> </ul>  | Identidade  | Tempo<br><br>Passado                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.</li> <li>- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</li> </ul>  |
| <p><b>b) <u>Investigação e compreensão:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.</li> <li>- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana. Perceber a si mesmo como agente social e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.</li> <li>- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe e associá-las aos problemas que se propõem resolver.</li> </ul> | Identidade<br><br>Relações sociais<br><br>Cultura<br><br>Trabalho | Duração<br><br>Mudança-transformação<br><br>Sociedade | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.</li> <li>- Estabelecer relações entre continuidades/permanências e ruptura/transformação nos processos históricos.</li> <li>- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.</li> <li>- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.</li> </ul> |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p><b>c) Contextualização sociocultural:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.</li> <li>- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.</li> <li>- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.</li> <li>- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre a vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.</li> <li>- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida.</li> </ul> | <p>Relações sociais</p> <p>Trabalho</p> <p>Dominação</p> <p>Poder</p> <p>Ética</p> <p>Cultura</p> <p>Identidade</p> | <p>Cultura</p> <p>Identidade</p> <p>Memória</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar as diversas produções da cultura - as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais - nos contextos históricos de sua constituição e significação.</li> <li>- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.</li> <li>- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</li> <li>- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</li> </ul> |
|--|---|---|---|

## II - O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA LDBEN E DOS PCNEM UMA PROPOSTA

### 1 - PRESSUPOSTOS PARA A COMPREENSÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA.

Para que o professor tenha subsídios para melhor entender as propostas contidas nos PCN e que fazem parte do universo das discussões sobre o ensino básico, a seguir são lembrados os princípios norteadores que podem embasar possíveis Orientações Curriculares.

a) A nova identidade atribuída ao Ensino Médio define-o como uma **etapa conclusiva da educação básica** para a população estudantil. O objetivo não é preparar os alunos para uma outra etapa escolar ou para o exercício profissional, mas sim preparar o educando para a vida, qualificar para a cidadania e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo.

No entanto, convém lembrar a discussão em curso sobre a identidade do Ensino Médio em que se constata a tensão entre preparação para o vestibular, preparação para o trabalho, e formação da cidadania.

b) Para fazer frente à necessidade vital, de formação para a vida, o ensino se pauta pelo conceito de educação permanente, tendo em vista o **desenvolvimento de competências** cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e das que incentivam uma intervenção consciente e ativa na realidade social em que vive o aluno. Cada conjunto de Áreas do Conhecimento trabalha com competências gerais e básicas, como é o caso das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Explicitam-se as competências específicas às disciplinas que compõem as Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História, Sociologia) e indicam-se seus conceitos básicos a partir dos quais os professores elaborarão a seleção e a organização dos conteúdos e encontrarão mecanismos e estratégias de trabalho na escola e nas salas de aula. Busca-se, com isso, propiciar a apropriação e a transposição de conhecimentos para novas situações de vida. Nesta perspectiva, o ensino não mais se pauta pela oferta de disciplinas compartimentadas, sem referências a contextos sociais reais, com atividades padronizadas, que visam, sobretudo, à exposição de informações a serem assimiladas pelo educando. Apontam-se como princípios estruturadores do currículo: a interdisciplinaridade, a contextualização, a definição de conceitos básicos da disciplina, a seleção dos conteúdos e sua organização, as estratégias didático-pedagógicas. Este conjunto de preocupações consubstancia-se, ganha concretude e garantia de efetivação, a médio e longo prazos, no projeto pedagógico da escola, elaborado com a participação efetiva da direção, dos professores, alunos e agentes da comunidade em que se situa a escola.

É necessário deixar explícito que a elaboração dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio pautou-se pelas reflexões colocadas em evidência na pedagogia protagonizada por P. Perrenoud e por proposições calcadas na perspectiva psico-pedagógica. Deve-se ressaltar a possibilidade de propostas epistemológicas alternativas, tais como as de Jean-Claude Fourquin e de Gimeno Sacristán, sem esquecer a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia da Libertação de Paulo Freire, apontando-se suas especificidades e suas diferenças, em relação a Pedagogia de Perrenoud. Sob este aspecto, seria de suma

importância esclarecer o conceito polissêmico de “competência”, para que a proposta dos autores dos PCN seja entendida no seu devido contexto.

c) A **interdisciplinaridade** é entendida como a prática docente que visa ao desenvolvimento de competências e de habilidades, à necessária e efetiva associação entre ensino e pesquisa, ao trabalho com diferentes fontes e diferentes linguagens, à suposição de que são possíveis diferentes interpretações sobre temas/assuntos. A questão da interdisciplinaridade está claramente exposta nos PCN+, Ciências Humanas, p. 15-16.

*“O que é preciso compreender é que, precisamente por transcender cada disciplina, o exercício dessas competências e dessas habilidades está presente em todas elas, ainda que com diferentes ênfases e abrangências. Por isso, o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual”.*

d) A **Contextualização**, como outro eixo estruturador do currículo, é entendida como o trabalho de atribuir sentido e significado aos temas e assuntos, no âmbito da vida em sociedade. Os educandos devem ser capazes de identificar, de construir e/ou de reconstruir “conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de uma determinada área e/ou disciplina escolar. Dessa forma, as escolhas de temas/assuntos, que serão motivo de estudo e estruturação de atividades problematizadoras frente à realidade social, não ficam sujeitas às determinações meramente acadêmicas, que circundam e conferem supostas escalas de rigor analítico aos conhecimentos construídos/reconstruídos pelos educandos no fazer cotidiano das atividades escolares” (p. 22). Não se trata, portanto, de se referir a determinados fatos e acontecimentos ou a aspectos gerais de uma situação histórica, externos à produção do conhecimento em pauta, como se fosse necessário apontar “pano de fundo” no qual eles estariam “inseridos”. Evita-se, também, entender o contexto como se fosse apenas a referência de temas específicos ao cotidiano dos alunos.

e) Para a organização do currículo escolar é importante explicitar quais os **conceitos estruturadores** significativos para as áreas de conhecimento e suas respectivas disciplinas. Esses conceitos estruturadores são entendidos como o conjunto de representações do real, objeto de conhecimento de cada área e disciplina.

