

**Secretaria da Educação do Estado do Ceará**

# **SEDUC-CE**

Professor Nível A - Especialidade: História

Edital Nº 030/2018 – SEDUC/SEPLAG, de 19 de Julho de 2018

**JL0120-2018**

## DADOS DA OBRA

**Título da obra:** Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC - CE

**Cargo:** Professor Nível A - Especialidade: História

(Baseado no Edital N° 030/2018 – SEDUC/SEPLAG, de 19 de Julho de 2018)

- Conhecimentos Específicos

**Autora**

Ana Maria

**Gestão de Conteúdos**

Emanuela Amaral de Souza

**Diagramação/ Editoração Eletrônica**

Elaine Cristina

Igor de Oliveira

Ana Luiza Cesário

Thais Regis

**Produção Editorial**

Suelen Domenica Pereira

Julia Antoneli

Leandro Filho

**Capa**

Joel Ferreira dos Santos

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor – Especialidade: História

1	Concepções do pensamento histórico, a dinâmica historiográfica e sua influência no ensino da história. ....	01
1.1	Memória, oralidade e cotidiano no ensino de História. ....	01
1.2	Currículo: cultura, gênero, direitos humanos, meio ambiente, história local e diversidade étnico racial no ensino de História, novas abordagens teóricas e metodológicas no ensino de História. ....	01
1.3	Novas tecnologias de comunicação e informação no ensino de História. ....	01
1.4	Aspectos avaliativo no ensino de História. ....	01
2	História Natural e História Social. ....	48
2.1	O processo de humanização e a dinâmica da formação das sociedades humanas na Pré-história. ....	48
2.2	A Organização sócio-política, econômica, cultural religiosa do Egito, Núbia, Kush, Ménroe, Napata, Mesopotâmia, Palestina, Fenícia, Pérsia, Grega e Romana, sua dinâmica, relações, rupturas e transformações. ....	48
3	A organização sócio-política, econômica, cultural religiosa da sociedade europeia do século V ao XV sua dinâmica, relações, rupturas e transformações. ....	55
3.1	A Cristianização da Europa. ....	55
3.2	A sociedade Oriental, o Islamismo e a islamização da Arábia e África. ....	55
3.3	Os reinos africanos no século V ao XV. ....	55
4	Dinâmica, relações, rupturas e transformações da sociedade europeia do século XV ao XVIII. ....	55
4.1	As civilizações e organizações políticas pré-coloniais Mali, Congoe Zimbabwe. ....	55
4.2	Escravidão e diáspora dos povos africanos. ....	55
5	Dinâmica, relações, rupturas e transformações da sociedade europeia, americana, africana e asiática do século XVIII a contemporaneidade. ....	65
6	Dinâmica, relações, rupturas e transformações da organização sócio-política, econômica e cultural no Brasil e Ceará Colonial. ....	73
6.1	Escravidão e resistência negra e indígena no Brasil e Ceará Colonial. ....	73
6.2	As tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivo, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política. ....	73
6.3	Cultura e religiosidade africana e indígena no Brasil e Ceará Colonial. ....	73
6.4	Movimento de independência no Brasil e Ceará Colonial. ....	73
6.5	Organização sócio-política, econômica e cultural no Império: Primeiro e Segundo Reinado e participação do Ceará. ....	73
6.6	As revoluções sociais: Cabanagem, Balaiada, Farroupilha, Sabinada, Revolta dos Malês, Quebra Quilo; Abolição e Movimento Republicano no Brasil e Ceará. ....	73
7	Dinâmica, relações, rupturas e transformações da organização sócio-política, econômica e cultural no Brasil e Ceará na República. ....	121
8	Atualidades. ....	133
9	Competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para a disciplina de História.....	140



**1 CONCEPÇÕES DO PENSAMENTO HISTÓRICO, A DINÂMICA HISTORIOGRÁFICA E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DA HISTÓRIA.**

**1.1 MEMÓRIA, ORALIDADE E COTIDIANO NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

**1.2 CURRÍCULO: CULTURA, GÊNERO, DIREITOS HUMANOS, MEIO AMBIENTE, HISTÓRIA LOCAL E DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA, NOVAS ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

**1.3 NOVAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

**1.4 ASPECTOS AVALIATIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

**1 CONCEPÇÕES DO PENSAMENTO HISTÓRICO, A DINÂMICA HISTORIOGRÁFICA E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DA HISTÓRIA.**

Para discutir o tema proposto, o melhor caminho é começar pelas definições dos termos colocados em relação. Assim, será possível equacionar o desenvolvimento do raciocínio que nos interessa, ou seja, a relação entre o ensino de história e as concepções historiográficas.

