

APRENDER E ENSINAR
HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DA
ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA



Conselho editorial

Fábio Alves dos Santos
Luiz Carlos Fontes
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima

ITAMAR FREITAS

APRENDER E ENSINAR
HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DA
ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA



Editora Criação

Aracaju-SE

2014

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome da autora, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Editoração Eletrônica e capa: Adilma Menezes

Foto da Capa: Vecarla/Dreamstime

Revisão: Christianne Gally

Ficha catalográfica elaborada na Fonte

F862a	Freitas, Itamar Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica/ Itamar Freitas. – Aracaju: Criação, 2014. 200 p. ISBN 978-85-62576-98-0
	1. Conceitos históricos. 2. Conteúdos históricos. 3. Currículos nacionais. 4. Formação de professores. I. Título.
	CDU 37 (37.01)

APRESENTAÇÃO

O que é história?

Para que serve a história?

O que significa aprender história?

Quem se envolve com a formação de professores de história depara-se, cotidianamente, com três questões geradoras de algum desconforto. A primeira – sobre o sentido de história – é comum na consciência do graduando, bombardeado, cotidianamente, com meia dúzia de definições plantadas pelos professores formadores e justificadas como grande qualidade do saber histórico no século XX: a pluralidade de perspectivas. Mas, esse problema é de fácil resolução, se ele memorizar a ecumênica solução de Marc Bloch: história é a “ciência dos homens, no tempo”.

A segunda – sobre a utilidade – é comum na mente do professor de história. Essa questão ele também resolve fácil. Depois de anos de trabalho com os adolescentes – e se não for um doutrinador –, conhecerá os melhores caminhos para domar a impaciência dos pequenos interrogadores: pode, então, alimentar os propósitos de pais e alunos – “serve para tirar nota boa no ENEM” – ou lançar mão da vulgata que já comemorou seus duzentos anos: “com a história, podemos compreender o presente e até promover a mudança”.

A terceira resposta – a do sentido de aprendizagem – é um pouco mais difícil de ser encontrada entre graduandos e professores. Isso não chega a ser um desastre, pois graduandos e professores, se estiverem predispostos, podem complementar sua formação inicial, mediante as estratégias mais criativas. Todavia, quando são os próprios professores dos futuros professores de história que se recusam a refletir sobre esse assunto – vejam que não estamos pedindo que respondam à questão –, temos um problema de grandes proporções.

Excluindo os formadores dos professores da berlinda e voltando nossa atenção ao graduando e ao professor da escolarização básica,

afirmamos que a insuficiência da discussão sobre a aprendizagem é preocupante, porque as respostas ensaiadas estão, na maioria das vezes, fundamentadas na mais oportuna – frequentemente a mais próxima – experiência do sujeito interrogado: o modelo de aprendizagem depositado em sua – ou nossa? – lembrança individual. E, podem ter certeza: esse modelo é bem mais antigo e cientificamente equivocado que possamos imaginar. Ele nos remete – somente para citar um autor canônico – à disciplina formal de John Locke: aprender é exercitar (a), reter (na) e recuperar os acontecimentos (de) memória. É, além disso, conhecer parâmetros pretéritos de conduta e aplicá-los **ipsis litteris**.

Com esse terceiro exemplo, esperamos que seja entendida a razão de esse livro se chamar *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*. Ele foi organizado a partir da constatação de que o “aprender” – e demais termos do seu campo semântico – é o conceito de discussão mais urgente, hoje, nos cursos de formação inicial. Nos ambientes que temos frequentado, em vários estados do Brasil, percebemos que a ignorância, ou a presunção de domínio sobre a literatura que trata de ensino de história, tem resultado em desenhos curriculares que enfatizam a aquisição de técnicas, instrumentos, ou – como contemporaneamente se costuma dizer – linguagens.

Este livro – talvez de forma presunçosa, também, quem sabe – foi editado como estímulo à reflexão sobre o impensável – aquilo que já supomos dominar e também aquilo sobre o qual raramente ouvimos, ou queremos ouvir falar. Quais são as finalidades da disciplina escolar história? É possível aprender história entre os 11 e os 17 anos? Os conceitos históricos vêm das fontes ou do aparato cognitivo do historiador? Qual é a natureza dos conteúdos históricos? O que se espera que os alunos dos anos finais aprendam com o nome de história? O que dizem as prescrições curriculares estrangeiras sobre progressão dos conteúdos? Como pôr a avaliação a serviço das aprendizagens históricas?

Pelo inventário das questões – e elas são quintuplicadas adiante –, esperamos que esteja explícito, não apenas o tema – aprendiza-

gem –, mas também o entrelaçamento dos demais conceitos. Aqui a discussão sobre o “aprender”, seja no ensino fundamental e no ensino médio, seja na formação inicial de professores de história, remete aos objetos de aprendizagens que podem ser sintetizados em termos, como “conceitos” e “conteúdos”. Os conteúdos são apresentados, em sua forma corrente, nos instrumentos de prescrição, genericamente conhecidos como “currículos” e produzidos em vários lugares nacionais e estrangeiros.

Os conteúdos também são abordados em suas possibilidades de distribuição ao longo dos anos, ou seja, como “progressão” das aprendizagens. Estas, por fim, podem ser viabilizadas, mediante o emprego de diferentes significados e formas de “avaliação”.

Ao abordar o aprender, obviamente, o livro revela as idiossincrasias da autoria: exageros, digressões, desequilíbrios, omissões, radicalismos e muito passeio livre entre as fronteiras disciplinares. O livro também é pleno de assimetrias – em termo de dimensões e vocabulário – e deixa algumas perguntas sem resposta. Esperamos, porém, que essas singularidades não sejam empecilhos ao cumprimento do objetivo principal da publicação, que é estimular a reflexão sobre a aprendizagem em história e, conseqüentemente, auxiliar a refinar os nossos argumentos em torno da manutenção da disciplina nos currículos brasileiros e da permanência da formação do professor de história nos institutos, faculdades e departamentos de história.

Por fim, é necessário registrar que este livro não seria viabilizado se não contássemos com o auxílio de colegas engajados nos estudos sobre ensino de história. Eles são muitos e contribuíram das mais diferentes formas. Foram revisores, diagramadores, ilustradores, leitores e profissionais que encomendaram falas para conferências, mesas redondas e grupos de trabalho, enfim, foram parceiros no planejamento e até na escrita de alguns textos. A todos eles, citados ao longo da obra, meu muito obrigado.

SUMÁRIO

- 1 As finalidades da disciplina escolar história no Brasil republicano (1900-2011) 11**
 - O debate sobre os usos formativos da história, **12**
 - Finalidades da história em regime discricionário **21**;
 - Finalidades da história em regime democrático, **24**

- 2 Aprendizagens históricas no Brasil recente: contribuições da Espanha, Inglaterra e Alemanha (1980-2011)33**
 - Homem, modernidade e aprendizagem histórica, **34**
 - Conhecer e aprender, dentro e fora da história, **35**;
 - Aprender história na perspectiva dos construtivistas Carretero, Pozo, Asencio, Bruner e Ausubel, **40**
 - Aprender história na perspectiva de Peter Lee **44**
 - Aprender história na perspectiva de Jörn Rüsen **50**

- 3 Conceitos históricos 61**
 - Por que refletir sobre conceitos históricos? **62**
 - Conceito, o que é isso? **63**
 - Conceitos históricos nos ensaios de epistemologia da história **65**
 - Nos manuais de introdução à história **69**
 - Ensaios de análise conceitual **74**
 - Dicionários de conceitos históricos **78**
 - Nos trabalhos sobre ensino e aprendizagem histórica **82**
 - Discussões sobre conteúdos conceituais em história **83**
 - Os manuais de fundamentos e metodologias sobre ensino de história **85**
 - Um livro didático dedicado ao ensino de conceitos históricos **90**

- 4 Conteúdos históricos 101**
 - Historiando práticas de definição **102**
 - Os conteúdos históricos em quatro continentes **104**

- 5 Currículos nacionais para o ensino de história (1931-2009) 119**
 - Por que estudar currículos? **120**
 - A história na reforma Francisco Campos **121**
 - A história na reforma Gustavo Capanema (1942/1951) **123**
 - A história na reforma Jarbas Passarinho **125**
 - A história na reforma Paulo Renato de Souza **128**
 - A história nas prescrições nacionais dos últimos dez anos **131**

- 6 Progressão dos conteúdos históricos em currículos nacionais de países da América Europa e Ásia (1995-2012) 145**
 - A experiência da Argentina (1995/2012) **151**
 - A experiência do Chile (2000/2012) **154**

A experiência da Índia (2005/2006) **156**

A experiência da Tailândia (2008) **160**

A experiência da Inglaterra (2011) **162**

A experiência da França (2008) **166**

7

Avaliação no ensino de história a partir dos dispositivos nacionais e estaduais brasileiros (1996-2012) 179

Avaliação educacional e a vulgarização das teorias da avaliação da aprendizagem **182**

Avaliação da aprendizagem em história: entre regulações nacionais e estaduais (1996/2011) **185**

Os currículos de história e prescrições sobre avaliação (2007-2012) **190**



As finalidades da disciplina escolar história no Brasil republicano (1900-2011)¹

Qual o lugar da história nos processos de formação de adolescentes e jovens?

