

© 2005 by Circe Maria Fernandes Bittencourt

© Direitos de publicação
CORTEZ EDITORA
Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes
05014-001 – São Paulo – SP
Tcl.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Direção
José Xavier Cortez

Editor
Amit Piedade

Preparação
Alexandre Soares Santana

Revisão
Auricélia Lima Souza
Alexandre Ricardo da Cunha
Rodrigo da Silva Lima

Edição de Arte
Maurício Rindeika Seolin

Ilustração de capa
Antônio Carlos de Pádua

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Bittencourt, Circe Maria Fernandes
Ensino de história: fundamentos e métodos / Circe Maria
Fernandes Bittencourt — 4. ed. — São Paulo: Cortez, 2011 —
(Coleção docência em formação. Série ensino fundamental /
coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)
ISBN 978-85-249-1069-2

Bibliografia

1. História — Estudo e ensino I. Severino, Antônio
Joaquim, II. Pimenta, Selma Garrido. III. Título. IV.
Série.

04-5240 CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História: Estudo e ensino 907

Impresso no Brasil – junho de 2012

CIRCE MARIA FERNANDES BITTENCOURT

Ensino de História: fundamentos e métodos

BIBLIOTECA NGK – PUC/SP



1002566679

4ª edição
1ª reimpressão

CORTEZ
EDITORA

História nas atuais propostas curriculares

As transformações no ensino de História podem ser identificadas mediante a análise de várias propostas curriculares elaboradas a partir de 1980 pelos Estados e municípios e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo poder federal na segunda metade da década de 90. Nos últimos dez anos tem surgido uma variedade de propostas que almejam proporcionar um ensino de História mais significativo para a geração do mundo tecnológico, com seus ritmos diversos de apreensão do presente e seu intenso consumismo, o qual desenvolve, no público escolar, expectativas utilitárias muito acentuadas.

As propostas curriculares inserem-se em um momento importante da história do ensino de História, e cabe analisar com rigor metodológico os novos rumos projetados pelos currículos para se poder discernir o que efetivamente está em processo de mudanças e como atualmente ocorre "a seleção cultural" do conhecimento considerado essencial para os alunos. Há propostas de mudanças que precisam ser identificadas, mas devem-se verificar as "tradições escolares" que permanecem e as reinterpretações dadas a antigos conteúdos e métodos.

Nos anos 70 do século passado, como foi apresentado no capítulo anterior, prevaleceram mudanças relativas aos métodos e técnicas de ensino que visavam adequar-se a determinado e reduzido conhecimento histórico, sem que essencialmente os conteúdos fossem alterados, mas apenas simplificados e resumidos.

Nas escolas públicas, destinadas aos alunos das camadas sociais mais pobres, reduzia-se ao máximo o conteúdo explícito e recorria-se a testes ou "trabalhos em grupo" para realizar uma rápida avaliação em classes cada vez mais lotadas, com diminuição da carga horária e de aulas semanais.

No que se refere às renovações curriculares atuais, há indagações sobre o significado e o alcance das mudanças de tais propostas curriculares. Uma dessas indagações diz respeito ao significado da volta da História e da Geografia, em substituição aos Estudos Sociais, à OSPB e à Educação Moral e Cívica. A reintrodução da História e da Geografia correspondeu a alterações apenas nas técnicas e métodos de ensino, em resposta às demandas provenientes do mundo tecnológico e informatizado, ou tem promovido transformações mais profundas que atingem o conhecimento histórico escolar?

1. Renovações curriculares

1.1. DIMENSÕES INTERNACIONAIS DAS PROPOSTAS CURRICULARES

A série de reformulações curriculares na década de 90 do século XX não foi um fenômeno nacional. Outros tantos países também sofreram mudanças em seus currículos oficiais, e muitas dessas propostas curriculares, como as dos países integrantes do Mercosul, de Portugal e a da Espanha, possuem a mesma estrutura na organização dos documentos oficiais e a mesma terminologia pedagógica.

Os nossos currículos, como já foi assinalado em capítulo anterior, têm seguido modelos externos, especialmente os da França, para o ensino de História.

Mantendo essa tendência na história curricular brasileira, é importante identificar as características das propostas atuais no que se refere a interferências externas em sua elaboração e refletir sobre essas características.

Os currículos escolares têm sido objeto de muitas análises que situam seu significado político e social, e essa dimensão precisa ser entendida para determinarmos o direcionamento da educação escolar e o papel que cada disciplina tende a desempenhar na configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea.

O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental. O desenvolvimento depende de articulações com essa "nova ordem mundial" e de submissões a ela, a qual, entre outros valores, tem instituído nova concepção de Estado e determinado maior fortalecimento das empresas privadas e financeiras. Existe, portanto, a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países. Cabe aos Estados mais pobres ou emergentes, cada vez mais, criar mecanismos para a entrada de "capitais estrangeiros", "quebrar barreiras alfandegárias para os produtos estrangeiros", fazer empréstimos junto a instituições financeiras internacionais e depois "pagar em dia os juros das dívidas externas".

À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do "conhecimento".

Para esse modelo capitalista criou-se uma "sociedade do conhecimento", que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho.

Tais propósitos, concebidos segundo a ótica dos países desenvolvidos, misturam-se a outros oriundos das práticas de mobilização social, o que tem provocado, entre outras consequências, intenso movimento migratório de populações dos países pobres para os mais ricos: da África e do Leste Europeu para os países ocidentais da Europa, e da América Latina para os Estados Unidos. Nos países emergentes, caracterizados, em sua grande maioria, por uma distribuição de renda desigual que provoca fossos cada vez mais profundos entre pobres e ricos e por índices de desemprego crescentes, o processo migratório continua a seguir das áreas mais pobres para os centros urbanos com maiores oportunidades de sobrevivência. O público escolar existente em tais condições é heterogêneo, para ser atendido em um nível aceitável de escolarização, além de investimentos consideráveis por parte do setor governamental, necessita de currículos no mínimo flexíveis, que possam se adequar às circunstâncias e situações diversas.