Não é o caso de nos estendermos aqui na definição de concepção historiográfica, que já foi objeto de discussões variadas ao longo desse evento. Apenas para consumo imediato e sem maiores pretensões, podemos definir uma concepção historiográfica como uma vertente teórica e metodológica de um corpo formalizado de estudos – a História – e, portanto, um fenômeno disciplinar. A concepção historiográfica se identifica, então, como um fenômeno inerente a uma forma específica de conhecimento, quer o chamemos de ciência, disciplina, arte, saber. O fato é que se trata de uma forma de conhecimento institucionalizada e profissionalizada (ainda que no Brasil não esteja ainda regulamentada a profissão de historiador), originada na Europa do século XIX e daí difundida a quase todo o mundo.

Ensino de história é um fenômeno social, e não somente um fenômeno da educação formal. É integrado por todos os esforços por estabelecer sentidos para o tempo experienciado pela coletividade. Assim definido, parece um objeto excessivamente amplo para a nossa reflexão. Independe da historiografia, até. De fato, é ampla a definição de História como tempo significado, mas ela tem o condão de nos permitir entender que o ensino de História – cuja definição restringiremos adiante – pode ser encarado como um processo de constituição de identidade que é uma constante antropológica. Com Agnes Heller, podemos entender que esse “ensino de História” amplamente entendido (não escolar, não formal) começa com a identificação

rudimentar do tempo, da finitude do indivíduo e da sobrevivência da comunidade, e se modifica ao longo da aventura humana até formulações atuais, como o reconhecimento da humanidade como grupo de pertencimento, e as ideias de responsabilidade planetária

É mais mapeado e menos ameaçador o campo do ensino de História como um fenômeno da educação formal. Mas – como todo objeto das Ciências Sociais – não existe apenas no recorte definido no trabalho do pesquisador, que o retira da complexidade integrante do real para cercá-lo a partir de alguns critérios e viabilizar um plano de análise. Por enquanto não há outra forma de estudar o real senão definindo recortes, mas isso não nos livra de considerar o objeto em suas relações com o complexo real de onde ele é imaginariamente retirado. Assim evitamos uma visão estática e equivocada do objeto, pois aquelas relações que não estão sob análise direta, permanecem nos cantos da tela, lembrando a provisoriedade e condicionalidade da análise em curso. Trocando em miúdos, ao não perder de vista que o ensino formal e escolar da História é vinculado ao fenômeno social do ensino de História, temos mais chance de compreender consequências das relações esses dois pedaços da relação única do ser humano com o tempo significado e representado. Toda formulação que tenta isolar o ensino da História nas escolas das relações com o seu entorno fracassa em entender porque os objetivos educacionais subjagam facilmente as dificuldades e limitações do ensino e da aprendizagem.

**O que é, então, o ensino de História?**

Na definição inicial desse texto, o ensino de História é um conjunto de muitas possibilidades, tantas quantas são as concepções e os usos sociais de História possíveis. Quando lemos, com Rüsen, a História como tempo significado, podemos inferir que o ensino escolar da História é apenas uma das formas criadas por uma cultura específica – a ocidental moderna – para equacionar o problema de constituição de um passado capaz de unificar essencialmente os grupos sociais em um corpo político único – na grande maioria dos casos, a nação – apesar de suas diferenças.

Na definição a partir do critério formal e institucionalizado, é uma ação intencional educativa (entre gerações) para formar uma determinada identidade ou conjunto de identidades aceitáveis ou desejáveis socialmente, associada à formação de um pensamento histórico. Para Pozo, Asensio e Carretero envolve a formação de habilidades metódicas e de um “entramado conceitual”, ou seja, o domínio de algumas regras particulares de inferência e decisão e de um posicionamento teórico que permita ordenar e explicar os fatos históricos de modo compreensível.