*“Assim, demarcar os conceitos estruturadores de uma área implica identificar quais representações do real são suficientemente amplas para servirem de ferramentas intelectuais que podem ser utilizadas/reutilizadas de forma global nos processos de análise que envolvem os objetos centrais das diferentes disciplinas de uma dada área, mesmo que não sejam particulares a nenhuma delas”. (PCNEM+, p. 25.).*

Como conceitos estruturadores das Ciências Humanas são indicados: relações sociais, dominação, poder, ética, cultura, identidade e trabalho. Para identificar esses conceitos, parte-se:

*“dos aspectos que caracterizam os objetos de estudo e de conhecimento das áreas e disciplinas. Em termos globais, a área sobre a qual nos detemos aqui, ou seja, a área de Ciências Humanas tem por objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos.” (PCNEM+, p. 24)*

Esses conceitos, comuns às disciplinas da área, serão explicitados e acrescidos por outros que são específicos de cada disciplina. Para a disciplina História são sugeridos, como conceitos estruturadores: História, Processo histórico, Historicidade dos conceitos, Tempo (temporalidades históricas), Sujeitos históricos, Trabalho, Poder, Cultura, Memória, Cidadania. Estes conceitos devem ser considerados em sua relação dialética.

f) A mobilização dos conceitos no trabalho pedagógico escolar, como instrumentos de conhecimento, supõe a **articulação** entre os conceitos estruturadores da área e as competências centrais que lhe são próprias. Por sua vez, os conceitos estruturadores de cada disciplina buscam a articulação com as competências centrais da área e com as que lhe são específicas. São indicadas como competências da área de Ciências Humanas, explicadas na parte geral desse documento: Representação e comunicação, Investigação e compreensão, Contextualização sociocultural. As competências gerais são focalizadas à luz das especificidades da História, operacionalizadas em articulação com os conceitos estruturadores da disciplina.

g) A **seleção dos conteúdos**, a serem organizados para fins didático-pedagógicos na escola, pressupõe a articulação deste conjunto de preocupações: objetivos do Ensino Médio, competências a desenvolver, caráter interdisciplinar dos conhecimentos mobilizados, sentidos atribuídos no esforço da contextualização, conceitos estruturadores da área e da disciplina e articulação com as competências. É por meio dos conteúdos, tratados científica, atualizada e significativamente para fins escolares, que o currículo da escola e de cada disciplina específica toma corpo e ocupa lugar estrategicamente central no processo educativo. Portanto, a importância dos conteúdos não é relegada a segundo plano em favor da educação por competências. A seleção, organização e escolha de estratégias metodológicas é que são informadas pelo conjunto de proposições que fazem parte da nova concepção de educação presente na LDBEN, nas leis e nos documentos subsequentes.

h) A qualidade das **estratégias didático-pedagógicas** é que irá garantir o sucesso dos enfoques educacionais acima apontados: a prática pedagógica planejada e interdisciplinar; as atividades que levem os alunos a buscar soluções de problemas; a contextualização que confira significado a temas e assuntos; a mobilização de instrumentos de análise, de conceitos, de competências e prática constante da pesquisa, que, por recorrer a fontes diversificadas e passíveis de interpretações diversas, relaciona-se permanentemente com o ensino e dele é parte indissociável. As estratégias que são

lembradas no quadro nº 2, item “Elaboração e condução das atividades didáticas”, além de muitas outras, quando assumidas de forma consciente pelo conjunto dos agentes da educação, deverão fazer parte integrante do projeto político-pedagógico da escola.

i) A **Formação dos docentes** é considerada condição essencial para que as novas propostas educacionais possam ser operacionalizadas e levadas a bom termo. Espera-se que a formação **inicial** dos professores (tanto a específica de História quanto a de cunho pedagógico) seja trabalhada por professores universitários que detenham as condições e responsabilidades adequadas para o desempenho desta função, respaldados por instituições que tenham clareza sobre a dimensão dos compromissos científicos e sociais imprescindíveis para a formação de profissionais que se dedicarão à docência. Na formação **continuada** (em serviço), por sua vez, as competências docentes são construídas e aprimoradas na prática docente refletida, no aprimoramento dos conhecimentos atualizados de sua área de conhecimento. É no trabalho conjunto dos professores, em vista da elaboração e efetivação do projeto pedagógico para a escola na qual atuam, que se consolida o exercício docente. Por outro lado, supõem-se políticas públicas de valorização do docente no interior do sistema de ensino, condições propícias de trabalho e de salário, assim como o estímulo à renovação, ao estudo diuturno, à pesquisa em História e ao envolvimento com os alunos e com a comunidade local.

j) É condição obrigatória do Estado consolidar políticas públicas de valorização do docente que impliquem projetos de especialização, aproximando as universidades das redes de ensino médio de cada unidade da federação. Neste sentido, o estímulo à pesquisa em História e do ensino da História deve ser construído a partir de ações concretas, firmando-se parcerias (via financiamento de projetos) entre as Secretarias de Educação e Universidades/redes de ensino.

k) Dada a complexidade do empreendimento, não é possível atribuir a responsabilidade apenas aos professores. É necessária uma articulação que perpassa os profissionais da educação, os gestores, as Secretarias de Educação estaduais e Municipais, o Mec e o governo no estabelecimento de políticas públicas para a educação. Mais do que políticas de governo é necessário batalhar por políticas públicas de Estado. O financiamento da educação em geral e em especial do ensino médio deve sair do patamar de insignificância em que se encontra, para ocupar o lugar que lhe é devido.

l) Faz-se necessária uma reestruturação profunda nas estruturas das escolas do ponto de vista organizacional, físico-espacial, de pessoal, de laboratórios, de materiais didáticos. O projeto político-pedagógico da escola é abrangente e supõe condições mínimas para conseguir implantar reformas pedagógicas preconizadas.