As contradições nas reformulações curriculares tornaram-se assim inevitáveis, apesar da tendência de homogeneização idealizada pelos defensores da sociedade "globalizada".

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de

todos os setores sociais no processo democrático. Juntamente com tais propósitos, introduziram-se, nas diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos vinculados aos das políticas liberais, voltadas para os interesses internacionais. Como parte da política do governo federal, alinhado ao modelo liberal, o MEC comprometeu-se a realizar total reformulação curricular, que abarcasse todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior, para atender aos novos pressupostos educacionais.

Para os currículos do ensino fundamental e médio foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana. Cabe ressaltar que essa tendência psicologista dos currículos não é nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo as interpretações de alguns educadores, notadamente a do espanhol César Coll, daquilo que se denomina de *constructivismo*. Essa linha de orientação para os currículos norteou as reformulações dos países ibéricos e da América Latina, especialmente os do Mercosul.

1.2. CONCEPÇÕES DE CONTEÚDOS ESCOLARES E DE APRENDIZAGEM

As propostas curriculares mais recentes têm procurado centrar-se na relação entre ensino e aprendizagem, e não mais exclusivamente no ensino, como anteriormente.

Vários estudos assinalam as diferentes formas de produzir os currículos e os diferentes sujeitos que executam essa tarefa, sendo possível distinguir o conjunto

complexo de elementos que deles participam e os integram desde a sua elaboração, enquanto documento oficial, até a sua efetivação por professores e alunos nas salas de aula.

Atualmente, a ideia de currículo é concebida em todas as suas dimensões, distinguindo-se o *currículo formal* (ou pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto*, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vistos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, etc. Estudos recentes incluem ainda o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais, como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada.

Muitas das reflexões dos teóricos educacionais forneceram novos suportes para a elaboração de grande parte dos atuais currículos, alterando a composição meramente técnica dos currículos formais ou normativos. Dentre as alterações destacam-se as concepções de *conteúdos escolares*.

No Brasil, na década de 80, o debate sobre os conteúdos escolares havia dividido os educadores preocupados com reformulações curriculares capazes de integrar os alunos das camadas populares. Havia consenso sobre a relevância social dos conteúdos veiculados nas escolas, mas havia divergências sobre quais conteúdos deveriam ser alterados ou mantidos no processo de reformulação curricular.

De um lado havia os defensores da ideia de que a escola deveria fornecer os mesmos conteúdos das demais escolas da elite, servindo o domínio desses conteúdos tradicionais como instrumento para o exercício da plena cidadania. Tal domínio deveria ser a base de sustentação qualitativa por intermédio da qual se realizariam as transformações das relações sociais vigentes. A apropriação dos conteúdos das “escolas da elite” pelas classes populares fundamentava a “pedagogia dos conteúdos”, e essa tendência ofereceu orientações para várias reformas iniciadas nos anos 80.

Em oposição a essa linha conteudista, os defensores da “educação popular”, baseados em Paulo Freire, entendiam que a escola não podia ser apenas o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se ater a *conteúdos significativos*. Estes incorporam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que os conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do País. Assim, seus defensores ressaltavam a necessidade de repensar os critérios para a seleção dos conteúdos e sustentavam que a escola não poderia se limitar a criar mecanismos ou aperfeiçoar métodos para a transmissão de conteúdos repletos de erudição e de valores criados para atender a outros interesses.

As divergências sobre os *conteúdos escolares* ainda permeiam o cotidiano escolar ou *currículo real*, assim como estão implícitas nas formulações dos currículos oficiais. A importância dispensada ao debate, vale a pena ressaltar, tem trazido avanços para o estabelecimento de critérios de seleção de conteúdos, resultando em uma concepção mais complexa, ao envolver a relação ensino-aprendizagem nesse processo.

Quanto às concepções de currículo, os autores mais importantes são Ivor Goodson, Michael Apple, Jimeno Sacristán, Antônio Flávio Moreira, Tomás Tadeu da Silva e Thomas Popkewitz, entre outros, cujas obras principais constam da Bibliografia do Capítulo 1 e deste.

De acordo com os currículos mais recentes, os conteúdos escolares correspondem à integração dos vários conhecimentos adquiridos na escola. Destarte, concebem-se como conteúdo escolar tanto os *conteúdos explícitos* de cada uma das disciplinas como a aquisição de *valores, habilidades e competências* que fazem parte das práticas escolares. Os conteúdos escolares incluem, por exemplo, aprendizagens de novas linguagens, desde a norma culta da língua ao domínio do significado das imagens de revistas em quadrinhos, de propagandas ou de filmes. Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. Os conteúdos escolares correspondem também às formas de apresentação de determinado saber escolar, as quais podem ser por escrito ou pela oralidade, via debates, atividades em grupo, apresentação de uma peça teatral, etc.

Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o "lugar" onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos. Esse conjunto de saberes são "conteúdos escolares", que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados.

1.3. MÉTODOS E NOVAS TECNOLOGIAS

As propostas de renovação dos métodos de ensino pelos atuais currículos organizam-se em torno de dois

pressupostos. Um pressuposto básico e fundamental é a articulação entre método e conteúdo. Essa articulação será objeto de análise mais detalhada em capítulo posterior e apresentada de forma mais direta com a História escolar. O segundo pressuposto é que os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à "cultura das mídias". As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino.

Um primeiro impacto nos meios de transmissão de informações aconteceu com a difusão maciça da televisão, que inicialmente foi entendida como uma concorrente da escola. As atuais gerações convivem com informações obtidas por imagens e sons, e essa situação tem provocado mudanças substantivas na escolarização. Crianças e jovens assistem a noticiários, filmes, novelas, desenhos animados, programas de entrevistas, futebol e estão assim imersos num "oceano de imagens". A familiaridade e o convívio com a variedade de informações da televisão têm feito os professores utilizarem-se delas como parte integrante dos conteúdos escolares. Mas, além desse aspecto, é importante salientar que as formas de apreensão das informações por intermédio da televisão provocam relações diferentes com o conhecimento, porque crianças e jovens pertencem a uma verdadeira "cultura da imagem", a qual desafia a necessidade do domínio da cultura letrada.