Considerando o ponto de vista de que o ensino e a aprendizagem de História, em sua versão escolar moderna, resultam de um aspecto político e de um aspecto cognitivo – científico, temos que a história do ensino de História é o movimento mais ou menos ordenado de versões de um passado comum e de concepções de história que se associam e se sucedem. Qual identidade e qual passado

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor – Especialidade: História

comum, mais qual concepção de ciência, definem qual é o pensamento histórico de que se trata em cada momento, e essa é a chave para elaborar e compreender a historicidade do ensino de história. O ensino de História, então, é a síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método históricos, e ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações.

É preciso dizer ainda a título introdutório, que a relação entre as concepções historiográficas e as concepções e práticas do ensino escolar de história não têm uma relação direta. Para sustentar esse ponto de vista, podemos tanto recorrer à discussão da transposição didática (Chevallard e outros) quanto ao ponto de vista de que as sociedades têm múltiplos focos de consciência histórica (Marc Ferro), ou seja, que o conhecimento histórico é produzido em várias instâncias, sendo que a ciência é apenas uma delas. Para todas as instâncias, o conhecimento histórico tem funções e usos distintos, e essas produções relacionam-se entre si. Em ambas as perspectivas, temos esferas distintas que se comunicam de modos desiguais, e, portanto, o ensino de história não pode ser entendido como correia de transmissão da concepção historiográfica.

Por fim, ainda no campo preliminar, e como advertência, esse é um texto com base em paradigmas, em tipos-ideais. O leitor não os encontrará em forma pura no mundo concreto. O que é outra forma de dizer que simplificar é falsificar, em alguma medida, e que traduzir é trair. Mas nunca se aprendeu sem simplificar ou traduzir, desde que fique no horizonte próximo a necessidade de refazer esses vínculos e suturar os recortes. Além disso, não só o mundo das relações concretas é entrelaçado, como também o é o mundo da teoria. Como já indiquei em um artigo anterior, as “fronteiras” entre as concepções historiográficas não são totalmente definidas. A crítica histórica que dá origem aos Annales está embasada em nada menos que as ideias oriundas do positivismo francês, numa corrente de pensadores que vai de Comte, passando por Durkheim até François Simiand, este influenciando mais diretamente as críticas que instigam os fundadores da escola, M. Bloch e L. Febvre.

Em relação ao ensino de História, há duas grandes categorias – ainda não historiográficas, mas teóricas – nas quais podemos organizar praticamente todas as vertentes historiográficas contemporâneas. A primeira e mais comum é aquela que entende e pratica que o ensino é uma daquelas tantas coisas que se pode fazer com o conhecimento produzido pela História; como todas as outras, o ato do ensino não participaria do ato da produção do conhecimento, mas seria posterior e distinto. A partir daí podemos encontrar diversas posturas na historiografia que pensam diversamente o problema do ensino de História, ou melhor, que não pensam o problema, afinal, deste ponto de vista, pensar o ensino de História não é uma tarefa que caiba ou que esteja ao alcance do historiador. Trata-se de uma questão para o pedagogo, para o didata, que pode ou não ter formação na História, mas não é mais um praticante

dessa profissão. Ele passou para um outro lugar epistemológico e profissional, o lugar do professor. Dentro dessa categoria, cabem todas as concepções historiográficas. Não é, portanto, uma concepção historiográfica em relação ao ensino de História, mas uma postura didática, ou melhor, a ausência dela. Daqui vêm todas as dificuldades de relacionar a pesquisa e o ensino, a teoria e a prática da História. (e o ensino é a prática da história, porque a historiografia é uma prática teórica).

Essa primeira grande vertente na teoria da História entende que o ensino não é um problema. Não está em seu horizonte, pois já está resolvido em outra instância, ou seus problemas estão em outra instância. Essa posição não terá facilidade em aceitar pesquisas ou linhas de pesquisa em ensino de História dentro de Programas de Pós-Graduação em História, ou disciplinas de estágio ou prática de ensino de História dentro dos Departamentos de História, a não ser por corporativismo ou oportunismo. Afinal, para essa vertente de pensamento, o ensino só pode ser um problema da História na forma de História da Educação. Ignora-se, todavia, que a História não apenas história: a teoria da História, que estuda os fundamentos, procedimentos e resultados do historiar, integra a disciplina, e dentro dela cabe a disciplina “Didática da História”, não como educação historiada, mas como parte da reflexão sobre procedimentos, fundamentos, resultados e usos e relações do conhecimento histórico em sociedade,

Tenho estado entre os que, pelo outro lado, defendem a posição teórica de que historiografia é resultado de uma reflexão didática, entendendo aqui também a didática em sentido amplo, como dialogante com o espaço externo à profissão ou pesquisa especializada. Esse diálogo pode ser ativo ou passivo, extenso ou restrito, mas sempre está na base da criação profissional de conhecimento histórico, dentro da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen. Produzir conhecimento é ato de ensino e aprendizagem.