## 2 - OS CONCEITOS ESTRUTURADORES DA HISTÓRIA

Tendo como referência os princípios acima enunciados, apresenta-se a seguir uma proposta de explicitação dos conceitos estruturadores para a disciplina História.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Para elaboração dessas considerações tivemos como ponto de referência: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999); PCN+, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002); LDBEN e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, do CNE. A redação do texto aproxima-se de um capítulo de livro, de

Alguns conceitos básicos do conhecimento histórico fazem parte do arcabouço constituído, através dos tempos, pela prática dos historiadores. Construiu-se uma “lógica da história”, que pode ser concebida como um conjunto de procedimentos e de conceitos, em torno da qual deve girar as preocupações dos historiadores. Independentemente das mais variadas concepções de mundo, dos posicionamentos ideológicos ou das proposições de ordem metodológica, não há como não trabalhar com estes conceitos, ou, pelo menos, com uma parte importante deles. As propostas pedagógicas, sejam elas quais forem, têm um compromisso implícito com estas práticas historiográficas ao produzirem o conhecimento histórico escolar com as devidas especificidades e particularidades. O que diferencia as diversas concepções de História é a forma como esses conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados.

Importa perceber quais conceitos são imprescindíveis para permitir aos alunos do ensino básico apropriarem-se de uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos. A título de sugestão e como início de discussão, sugere-se uma reflexão sobre alguns conceitos considerados fundamentais e sobre os desdobramentos contidos em sua abrangência. A partir destas considerações, é possível iniciar um debate construtivo para corrigir, confirmar, ampliar e sugerir outras possibilidades.

## **2.1 - História**

O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Os historiadores estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas que se apresentam nas sociedades, tanto nas de hoje quanto nas do passado, as quais emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens. Procuram apontar, também, os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos.

A aprendizagem de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa científica seja no do saber histórico escolar, torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa se apropriar de um olhar consciente no que tange à sociedade e a si mesmo. Ciente do caráter provisório do conhecimento, o aluno terá condições de se exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, estudo da bibliografia produzida sobre o assunto, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação dos fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos. Dada a complexidade do objeto de conhecimento, é imprescindível que se incentive a prática interdisciplinar.

---

autoria de BEZERRA, Holien Gonçalves. “Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos” In: KARNAL, Leandro (coord.) História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas. SP, Contexto, 2003, p. 37-48. O texto havia sido solicitado ao autor pela Secretaria do Ensino Médio, em 2001, para servir de base para discussões em Seminários a serem realizados para aperfeiçoamento dos PCNEM. Como o Seminário não se realizou, optou-se por publicar o texto em livro preparado para discutir aspectos do ensino de História. Para a presente discussão, as idéias foram consideravelmente ampliadas e enriquecidas com a colaboração dos colegas que participaram dos seminários regionais organizados pelo MEC (out.-nov.2004) e do seminário nacional (dez.2004) para a discussão do Ensino Médio no Brasil.

Faz parte da construção do conhecimento histórico, no âmbito dos procedimentos que lhe são próprios, a ampliação do conceito de fontes históricas que podem ser trabalhadas pelos alunos: documentos oficiais, textos de época e atuais, mapas, ilustrações, gravuras, imagens de heróis de histórias em quadrinhos, poemas, letras de música, literatura, manifestos, relatos de viajantes, panfletos, caricaturas, pinturas, fotos, rádio, televisão, depoimentos provenientes da pesquisa levada a efeito pela chamada História Oral, etc. O importante é que se alerte para a necessidade de as fontes receberem um tratamento adequado, de acordo com sua natureza.

É preciso deixar claro, porém, que o ensino básico não se propõe a formar “pequenos historiadores”. O que importa é que a organização dos conteúdos e a articulação das estratégias de trabalho levem em conta esses procedimentos para a produção do conhecimento histórico. Com isso, evita-se passar, para o educando, a falsa sensação de que os conhecimentos históricos existem de forma acabada, e assim são transmitidos.

## **2.2 - Processo histórico**

Para além da descrição factual e linear, a História busca explicar tanto as uniformidades e as regularidades das formações sociais quanto as rupturas e as diferenças que se estabelecem no embate das ações humanas. Na verdade, o passado humano não é agregação de ações separadas, mas conjunto de comportamentos intimamente interligados que têm uma razão de ser, ainda que, no mais das vezes, imperceptível aos nossos olhos. O processo histórico resulta da captação cognitiva dessas práticas, ordenadas e estruturadas de maneiras racionais pelos historiadores. Parte-se do princípio de que não há caminhos preestabelecidos para a história, seja no sentido idealista seja nas concepções de etapas predeterminadas pelas quais a humanidade deva trilhar. Assim, são os problemas colocados constantemente na indeterminação do social que fazem com que os homens optem pelos caminhos possíveis e desenhem os acontecimentos que passam a ser registrados. Os registros ou as evidências da luta dos agentes históricos são o ponto de partida para entendermos os processos históricos.

Deve-se ressaltar, igualmente, que o conceito de processo histórico supõe enunciação resultante de uma construção cognitiva dos estudiosos. No entanto, embora os processos não tenham existido exatamente como descritos, eles têm sedimentação na realidade social. A dimensão de elaboração no sentido de uma aquisição cognitiva em permanente construção leva-nos a entender a possibilidade das diversas interpretações do passado histórico, dependentes de posicionamentos teóricos e metodológicos diferenciados.

Assim, a História, concebida como processo, intenta aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando: identificar relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber diferenças e semelhanças, conflitos/contradições e solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma analítica e crítica frente ao presente e buscar as relações possíveis com o passado.

Neste quadro conceitual de processo, dimensiona-se a compreensão do conceito de “fato histórico”, de “acontecimento”, que resultam de uma construção social da qual faz parte o historiador e que tem importância fundante, enquanto ponto referencial das relações

sociais, no cotidiano da História. No entanto, o sentido pleno dos acontecimentos, em sua dimensão micro, resolve-se quando remetido aos processos que lhes emprestam as possibilidades explicativas. Enfim, o fato histórico toma sentido se considerado como constitutivo dos processos históricos, e, nessa escala, deve ser compreendido.