Quem determina as finalidades da disciplina escolar de história?

O que dizem os historiadores brasileiros ao longo do século XX?

Que interesses nos movem quando pensamos os usos da história na formação de pessoas?

O DEBATE SOBRE OS USOS FORMATIVOS DA HISTÓRIA

O valor dos estudos históricos na formação de adolescentes e jovens, os critérios de transferência da historiografia produzida pelos eruditos aos currículos da escolarização básica, enfim, a construção de uma história destinada a processos formativos são temas discutidos há, no mínimo, 500 anos. Pensadores, como Lutero, Bossuet, Vives, Comenius, Rousseau, Locke, Hume, Condorcet, Kant, Herbart, Comte, Spencer, Durkheim e Dewey, por exemplo, posicionaram-se a respeito. Eles refletiram sobre as finalidades para a história e inspiraram os seus usuários na elaboração de projetos educativos. Isso ocorreu na Europa, principalmente – no ambiente elitizado da educação preceptorial ou no interior de colégios religiosos que preparavam os jovens aspirantes aos estudos universitários –, e nos Estados Unidos, de onde extraímos a maior parte da nossa experiência escolar e científica.

Quando os estados modernos assumiram a escolarização dos cidadãos por necessidade, direito ou dever, isto é, quando foi institucionalizada a educação pública de massas, esses e outros filósofos continuaram inspirando os ideólogos dos sistemas, embora dividissem tais funções com os responsáveis pelos recentemente instituídos campos do conhecimento, como a sociologia, pedagogia e história.

Os historiadores, por seu turno, assumiram a discussão sobre as finalidades escolares da história desde a institucionalização do seu saber nas universidades, ou seja, no momento em que a história ganhou foros de licenciatura. Assim, no “século de ouro da história”, ideólogos e compiladores de uma ética para o historiador ocuparam algum tempo de suas vidas com a reflexão e a tomada de posição sobre os usos da história na formação inicial de cada geração em seus respectivos países, nações ou povos, expressando interesses de fundo epistemológico e político-estatal.

A propedêutica universitária da história, na Alemanha, em 1857, e na França, em 1898, por exemplo, deixava claro que o ensino e a

aprendizagem histórica também justificavam a existência da história e do ofício do historiador. Gustav Droysen (1983) e Langlois e Seignobos (1992) afirmaram que a apresentação dos conteúdos históricos, em ambiente escolar, viabilizava o processo de humanização e concretizava as finalidades do saber erudito: afastar os mitos/mentiras, difundir a alteridade e ajudar a manter a democracia.

No século XX, entretanto, com a institucionalização da história nas universidades e, mais adiante, com a criação dos cursos de pós-graduação, experimentamos um progressivo afastamento da erudição histórica em relação aos usos formativos que pode ser visualizado ainda hoje em, pelo menos, três perspectivas: entre as matérias propedêuticas da formação historiadora e as discussões sobre o ensino de história escolar; entre os difusores de tendências historiográficas e os formuladores de políticas públicas para a disciplina história; e, entre a pesquisa histórica na pós-graduação e os usos dessa produção.

Na Alemanha, como anunciou Jörn Rüsen (2006), os historiadores praticamente relegaram as questões de ensino aos profissionais da educação. Tal atitude resultou na formação de uma didática da história apartada da teoria da história e de uma teoria da história amputada em uma das suas principais funções: a formação histórica.

Nos Estados Unidos, ao contrário, os historiadores até lutaram para manter o controle sobre as finalidades e os conteúdos a ensinar. Mas a atuação de John Dewey, entre outros fatores, foi decisiva no processo de afastamento da história – de corte objetivista e político – como carro-chefe das Humanidades, substituída, a partir de 1916, pelos *Social Studies*. (Novic, 1998; Fallace, 2009).

No Brasil, a admissão dos professores do ensino básico como membros da Associação Nacional de História (ANPUH), duas décadas após a sua fundação (1961), é um indício de que tal separação foi, um dia, institucionalizada e, ainda, de que as sensibilidades do ofício sofreram, na década de 1980, alguma alteração. Em outras palavras, é um sinal de que a corporação dos historiadores pensou

em assumir a articulação passado/presente/futuro como procedimento e saber fundamentais à formação, independentemente até da coloração ideológica que tais consciências viessem a ganhar.

No entanto, ainda que a reflexão sobre os usos do passado fosse defendida como prerrogativa da seara dos historiadores de ofício – e que esses mesmos historiadores tenham auferido vantagens com o interesse do Estado na articulação de uma memória nacional, resultando na manutenção do conhecimento histórico como disciplina escolar por mais de 170 anos e na criação de, aproximadamente, 600 cursos de licenciatura –, a discussão sobre as finalidades da história escolar e a natureza do passado a construir não foi objeto de interesse perene entre historiadores viventes no mesmo período (Oliveira, 2011).

Passada a ameaça da implantação das licenciaturas curtas em estudos sociais, na década de 1980 (Martins, 2002), e ampliadas as políticas públicas que garantiriam a autonomia da história como disciplina escolar, um velho-novo profissional passou a dominar as questões relativas aos usos da história na formação de pessoas, incluindo, nessas questões, as finalidades da disciplina. Esse profissional é o pesquisador do ensino de história – sujeito de formação híbrida, que trabalha, predominantemente, em departamentos, faculdades, institutos ou programas de pós-graduação em educação, e que oscila, politicamente, entre a ANPUH – Grupo de Trabalho “Ensino de História e Educação” – e a Sociedade Brasileira do Ensino de História (SBEH). Junto a esse especialista, cresce um grupo de profissionais que atua nos departamentos de história e programas de pós-graduação em história, estimulados por uma nova compreensão sobre a natureza da teoria da história, como também pela abertura estatal para a área, no que diz respeito, sobretudo, ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e aos mestrados profissionais em Ensino de História.

Se quisermos conhecer os discursos sobre os usos da história na formação de pessoas, deparar-nos-emos, então, com as seguintes indagações: a quem cabe definir os fins da disciplina? Quais funções

sociais foram estabelecidas ao longo da nossa experiência republicana? Onde podemos encontrar os discursos autorizados sobre as finalidades do ensino de história? Qualquer tentativa de respondê-las passará bem próximo das conhecidas e centenárias relações mantidas entre os historiadores e a política ou, na contemporaneidade, entre as tentativas de encontrar um lugar para a história no concerto das ciências e os interesses do Estado-nação – forjador de consciências.

Adiante, aprofundaremos esses temas, abordando teorias da história e currículos. Por hora, fiquemos com o breve inventário sobre o que foi pensado a respeito, seguindo de perto as tendências mais ou menos centralizadoras e mais ou menos democráticas ao longo do período em que a educação escolar da maioria da população brasileira foi pensada e, algumas vezes, assumida como tarefa de Estado.

FINALIDADES ANTERIORES À PRODUÇÃO DE PROGRAMAS ESTATAIS NACIONAIS

O estabelecimento de um espaço para a história como componente curricular do processo de formação de brasileiros e a consequente definição das suas finalidades são frutos de jogos de força entre vários atores, a exemplo de historiadores, pais de alunos, professores, especialistas em pedagogia, líderes sindicais, líderes comunitários, secretários de educação, conselheiros de educação nas esferas escolar, municipal, estadual e federal, ministros de Estado, deputados federais e senadores. Dadas as singularidades deste livro, acompanharemos as posições dos historiadores – por formação inicial ou reconhecimento.

Não são muitos os exemplos de historiadores que teorizam sobre o tema – pouco mais de duas dezenas, apenas, extraídas de onze estados da federação, entre os anos 1900 e 2011. Também não optamos pela representação espacial ou institucional. Colhemos exemplos que consideramos significativos e diversos.

A pluralidade decorre das causas que apontamos há pouco. Os historiadores não se sentiram na obrigação de registrar o seu pensamento sobre os usos da história na formação de pessoas, principalmente, os que experimentaram a segunda metade do século XX. Nesse tempo, mantiveram-se distantes das políticas públicas para o setor e até enxergaram a própria natureza formadora das licenciaturas como um entrave à “evolução” da historiografia Brasileira (Freitas, 2006, p. 11-28). Por isso, grande parte do que aqui é apresentado provém das introduções dos livros didáticos, de manuais de formação de professor ou de críticas a manuais e programas de ensino.