Aprender história é ato de construção e reconstrução. A constituição de um tema, ato básico e fundador de toda e qualquer investigação historiográfica, resulta da idiosincrasia de um ou um conjunto de sujeitos. E essa idiosincrasia resulta de determinados aprendizados do conhecimento histórico então disponível, mediados por determinadas leituras de mundo, por sua vez condicionadas por conceitos e pré-conceitos aprendidos ao longo das respectivas histórias de vida.

Com a mudança paradigmática da didática da história nos anos 70, ela passa de apenas metodologia do ensino a reflexão sobre produção, circulação e consumo de conhecimento histórico, do ponto de partida da teoria da História, e não somente do ponto de partida do conhecimento didático ou pedagógico. Na medida em que o foco da Didática da História passa do ensino para a aprendizagem, os fenômenos pelos quais se interpreta o tempo e se produzem representações e discursos sobre a identidade pessoal e social no tempo são englobadas no seu campo de estudos. Por conseguinte, considerando que a ciência da História é uma dessas formas de produção de discursos e representações, que tem na Teoria da História seu esforço

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor – Especialidade: História

de autoavaliação e autoconsciência, ela torna-se também objeto de parte da reflexão da Didática da História. No campo da História, a Didática participa da Teoria da História. Como essa definição é de parte do que é a Didática da História, é preciso lembrar que ela, campo fronteiro, também tem participação em outro campo disciplinar, que é o da Educação e, aí sim, da Metodologia do Ensino e das teorias da aprendizagem.

#### Concepções historiográficas tradicionais e ensino de História

Podemos demarcar concepções tradicionais como aquelas que entendem que a verdade está nas coisas. Mas não são transparentes, e faz parte da concepção tradicional identificar que a verdade vira conhecimento ao ser extraída das coisas através da interpretação dos sábios autorizados a emitir o discurso competente (na expressão de Marilena Chauí). Quando se pensa em ensino e aprendizagem, a questão é como internalizar aquilo que os especialistas produziram: o ensino é um problema de concentração e dosagem do remédio.

O sujeito aprendente, como se percebe, não ocupa o centro do processo. Professor é o centro, pois detém o conhecimento. Aluno é objeto, aprendiz passivo. A relação é de transmissão. São típicas dessa concepção as expressões “passar o conteúdo”, ou “vencer o conteúdo”. Evidentemente, em nenhum caso se admite um professor de história com erudição insuficiente, mas a centralidade do conteúdo – o conteudismo – priva professor e aluno da reflexão epistemológica, já que os conteúdos são tomados como universalmente válidos. Essa perspectiva histórica – didática não se resume a uma posição direitista no espectro político, já que há perspectivas de esquerda que advogam esse entendimento.

A essa concepção associam-se métodos e técnicas mais ou menos específicos e disseminados. Se o especialista extrai dos fatos a verdade, a relação com o conhecimento no ensino é de internalizar. Temos aqui todo o ensino diretivo, transmissivo, da catequese às práticas memorísticas de eventos, personagens e datas, até o tecnicismo e o neotecnismo e seu ensino por objetivos (pois diagnostica que o problema do ensino é a forma). A renovação, nesse campo, vem na técnica, na tecnologia e nos recursos de ensino. Por isso, utilizar filmes em sala de aula não é, em si, superação das concepções tradicionais, se o objetivo é “dourar a pílula” e fazer o aluno engolir o amargo remédio que, mais cedo ou mais tarde, vai ter que tomar.

Essa concepção, associada a tais métodos e técnicas, constituiu o padrão fundador e código genético da reprodução do ensino escolar de história. Ao surgir como disciplina escolar no século XIX, a História surge dentro dessa perspectiva, e com isso se forma uma tradição arraigada nas expectativas da própria sociedade, muito difícil de romper pelas propostas inovadoras. Essa situação independente da parte do mundo que enfocamos, não é um problema de riqueza ou de escassez no sistema educacional, mas de exigência social e política sobre os resultados do ensino escolar da História. Isso é comprovado pelos resultados, por exemplo, do projeto europeu Youth and History, desenvolvido em meados dos anos 70.