### **2.3 - Historicidade dos conceitos**

Os conceitos históricos somente podem ser entendidos na sua historicidade. Isto quer dizer que os conceitos criados para explicar certas realidades históricas têm o significado voltado para essas realidades, sendo equivocado empregá-los indistintamente para toda e qualquer situação semelhante. Dessa forma, os conceitos, quando tomados em sua acepção mais ampla, não podem ser utilizados como modelos, mas apenas como indicadores de expectativas analíticas. Ajudam-nos e facilitam o trabalho a ser realizado no processo de conhecimento, na indagação das fontes, e na compreensão de realidades históricas específicas.

Registre-se que é possível distinguir os “conceitos”, na escala de compreensão, entre aqueles que são mais abrangentes e os que se referem a realidades mais especificamente determinadas. Quando se atribui ao conceito uma compreensão mais ampla, aplicada a realidades histórico-sociais semelhantes, este pode receber a denominação de “categoria”. Por exemplo, as categorias trabalho, homem, continente, revolução etc. Neste sentido, os conceitos ou categorias são abertos, são vetores à espera de concretizações, a serem elaborados por meio de conhecimentos específicos, de acordo com os procedimentos próprios da disciplina História. No momento em que se atribui a essas categorias as determinações históricas e suas especificidades, como trabalho assalariado, trabalho servil, trabalho escravo, por exemplo, já estamos lidando com conceitos que, por sua vez, poderão receber ainda mais especificações, como trabalho servil na Germânia, na Francônia, e assim por diante; a revolução socialista, a revolução industrial etc. Não se pode usar indevidamente o caráter universal que o conceito efetivamente tem, para tirar-lhes a historicidade. Não seria conveniente, por exemplo, atribuir à “democracia” uma dimensão essencialista, como se ela existisse à guisa de modelo a ser imitado. O que existe são democracias historicamente praticadas na Grécia, no século XIX, a democracia liberal, a socialista, a brasileira atual etc. Os conceitos propriamente ditos seriam, então, considerados como representações de um objeto ou fenômeno histórico, por meio de suas características.

### **2.4 - Tempo (temporalidades históricas)**

A dimensão da temporalidade é considerada uma das categorias centrais do conhecimento histórico. Não se trata de insistir nas definições dos diversos significados de tempo, mas de levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e a sua importância nas formas de organizações sociais e de conflitos. Sendo um produto cultural, forjado pelas necessidades concretas das sociedades historicamente situadas, o tempo representa um conjunto complexo de vivências humanas. Por isso, a necessidade de relativizar as diferentes concepções de tempo e as periodizações propostas e de situar os acontecimentos históricos nos seus respectivos tempos.

O conceito de tempo supõe, também, que se estabeleçam relações entre: continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes-

agora-depois. Por outro lado, é necessário lembrar que o tempo histórico não tem uma dimensão homogênea, mas comporta durações variadas, como tem sido largamente discutido na historiografia. Eis a importância de se considerarem os diversificados ritmos do tempo histórico quando situados na duração dos fenômenos sociais e naturais. É justamente a compreensão dos fenômenos sociais na duração temporal que permite o exercício explicativo das periodizações. Estas são frutos de concepções de mundo, de metodologias e até mesmo de ideologias diferenciadas.

As considerações sobre a riqueza e a complexidade do conceito de tempo são imprescindíveis para que sejam evitados os anacronismos, não tão raros, nas explicações históricas. O anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões, e, assim, interpretar essas ações ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época, em circunstâncias específicas, para avaliar outras épocas com características diferentes.

## **2.5 - Sujeitos históricos**

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla permite-nos indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. Os sujeitos históricos, que se configuram na inter-relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais, são os verdadeiros construtores da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas consequência das construções conscientes ou inconscientes, paulatinas e imperceptíveis, de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos.

Conceber a História como resultado da ação de sujeitos históricos significa não atribuir o desenrolar do processo como vontade de instituições, tais como o estado, os países, a escola etc, ou como resultante do jogo de categorias de análise (ou conceitos): sistemas, capitalismo, socialismo etc. É perceber também que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais no tempo.

## **2.6 - Trabalho**

O conceito de trabalho é aqui entendido como um modo de sustentação e autopreservação do gênero humano, que se expressa nas transformações impostas pelo homem à natureza e às formações sociais e culturais historicamente construídas. Trata-se de conceito fundamental para a compreensão da formação e do fazer histórico da humanidade em toda a sua diversidade.

Entende-se o trabalho na sua diversidade social, econômica, política e cultural, pois o trabalho não se refere somente às formas de produzir formalmente e historicamente aceitas nas diversas sociedades históricas, tais como a escravidão, servidão e o trabalho assalariado, mas também ao trabalho relacionado à esfera doméstica, à prática comunitária, às manifestações artísticas e intelectuais, à participação nas instâncias de representação políticas, trabalhistas, comunitárias e religiosas. Estas diferentes formas de produzir e organizar a vida individual e coletiva intercambiam-se com diversas perspectivas ou abordagens. Dentre elas pode-se destacar as de gênero (a participação das mulheres e homens nas relações entre trabalho formal, informal e doméstico); de

parentesco ou de comunidade (posição dos membros na hierarquia da família e da comunidade relacionados a sua ocupação profissional); de geração (as transformações históricas na relação entre o trabalho formalmente aceito em uma sociedade e o trabalho infantil, além do trabalho como formação educativa nas dimensões professor/aluno, mestre/aprendiz, entre outras); e de poder (tensões e conflitos entre os diferentes agentes sociais, profissionais e políticos).