As primeiras iniciativas prescritivas do período republicano sobre as finalidades da história na formação de pessoas foram forjadas dentro do espírito livre que reinava no período anterior à reforma Francisco Campos (1931). Esse clima permite o anúncio dos mais diversos sentidos para a história escolar. Em outro trabalho (Freitas, 2010), já anunciamos que a ausência de formação específica – a inexistência de curso de Licenciatura em História – possibilitava a participação de qualquer interessado bacharel em direito, medicina, engenharia, ou oficial militar. No Congresso Brasileiro de Educação Superior e Secundária, ocorrido no Rio de Janeiro (1922), Bertha Lutz, por exemplo, defendia a história como nacionalizadora do ensino no Brasil e, sobretudo a História da Civilização como, essencialmente, educadora, no sentido de “solidificar a cultura geral” e fornecer as “diretrizes seguras para a orientação futura” (*Anais...*, 1926, p. 242).

Dois renomados professores de geografia, Renato Jardim e Fernando Raja Gabaglia, respectivamente, de São Paulo e do Rio de Janeiro, defendiam a História Contemporânea como a que mais se identificava “com o estado atual da evolução da sociedade”. No ato da defesa, os mestres ouviram de um congressista que a “incompreensão das causas da Primeira Guerra Mundial” se devia, exatamente, ao pouco espaço reservado à História Contemporânea (*Anais...*, 1926, p. 304, v. 1; p. 669, v. 2).

Mas esses não eram, efetivamente, profissionais da história, diríamos hoje, levando ao pé da letra o atual projeto de profissio-

nalização do historiador. Vejamos, então, o pensamento de dois autorizados historiadores do período: o sergipano João Ribeiro e o paranaense Rocha Pombo, ambos professores de história do Colégio Pedro II, membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IGHB) e autores de livros didáticos de História da América, do Brasil, Universal e da Civilização.

O primeiro, João Ribeiro, anunciou o ensino da história, mediante “generalizações úteis e essenciais” como conhecimento fundamental à formação “científica e literária” dos alunos do secundário (Ribeiro, 1901, p. 10,12). O segundo, Rocha Pombo, explicitou as funções patrióticas e humanitárias da disciplina. Afirmou que a história forneceria “os nomes, os feitos, as obras, as ideias, os sentimentos, virtudes, a vida das grandes individualidades”, além de ser responsável pela transmissão das identidades nacional e latino-americana. (Pombo, 1900, p. xxxiv).

FINALIDADES CONTEMPORÂNEAS AOS INTERESSES DO ESTADO CENTRALIZADOR

Ribeiro, Pombo, Gabaglia, Jardim e Berta Lutz externaram posições em um tempo em que não havia teoria formal publicizada, nem prescrição nacional para o ensino da história no Brasil. Na década de 1930, esse cenário modificou-se, mas os autores continuaram a divergir sobre as finalidades da história escolar, a exemplo dos cariocas Jonathas Serrano e Balthazar da Silveira e do paulista Cesarino Júnior. Serrano foi professor de História do Colégio Pedro II, sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e autor de livros didáticos de História do Brasil e da Civilização. Silveira, também autor de livro didático de História, era formador de professores no Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal (UDF), e Cesarino Júnior, professor de história do Ginásio da capital paulista e autor de livro didático de História da Civilização.

Serrano segue o mesmo caminho de Rocha Pombo. Prescreve a formação da nacionalidade, mediante exemplos de intenções e

ações, ressaltando a necessidade de participação dos alunos no futuro do Brasil e acrescentando um fim ecumênico: a interiorização do sentido de “continuidade histórica da humanidade” (Serrano, s.d, p. 16; 1931, p. 15). Silveira, discriminando também os fins do ensino das histórias do Brasil e da civilização, enfatiza o caráter exemplar e pedagógico da história, afirmando que a mesma teria “importância decisiva no avigoreamento moral de uma raça” e no fortalecimento “dos vínculos que unem uma nacionalidade” (Silveira, 1934, p. 258, 260).

Cesarino, entretanto, afastando-se dos dois colegas, aprofundou a generalidade do sergipano João Ribeiro, enfatizando um princípio difundido entre a Europa e as Américas na passagem do século XIX para o século XX: “a história deve ser ensinada como uma ciência e como uma ciência deve ser aprendida”. Dessa forma, dizia o mestre, se a história se ocupa das “transformações das instituições no tempo”, o seu estudo na escola secundária deve “mostrar-nos o como e o porquê dessas transformações e explicar-nos por que as instituições são hoje o que são, e como chegaram a sê-lo” (Cesarino Júnior, 1936, p. 52).

Nas três décadas em que vigoraram as reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, alguns especialistas apresentaram versões mais distantes dos programas oficiais. Foram os casos de Guy de Hollanda, especialista em ensino de história do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e professor da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi); Lydinéa Bessadas Gasman, autora de *Guia metodológico* (1971), para o ensino de história, e *Documentos históricos brasileiros* (1975); Delgado de Carvalho, professor de História Moderna e contemporânea na FNFfi, de História Diplomática no Instituto Rio Branco, e autor de livros didáticos de História; Amélia Domingues de Castro, Eduardo d’Oliveira França e Emília Viotti da Costa, professores do curso de história ofertado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP).

Guy de Hollanda é conhecido crítico dos programas e manuais e da política centralizadora do Ministério da Educação. Em meados da

década de 1950, pregou para a história uma função historicista clássica, renovada por apelos pacifistas difundidos pela Organização das Nações Unidas (ONU): fornecer elementos da “crítica histórica” que possibilitassem ao aluno “compreender o presente” e formar atitudes de respeito ao outro, à época, anunciadas como predisposições “nefastas à compreensão entre os homens” (Hollanda, 1957, p. 7, 9-10). Essa também foi a posição de Lydinéia Gasman: “desenvolver o senso de compreensão e tolerância”, com o emprego significativo da sentença, hoje, bastante conhecida: “torná-los cidadãos dentro de um cenário internacional” (Gasman, 1959, p. 92).

Delgado de Carvalho esteve entre os mais ativos defensores da história como componente dos estudos sociais. Talvez, por isso, tenha entendido a história ensinada – genericamente e, diremos hoje, na longa duração – como “uma coleta de fatos, mais ou menos comprovados, porém aceitos por um grupo social e transmitida por herança de geração em geração” (Carvalho, 1957, p. 20). Para ele, o que importava, efetivamente, era que a história pudesse auxiliar, via estudos sociais, a “levar os educandos a estruturar atitudes” – de “respeito às instituições vigentes”, de “compreensão e de tolerância” cultural, de “ponderação e reflexão crítica” na leitura do mundo, de “aceitação esclarecida das mudanças culturais valiosas” e de “colaboração nas atividades construtivas” (Carvalho, 1957, p. 73-4).

É, sobretudo, uma finalidade socializadora – no sentido estadunidense de mudança de comportamentos – que propõe Delgado de Carvalho. Curioso é que o período, década de 1950, abrigue tantas e tão diversas noções sobre os usos escolares da história e dentro da mesma instituição. Flagramos isso entre os professores Hollanda e Carvalho, da Universidade do Brasil, e veremos também com Amélia Domingues de Castro, Eduardo d’Oliveira França e Emília Viotti da Costa, da FFCL/USP.

Amélia Domingues de Castro afirmou que a história deveria simplesmente nos “ensinar a viver”. Assim, o ensino de história, no secundário, teria a finalidade de “formar o cidadão do mundo e de um dado país, orientar o seu julgamento ético e político, [...] ape-

trechar para uma vida pessoal mais rica, eficiente e cheia de significado” (Domingues, 1955, p. 262). Esses atributos configuravam, curiosamente, nas palavras da professora, a ideia de “história **magistra vitae**”. Traduzindo melhor essa função radicada no tão criticado, hoje, regime de historicidade, a história seria responsável pela transmissão de capacidades e conhecimentos relacionados à “erudição e à compreensão”, aos valores “cívico-políticos”, à “compreensão internacional” e à “formação moral” (Domingues, 1955, p. 258-261).

“Ensinar a viver” também era o ofício que a história queria ministrar, segundo Emília Viotti da Costa. Entretanto, para a autora, tais práticas requereriam a compreensão do passado em diferentes dimensões do humano – não somente o militar e o político, por exemplo – e a “formação do brasileiro consciente dos seus problemas” (Costa, 1955, p. 71).

Publicado em 1955, o pensamento de Viotti da Costa referenda as finalidades da reforma Francisco Campos, que já contabilizava mais de duas décadas, mas, ao que nos parece, plenamente atual, no que diz respeito à “formação humana” e à “formação política”, que leva o “adolescente a assumir atitude crítica e a adotar uma norma de ação quanto aos problemas nacionais e internacionais”. (Costa, 1955, p. 75. Grifos da autora). Seis anos depois, as posições da professora são referendadas, sem as bases da reforma de Francisco Campos: a história seria, assim, a “principal formadora da consciência cívica e do aluno”, dos “homens de amanhã” – o “cidadão da democracia” –, do “desenvolvimento integral da personalidade e da consciência do sentido de civilização”, colaboradora, por fim, da “formação do cidadão” (Costa, 1960, p. 102).