Além da televisão, multiplicam-se os computadores, os novos suportes eletrônicos que concorrem com os antigos livros e com outros instrumentos de produzir e consumir informações escritas. A informática

e os computadores, segundo alguns especialistas de estudos de linguagens, revolucionaram ou estão revolucionando mais do que a televisão as formas de conhecimento escolar, por sua capacidade e poder de estabelecer comunicações mais pessoais e interativas.

As mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo. Para analisar essas mudanças, há a exigência de novas interpretações aos atuais meios de comunicação que ultrapassem aquelas que os consideram degenerescência ou involução. Interpretações permeadas de preconceitos não possibilitam um entendimento das configurações culturais emergentes e, portanto, dificultam todo diálogo com nossos alunos. Por outro lado, e este é o mais importante desafio para os professores, não se pode também ser ingênuo em relação a essa nova cultura.

Um dos problemas para entender o papel das tecnologias na cultura contemporânea é o alcance delas como difusoras de informações e o modo de tais informações se integrarem na configuração do conhecimento escolar. Vários estudos revelam que as novas formas de apreensão do conhecimento ocorrem pela alternância entre a oralidade, os sons e o visual, os quais, em certa medida, põem a informação da linguagem escrita em plano secundário. Outra caracterização da forma pela qual o conhecimento é apreendido corresponde à fragmentação das informações provenientes de diferentes espaços e de maneira simultânea. Semelhante situação exige cuidados, quando essas informações passam para as situações de ensino na sala de aula. Exemplificando, o famoso evento da destruição dos dois edifícios em Nova York no dia 11 de setembro de 2001, apresentado pelas redes de televisão de

todo o mundo no momento mesmo em que ocorria, tornou-se, sem dúvida, objeto de estudo histórico. O estudo desse episódio pelos professores de História associar-se-ia provavelmente às relações entre o denominado "terrorismo" e o atual estágio do imperialismo norte-americano, mas estaria incompleto, sem uma análise do papel da mídia e da difusão dela pelo mundo todo. Assim, tanto o conteúdo histórico e político do episódio dos "atentados terroristas" como as imagens produzidas pela "mídia televisiva" precisam ser transformados em objeto de estudo, se pretendemos evitar um ensino alienado ou meramente informativo.

Utilizar as informações da mídia televisiva ou as provenientes da internet é fundamental na escola, mas o risco de, por conta disso, criar pessoas alienadas não pode ser ignorado. Alguns autores criticam com veemência a formação cultural resultante do uso das diversas tecnologias e da constituição de uma "cultura de massa" alienante e submissa a determinados interesses, em sintonia com a lógica consumista e produtora de comportamentos individualistas de alta competitividade. Nesse sentido, torna-se fundamental o cuidado com o método de leitura dos meios de comunicação e do uso da informática, de maneira que se propicie uma análise crítica das informações e do próprio suporte de comunicação.

Portanto, os métodos, no processo de renovação curricular, devem-se ater a essa série de problemas trazidos do mundo tecnológico, com o entendimento de que tais tecnologias não são "inimigas", mas também não são produtos que possam ser utilizados sem uma crítica profunda do que transmitem, das formas individualistas de comunicação e de lazer que estabelecem, do fortalecimento do ideário de uma submissão irrestrita ao domínio da máquina como instrumento educativo que promovem. O uso de computadores, programas

televisivos, filmes, jogos de *videogame* corresponde a uma realidade da vida moderna com a qual crianças e jovens têm total identificação, e tais suportes merecem atenção redobrada e métodos rigorosos que formulem práticas de uso não alienado.

Outro problema decorrente das tecnologias a ser utilizadas nas escolas relaciona-se às desigualdades das condições de trabalho e da realidade escolar brasileira. O uso de computadores, notadamente, pode transformar-se em mais um meio para erguer barreiras entre os que têm acesso a esses produtos e os demais alunos das precárias escolas públicas das periferias das grandes cidades e das áreas mais carentes do País. Assim, o consumo das novas tecnologias pode ser mais um instrumento de exclusão social e cultural, situação que provoca diferenciações até mesmo entre as diversas gerações de professores.

Diante do mundo tecnológico vivido intensamente pelas atuais gerações, existe um compromisso pedagógico que não se pode ignorar. Temos de concordar com os argumentos positivos de McRobbie sobre os jovens criados sob a égide das "emergentes culturas da imagem" e sobre o reconhecimento das possibilidades educacionais e políticas dessas gerações pelas contradições inerentes a essa "nova cultura popular":

Não existe como voltar atrás... Para as populações transfixadas em imagens que são elas próprias realidades, não existe nenhum retorno a um modo de representação que politize de alguma suposta forma direta, "digna". A série televisiva Dallas está destinada a se situar ao lado de imagens da revolta negra (provocada pelas imagens impressionantes do espancamento de Roney King pela polícia de Los Angeles) (Green e Bigun, 1995, p. 239).

Tal constatação impeliu as atuais propostas curriculares a incluir os suportes tecnológicos nos métodos

de ensino, os quais, conseqüentemente, precisam ser analisados em suas possibilidades paradoxais: pelas suas contribuições e pelos problemas deles decorrentes.