## **2.7 - Poder**

O poder pode ser entendido como o complexo de relações entre os sujeitos históricos nas diversas formações sociais e nas relações entre as sociedades. Articula-se com todos os conceitos presentes neste documento, pois as relações de poder permeiam o processo de construção do conhecimento histórico e são um dos fatores de significação que delimitam o que seria a consciência histórica, que marca os diversos modos da apreensão e da construção do mundo historicamente constituído e suas respectivas interpretações.

As relações de poder são exercidas nas diversas instâncias das sociedades históricas como as do mundo do trabalho e as das instituições como por exemplo, as escolas, as prisões, as fábricas, os hospitais as famílias, as comunidades, os estados nacionais, igrejas e organismos internacionais políticos, econômicos e culturais, os quais transformam-se na sua relação com as formações sociais historicamente constituídas. É na inter-relação entre estas instituições (sociais, políticas, étnicas e religiosas) e nas relações de dominação, hegemonia, dependência, convencimento, submissão, resistência, convivência, autonomia e independência entre as mesmas que se torna possível a compreensão de suas construções políticas como algo próprio da formação histórica do ser humano. Não se pode esquecer também o processo de invenção das tradições que expressa muito bem as articulações entre mudanças e permanências no campo das relações políticas.

Neste aspecto, o conceito poder facilita o entendimento da construção histórica do conceito de cidadania e do processo de constituição da participação política nas mais diversas instituições marcadas por consensos, tensões e conflitos revelados em toda a sua historicidade.

## **2.8 - Cultura**

A ampliação do conceito de cultura, fruto da aproximação das disciplinas História e Antropologia, enriquece o âmbito das análises, caminhando, de forma positiva, para a abertura do campo científico da história cultural. O recurso à Filosofia, por sua vez, enriquece e amplia o conceito, especialmente no que se refere à idéia de cultura como formação advinda da “paidéia” (ligada à educação) e da cultura humanista, renascentista e iluminista. Na articulação destas abordagens (histórica, antropológica e filosófica) o conceito de cultura pode alcançar maior abrangência e significado.

As representações sociais concedem unidade a todas as manifestações da vida, quer individual quer social. Cultura não é apenas o conjunto das manifestações artísticas. É,

também, constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, religiões, festas. Neste sentido, as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes são também manifestações culturais que se expressam nos conflitos de interpretações sobre a própria noção de cultura e de história. Assim, o estudo das identidades sociais, no âmbito das representações culturais, adquire significado e importância para a caracterização de grupos sociais e de povos.

## **2.9 - Memória**

Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a memória. O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do patrimônio cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional, sem exclusões e discriminações, é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória”, estabelecidos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido” (Ver PCNEM99, p. 54)

É necessário enfatizar, também, a riqueza que o conceito de memória vem adquirindo no âmbito da História com os trabalhos de autores estrangeiros e nacionais. Evidencia-se, por exemplo, que os lugares da memória são criações da sociedade contemporânea para impor determinada memória. E que a concepção de memória nacional ou identidade regional constituem formas de violência simbólica que silenciam e uniformizam a pluralidade de memórias associadas aos diversos grupos sociais. Por isso, a questão da memória ou da educação patrimonial associa-se à valorização da pluralidade cultural e ao questionamento da construção do patrimônio cultural pelos órgãos públicos que, historicamente, vêm alijando a memória de grupos sociais (como os escravos ou operários) do que se concebe como memória nacional. Em educação patrimonial enfatiza-se a importância da escola atuar para mapear e divulgar os bens culturais relacionados com o cotidiano dos diversos grupos, mesmo aqueles bens que ainda não foram reconhecidos pelos poderes instituídos.

Introduzir, na sala de aula, o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permite a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constituem excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa de manutenção e de preservação da memória.

## **2.10 - Cidadania**

O conjunto de preocupações que norteia o conhecimento histórico e suas relações com o ensino, vivenciado na escola, leva ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania, como: exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável pela construção da história; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando-se qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para problemas detectados na comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentira social; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de

outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, seja dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia.

Assim, é necessário incorporar a questão da cidadania como objeto do ensino de História. No desenvolvimento dos conteúdos, a historicidade do conceito de cidadania torna-se objeto do ensino de História, com a abordagem das experiências de participação dos indivíduos e dos grupos sociais na construção coletiva da sociedade ao longo da história e, mais especificamente, com o estudo do processo de ampliação da concepção de cidadania, por meio do movimento de incorporação dos direitos sociais e direitos humanos, ao lado dos direitos civis e políticos.

### **3 - A ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS ESTRUTURADORES COM AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA HISTÓRIA**

Os conceitos estruturadores da História, além de expressarem o arcabouço da prática da tradição historiográfica, são os pontos nucleares a partir dos quais são definidas as competências específicas a serem conquistadas por meio do ensino da História. Por outro lado, a concepção de um ensino/aprendizagem criativo e que coloque o aluno no centro do processo supõe a mobilização de atividades adequadas.

No quadro 2. Proposta, a seguir, são lembradas as competências gerais da área de Ciências Humanas cuja descrição está contida no documento PCN+; são apontados os conceitos estruturadores da História, anteriormente tratados; são descritas as competências decorrentes da prática do conhecimento histórico e as expectativas enquanto conhecimento. Além disso, são indicadas algumas das condições necessárias para que as atividades didáticas corroborem o exercício do conhecimento histórico, produzido na e para a escola, pois se trata de um processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro 2. Articulação: conceitos - competências - atividades didáticas**