O que caracteriza uma concepção tradicional é, entre outras características:

- O privilegiamento da ordem cronológica dos conteúdos, da sua linearidade.
- Seleção de conteúdos sintonizada a uma visão de mundo europeu, inclusive a parte nacional (...!) desse ensino em cada país não europeu, uma vez que a própria idéia de nação tem origem na Europa e a partir daí se dissemina.
- Perspectiva memorista, no sentido de afetiva, identificadora, que aparece aos sujeitos como se fosse natural, decorrente do viver, em vez de aparecer como construção.
- História a partir das elites ou do que elas reconhecem como histórico.

As forças de mudança que intervieram sobre essa concepção a partir do final do século XIX são de ordem social (uma vez que as demandas sociais e políticas é que originaram tanto os temas de pesquisa quanto os currículos para o ensino escolar) e de ordem epistemológica:

- democracia, sufrágio universal, movimentos sociais, direitos das minorias (ampliação de sujeitos);
- hermenêutica da produção histórica – nascimento da teoria da história; - psicologia genética, psicologia soviética, estudos de processamento da informação;
- marxismo;
- desenvolvimento contínuo das abordagens interdisciplinares;
- vertentes de estudo do cotidiano, história vista de baixo, mentalidades.

#### Concepções críticas

Para as concepções críticas, o problema de ensino não é a forma, mas o conteúdo excludente. A rediscussão dos conteúdos passa a ser o centro das reformas, com o objetivo de, mudando o que se ensina, mudar como os alunos entendem o passado e o presente e projetam o futuro. A tarefa do ensino é dar consciência crítica a quem não tem. O aluno não sai da condição de objeto, mas agora de outro sujeito e outro conhecimento.

A verdade está nas coisas, mas a interpretação dela até hoje esteve errada ou falsificada por algum motivo, e a verdade efetiva agora está com quem critica. Mas ainda há uma verdade e transmissão da mesma. Um exemplo é a perspectiva educacional involucrada na relação vanguarda / massa, no leninismo: a verdade é o conhecimento e a interpretação do mundo do ponto de vista e de acordo com os interesses do proletariado: a função da vanguarda é conscientizar a massa para que saiba o seu próprio ponto de vista e os seus próprios interesses, dissipando o véu da ideologia dominante. A verdade contrapõe-se à ideologia e aos desvios doutrinários.

Outro exemplo foi o esforço educativo de superação dos saberes embasados na Doutrina de Segurança Nacional, durante e após o regime militar. A verdade aqui é a história ao contrário do que a classe dominante, os militares e seus intelectuais nos contaram. É o caso, por exemplo, de desfazer o heroísmo do Grito do Ipiranga e toda a gala representada arquetipicamente no quadro de Pedro Américo, trocando-a pela cólica intestinal de D. Pedro I.

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor – Especialidade: História

Evidentemente, há algo da mitologia política da conspiração na idéia de que os poderosos nos esconderam a verdadeira história, e por isso a nação é tão cheia de mazelas.

Nessa concepção geral, há avanços no método pela busca do aluno sujeito e do sujeito da história. O limite é a perspectiva dialética que, quando efetivamente assumida, dobra-se sobre si mesma e relativiza o próprio ponto de vista. Mas colocar-se em dúvida dissolve a militância, e com ela a "história militante" (de acordo com Marc Ferro).

#### Concepções genéticas ou dialógicas

Nessa concepção geral, a verdade está nos olhos de quem vê ... ou melhor, a verdade está na produção coletiva do diálogo. É intersubjetiva. Não é relativa, como nas perspectivas pós-históricas mais arraigadas, mas relacional. Métodos construtivistas ou reconstrutivistas ainda não garantem isso, porque partem de objetivos que são prévios e exteriores aos sujeitos que aprendem. Mas já se associam à perspectiva de que o conhecimento não é dado, mas resultado de um trabalho, uma construção. Não é absoluto ou definitivo, mas dependente do estágio do conhecimento e do confronto das argumentações, bem como dos consensos possíveis a cada momento.