2. Propostas curriculares de História: características gerais

A partir do fim da década de 80 do século XX criaram-se várias propostas curriculares de História para o ensino fundamental e médio, as quais circulam pelos Estados e municípios além dos PCN, que são resultado da incorporação de parte dessa produção. Tais propostas têm em comum algumas características, a saber:

- a alteração nas formulações técnicas dos textos curriculares, que passaram a apresentar fundamentações sobre o conhecimento histórico e sobre os demais tópicos da disciplina;
- a preocupação com a implementação dos currículos, buscando sua legitimidade junto aos professores, justificando sua produção e procurando diluir formas de resistência aos documentos oficiais;
- a redefinição do papel do professor, fornecendo-lhe maior autonomia no trabalho pedagógico, concepção esta expressa na ausência de um rol de conteúdos estabelecidos de forma obrigatória para cada série ou ciclo;
- a apresentação mais detalhada dos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico;
- a fundamentação pedagógica baseada no *constructivismo*, expresso de maneiras diversas, mas tendo como

princípio que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem;

- a aceitação de que o aluno possui um *conhecimento prévio* sobre os objetos de estudos históricos, obtido pela história de vida e pelos meios de comunicação, o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem;
- a introdução dos estudos históricos a partir das séries iniciais do ensino fundamental.

2.1. PROPOSTAS CURRICULARES PARA OS DIFERENTES NÍVEIS

O ensino de História, conforme o disposto em algumas propostas curriculares dos Estados e municípios e nos PCN, está presente em todos os níveis de ensino e, com a Geografia, constitui uma das bases essenciais do conhecimento das ciências humanas a partir das séries iniciais até o término do ensino básico. Embora se mantenham as características gerais assinaladas anteriormente, é possível identificar as especificidades das propostas curriculares de História para os diferentes níveis de ensino. Apresentamos, a seguir, de maneira sucinta, algumas características mais gerais dessas propostas, ressaltando, entretanto, que vários dos problemas apontados serão abordados com maior profundidade em capítulos posteriores.

a) História para alunos de primeira a quarta série

As formulações para o ensino de História a partir das séries (ou ciclos) iniciais do ensino fundamental sofrem variações, mas visam ultrapassar a limitação de uma disciplina aprendida com base nos feitos dos heróis e dos grandes personagens, apresentados em atividades cívicas e como figuras atemporais.

As comemorações e festas comemorativas ainda fazem parte dos conteúdos, embora caiba lembrar que estão sendo introduzidos outros representantes da sociedade brasileira, como nos festejos do Dia do Índio (19 de abril) ou do Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Entretanto, dentre as características gerais das propostas mais recentes, destaca-se a decisão de a História e a Geografia serem objeto de estudo a partir das séries iniciais, em substituição aos Estudos Sociais, e apresentarem uma organização dos conteúdos baseada em eixos temáticos.

Existe a preocupação de introduzir noções e conceitos históricos a partir dessa fase escolar, os quais serão progressivamente trabalhados ao longo de todo o ensino fundamental e médio. Os PCN de História, os quais de certa forma consolidam essa tendência, têm como conceitos básicos a cultura, a organização social e do trabalho e noções de tempo/espaço históricos, a serem introduzidos a partir do processo de alfabetização.

A noção de tempo histórico é apresentada por meio da noção do *antes e depois*, do conceito de *geração* e do conceito de *duração*. Dessa forma, as propostas curriculares visam desenvolver nos alunos, de maneira gradual, uma noção de tempo histórico que não seja entendido apenas como o *tempo cronológico*.

Algumas das propostas visam também alterar a organização dos círculos concêntricos pela introdução de uma concepção de história local ou de "história do lugar" que procura estabelecer articulações entre o mais próximo (ou o vivido do aluno) e a história nacional, regional e geral ou mundial. Os estudos de História têm como base o desenvolvimento intelectual do educando, e daí a recomendação de introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no *tempo*

presente, buscando em tempos passados as respostas para as indagações feitas. A problematização do estudo histórico inicia-se sempre pelo *local*, que se torna objeto de análise constante, e não mais em apenas uma das séries, dependendo do tema a ser estudado. Para efetivar o estudo do local, a proposta fundamenta-se na *história do cotidiano* e apropria-se de seus métodos, com o objetivo de inserir as ações de pessoas comuns — homens, mulheres, crianças e velhos — na constituição histórica, e não exclusivamente as ações de políticos e das elites sociais.

Diferentemente das propostas baseadas nos círculos concêntricos, que também utilizam a história local como forma de introduzir o aluno na compreensão do mais próximo, a preocupação maior, na atualidade, é estabelecer articulações constantes, nas diferentes séries, entre o *local*, o *nacional* e o *geral*.

Ao se estudar as populações indígenas, por exemplo, fundamentando-se no conceito de cultura que inclui as noções de *diferenças* e *semelhanças*, deve-se principiar pelo conhecimento do grupo indígena que antes ocupava o lugar atual de vivência do aluno, adquirindo informações sobre as características desse povo que viveu e criou uma cultura própria — língua, hábitos alimentares, rituais e festas —, para em seguida, na apreensão do *depois*, saber o que aconteceu com ele a partir do contato com o branco (desapareceu ou migrou, foi escravizado...) e quais as marcas ou registros ainda existentes no presente sobre a população nativa. Posteriormente, é importante estudar outros grupos indígenas de outros espaços e de outros tempos, para o aluno poder descobrir o que de diferente e o que de semelhante há entre aquele povo indígena que ocupava o local atual e os outros povos que viveram antes ou ainda vivem em outros lugares do Brasil.

Na seção 3, "Cotidiano e história local", da 2ª Parte, Capítulo 1, esta questão historiográfica é apresentada com maiores detalhamentos teóricos e com exemplos da prática escolar.

b) História para alunos de quinta a oitava série

As propostas para as séries ou ciclos finais do ensino fundamental mantêm, como nas anteriores, a caracterização disciplinar, ministrada por um professor especialista. Dessa forma, os fundamentos teóricos e metodológicos são apresentados de maneira que explicitem os pressupostos da História a ser ensinada.