| Conceitos estruturados da História        | Competências Específicas da História   | Elaboração e condução das atividades didáticas   |
|---|--|--|
| <p>História</p> <p>Processo histórico</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer a natureza específica de cada fonte histórica.</li> <li>- criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa.</li> <li>- reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica etc.</li> <li>- compreender textos historiográficos.</li> <li>- organizar a produção do conhecimento.</li> <li>- produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</li> <li>- reconhecer os diferentes agentes sociais e os contextos envolvidos na produção do conhecimento histórico.</li> <li>- ter consciência de que o objeto da História são as relações humanas no tempo e no espaço.</li> <li>- perceber os processos históricos como dinâmicos e não determinados por forças externas às ações humanas.</li> <li>- exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico.</li> <li>- praticar a interdisciplinaridade.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender o passado como construção cognitiva que se baseia em registros deixados (documentos, fontes).</li> <li>- perceber que o fato histórico (micro) adquire sentido quando relacionado aos processos históricos (dimensão macro).</li> <li>- buscar os sentidos das ações humanas que parecem disformes e desconectadas.</li> <li>- entender que os processos sociais resultam de tomadas de posição frente a variadas possibilidades de encaminhamento.</li> <li>- reconhecer, nas ações e relações humanas as uniformidades e rupturas, diferenças e semelhanças, conflitos e solidariedades, igualdades e desigualdades.</li> <li>- aceitar a possibilidade de várias interpretações.</li> <li>- problematizar a vida social, o passado e o presente, na dimensão individual e social.</li> <li>- comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</li> </ul> | <p><u>Na elaboração da proposta de ensino, levar em conta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- que as atividades são procedimentos didáticos, relacionados aos aspectos metodológicos;</li> <li>- a importância da prática pedagógica interdisciplinar;</li> <li>- que o docente é o mediador nos processos de conhecimento construídos pelo aluno;</li> <li>- que as atividades devem estar centradas na solução de problemas e na reflexão;</li> <li>- a proposição de atividades significativas e contextualizadas;</li> <li>- a necessidade de mobilizar: análise, conceitos e competências;</li> <li>- que a discussão dos conceitos e operações solicitadas precisa estar presente nos materiais</li> </ul> |

|                             |  |   |
|-----------------------------|--|---|
| Historicidade dos Conceitos | <ul style="list-style-type: none"> <li>- perceber os conceitos como representações gerais do real social, organizadas pelo pensamento.</li> <li>- compreender os conceitos como expectativas analíticas, que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas.</li> <li>- considerar a dinamicidade dos conceitos, que adquirem especificidade a partir da construção de representações.</li> </ul>  | <p>oferecidos aos alunos (nas fontes, nos textos historiográficos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- é importante oferecer materiais diversos e diversificados, que possibilitem interpretações múltiplas sobre a questão estudada;</li> <li>- que é necessário evitar a simples memorização de definições;</li> <li>- o cuidado em relacionar, nas atividades, competências gerais e específicas com conceitos estruturadores da História, de forma explícita ou implícita;</li> <li>- a distinção entre saber acadêmico e conhecimento voltado para o desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos, que é próprio do ensino-aprendizagem da escola.</li> </ul> |
| Tempo                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer que as forma de medir o tempo são produtos culturais resultantes de necessidades das sociedades diversificadas.</li> <li>- perceber que as temporalidades históricas e as periodizações propostas são criações sociais.</li> <li>- estabelecer relações entre as dinâmicas temporais: continuidade-ruptura, permanências-mudanças, sucessão-simultaneidade, antes-agora-depois.</li> <li>- perceber que os ritmos e as durações do tempo são resultantes de fenômenos sociais e de construções culturais.</li> <li>- evitar anacronismos ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes.</li> </ul> |   |
| Sujeito histórico           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos, ressaltando-se: <ul style="list-style-type: none"> <li>. o lugar do indivíduo.</li> <li>. as identidades pessoais e sociais.</li> <li>. que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos.</li> <li>. que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias.</li> <li>. a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processo históricos</li> </ul> </li> </ul>  |   |
| Trabalho                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas.</li> <li>- entender como o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural.</li> <li>- perceber as diferentes formas de produção e organização da vida social em que se destacam a participação de homens e mulheres, de relações de parentesco, da comunidade, de múltiplas gerações e de diversas formas de exercício do poder.</li> </ul>   |   |
| Poder                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- perceber a complexidade das relações de poder entre os sujeitos históricos.</li> <li>- captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações do trabalho e as instituições da sociedade organizada - sociais, políticas, étnicas e religiosas.</li> <li>- perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções</li> </ul>  |   |

|                  |  |  |
|------------------|--|--|
| <p>Cultura</p>   | <p>políticas, sociais e econômicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emerge no cotidiano da vida social e se solidifica nas diversas organizações e instituições da sociedade.</li> <li>- perceber que as formações sociais são resultado de várias culturas.</li> <li>- Situar as diversas produções da cultura - as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais - nos contextos históricos de sua constituição e significação.</li> <li>- perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes.</li> </ul>   |  |
| <p>Memória</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ter consciência que a preservação da memória histórica é um direito do cidadão.</li> <li>- perceber o papel e importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais.</li> <li>- perceber e criticar as construções da memória de cunho propagandístico e político.</li> <li>- valorizar a pluralidade das memórias históricas deixadas pelos mais variados grupos sociais.</li> <li>- atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.</li> <li>- perceber a importância da escola e dos alunos na preservação dos bens culturais de sua comunidade e região</li> </ul>  |  |
| <p>Cidadania</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- aprimorar atitudes e valores individuais e sociais.</li> <li>- exercitar o conhecimento autônomo e crítico.</li> <li>- sentir-se um sujeito responsável pela construção da história.</li> <li>- praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas.</li> <li>- auxiliar na busca de soluções para os problemas da comunidade.</li> <li>- indignar-se frente às injustiças.</li> <li>- construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.</li> <li>- ter consciência da importância dos direitos pessoais e sociais e zelar pelo cumprimento dos deveres.</li> <li>- incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos.</li> <li>- posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</li> </ul> |  |

## **4. A SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS**

É dever da escola, e direito dos alunos do ensino fundamental e médio, oferecer e trabalhar os conjuntos de conhecimentos socialmente elaborados e considerados necessários ao exercício da cidadania. Já é consenso que a escola não tem por finalidade apenas transmitir conhecimentos. No entanto, as dificuldades acentuam-se quando se trata de explicitar o que deve ser entendido como “necessários”. Este termo refere-se ao que é comum a todos os alunos brasileiros.