O terceiro professor da FFCL/USP, Eduardo d’Oliveira França, posicionou-se no I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior (1961) – que deu origem à ANPUH. Esse ambiente, contudo, não marcou inflexão alguma com relação às finalidades do ensino de história, quando observamos os seus registros e os comparamos ao que vimos até o momento:

[...] Que pretendemos com o ensino de história?
I – compreensão do homem, auto-conhecimento;
II – conhecimento da condição humana;
III – busca do crescimento da liberdade de espírito;
IV – busca da condição do homem no presente;
V – unidade fundamental da humanidade; procurar visão da História Universal;
VI – consciência da realidade que somos como unidade nacional no conjunto das unidades do mundo cada vez mais interdependentes (França, 1962, p. 105).

Vemos, então, que França apresenta finalidades gerais e, no vocabulário da época, “desinteressadas”, isto é, atributos que caberiam em qualquer país ou povo em regime democrático: liberdade de pensamento, compreensão do presente, formação da humanidade e da nacionalidade. Como seriam, então, os objetivos da disciplina escolar história em momentos de exceção?

FINALIDADES DA HISTÓRIA EM REGIME DISCRICIONÁRIO

O primeiro exemplo nós extraímos de uma ação coletiva que buscava inovar a abordagem da história nos livros didáticos. Na verdade, a coleção *História Nova no Brasil* foi produzida em regime democrático e até estimulada pelo Estado. Contudo, foi por esse mesmo Estado cassada, ainda no ano de lançamento, 1964. Seus autores – Nelson Werneck Sodré, Joel Rufino, Pedro Celso, Cláudio Giordano, Maurício Martins de Mello e Pedro Celso Uchoa Cavalcante Neto – punham diferentes instituições no mesmo empreendimento: o Ministério da Educação, através da Campanha de Assistência ao Estudante (Cases), o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a FNFi, onde, com exceção de Sodré, cursavam a licenciatura em história (Lourenço, 2008, p. 391). Para eles, à história ensinada caberia, então, explicar o presente e, dessa forma, “possibilitar a participação consciente de todos na resolução dos problemas do nosso tempo” (Santos, 1964, p. 9).

No período da tutela militar, duas outras publicações anunciaram finalidades, ainda que não tenham apresentado a radicalidade do projeto anterior. A primeira foi produzido por Ella Grinsztein Dottore, professora do ensino secundário e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Ilmar Rohloff de Mattos e José Luiz Werneck da Silva, professores do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). A segunda, também difundida em livro didático, teve Luis Koshiba como responsável – que depois seria professor de História Moderna e Contemporânea na Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e livre docente com tese sobre ensino de história (1995) ([http://www.editorasaraiva.com.br/autor/luiz-koshiba/.](http://www.editorasaraiva.com.br/autor/luiz-koshiba/))

Para Mattos, Dottore e Silva, o ensino de história facultaria ao aluno o conhecimento sobre “suas origens, compreender o seu presente e preparar um futuro melhor”. O ensino de história também ajudaria a responder “como o mundo em que vivemos chegou a ser desta maneira? Qual é o meu lugar neste mundo? Como poderá ser o mundo de amanhã? Que poderei fazer para melhorar o mundo? (Mattos *et. al*, 1972, p. 4). Em resumo, os autores propunham um ensino de história que auxiliasse na construção das identidades pessoal e coletiva – espécie humana –, no desenvolvimento da noção de historicidade e do potencial protagonismo na vida cotidiana.

O texto de Koshiba, por outro lado, centrava forças na função construtora do “pensamento crítico”. Condenando os fins e práticas do seu tempo, no ensino de história, ele afirmou que “a capacidade de pensar conta mais que a capacidade de memorizar”, sendo o ensino de história o responsável por explicitar a “estrutura mais ampla” que permite ao aluno compreender “os eventos ou fatos”. (Koshiba, 1984, p. iii-iv).

Para encerrarmos este tópico, apresentamos finalidades inseridas em duas obras publicadas sob a rubrica de “estudos sociais”. O primeiro teve como autores: Sérgio Buarque de Hollanda, Carla de Queiroz, Sylvia Barboza Ferraz, Virgílio Noya Pinto e Laima Mesgra-

vis, todos professores da USP, respectivamente, nas áreas de história, literatura italiana, literatura alemã e comunicação e artes (Másculo, 2008). Escrito em 1971 e coordenado por um historiador renomado, o livro, assim, justificava o estudo da história: “Vocês conhecem o Brasil de hoje? Só podemos conhecer o Brasil atual estudando o que ele foi, para depois compará-lo com o que é hoje”. A ênfase dos autores era, portanto, no conhecimento das “diferenças” entre as épocas, resultante das “mudanças nos hábitos e costumes, nas maneiras de governar, no desenvolvimento técnico e econômico do país” para o melhor conhecimento do processo de formação e do estado atual do Brasil (Hollanda, 1971, p. 3).

O segundo exemplo de finalidades da história dentro dos estudos sociais trazia o nome da matéria no título: *Estudos sociais: o processo de ocupação do espaço brasileiro*. O livro foi escrito por Elza Nadai, Suria Abucarma e Joana Neves, respectivamente, professora de prática de ensino de história na Faculdade de Educação da USP, geógrafa e professora do ensino básico paulista e professora do curso de licenciatura em história da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nele é tributada ao ensino de história a função de “analisar as relações existentes em uma determinada época e as suas possíveis vinculações com o presente [...] para que o aluno possa ver e sentir o estilo de vida, as contradições, os problemas e as soluções encontradas em outras épocas e perceba que só no conjunto das ações humanas se forja de fato uma cultura” (Nadai; Neves; Abucarma, 1978).

Dezessete anos depois, Neves e Nadai produziram outro livro, anunciando a necessidade de o ensino de história enfatizar “as transformações sociais ao longo dos tempos”, a “mudança”, o aprendizado da reflexão e do pensamento e o protagonismo dos grupos sociais. (Nadai; Neves, 1995). Mas aí já estamos em tempos de plena autonomia para a disciplina escolar história.

FINALIDADES DA HISTÓRIA EM REGIME DEMOCRÁTICO

O último grupo de historiadores aqui reunidos produziu em regime de ampla liberdade e difusão dos estudos históricos superiores em todo o país. Isso significou também maior diversidade em termos de finalidades para a história escolar quando comparadas às décadas anteriores. Nos anos 1990, por exemplo, o paulista Marcos Antônio da Silva, docente da FFLCH/USP, inovou ao compreender os “professores e alunos de história, em diferentes graus, como historiadores” e ao difundir a ideia de que o ensino de história poderia concretizar um direito: partilhar do prazer que é produzir histórias (Silva, 1995, p. 81, 84). Antonio Paulo Rezende e Maria Thereza Didier, ambos professores do curso de história da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), alertaram para a função de preparar o jovem “para enfrentar os dilemas que [afligiam] a humanidade [naquele] final de milênio” (Rezende; Didier, 1996, p. v).

Na década seguinte, Astor Antônio Diehl, gaúcho e professor da Universidade de Passo Fundo (UPF), propagou a ideia de que o ensino de história deveria produzir e intermediar “capacidades e tradições do pensar histórico disciplinado”, mediante a reconstituição de “liberdades do passado [regras de pesquisa], “conhecimentos e convencimentos” [conteúdos] e “orientações” racionais, “sob a perspectiva das ações individuais e coletivas”. (Diehl, 2003, p. 85-6). No mesmo ano, Margarida Oliveira, professora do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), encerrava sua tese, defendendo o ensino de história como um canal de acesso a um direito: “o direito ao passado”. Boa história escolar seria, então, aquela que viabilizasse a compreensão, interpretação e atuação do aluno em seu mundo, isto é, a história formadora do “cidadão” (Oliveira, 2003). Um ano mais tarde, Francisco Régis Lopes Ramos, professor do departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFCE), afirmou que o ensino de história não deveria centrar-se no “saber o que aconteceu”. Sua grande função seria “ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade. Saber que o *ser* humano é um sendo, cam-

po de possibilidades historicamente condicionado e aberto para mudanças” (Ramos, 2004, p. 24. Grifos do autor).

Nos últimos seis anos, vários foram os apelos por uma história renovada, partindo de muitos outros cantos do Brasil. Destacaria, porém, dados os limites deste texto, representantes dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e do Distrito Federal.