Geralmente essas propostas se posicionam contra os pressupostos que presidiram as anteriores e buscam situar o atual estágio da produção historiográfica. A maior parte delas baseia-se em uma história social ou sociocultural, conforme se verifica pela bibliografia e pela constante relação com os conceitos tidos como básicos para o conhecimento histórico escolar.

Assim como para as séries iniciais, os conceitos são considerados a base para o conhecimento histórico e busca-se a coerência entre os objetivos da disciplina e os fundamentos historiográficos e pedagógicos: "Com isso, o aluno estará construindo um instrumental conceitual que permitirá a identificação das diferenças e de suas formas próprias de realização na História; estará também superando o egocentrismo e o individualismo na compreensão do caráter social da experiência humana" (SEE/RJ, 1994, p. 77).

A opção pela história sociocultural é justificada pela série de conceitos selecionados como fundamentais, destacando-se os de cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações. O conceito de cultura procura substituir o de civilização, que fundamentou, segundo uma ótica eurocêntrica, a História escolar, e desta forma se justifica a importância da história cultural: "... essa história cultural tem por objetivo possibilitar aos alunos compreender que os homens, para sobreviver, se relacionam com a natureza e entre si, e

que nesse processo produzem cultura, que abrange, portanto, todas as manifestações históricas dos grupos humanos” (SEE/RJ, 1994, p. 76).

E nos PCN:

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, os historiadores valorizam a ideia de diversidade cultural e multiplicam as concepções de tempo (Brasil, 1998, p. 32).

Para as séries finais do ensino fundamental, o domínio dos conceitos ou dos denominados *conceitos-chave* torna-se relevante para assegurar a sistematização dos conteúdos, pelo fato de não existir um elenco de conteúdos predeterminados para cada uma das séries e algumas das propostas basearem-se em eixos temáticos ou temas geradores.

As propostas curriculares são consensuais em outros aspectos referentes aos fundamentos teóricos da História. A impossibilidade do estudo de “toda a história da humanidade” é considerada como óbvia, o que não significa, no entanto, que não haja preocupação com uma concepção de totalidade em sua abordagem. Existe um cuidado em explicitar que o ensino da disciplina não pode se apresentar de forma fragmentada e que é preciso manter como meta a aprendizagem, por parte do aluno, de uma visão da história como processo. O ato de recorrer aos temas e aos conceitos serve exatamente para conceber a ideia de totalidade e de processo.

As articulações entre a concepção de História acadêmica e a de História escolar, diferenças essas implícitas em várias propostas e explícitas com mais detalhes pelos PCN, aparecem em dois outros tópicos dos currículos. Os *métodos de ensino* são destacados como elementos decorrentes de uma concepção de história associada a uma concepção de aprendizagem, e disso advém a apresentação dos limites do uso dos livros didáticos como instrumentos pedagógicos exclusivos e a necessidade de recorrer a documentos portadores de outras linguagens, sendo comuns as sugestões de utilização da literatura, de textos de jornais, das imagens, música, etc. nas aulas de História.

As características das propostas do ensino de História para esse nível de ensino também podem ser observadas no que diz respeito às finalidades da disciplina e à seleção de conteúdos por temas, características que serão apresentadas a seguir por serem comuns a todos os níveis de escolarização.

c) História para o ensino médio

O ensino médio, segundo a Lei 9.394/96, deve ser presidido por uma educação geral formativa e não propedéutica, sem a preocupação com a especialização profissional, mas tendo como objetivo central o preparo para o exercício da cidadania. Os PCN de História, único texto curricular publicado após 1996 para o ensino médio, de acordo com essa proposição, procurou articular a formação para a cidadania com o domínio de informações e conceitos históricos básicos. Uma pesquisa sobre o ensino médio de Paulo Eduardo de Mello aponta para as seguintes características dos PCN para esse nível:

A ênfase dos textos dos PCN reside na articulação entre os conteúdos expressos em informações e conceitos e de como proceder para compreendê-los e analisá-los, dimensionando o saber escolar com o saber fazer ao mesmo tempo que admite e inclui como pressuposto a ser explicitado que este saber não é neutro. Desta forma é intrínseco do conteúdo programático de cada disciplina a inclusão de atitudes e valores e habilidades a serem trabalhadas na prática escolar. Nessa perspectiva, para cada disciplina é necessário estabelecer as relações entre os conteúdos explícitos e conteúdos básicos com as formas pelas quais os alunos adquirem e se apropriam desses conteúdos (Mello, 2000, p. 141).

A História proposta para o ensino médio pelos PCN mantém a organização dos conteúdos por temas, mas sem elencá-los ou apresentar sugestões, como foi feito para os demais níveis. Tem como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre os temas de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferentes naturezas. Não inclui, entre seus objetivos, a formação de “um historiador”, mas visa dar condições de maior autonomia intelectual ante os diversos registros humanos, assim como aprofundar o conhecimento histórico da sociedade contemporânea.

O cuidado com a formulação das tendências históricas também permanece, para que os conceitos propostos como base do estudo sejam trabalhados de forma coerente. Permanece a tendência de fundamentos apoiados na história social e cultural, que, entre outros aspectos, visa introduzir diferentes sujeitos no fazer

histórico. A história social tem como pressuposto a superação de uma visão histórica inspirada no marxismo estruturalista, que privilegiava as análises das infraestruturas econômicas e das lutas de classe, e a inclusão das experiências cotidianas permeadas de valores culturais, das representações simbólicas que interferem nos confrontos sociais e nas ações políticas. Incorpora assim as contribuições tanto da história conhecida como “neomarxista”, de ingleses como E. Thompson e do italiano Ginzburg, como das tendências da “nova história” francesa.

No que se refere aos conteúdos, a preocupação maior é com a efetivação da proposta, ao se considerar o sistema educacional brasileiro e suas práticas. Os limites para mudanças significativas de conteúdo e de método de ensino para o nível médio são bastante conhecidos. Os alunos do ensino médio, em sua maioria, têm como meta a continuidade dos estudos, e parte deles pretende seguir cursos universitários que exigem seleções mais ou menos rigorosas, dependendo do curso e da universidade. Embora estejam sendo propostas mudanças nas formas de acesso ao nível universitário, os exames vestibulares das grandes universidades brasileiras ainda são os referenciais para a maioria das escolas e professores.