Passa a ser consenso também, entre os profissionais da História, ainda que com menor intensidade, que os conteúdos a serem trabalhados, em qualquer dos níveis de ensino/pesquisa (básico, médio, superior, pós-graduado), não são todo o conhecimento socialmente acumulado e criticamente transmitido a respeito da “trajetória da humanidade”. Forçosamente, devem ser feitas escolhas e seleções. Por outro lado, em vista da diversidade dos enfoques teórico-metodológicos que foram se construindo, especialmente nas últimas décadas, não é possível pensar em uma metodologia única para a pesquisa e para a exposição dos resultados, nem mesmo para a prática pedagógica do ensino de História.

### **4.1 - A seleção dos conteúdos**

A necessária seleção dos conteúdos faz parte de um conjunto formado pela preocupação com o saber escolar, com as capacidades e com as habilidades. Por isso, os conteúdos não podem ser trabalhados independentemente, pois não constituem um fim em si mesmos, como vem sendo constantemente lembrado, “mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações” (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Art. 5º, I). São considerados meios para a aquisição de capacidades que auxiliem os alunos a produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir. Neste sentido, os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino e aprendizagem, sendo que a seleção e a escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes de cada momento histórico. Ainda mais, eles são concebidos não apenas como a organização dos fenômenos sociais historicamente situados na exposição de fatos e de conceitos, mas abrangem, também, os procedimentos, os valores, as normas e atitudes, seja em sala de aula, seja no projeto pedagógico da escola.

### **4.2 - Diversidade na apresentação dos conteúdos.**

A organização dos conteúdos, uma parte essencial na construção do currículo, está intimamente ligada à concepção de ensino que sustenta o projeto pedagógico da escola. Por isso, sua escolha não é alheatória, mas tem relação, também com a concepção de História subjacente à prática pedagógica. Este conjunto de especificidades explica a grande variedade de propostas curriculares, desde as mais clássicas até as mais recentes tentativas de inovações, que despontam como promissoras possibilidades para melhorias cada vez mais substantivas.

a) O exemplo clássico de organização dos conteúdos é o que se constitui a partir das temporalidades. Preponderante ainda na maioria das escolas brasileiras, o tempo, considerado em sua dimensão cronológica, continua sendo a medida utilizada para explicar a “trajetória da humanidade”. A periodização que se impôs desde o século XIX – História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea – está presente em grande parte

dos livros didáticos e do currículo das escolas. Retrocede-se às origens, estabelecendo-se trajetórias homogêneas do passado ao presente, em que a organização dos acontecimentos é feita a partir da perspectiva da evolução. Por isso, o que caracteriza a organização dos conteúdos, nesse contexto, é a linearidade e a seqüencialidade.

b) Mais recentemente, há a tentativa de superação da seqüencialidade e da linearidade em alguns currículos, os quais tomam a chamada História integrada como fio condutor da sua organização. Assim, América e Brasil figuram junto a povos da pré-história, da Europa e da Ásia, fazendo-se presente, por vezes, a História da África.

c) Há propostas diferenciadas, em que os conteúdos são organizados a partir de temas selecionados ou eixos temáticos, esperando-se maior liberdade e criatividade por parte dos professores. A organização e a seleção dos conteúdos, a partir de uma concepção ampliada de currículo escolar, foram elaboradas de forma mais sistematizada e aprofundada nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o Ensino Fundamental assim como para o Ensino Médio. Nas Orientações Educacionais Complementares, PCN+ Ensino Médio de 2002, a opção pela organização programática de assuntos, a partir de eixos temáticos, é assumida na apresentação geral para as Ciências Humanas e por todas as disciplinas da área.

d) Nota-se, ainda, uma via intermediária: mantém-se a opção pela exposição cronológica dos eventos históricos consagrados pela historiografia, mas agora intercalada ou informada por exercícios e atividades, chamados estratégicos, por meio dos quais os alunos são encaminhados a perceber todos os meandros da construção do conhecimento histórico, instados a se envolver nas problemáticas comuns ao presente e ao passado estudado e encorajados a assumir atitudes que os levam a posicionar-se como cidadãos. Aproximam-se, assim, as preocupações com a seqüencialidade dos conteúdos e as finalidades da educação na formação de indivíduos conscientes e críticos, com autonomia intelectual.

e) Outra construção possível, que por vezes se pratica, consiste em manter, como fio organizador, a periodização consagrada como “pano de fundo” para a elaboração de problemáticas capazes de atingir os objetivos de tornar significativa a aprendizagem da História. A estruturação temática possibilita discussões de ordem historiográfica em diferentes períodos históricos, abre a possibilidade de se considerar os momentos históricos na dimensão da sucessão, da simultaneidade, das contradições, das rupturas e das continuidades. A cronologia não é simplesmente linear, pois leva em consideração que tempos históricos são passíveis de diversificados níveis e ritmos de duração.

f) Muitas outras experiências de composição curricular poderiam ainda ser elencadas. Basta lembrar que, em muitos casos, a organização dos conteúdos é assumida de forma responsável pelos professores, tendo como referência suas experiências docentes, ou as orientações dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais dos estados e dos municípios.

Obs. É ainda muito raro encontrar nas organizações curriculares, tanto das escolas quanto dos livros didáticos, a importância que merece a História da África frente ao lugar histórico que os africanos trazidos para o Brasil desempenharam na construção da sociedade brasileira, assim como pela herança cultural devida aos brasileiros de origem africana. A força do Decreto Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino da História da

África, não terá respaldo se a historiografia não der ainda maior impulso à cultura africana no Brasil.

### c. Cuidados especiais

Seja qual for a proposta apresentada, há cuidados especiais a serem lembrados. O primeiro se refere ao envolvimento do aluno com o objeto de estudo trabalhado. Na exposição factual e linear, que supõe o aluno como receptáculo de ensinamentos, além dos textos expositivos e detalhados, utilizam-se exercícios voltados especificamente para o teste de compreensão e de fixação de conteúdos. A preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades não faz parte dos horizontes destas propostas pedagógicas.