Em Minas, Caio Boschi, professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG), dedicou um livro inteiro ao valor dos estudos históricos, retomando antigas e recentes funções. A história escolar serviria, então, ao processo de autoconhecimento, de produção da identidade social, em suas dimensões locais e universais. O ensino de história contribuiria também para “a aquisição da consciência de direitos e deveres [...] fator de formação para a cidadania” (Boschi, 2007, p. 56). Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco, respectivamente, professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Fundação Getúlio Vargas (FGV), retiraram da disciplina o exclusivismo da formação para a cidadania. Contudo, alertaram para a impossibilidade de “construir cidadania sem as noções de historicidade, de construção do saber sobre o vivido e sobre o tempo”, elementos que somente “o conhecimento histórico” poderia oferecer. Assim, para ambos, teria a história escolar a função de “ensinar a refletir e a ler o mundo”, de capacitar os alunos a “selecionar e criticar as informações do seu dia a dia” (Ferreira; Franco, 2009, p. 104).

Nosso inventário encerra-se com as posições de Fernando Cerri, professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Estevão de Rezende Martins, professor da Universidade de Brasília (UnB). Ambos põem acento na ideia de “consciência histórica”. Para Cerri, o ensino de história deve “desenvolver atividades que permitam ao educando conhecer história [...] ao mesmo tempo em que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribui significado” (Cerri, 2011, p. 131). No entendimento de Martins, os objetivos do ensino de história seriam tanto “formar a consciência e o pensamento históricos” como “orientar o aprendizado informativo dos eventos do passado” (Martins, 2011, p. 85). Somente assim, o

ensino contribuiria para “a consolidação de uma nova consciência histórica, simultaneamente pertinente à cultura histórica disponível na sociedade a que se pertence e criticamente independente dela, de modo a que se possa conformar a cultura histórica (individual e comum) da sociedade do dia seguinte” (idem, p. 88).

CONCLUSÕES

Neste breve inventário, vimos que à história escolar foram atribuídas as mais diversas finalidades. Os historiadores brasileiros pensaram-na como formadora do homem culto, sobretudo em suas dimensões sensíveis e cognitivas, explorando seus potenciais literário e científico, o homem exemplo moral da “raça”, o homem livre, o patriota brasileiro, o latino-americano, o cidadão, o cidadão do mundo e, por fim, o protagonista.

A fim de realizar esses ideais, o ensino de história foi chamado a capacitar os alunos para o conhecimento da história, das diferenças entre épocas e das mudanças institucionais, para a compreensão da ideia de continuidade histórica da humanidade e posterior abertura à mudança, para a compreensão do presente, do processo de formação do Brasil atual, do mundo, da historicidade dos homens e das instituições, das estruturas que explicam os acontecimentos.

O ensino de história também foi responsabilizado por capacitar os alunos a pensar historicamente e de modo disciplinado, a efetuar a crítica histórica à reflexão e à leitura do mundo, ao uso crítico da informação, à construção de identidades, à participação política, à formação da consciência e do pensamento históricos, à tomada de decisões futuras, ao julgamento ético-político, à ação crítica relativa aos problemas nacionais e internacionais e por relacionar passado/presente, perceber contradições e soluções. Por fim, a história escolar também foi convidada a contribuir com o desenvolvimento de atitudes de tolerância e a enfrentar os dilemas humanos do final do milênio.

A diversidade desse inventário esconde (ou revela) a marca de filósofos e cientistas de vários matizes, ainda que os historiadores do século XX tenham se esforçado bastante para expulsá-los de grande parte dos seus programas. Gente famosa, como “ilustrados” Kant e Condorcet, os evolucionistas/positivistas/historicistas/pragmatis-tas, como Marx, Darwin, Spencer, Durkheim, Dewey e também gente desconhecida, como Hannequin, Haeckel, Villoro.

A pluralidade também revela as apropriações em termos de epistemologia histórica, nos últimos 100 anos no Brasil: os histo-riadores da Escola Metódica francesa e norte-americana (Langlois e Seignobos, Johnson), os críticos dos Annales (Ferro, Charbonell), os marxistas (Schaft e Novais), pensadores da educação (Freire), os lí-deres de tendências na própria escola dos Annales (Febvre, Braudel, Duby) e da nova história social alemã (Rüsen).

A pluralidade de posições, contudo, revela um problema de complexa solução: qual dessas categorias responde melhor às nos-sas necessidades? O que temos considerado como “nossas” entre as diferentes necessidades sugeridas por este inventário?

Espero que a leitura deste primeiro capítulo possa estimulá-lo a pensar que a opção por uma ou outra finalidade para a história ultrapassa a determinação da última teoria da história em vigor nos cursos de formação e excede à pobreza cognitiva expressa nas di-cotomias tradicional/moderno, conservador/revolucionário, posi-tivista/analista, pedagogo/historiador etc. Ela foi e será, suponho, sempre relativa aos nossos interesses e posições na sociedade.

Imagine-se como pai de aluno: que funções deveriam cumprir a disciplina, viabilizar a construção da identidade nacional e fornecer competência literária e científica o suficiente para a aprovação do seu filho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? Imagine-se professor de história dos anos finais da escolarização básica: será que a identidade nacional e o sucesso no ENEM lhe bastariam? Cla-ro que não. Certamente, você optaria pela apresentação de conheci-mentos sobre 20 séculos de humanidade e a expansão das capacida-des críticas do seu aluno, pensando-o, no futuro, como cidadão do

mundo. Imagine-se agora como professor de um curso de licenciatura em história. Você concordaria com os fins desejados pelo mestre do ensino fundamental? Outra vez, não! Possivelmente, diminuiria a ênfase concedida aos acontecimentos e detalharia as funções críticas – capacitar os alunos a compreenderem o passado, mediante noções sofisticadas, como imaginação, evidência e historicidade e representação, quem sabe até, sintetizaria essa e outras finalidades do conhecido “pensar historicamente”. E sendo gestor de escola, ficaria satisfeito com a ênfase nas capacidades meta-históricas defendidas pelo professor universitário? Não pensaria também nas dificuldades de gerir um sistema tão plural em termos de finalidades e interesses? Não pensaria em conciliar vontades dos pais, dos alunos, dos professores e do Estado, de unificar programas e livros didáticos na finalidade genérica de formar para a cidadania? Se fosse um deputado federal de esquerda, apoiado por instituições que lutam pela ampliação e defesa dos direitos da mulher, não proporia que, entre os fins do ensino de história, estivesse a transformação de um direito humano em valor, como a ideia de igualdade dos sexos perante a lei? Se atuasse como ministro de Estado da Educação, não pensaria em pôr em prática um ensino de história voltado ao cumprimento das demandas sociais e de organismos internacionais, referendadas pelo parlamento, focando, por exemplo, a ideia de tolerância em relação aos diferentes grupos, como imigrantes, homossexuais e na informação sobre a contribuição da experiência indígena e negra para a vida nacional? E se fosse Presidente de República? Não pensaria em acentuar conhecimentos, habilidades e valores homogêneos que possibilitassem a formação de pessoas capacitadas para gerir um projeto de nação, 6ª potência, em um mundo cada vez mais rápido e globalizado?

Enfim, com esse inventário de posições e de interrogações, quisemos tão somente afirmar que o campo das finalidades foi e continuará a ser um ambiente de disputas e quanto mais democrática for a sociedade – e é por isso que lutamos há décadas –, mais distante estaremos de um suposto consenso. Os usos da história, na forma-

ção de pessoas, devem variar, porque pessoas que formam pessoas têm vontades e são diferentes, e essas vontades e diferenças modificam-se ao longo do tempo – o mesmo valendo para as pessoas submetidas à formação. O desejável torna-se, então, o “certo”, “academicamente correto”, “politicamente correto”, apenas, na arena política. Vence o melhor argumento, ou a mais forte pressão.

Contudo, independentemente dos nossos interesses e das posições que ocupamos em sociedade, será sempre importante retomar velhas questões a respeito das ideias de homem, sociedade, Estado, funções sociais da ciência da história e acompanhar os seus desdobramentos na pesquisa sobre a teoria da história, aprendizagem e o ensino de história. É o que faremos a seguir, enfatizando algumas das principais polêmicas experimentadas no tempo presente, no Brasil.

REFERÊNCIAS

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar história?* – Para que serve a história? O que faz o historiador? Por que é importante aprender história? São Paulo: Ática, 2007.

CARVALHO, Delgado. *Introdução metodológica aos estudos sociais*. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

CASTRO, Amélia Domingues de. A história no curso secundário brasileiro: estudo evolutivo. *Revista de Pedagogia*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 59-79, jan./jun., 1955.

_____. Alguns problemas no ensino da história. *Revista de História*, São Paulo, v. 11, n. 24, p. 257-266, 1955.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011.

CESARINO JÚNIOR, A. F. Como ensinamos história. *Revista de Educação*. São Paulo, v. 13-14, p. 52-60, mar./jun. 1936.