As análises realizadas no referido estudo de Eduardo de Mello sobre o ensino de História para o nível médio indicam o predomínio da organização de estudos históricos em conformidade com o programa dos exames vestibulares. Os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender a essa situação. Os exames vestibulares, por efetuarem uma seleção de alunos, organizam seus programas de acordo com uma proposta conteudista e abrangente. As condições atuais de efetivação de proposta de ensino médio vinculam-se assim

a mudanças tanto no próprio sistema seletivo para o ingresso no ensino superior como no complexo sistema de avaliação da escola.

Outro aspecto que tem sido debatido é a proposta controversa dos PCN sobre o papel das disciplinas na constituição dos saberes escolares. Os PCN são apresentados por “áreas de conhecimento”, e nesse sentido a História, ao lado da Geografia, da Sociologia, da Antropologia, da Política e da Filosofia, é parte integrante das denominadas “ciências humanas e suas tecnologias”. Uma interpretação dessa proposta detecta a diluição dos conhecimentos das ciências humanas em diversos conteúdos não disciplinares e a perda do aprofundamento dos conceitos, informações e métodos que fazem parte de cada uma das disciplinas. A indefinição do conceito de interdisciplinaridade acarreta problemas porque, em inúmeras situações, a construção e a definição das grades curriculares nas escolas e a distribuição das cargas didáticas de cada área ou disciplina escolar dependem da visão que as autoridades educacionais têm sobre a relação entre “área de conhecimento” e disciplinas escolares. Além de prejuízos no que diz respeito ao aprofundamento de conceitos e métodos dos diversos componentes das áreas, há reflexos, a longo e médio prazo, na própria formação dos docentes.

2.2. SOBRE OS OBJETIVOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

As propostas curriculares, para todos os níveis de ensino, têm-se preocupado em responder à pergunta: “Por que estudar História?”

“Estuda-se História para compreender o presente e criar os projetos do futuro” é uma das frases mais encontradas em textos relacionados ao assunto e das

mais repetidas por professores em suas explicações iniciais sobre o porquê da disciplina na escola. As finalidades do ensino de História não se limitam a essa frase, sendo, evidentemente, mais complexas, e algumas propostas curriculares procuram explicitá-las.

Como foi apresentado em capítulo anterior, a História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista. A contribuição do seu ensino para a constituição da identidade permaneceu, mas já não se limita a constituir e forjar uma *identidade nacional*.

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de *identidades*. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituídas pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial.

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político*. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina. A formação de um “cidadão crítico” conduz ainda a explicitações sobre o conceito de cidadão, lembrando que a História escolar, como afirma o historiador André Segal, “*forma cidadãos comuns, indivíduos que vivem um presente contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas sobre acontecimentos internacionais, como*

as guerras, que deve escolher seu representante para ocupar cargos políticos institucionais". Esse indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ainda segundo Segal, "ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os patrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino" (Segal, p. 103).

Assim, a finalidade de uma formação política atribuída ao ensino de História está articulada a outra significativa finalidade: a da formação intelectual. A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um "pensamento crítico", o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente—passado—presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado.

Na proposta dos PCN, além das duas finalidades, foi acrescentada uma mais geral: a formação humanística dos educandos. Em documento sobre as finalidades do ensino na educação de jovens e adultos (EJA), a preocupação com uma formação humanística para as atuais gerações corresponde a compromissos gerais da sociedade, e essa formação não pode ser confundida com a formação das "humanidades" de períodos anteriores, promotora de uma educação enciclopédica, destinada a determinados setores economicamente favorecidos e à constituição de uma elite "iluminada", única responsável pelos destinos políticos do País e justificadora das desigualdades sociais e de direitos. A moderna concepção de formação humanística tem como pressupostos outros valores e compromissos:

Uma formação humanística moderna abrange reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas, mas que se fundamenta nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades (...). A perspectiva histórica permite uma visão não apenas abrangente ao estabelecer relações entre passado—presente na busca de explicações do atual estágio da humanidade, como permite identificar as semelhanças e diferenças que têm marcado a trajetória dos homens no planeta Terra, (...) significa rever as relações entre homem e natureza e também situar, no tempo, as permanências de conflitos geradores de violências de diferentes níveis e em diferentes locais, dentro das casas, das favelas, nos grandes centros urbanos, nas áreas rurais ou em campos de batalha (Brasil, MEC, 2002, p. 51).

2.3. TEMAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A inovação das propostas curriculares que mais tem sido alvo de questionamentos, com aceitação e resistência por parte dos docentes, é a que se refere ao estudo organizado pelos eixos temáticos. A opção pela História temática, como também se denomina, é justificada, nas propostas curriculares, por variados motivos, mas sobretudo como resposta aos desafios de um ensino histórico que pretenda atender às necessidades da nova geração.

A primeira proposta curricular a conceber um ensino de História baseado em temas foi feita pela Secretaria de Educação de São Paulo em 1986. Foi uma proposta muito polêmica, por romper com as divisões dos "grandes períodos históricos" e, valorizando as lutas e movimentos sociais, introduzir uma história social em substituição a uma história política sob a égide do Estado-nação. Apesar de não ter sido efetivada, serviu como referência para outras tantas, em Estados e prefeituras, assim como para os PCN, em âmbito nacional.