Pedagogicamente, essa concepção corresponde em linhas gerais ao pensamento de Paulo Freire (que os desinformados pensam resumir-se a um método de alfabetização) e à perspectiva da pedagogia crítica norteamericana. A idéia de pedagogia do oprimido é significativa: não se trata de pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia que o tem como sujeito. Os temas da conscientização e do medo da liberdade introduzem o tema do diálogo, que é o verdadeiro fio condutor nesse momento. Para descrevê-lo, Freire aponta o seu extremo oposto, que nega politicamente o diálogo: o sectarismo. Este é estéril, porque fechado numa postura de "dono da verdade", incapaz de se relacionar de modo produtivo e colaborativo com quem não partilha dos mesmos pontos de vista (embora muitas vezes partilhe dos objetivos e princípios).

Aqui temos um fundamento importante para uma pedagogia crítica, que é a negação de uma postura que, por ser tão inflexível em sua postura, diagnósticos ideias e perspectivas de ação, e por exigir essa mesma inflexibilidade e purismo de seus colaboradores, na verdade é inócua, e acaba por contribuir com a situação de opressão. Isso ocorre porque se imagina que nenhum avanço tático é interessante, e que só pode haver uma única mudança, completa e profunda, num futuro marcado por algum evento que se espera quase que de modo messiânico, como a Revolução ou o ruir espontâneo do sistema opressor. É o que ocorrerá, nos anos 70, em educação, com as teses reprodutivistas críticas, que terminam por produzir um pensamento de imobilismo entre os interessados em mudar a educação, e, em termos de resultados, são conservadores.

Por outro lado, Freire aponta o radicalismo como uma postura fértil, capaz de ater-se à raiz de seus princípios e objetivos, mas sem perder a capacidade de diálogo, de permuta, de negociação, desde que isso não desfaça seus princípios e objetivos, ou seja, sua radicalidade. A pergunta aqui é: a quem Freire está dirigindo essa mensagem?

Ele indica que se trata daqueles que considerariam a sua proposta uma perda de tempo idealista; é uma crítica aos marxistas dogmáticos e sectários, cuja desastrosa - embora heroica e valorosa - resposta ao regime militar, a luta armada, não conseguiu mais do que acirrar a repressão que atingiu a toda esquerda brasileira, independente de ser ou não adepta da luta armada, bem como deu mais legitimidade ao recrudescimento das restrições à democracia e aos direitos humanos no Brasil. Essa postura refratária ao diálogo que Freire vê na esquerda que o critica, ele encontra também na direita reacionária. Valendo-se de uma expressão de Márcio Moreira Alves (político de oposição à ditadura), conclui que ambas as posições sofrem de carência de dúvida e, portanto, de dogmatismo em suas posições, que esteriliza não só seus respectivos pensamentos, mas também sua análise da realidade e, por consequência, sua ação sobre ela.

A concepção de história em foco agora inclui vertentes que consideram que a história não é uma ciência (por compreender "ciência" em sua formatação moderna, absoluta e arrogante diante de outras formas de conhecimento, ou por compreender que a produção de verdades absolutas é impossível, ao menos em ciências humanas) quanto as que mantêm a perspectiva de que a história - como conhecimento racional / baseado e gerador de enunciados razoáveis - é ciência, mas, como ciência, não é um saber-fazer isolado de outras formas de conhecer existentes na sociedade. Pelo contrário, é o que está fora da ciência da História que a motiva e move, e o que a motiva e move também é influenciado pelos resultados, divulgados, do trabalho da História.

Essa perspectiva tem base em diversos pensadores, mas um dos mais destacados é Jürgen Habermas, e a teoria da ação comunicativa, que traz em si o conceito de razão comunicativa. Aqui, a racionalidade é produzida processualmente, envolvendo falantes e ouvintes que busquem entender-se sobre o mundo objetivo, social e subjetivo: uma posição não subjuga a outra, só substituindo-a se logra convencer, negociadamente, a outra posição. As posições racionais deixam de ser aquelas que correspondam a uma pretensa e ilusória verdade objetiva, e passam a ser aquelas que sejam capazes de atender aos requisitos racionais da argumentação e da contra-argumentação, da prova e da contraprova, na busca dos dialogantes por entendimento mútuo. É interessante notar como a argumentação de Habermas converge com Paulo Freire, de modo que podemos dizer que ambas participam da construção de um paradigma emergente na teoria do conhecimento. Da mesma forma que Rüsén, não desistem da razão nem se aferram a uma razão objetivista e cartesiana que só sobrevive se não for discutida e questionada em seus fundamentos. Procuram alargar a dimensão da razão e suas fontes, e com isso não estabelecem um universo próprio no campo das ciências, mas ajudam a responder, no campo das Ciências Humanas, aos desafios epistemológicos cruciais postos pela Teoria da Relatividade e a Mecânica Quântica.