COSTA, Emilia Viotti. Sugestões para a melhoria do ensino da história no curso secundário. *Revista de Pedagogia*, São Paulo, v. 6/7, n. 11-12, p. 91-104, jan. jun. 1960.

DIEHL, Astor Antônio. História como reflexão didática. In: DIEHL, Astor Antônio; MACHADO, Ironita P. *Apontamentos para uma didática da história*. Passo Fundo: Clio, 2003. p. 79-89.

DROYSEN, Johann Gustav. *Historica: lecciones sobre la Enciclopedia y metodologia de la historia*. Barcelona: Alfa, 1983.

FALLACE, Thomas. John Dewey's on the origins of the Social Studies: an analysis of the historiography and new interpretation. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 2, pp. 601-624, jun. 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexão e ensino*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FRANÇA, Eduardo D'Oliveira. Resumo do Relatório do Prof. Eduardo D'Oliveira França. In: FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE MARÍLIA. *I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior* (15 a 20 de outubro de 1961). Marília: FFCL, 1962. p. 103-118.

FREITAS, Itamar. *A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913-1935)*. São Cristóvão: Editora da UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

_____. A história ensinada e a história por se ensinar a partir das conferências e congressos sobre o ensino secundário brasileiro (1922-1934). In: *Histórias do ensino de história no Brasil*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010. v. 2. p. 67-107.

GASMAN, Lydnéa Bessadas. Para o ensino de história na Escola Nova. *Escola Secundária*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 91-93, jan./mar. 1958.

HOLLANDA, Guy. Os objetivos e o conteúdo do ensino da história no curso secundário. In: *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE/MEC, 1957. p. 1-10.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de et. al. *História do Brasil: estudos sociais (das origens à Independência)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. *História do Brasil*. 4 ed. São Paulo: Atual, 1984.

LANGLOIS, Charles Victor e SEIGNOBOS, Charles. *Introduction aux études historiques*. Paris: Kimé, 1992.

LOURENÇO, Elaine. *História Nova do Brasil: revisitando uma obra polêmica*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 56, p. 385-406, 2008.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. A exemplaridade da história: prática e vivência do ensino. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Editora da UFU, 2011. p. 83-111.

MARTINS, Maria do Carmo. Disciplina e Matéria: a versão oficial. In: *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002. p. 108-116.

MÁSCULO, José Cássio. *A coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de história*. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MATTOS, Ilmar Rohloff de; DOTTORI, Ella Grinsztein; SILVA, José Luiz Werneck da. *Brasil, uma história dinâmica* (1º Volume – Do Descobrimento à Independência). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

NADAI, Elza e NEVES, Joana. *História do Brasil* (2º Grau). 17 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

NADAI, Elza; NEVES, Joana; ABUCARMA, Suria. *Estudos Sociais: o processo de ocupação do espaço brasileiro* (Manual do professor – 5ª série, 1º grau). São Paulo: Saraiva, 1978.

NOVICK, Peter. *The noble dream: the “objectivity question” and the american historical profession*. Cambridge: Cambridge University, 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de história*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2011. [Texto original da tese defendida em 2004].

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.

REZENDE, Antonio Paulo; REZENDE, Maria Thereza Didier. *Rumos da história: a construção da modernidade – o Brasil colônia e o mundo moderno*. São Paulo: Atual, 1996. v. 2.

RIBEIRO, João. *Memória histórica apresentada à congregação do Gymnasium Nacional* (Anno de 1901). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

SILVEIRA, Alfredo Balthazar da. Ligeiras observações sobre o ensino da história da civilização. *Revista Brasileira de Pedagogia*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 14, p. 258-275, mai. 1935.

Itamar Freitas >>

Suria Abucarma. <http://altinocorreia.blogspot.com.br/2012/10/morre-prof-suria-abucarmauma-das.html>. Capturado em 21 nov. 2013.

VILLA, Marco Antonio e FURTADO, Joaci Pereira. *Brasil: das comunidades primitivas às vésperas da Independência*. São Paulo: Ática, 2005.

NOTAS

- ¹ Texto originalmente produzido como conferência de abertura da X Semana de História e o I Encontro do Grupo de Trabalho sobre Ensino de História da Associação Nacional de História, núcleo do Ceará, proferida na Faculdade de Filosofia Aureliano Matos/Universidade Estadual do Ceará, Campus de Limoeiro-CE, em 4 de novembro de 2013, a convite dos professores Francisco Autônio da Silva (UECE/FAFIDAM), João Rameres Regis (UECE/FAFIDAM) e Francisco Egberto de Melo (URCA/ANPUH-CE).

2

Aprendizagens históricas no Brasil recente: contribuições da Espanha, Inglaterra e Alemanha (1980-2011)¹

É possível aprender história entre os 11 e os 17 anos?

Se a resposta for positiva, em que consistirá tal aprendizagem?

Qual a diferença entre aprender história e pensar historicamente?

Quem melhor explica a aprendizagem na disciplina escolar história: a psicologia, a filosofia, a epistemologia ou a metodologia da história?

HOMEM, MODERNIDADE E APRENDIZAGEM HISTÓRICA ¹

Este capítulo trata dos majoritários sentidos de aprendizagem histórica correntes no campo da pesquisa sobre ensino de história no Brasil e está orientado por uma atitude moderna, isto é, seleciona e discute autores e questões que entendem as noções de Estado, identidades nacionais, a cultura dos direitos humanos, a elaboração de parâmetros curriculares etc. como instrumentos relevantes para a manutenção das sociedades.

Anunciada a filiação principal, fica fácil compreender que a discussão sobre aprendizagem remete à positividade da ideia de homem – espécie – e, conseqüentemente, à necessidade de esse homem vir a ser formado em determinado momento – o tempo “escolar”. Para nós, está claro: quem pensa a subjetividade e a socialização dos indivíduos, não raro, pensa em capacitar a geração seguinte a viver. Viver, por sua vez, significa conhecer, aprender e aplicar padrões culturais mantidos pela geração madura. Tal capacitação resume-se, em grande parte, no desenvolvimento de habilidades e na apresentação de conhecimentos sobre essa mesma sociedade, elementos que vêm a ser, exatamente, o objeto nuclear da aprendizagem.

Sobre a natureza desse homem, ao longo dos últimos quatro séculos – tempo de constituição do pensamento moderno –, foram produzidas várias ideias, mas os poderes do homem, estabelecidos pelos sistemas de pensamento, são finitos. Quando comparadas, entre si, as filosofias da história, teleologias, visões de mundo, teorias sociais etc., não encontramos mais que uma dúzia de habilidades a desenvolver, passíveis de serem agrupadas em modelos ainda mais sintéticos, como aquele que divide as potencialidades humanas em conhecer, agir e sentir. Essa constatação possibilita-nos afirmar, inicialmente, que aprender é “fazer algo com”, ou seja, é adquirir ou desenvolver determinada habilidade, mobilizando particulares conhecimentos que auxiliem na moldagem dessas capacidades humanas, condizentes com um padrão cultural estabelecido por determinada sociedade.

Mediante o emprego dessas limitadas habilidades – memorizar, reconhecer, criticar, por exemplo –, consideradas por grande parte das teorias da aprendizagem, podemos classificar as aprendizagens históricas e selecionar aquelas que têm grande apelo no Brasil, entre os pesquisadores do ensino de história, sobretudo: a(s) teoria(s) construtivista(s) da aprendizagem, fundada(s) em pressupostos de Jean Piaget, Lev. S. Vigotsky, Jerome Bruner e David Ausubel, a educação histórica de Peter Lee e a didática da história de Jörn Rüsen.

São essas as abordagens – respectivamente, russo/genebrina/estadunidense (codificada, principalmente, pelos espanhóis), inglesa e alemã – que sintetizaremos adiante, esperando que possam servir de instrumento para a reflexão sobre a prática docente. Com elas tentaremos responder às seguintes questões: é possível aprender história entre os 11 e os 17 anos? Se a resposta for positiva, em que consistirá tal aprendizagem? Qual a diferença entre aprender história e pensar historicamente? Quem melhor explica a aprendizagem na disciplina escolar história: a psicologia, a filosofia, a epistemologia ou a metodologia da história?

Antes, porém, vejamos como foi possível chegar até esses três grupos de ideias sobre aprendizagem histórica.

CONHECER E APRENDER, DENTRO E FORA DA HISTÓRIA

Não é novidade afirmar que historiadores por formação inicial e profissionais da educação experimentam conflitos velados sobre quem deveria ditar as regras no campo da aprendizagem histórica. Mas, quando e por que o debate foi estabelecido? A pesquisa sobre essa questão não existe no Brasil, razão pela qual arrisco algumas hipóteses. Em primeiro lugar, é importante lembrar que a discussão sobre aprender está, umbilicalmente, ligada à questão do conhecer. Embora o aprender, classicamente, incorpore o conhecer – no sentido de “ser apresentado a...” e “reter” – como uma das habilidades necessárias, ambos se confundem quando a discussão retroage ao século XIX e aos seus antecedentes.