Em 1990, a *Reorientação curricular pela via da interdisciplinaridade*, proposta pela Secretaria de Educação do município de São Paulo, optou pela História fundamentada em *temas geradores*, segundo os pressupostos freirianos — lembrando que Paulo Freire era, na ocasião, secretário de Educação da capital paulista. O *tema gerador* caracteriza-se por um trabalho pedagógico bastante radical, uma vez que abarca todas as disciplinas e, para o tema se tornar objeto de estudo, há uma metodologia calcada nos princípios freirianos em torno do *estudo da realidade*. Os desafios para a sua instauração foram vários, tendo em vista que, pela primeira vez, se criava uma proposta de trabalho com *tema gerador*, o qual originariamente era voltado para o processo de alfabetização em um ensino informal e passava então a ser incorporado por toda uma rede escolar seriada (todo o ensino fundamental).

É importante salientar que as propostas surgidas nos currículos em torno da História por temas não foram fruto de idealizações de um grupo de intelectuais ou educadores. No decorrer dos anos 70 e 80, em várias escolas da rede pública, notadamente, professores já começavam a trabalhar com temas a fim de atender às especificidades de seu público escolar e às precárias condições de trabalho com as quais se defrontavam. Algumas das práticas escolares desse período foram publicadas e eram muitas vezes apresentadas em encontros de professores.

A implementação da proposta de História por temas, no entanto, não tem sido uma tarefa fácil, e ocorrem equívocos que merecem ser analisados com cuidado, considerando ser preciso entender corretamente a “tradição escolar” e saber realizar uma inovação sem perder referenciais importantes dessa tradição. Na França, a proposta curricular dos anos

Cl. *Reorientação a História*, organização de Marcos A. da Silva (Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984). *O ensino de História*: revisão urgente, de Conceição Cabiani e outros (São Paulo: Brasileira, 1986) e os *Anais do I Encontro Perspectivas do Ensino de História* (São Paulo, FE/USP, 1988). Pode-se perceber também a realização de trabalhos interdisciplinares em torno de temas comuns, como comprova a dissertação de mestrado de Rui Grilo *Preferência entre a linha e a repressão — lutas e alegrias da população* (São Paulo, FE/USP, 1997), que conciliava estudos de Português, História e Geografia em torno do tema da história urbana e do problema da água.

70 que tinha como pressuposto a História temática fracassou, segundo um de seus proponentes, o historiador Le Goff, pela permanência dos princípios organizacionais dos conteúdos tradicionais da História linear e cronológica. Os temas centrais “história da agricultura” e “história dos transportes”, indicativos das séries iniciais correspondentes ao terceiro ciclo entre nós, acabaram por se converter em uma história apenas linear, que se iniciava na pré-história, com a criação da agricultura, e passava pelos sistemas agrícolas (ou de transporte) nos demais períodos históricos.

De maneira semelhante, a experiência com o tema gerador em algumas séries em São Paulo conduziu a estudos temáticos verticalizados sobre um único conteúdo. O tema gerador resulta de um problema socialmente vivido pelos alunos e pela comunidade e constitui o eixo que problematiza os diversos conteúdos das diferentes disciplinas, mas sem se transformar em conteúdo único e exclusivo a ser trabalhado durante todo o ano letivo. Foi o caso, por exemplo, dos temas geradores “moradia” ou “lixo”, cujos elementos, embora devessem constituir o tema problematizador, se converteram no único conteúdo a ser desenvolvido no decorrer de todo o ano letivo, por todas as séries. Muitos planos de estudo focalizaram os temas “moradia” ou “lixo” em cada um dos períodos da história brasileira, da colônia à fase republicana, e evidentemente não situaram a problemática em contextos mais amplos, deixando de estabelecer relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Esse entendimento da História organizada por temas acaba por retirar conteúdos tradicionais que não poderiam ser excluídos dos estudos escolares, mantém a linearidade e o sentido do “progresso histórico” que se critica e, pretensamente, se deveria superar e

ainda gera descontentamento entre os alunos, saturados de um tema único no decorrer de todo o ano escolar.

A organização do estudo de História por temas produz assim vários problemas que precisam ser esclarecidos. Um deles é o de distinguir entre *História temática*, tal qual os historiadores a concebem na realização de suas pesquisas, e *História ensinada por eixos temáticos*. Essa distinção fundamental tem sido pouco explicitada nas propostas curriculares, o que induz a vários equívocos na prática escolar.

A História temática, normalmente produzida pela pesquisa de historiadores — que estabelecem o tema a ser investigado e delimitam o objeto, o tempo, o espaço e as fontes documentais a ser analisadas —, caracteriza a produção histórica acadêmica. Cada tema é pesquisado em profundidade, sendo a análise verticalizada, em meio às diversas possibilidades oferecidas, por intermédio de um máximo de documentação a ser selecionada segundo critérios próprios, a qual é interpretada de acordo com determinadas categorias e princípios metodológicos. O tema é precedido por exaustivas leituras bibliográficas e por críticas tanto da bibliografia quanto da documentação.

Os conteúdos históricos escolares organizados por eixos temáticos ou temas geradores obedecem a outros critérios que não se confundem com a História temática. Os eixos temáticos ou os temas geradores são indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais cujos princípios, estabelecidos e limitados pelo público escolar ao qual se destina o conteúdo, são norteados por pressupostos pedagógicos, tais como faixa etária, nível escolar, tempo pedagógico dedicado à disciplina, entre outros aspectos. O tema gerador ou eixo temático não pode limitar o conteúdo, mas deve servir para estabelecer e ordenar outros temas (ou subtemas), que precisam ser abrangentes tanto no tempo quanto no espaço. Cada eixo

temático é indicativo para o estudo de cada série ou ciclo e pressupõe a delimitação dos conceitos básicos. Os conteúdos, desse modo, decorrem do eixo temático com flexibilidade para as diferentes situações escolares, sendo garantido, nesse processo, o domínio dos conceitos fundamentais a ser estudados.