Já as propostas curriculares correntes, que concebem o currículo e a educação a partir de padrões mais atualizados, constroem a trama expositiva procurando envolver o aluno por meio da problematização dos temas, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno. As atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensado sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo. A preocupação não é com a quantidade de conteúdos a serem apresentados ou com as “lacunas” de conteúdo de História a serem preenchidas, de acordo com a lista de assuntos tradicionalmente utilizados na escola. O que está em evidência é o modo de trabalhar historicamente os temas/assuntos/objetos em pauta, sejam eles organizados por meio de eixos temáticos estruturadores ou por hierarquização de assuntos ou objetos construídos pela perspectiva do tempo cronológico.

Em conclusão, o que define a montagem de um currículo escolar, em conformidade com os princípios estabelecidos pela LDBEN e pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, é a sintonia com a concepção de educação que embasa os princípios. Assim, retorna-se às considerações feitas no início deste documento: a nova identidade atribuída ao Ensino Médio, definido como etapa conclusiva da educação básica; prioridade ao desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras; atenção especial à interdisciplinaridade, à contextualização e aos conceitos estruturadores; busca da articulação entre os conceitos estruturadores da área e as competências centrais que lhe são próprias. A **seleção dos conteúdos**, à luz dos princípios acima enunciados, assim como as estratégias didático-pedagógicas, ao mesmo tempo em que constituem a alma do processo de ensino-aprendizagem, são de competência dos professores, em reflexão constante na elaboração do projeto político-pedagógico das respectivas escolas. É nesse exercício de elaboração do saber escolar que se promove a formação continuada dos docentes. A finalidade dos Parâmetros Curriculares não é a de estabelecer uma espécie de “currículo mínimo” para o Ensino Médio. O conjunto de considerações presentes neste documento tem por finalidade explicitar a filosofia e os princípios educacionais inspiradores dos dispositivos legais que passaram a nortear o sistema de ensino no país. São **PARÂMETROS** que buscam auxiliar e orientar os docentes na elaboração dos **CURRÍCULOS** apropriados aos alunos das escolas em que atuam. Assim, esses parâmetros são concebidos como indicativos daquelas exigências consideradas imprescindíveis para que o professor e a escola elaborem os currículos de História que melhor se coadunem com a formação dos alunos de suas respectivas regiões e escolas, que têm perfis e necessidades específicas.

## 5. Bibliografia

ABREU, Martha e SOHET, Rachel (org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias. RJ: Casa da Pólvora, 2003.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. Campinas: Autores Associados; SP: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BEZERRA, Holien Gonçalves. "Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos". In KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula. SP: Contexto, 2003, p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas 1917-1930. SP: Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

BUSQUETS, Maria Dolores et. al. Temas transversais em educação – bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1997.

CARRETERO, Mário. Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CORDEIRO, Jaime F. A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara, S.P.: FLC/Laboratório Editorial/UNESP; SP: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

DAVIES, Nicholas (org.). Para além dos conteúdos de História. Niterói: EdUFF, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes .(Org.) Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. Didática e interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papyrus, 1998 (Coleção Práxis).

HOBBSAWN, Eric. Sobre a História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula. São Paulo, Contexto, 2003.

LÜCK, Heloísa. Pedagogia interdisciplinar – fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994/1997, 3ª ed.

MARTINS, Ismenia de L. (org). História e Cidadania. SP.: Humanitas Publicações/FFLCH-USP, 1998.

MARTINS, Maria do Carmo. A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: Edusf, 2002.

MENEZES, Maria Cristina (org.). Educação, Memória, História: Possibilidades de Leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília/D.F. : MEC – Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília/D.F. : MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 1999.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília/D.F: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002.

\_\_\_\_\_. Matrizes curriculares de referência para o SAEB. Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. 2ª ed., Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

NIKITIUK, Sônia M.L. (org.). Repensando o ensino de História. São Paulo, Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de e RANZI, Serlei M. Fischer (org.). História das disciplinas escolares no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINSKY, Jaime (org.). O ensino de História e a criação do fato. SP: Contexto, 1998.

PLUCKROSE, H. Enseñanza y aprendizaje de la historia. Madri: Ediciones Morata, 1996.

POPKEWITZ, Thomas. “História do currículo, regulação social e poder”. In SILVA, Tomaz T. (org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. História em quadro negro: escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 9, n. 19, 1989/1990.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. Memória, História, Historiografia: dossiê ensino de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 13, n. 25/26, 1992/1993.

REY, Bernard. As competências transversais em questão. Trad. de Álvaro Manuel Mafran Lewis. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICARDO, Elio Carlos e ZYLBERSZTAJN, Arden. "O ensino de física em nível médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais na formação inicial" In IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física. Mimeo - 13 p., 2004.

RICARDO, Elio Carlos e ZYLBERSZTAJN, Arden. "O ensino das Ciências no Nível Médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais". In: Caderno Brasileiro de Ensino de Física, vol. 19, n. 3, p. 351-370, dez. 2002.

RICCI, Cláudia Sapag. "Quando os currículos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo". In: Revista Brasileira de História, vol. 18, nº 36, 1998, p. 61-88.

ROCHA, Ubiratan. História, currículo e cotidiano escolar. SP: Cortez, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. Lisboa: Editorial Presença 2003, 2ª ed. 2004.

RONCA, Paulo Afonso Caruso / TERZI, Cleide do Amaral. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno.; GÓMEZ, A I. Péres. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Propostas curriculares para o ensino de primeiro e segundo graus. São Paulo: SE/CENP, 1985 a 1994.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Tomaz T. (org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz T. (org). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

STEPHANOU, Maria. "Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar". In: Revista Brasileira de História, vol. 18, nº 36, 1998, p. 15-38.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZAMBONI, Ernesta. "Representações e Linguagens no Ensino de História". In: Revista Brasileira de História, vol. 18, nº 36, 1998, p. 89-101.