Sabemos que quem pensou a formação do homem, não raro, lançou hipóteses sobre as capacidades e as limitações humanas em termos de conhecimento do mundo. Esse movimento está presente no pensamento teológico de João Amós Comenius, no empiricismo de John Locke e no positivismo de Émile Durkheim, entre outros autores. A fórmula é demais conhecida: 1. instituição das faculdades mentais e corporais do homem; 2. estabelecimento das funções e limitações de cada faculdade; 3. explicação sobre formação de ideias – do trabalho dos sentidos à tarefa da razão. A partir daí, foram elaboradas e prescritas as estratégias de ensinar – de desenvolver habilidades necessárias ao conhecer e/ou de transferir o conhecimento.

Outros fatos que merecem ser lembrados são o domínio dos filósofos sobre o tema da aprendizagem – mesmo quando a psicologia e, depois, a pedagogia ganharam *status* de saber universitário – e o relativo desprezo que a maioria dos historiadores – também emancipados, da filosofia da história, por exemplo –, relegaram às questões do ensino ao longo do século XX.

Claro que tivemos teóricos da história preocupados com as questões do ensino. Quando o assunto foi a defesa da cientificidade da história na Universidade, a mais conhecida dupla francesa, Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos – autores da *Introduction aux études historiques* (1898) –, também propôs um antídoto ao ensino, baseado nas habilidades de escutar, copiar e narrar por escrito, memorizar e repetir.

Para que o ensino se torne eficaz, é necessário reduzir estes processos passivos – não sendo possível eliminá-los de todo – fazendo-o substituir gradativamente por exercícios que ponham o aluno em atividade. Alguns já foram experimentados e muitos outros podem ser tentados. O professor pode fazer que o aluno analise gravuras, narrações, descrições, etc., para delas extrair a essência dos fatos; esta pequena exposição, escrita ou oral, será uma garantia de que

o estudante viu e compreendeu o que lhe foi proposto, ao mesmo tempo que fará nascer nele o hábito de só empregar termos precisos. Pode ainda o professor pedir ao aluno um desenho, um croquis geográfico, ou um quadro sincrônico. Pode fazê-lo elaborar um quadro comparativo entre sociedades diferentes ou um quadro de encadeamento de fatos (Langlois; Seignobos, 1946, p. 231).

Esse antídoto, como pudemos acompanhar, era, justamente, o emprego do método que fez da história uma ciência diferenciada da filosofia e das ciências naturais: o método crítico – heurística, análise e síntese. Aprender, portanto, entre os metódicos, além de conhecer e memorizar fatos históricos, significava desenvolver e pôr em uso as habilidades cotidianas do historiador profissional: analisar, compreender, representar, sincronizar, comparar e encadear fatos históricos (Langlois; Seignobos, 1992, p. 269).

A iniciativa dos franceses, embora conhecida em outros países, não foi internacionalizada com a mesma intensidade dos trabalhos de John Dewey e Jean Piaget. O pensamento desses homens foi largamente difundido em grande parte das nações ocidentais, inclusive no Brasil. Marcas do seu pensamento estão impressas nos modelos de formação de professor e no planejamento dos currículos para a escolarização básica, ao longo dos últimos 70 anos.

O estadunidense John Dewey pensou a aprendizagem de maneira geral – como os filósofos já exemplificados. Sua base, ao contrário dos citados historiadores metódicos, era, literalmente, o método das ciências naturais ou método experimental. Ele também denunciou a ênfase concedida ao desenvolvimento da memória e a suposição de que determinados conhecimentos escolares ativariam específicas e correspondentes capacidades humanas e alertou:

O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a

reflexão e o pensamento. Pensar **é o método de se aprender inteligentemente**, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito (Dewey, 1979, p. 166. Grifos do autor).

Quando detalha o ato de pensar, ele explicita as etapas desse método, indicando, conseqüentemente, todas as habilidades envolvidas na aprendizagem de algum conhecimento escolar: “o ato de pensar implica todos estes atos – a consciência de um problema, a observação das condições, a formação e a elaboração racional de uma conclusão hipotética e o ato de a pôr experimentalmente à prova” (Dewey, 1979, p. 165).

O caso de Jean Piaget é o mais conhecido. Teorizando sobre as formas de conhecer, o suíço formatou uma teoria do desenvolvimento que logo foi empregada como explicação sobre as limitações e potencialidades do aprender humano. Tal teoria – do “crescimento mental” ou “desenvolvimento” dos “comportamentos, incluindo a consciência” (Piaget, 1990, p. 7) – expressa os seus débitos com o pensamento lógico-matemático. Isso está claro na exposição das características do “pré-adolescente”, ou seja, nas potencialidades e limitações da aprendizagem dos humanos na faixa etária que se inicia aos 11 ou 12 anos de idade, em média.

Para ele, sob o ponto de vista cognitivo, o sujeito é capaz de combinar ideias, ou hipóteses, em forma de afirmações e negações, e utilizar operações proposicionais: implicação (se...então), disjunção (ou...ou...ou os dois), exclusão (ou...ou), incompatibilidade (ou...ou...ou nem um nem outro), implicação recíproca entre outras. Sob o ponto de vista afetivo, potencializam-se os valores ideais ou supraindividuais. As ideias de pátria e justiça social, por exemplo, não assumem valor afetivo adequado senão no nível dos 12 anos para cima. (Piaget, 1990, p. 111-128).

Piaget e Dewey – na verdade, mais Dewey que Piaget – escreveram sobre o ensino de história. Ambos apresentaram objeções, impossibilidades de ordem vária – que, infelizmente, não poderemos comentar neste espaço (Dewey, 1913; 1936; Piaget, 1998). Seus lei-

tores, entretanto, sobretudo no Brasil, não foram capazes de singularizar as aprendizagens históricas, ou seja, permaneceram tímidos na crítica ao centralismo ocupado pelo método das ciências experimentais ou do raciocínio lógico-matemático.

Em relação às ideias de Langlois e Seignobos, as apropriações foram também reduzidas. Apesar de incorporarem a tese de que a cientificidade da história estaria no método crítico – já internacionalizado no ocidente –, os historiadores, em sua maioria, deixaram a reflexão sobre as potencialidades e limitações do conhecer/aprender humano, sob a tutela dos profissionais da psicologia e da pedagogia, optando pelo controle da produção e seleção dos acontecimentos e processos históricos que constituiriam os currículos do ensino básico, e somente destinado aos adolescentes. Em outras palavras, ocuparam-se de questões, como: os alunos devem aprender mais história política ou econômica? Devem conhecer a experiência individual ou coletiva? Devem reter os acontecimentos e períodos-chave da história nacional, ou das histórias nacional e mundial de forma integrada?

Nos últimos 20 anos, quando a pesquisa sistemática sobre o ensino de história ganhou espaço nas universidades, ambas as perspectivas foram recuperadas. Temos, assim, dois grupos não homogêneos – isso entre os pesquisadores, porque os professores da escolarização básica, em sua maioria, não levam em consideração a problemática discutida neste texto. O primeiro reflete sobre aprendizagem histórica, partindo das conquistas da psicologia de Piaget, por exemplo, ainda que para negá-las ou reformá-las. O segundo minimiza, omite ou exclui essa contribuição e fundamenta a aprendizagem histórica na cientificidade da história – ainda que, não haja consenso sobre a mesma. Conheçamos alguns exemplares do primeiro grupo e a primeira grande ideia de aprendizagem vigorante².

APRENDER HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS CONSTRUTIVISTAS: CARRETERO, POZO, ASENSIO, BRUNER E AUSUBEL

A definição operacional de aprendizagem, como anunciada na introdução, incorpora a ideia de que aprender é fazer algo com alguma coisa, ou seja, envolve o desenvolvimento de habilidades e a manipulação de conhecimentos. Os critérios de seleção e uso desses conhecimentos e habilidades, durante o século XX, foram ditados por psicólogos do desenvolvimento, da aprendizagem ou do ensino – nos quais os pedagogos buscam auxílio. Assim, para o caso brasileiro, desde os anos 1930, quando se iniciaram os cursos de licenciatura, a ação chamada “aprender” vem sendo traduzida com os mais diferentes sentidos que depõem sobre a diversidade de psicologias em conflito: reter informação, modificar o comportamento, experimentar e descobrir, e relacionar novo conhecimento ao conhecimento adquirido fora da escola, por exemplo.