A diferenciação entre *História temática* e *História por eixos temáticos* é necessária para evitar equívocos como os que ocorreram com algumas propostas recentes de ensino de História. Sua importância reside na formulação de um projeto educacional com maior flexibilidade, tendo em conta as críticas relativas à impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade”. Ao se constatar que não se pode ensinar “toda a história da humanidade” e que a história ensinada é fruto de recortes dependentes das problemáticas do presente, a proposta de uma História calcada em eixos temáticos tornou-se uma opção. Os recortes da “história da humanidade” foram elaborados de acordo com uma concepção eurocêntrica que, na situação da nossa sociedade, são insuficientes para atender às finalidades da disciplina, não mais centradas na constituição exclusiva da identidade nacional segundo os princípios de uma história política que tinha como sujeito exclusivo o Estado-nação. Ao se pretender a constituição de *identidades* entendidas em sua pluralidade — identidade individual, social, étnica, sexual, de gênero, de idade, assim como regional e nacional —, os temas escolares precisam ser alterados.

A seleção temática proposta pelos PCN visa ultrapassar os problemas acima apontados, e surge assim a preocupação em discernir a *história temática*, produzida pelos historiadores, da *história por eixos temáticos* ou *temas geradores*, produzida pelos currículos escolares.

Os temas de ensino de História propostos pelo PCN são, por outro lado, articulados aos *temas transversais*: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo. Essa proposta de temas interdisciplinares gera novos desafios para o ensino de História. Um deles é articular os conteúdos tradicionais, como os de uma história política ou econômica, com conteúdos característicos de outras disciplinas, como é o caso do meio ambiente ou questões de saúde.

As propostas atuais, dessa forma, exigem um trabalho intenso do professor, uma concepção diferenciada desse profissional, como um trabalhador intelectual que, juntamente com seus alunos, deve pesquisar, estudar, organizar e sistematizar materiais didáticos apropriados para as diversas condições escolares.

Sugestões de atividades

1) Análise de texto

Algumas reflexões sobre identidade nacional, nação e nacionalismo

“Entre os vários problemas que se colocam em torno da ideia de Nação, em primeiro lugar existe sua relação com a História: a Nação produz — ou é produto — História? Para certas correntes historiográficas, o caráter nacional (clima, território, características psicológicas, etc.) designa algo permanente que se encontra para além das vicissitudes históricas. De acordo com essas tendências, a Nação produz a história. Para outros, a Nação é a cristalização de determinados tanto históricos como políticos (ligados ao Estado). Deste ponto de vista, o Estado faz da Nação

um instrumento que se presta a múltiplos usos. E é assim que o Estado utiliza a Nação para consolidar-se, legitimar-se e reforçar-se.

Por outro lado, todo povo necessita outorgar-se uma identidade que lhe dê coesão, defina seus valores e pausas de vida; ora, a identidade não é algo dado e imutável, mas constrói-se mediante um processo histórico em uma série de acontecimentos significativos que se gravam na memória coletiva e acabam por configurar o que se denomina identidade nacional.

Assim, o conceito de Nação está originalmente relacionado com o de identidade cultural e histórica de um povo; com o advento do Estado-nação (complexa entidade que engloba território, política, sociedade, cultura, história, assim como elementos míticos e religiosos), a Nação acaba por identificar-se com o Estado, confusão que beneficia este último e ao grupo que detém o poder, porque assim legitima seus fins e interesses, confiscando esta noção ao povo e em muitas ocasiões usando-a para atuar contra os interesses deste. Por isso podemos assegurar que a identidade nacional tem um estatuto ambíguo: serve para dar coesão social e identidade a um povo e também para dar legitimidade ao Estado. (...)

Uma dimensão em que se pode abordar o nacional é a de distinguir Nação e nacionalismo; poderíamos dizer que a Nação é um instrumento tanto de consciência histórica do povo como de consciência política ligada ao Estado, enquanto o nacionalismo é uma forma ideológica, um tipo específico de ideologia política; pode ser também a expressão de uma reação ante o desafio estrangeiro ao que se considera como uma ameaça para a própria identidade e ainda implica a busca de uma autodefinição, uma autoafirmação que busca suas raízes e autojustificação no passado.”

REVUELTA, Andrea. Identidade nacional mexicana. In: SILLER, Javier Perez et al. *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*. Puebla (México): Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades; Braunschweig (Alemanha): Institut Georg-Eckert, 1997.

2) Análise de currículos

Esta atividade visa à análise de propostas curriculares, considerando-as documentos fundamentais aos quais os professores devem ter acesso e sobre os quais devem promover debates com seus pares. As propostas curriculares são documentos oficiais que exigem procedimentos específicos, e a sugestão é uma análise comparada de propostas curriculares — a do Estado onde o professor atua com as propostas de História dos PCN —, seguindo os métodos de:

- a) análise externa: quando e por quem a proposta foi elaborada (sob qual governo e quais políticas públicas? Como foi composta a equipe de elaboração? Professores da rede e das universidades e técnicos das Secretarias de Educação participaram em que condições?);
- b) análise interna: estrutura geral da proposta (partes integrantes — introdução, apresentação dos objetivos, conteúdos, métodos ou sugestões didáticas, avaliações e bibliografia). É importante destacar nesta parte as concepções implícitas ou explícitas de História, aprendizagem, professor e aluno.

Bibliografia

APPLE, Michael. *Educación e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: _____ (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: História* (ensino fundamental — 1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *História e Geografia, ciências humanas e suas tecnologias*: livro do professor (ensino fundamental e médio). Brasília: MEC/Inep, 2002.

GREEN, Bill; BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Vestibular e currículo: o saber histórico escolar e os exames vestibulares da Fuvest*. 2000. Dissertação de mestrado — FE/USP, São Paulo.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Plano básico de estudos: anos iniciais da escola básica*. Rio de Janeiro: COGP/Coeb, 1994.

ROCHA, Ubiratan. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILLER, Javier Perez et al. *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*. Puebla (México): Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades; Braunschweig (Alemanha): Institut Georg-Eckert, 1997.

2ª Parte

Métodos e conteúdos escolares: uma relação necessária