Esse paradigma emergente é estudado por Boaventura Souza Santos, que sintetiza a interessante idéia de que a ciência é o senso comum organizado. Essa perspectiva casa-se perfeitamente com a matriz disciplinar da história, tal

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor – Especialidade: História

como proposta por Rüsen: a História existe no ciclo em que suas motivações e ações mergulham do campo científico para a dimensão da vida prática, e vice-versa.

Neste quadro, o ensino de História não tem como ser enunciação, mas diálogo. Não cabe a idéia de que a História – ciência produz e a História ensinada reproduz, divulga ou didatiza para o mundo dos não iniciados. Em seu nascedouro, o conhecimento histórico científico encontra-se encharcado das razões da vida prática, visto que os sujeitos desse conhecimento são seres humanos envolvidos com o cotidiano: a relação de aprendizagem histórica (objeto, entre outros, da Didática da História) precede e projeta-se após o ato da produção do conhecimento. O aprendizado, por sua vez, é um ato de colocar saberes novos em relação com saberes anteriores, já que viver implica alguma forma de aprendizado sobre alguma forma de história (no sentido de tempo significado): nesse sentido, é um ato de criação de conhecimento, também. O ensino escolar de História, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados. Nada pode ser mais prejudicial para isso do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionados previamente e fora da relação educativa.

Em suma, defendeu-se aqui que o ensino de História, além de um problema prático e teórico posto à Educação, é também um problema prático e teórico posto à História. Em outras palavras, os problemas que identificamos hoje na Educação, e especificamente na parcela da disciplina de História, e suas correlatas, bem como em atividades curriculares e extracurriculares que envolvem conhecimento histórico, não serão devidamente equacionados nem minimamente enfrentados enquanto os historiadores – não só os institucionais e academicamente envolvidos com o ensino – não se responsabilizarem. E não se trata de “meter o bedelho” na área e pontificar, olhando “de cima”, sobre o que deveria ser feito, mas estudar, saber o que já foi dito, pensado e escrito, argumentar e contra-argumentar com o que já se consensuou e com as perspectivas controversas, enfim, participar.

Fonte

CERRI, L. F. Ensino de História e concepções historiográficas.

Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/viewFile/2467/1865>

#### 1.1 MEMÓRIA, ORALIDADE E COTIDIANO NO ENSINO DE HISTÓRIA.

#### 1.2 CURRÍCULO: CULTURA, GÊNERO, DIREITOS HUMANOS, MEIO AMBIENTE, HISTÓRIA LOCAL E DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA, NOVAS ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

O diálogo entre o ensino de História e o conhecimento científico redimensiona a importância social da área na formação do estudante, sinalizando e fundamentando a possibilidade de estudo e atividade que valorizem a atitude intelectual do aluno no desenvolvimento e envolvimento em trabalhos que favoreçam sua autonomia para aprender.

Nesse contexto, o estudo histórico desempenha um papel importante, na medida em que contempla pesquisa e reflexão da relação construída socialmente e da relação estabelecida entre indivíduo, grupo e o mundo social. Nesse sentido, o ensino de História poderá fazer escolha pedagógica capaz de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com a problemática histórica inerente ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial.

A construção de noções modifica a maneira como o aluno compreende os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelecem entre si, na medida em que o ensino de História lhe possibilita construir noções, proporcionando mudanças no seu modo de entender a si mesmo, entender os outros, as relações sociais e a própria História.

Tem sido comum em propostas curriculares e em algumas produções didáticas introduzir a “História do Cotidiano”, opção esta que não é recente. A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência individual a uma história coletiva.

Os autores que se ocupam da História do Cotidiano, mesmo com posturas diversas em seus fundamentos teóricos, buscam recuperar as relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, estabelecendo conexões entre conflitos diários que se inserem em uma forma de política contestatória e identificar as lutas de resistência a mudanças, o apego a tradições.

É importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, demonstram alternativas que favorecem a compreensão dos alunos em relação ao estudo da memória na construção do conhecimento histórico.

Entre os conceitos presentes no PCN em relação ao ensino de História, destaca-se a importância da construção da identidade individual e social, conceito este fundamental, já que a identidade e a memória têm uma estreita relação, conforme os estudos de M. Pollak.

O estudo sobre a memória se universalizou no momento em que, como nunca, o passado está distante do presente, quando as pessoas não mais identificam sua herança pela perda dos antigos padrões de relacionamento social e a desintegração dos antigos laços entre as gerações.

Para Gaddis (2003), “o estabelecimento da identidade requer o reconhecimento de nossa relativa insignificância no grande esquema das coisas”. Esse seria, no seu entender, um dos significados da maturidade nas relações humanas e mais, do próprio valor do uso da consciência histórica.

A construção de identidades pessoais e sociais está relacionada à memória, já que tanto no plano individual quanto no coletivo ela permite que cada geração estabeleça vínculos com as gerações anteriores. Os indivíduos, assim como as sociedades, procuram preservar o passado como um guia que serve de orientação para enfrentar as incertezas do presente e do futuro.

O ensino de história local apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre educador / educando / sociedade e o meio em que vivem e atuam.

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor – Especialidade: História

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da História Local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença.

O ensino de História Local ganha significado e importância no ensino fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio de história que contemple não só indivíduo, mas a coletividade, apresentado as relações sociais que ali se estabelecem na realidade mais próxima.

A História Local possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. Essa temática permite que o professor parta das histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos.

Com a abordagem da História Local os alunos passam gradativamente a observar e perceber o significado de outras matérias construídas no passado; a compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladas do mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; que estas identidades são diversas, mas todas merecem respeito.

#### AS BASES LEGAIS QUE FUNDAMENTAM O ENSINO DE HISTÓRIA

*“Os objetivos concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade”.*

(PCN, 1997)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a História dividem-se em duas partes.

Compondo a primeira parte, temos características, princípios, conceitos e algumas concepções curriculares para o ensino de história, além de objetivos gerais, critérios de seleção e organização de conteúdos por área.

Na segunda parte estão presentes propostas de ensino e aprendizagem para o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental que são divididos em quatro ciclos com objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas para a prática da pesquisa escolar, para o uso de variados materiais didáticos e documentos, além de sugestões para atividades extraclasse.

Os PCN (1997) têm também como pressuposto que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo questões locais e regionais.

Há também nos PCN uma forte ênfase na questão dos sujeitos históricos, colocando como objetivo da educação esta construção, valorizando o papel de cada um na construção da história de todos, possibilitando que a memória também possa ser um instrumento para esta construção, quando diz que “O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais”.

Para o ensino fundamental a LDB (1996, pág.17) em seu Artigo 22, estabelece que: A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Lei nº 9.394/96)

Esta lei vem reforçar a importância de um ensino de História que valoriza o senso crítico de seus alunos.

#### A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR

*“Seja como for, a aula [de História] pode tornar-se um pensamento em formação que continua a se criar diante dos alunos, ou antes, com os alunos”.*

(Georges Snyders, 1995)

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade ao incorporar a reflexão sobre o indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturais, valores e com gerações passadas e futuras.

De acordo com os PCN, o ensino de História é portador da possibilidade de levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre culturas, espacialidades e temporalidades variadas através da construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo, desenvolvendo para isto relações cognitivas que o levem a intervir na sociedade.

Para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno faz-se necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados.

O ensino de História pode também possibilitar ao aluno reconhecer a existência da história crítica e da história interiorizada e a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas. O estudo de sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual o cidadão comum está inserido, à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do ‘outro’, de uma ‘outra sociedade’, ‘outros valores e mitos’, de diferentes momentos históricos.

Ensinar História requer do professor a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra. E isso significa superar a mera transmissão de informações, já que essa não tem por finalidade o desenvolvimento intelectual, mas, ao contrário, deforma a capacidade de pensamento histórico do aluno e a possibilidade de consolidar habilidade de análise da própria realidade social.

No processo de aprendizagem de História, o professor é o principal responsável pela criação das situações de troca, de estímulos na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de