Na Europa, notadamente na Espanha, de onde os brasileiros têm extraído muitos dos seus referenciais sobre a escolarização básica, esses traços marcam a trajetória de autores, como Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo e Mikel Asensio. Suas pesquisas partiam dos mesmos problemas enfrentados por ingleses, estadunidenses e brasileiros. Elas refutavam – e ainda refutam – a aprendizagem memorística e não significativa, comumente detectada entre os alunos adolescentes.

Em termos teóricos, da mesma forma, Carretero, Pozo e Ascensio criticaram as pesquisas sobre o ensino de história, orientadas pelas hipóteses de Jean Piaget, demasiadamente centradas na busca dos sentidos e usos de conceitos vários das ciências naturais – causa, consequência, previsão e inferência a partir de hipóteses –, para dar respostas à incompreensão dos alunos acerca do passado.

Apesar das críticas, os referidos autores mantiveram a ideia genebrina de que o aprender em ciências sociais significava “assimilar”. Obviamente, tratava-se do “assimilar” de Piaget, com toda a dinâmica da ação conhecida há décadas: equilíbrio, desequilíbrio, assimilação, acomodação e equilíbrio. Os autores, entretan-

to, incorporaram a crítica e os complementos à teoria do desenvolvimento do teórico de Genebra e anunciaram a aprendizagem em ciências sociais, inclusa a história, como “um processo cognitivo interno” – que recebe ajudas externas –, dependente do nível de desenvolvimento do indivíduo – estimulado pelas oportunidades de aprender –, dependente do emprego de “conflitos cognitivos” – contradição entre os saberes prévios e os saberes científicos – e dependente da interação social – considerados também o efeito dos “reforços” e da “imitação”. Em síntese, aprender em história, segundo os citados pesquisadores espanhóis, era um processo que resultava em assimilação. Essa é a explicação, portanto, de um construtivismo fundado em Piaget, Vigotsky, Bruner e Ausubel, mas que não despreza a contribuição de comportamentalistas como F. B. Skinner (Carretero; Pozo; Asensio, 1989, p. 15-29).

Quando abordaram, especificamente a aprendizagem histórica, os autores pareceram eleger outro vilão, além das aprendizagens memorísticas: a pedagogia dos objetivos e/ou a pedagogia do domínio. Para os autores, essas novas abordagens, na verdade, operavam uma radical mudança de orientação, migrando da ênfase nos conhecimentos para a ênfase nas habilidades (Carretero; Pozo; Asensio, 1989, p. 13-14, 16-7).

Anos adiante, apesar de não explicitar a ideia de aprendizagem, Carretero ampliou o papel da epistemologia histórica e conservou, para o ensino de história, as características do pensamento formal, anunciadas por Piaget (Carretero, 1997).

Como nenhuma crítica se esgota em si mesma, os autores, evidentemente, propuseram duas possibilidades de tratamento conjunto das habilidades e conceitos que se distanciassem da exclusiva memorização dos acontecimentos e/ou do exclusivo treino de habilidades mentais: a aprendizagem como invenção e descoberta e a aprendizagem verbal significativa.

No comentário original, os autores hierarquizaram as duas abordagens, afirmando que o aprender como descoberta era frágil e deveria ser corrigido pelo aprender como apreensão significativa por

parte do aluno. Neste texto, porém, não temos a intenção de indicar “a” aprendizagem ideal. Por isso, apresentamos as duas noções em disputa, a partir das formulações dos próprios autores, Jerome Bruner e David Ausubel.

Para o estadunidense Jerome Bruner, ensinar é apresentar a estrutura da matéria. É criar situações nas quais o aluno possa “aprender como as coisas se relacionam”. Aprender, conseqüentemente, é “captar a estrutura da matéria em estudo é compreendê-la de modo que permita relacionar, de maneira significativa, muitas outras coisas com ela” (Bruner, 1969, p. 7). Nessas frases, está implícita a ideia de que a história, por exemplo, é estruturada por uma rede de conceitos e princípios hierarquizados que devem ser dominados pelo professor, para que o aluno avance na compreensão dos mesmos – dos mais simples aos mais complexos.

Além dos princípios, ideias gerais, generalizações – além da estrutura da matéria –, Bruner tece considerações sobre um conteúdo específico requisitado como importante para alguns estudiosos da década de 1950: “o estilo de pensamento de uma disciplina”, as “atitudes” ou os “expedientes heurísticos”, em outras palavras, os “modos de fazer” – com os quais e pelos quais os cientistas operam para “descobrir algo” nas suas respectivas áreas. Em história, tais conteúdos seriam, por exemplo, as operações processuais da pesquisa: achar e organizar fontes históricas, ler, criticar e sintetizar informações extraídas de fontes históricas. Vem daí a ideia de que aprender é captar a estrutura da matéria, descobrindo como interagem suas partes.

Em *O processo da educação* – título que empregamos nesta síntese, Bruner não toma posição sobre a necessidade de incluir os procedimentos – os fazeres do ofício – como conteúdos estruturais. Essa orientação, por outro lado, foi aplicada nas experiências com o ensino de história na Inglaterra, na década de 1970, onde, ao invés de aprender história diretamente, os alunos foram estimulados a fazer história. Aprender história significaria, então – e também – descobrir como o conhecimento histórico fora produzido (Carretero; Pozo; Asensio, 1989, p. 220-1).

Passemos agora à segunda alternativa ao aprendizado histórico como exclusiva retenção de conhecimentos por memória, ou exclusivo desenvolvimento de habilidades: a teoria da aprendizagem verbal significativa de David Ausubel. Para este autor e também para os seus colaboradores e continuadores – Joseph Novak e Helen Hanesian – que publicaram *Psicologia educacional* (1980), o aluno não aprende, exclusivamente, diante do professor. Mesmo estando em sala de aula, sob o ponto de vista dos “processos decisivos que atravessam” os vários tipos de aprendizagem, o aluno pode “receber” ou “descobrir” os conteúdos. Em outras palavras, a aprendizagem escolar pode ser realizada por “recepção” ou por “descoberta”.

Na aprendizagem receptiva [...] todo o conteúdo daquilo que vai ser aprendido é apresentado ao aluno sob a forma final [...]. Do aluno exige-se somente internalizar ou incorporar o material (uma lista de sílabas sem sentido ou adjetivos emparelhados; um poema ou um teorema geométrico) que é apresentado de forma a tornar-se acessível ou reproduzível em alguma ocasião futura [...].

[Na] aprendizagem por descoberta [...], o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes que possa ser significativamente incorporado à sua estrutura cognitiva. A tarefa prioritária desse tipo de aprendizagem, em outras palavras, é descobrir algo – qual das duas passagens do labirinto leva ao objetivo, a natureza precisa das relações entre duas variáveis, os atributos comuns de diferentes objetos, e assim por diante (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980, p. 20).

A aprendizagem por descoberta é predominante na resolução de problemas no dia a dia, e a aprendizagem por recepção é a mais empregada na aquisição de conhecimentos acadêmicos (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980, p. 21). Em alguns momentos, os dois tipos são superpostos, dentro ou fora da escola. Ambos, em suma, são im-

portantes para a vida e devem ser cultivados. No entanto, seja por descoberta, seja por recepção, importante é que o aluno adquira significados e de forma significativa. Vem daí a expressão “aprendizagem significativa”.

Para Ausubel, adquirir significado quer dizer associar mentalmente uma palavra ao seu referente. Assim, somente ocorre a aprendizagem significativa quando as novas ideias são “relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição”. Mas, para que ela ocorra, é necessário “que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa” e, ainda, “que o material aprendido seja potencialmente significativo” (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980, p. 34).

Quando essas condições não são satisfeitas, ou quando se pratica o extremo oposto, a aprendizagem recebe o nome de automática. Observe essa proposição: “O movimento a favor da República iniciou-se no Brasil em 1870, na cidade do Rio de Janeiro, com a publicação do Manifesto Republicano” (Berutti; Marques, 2005, p. 132). Sendo obrigado a lê-la e relê-la, é provável que o aluno a retenha por algum tempo, mas tal proposição não fará sentido algum, se ele desconhecer o significado de “República”, “manifesto” e de “século XIX”, isto é, se tais conceitos não lhe forem familiares, ou não estiverem relacionados aos seus respectivos referentes concretos. Neste caso, é provável que o aluno se interrogue: “quem é ou o que é essa tal de República?!?”

APRENDER HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE PETER LEE³

Durante a exposição das ideias de aprendizagem histórica renovadas, Carretero, Pozo e Asensio citam as pesquisas inglesas das décadas de 70 e 80 do século passado como modelo, apresentando a experiência de “fazer história” ao invés de “aprender história”, como exemplo da contribuição construtivista – principalmente de Bruner – que resultou em nova explicação intitulada aprendizagem por descoberta.

Os ingleses – incluindo-se Peter Lee, de quem vamos tratar agora –, não explicitam essa filiação pedagógica. Eles parecem reivindicar muito mais a participação da história na resolução de problemas de aprendizagem do ensino de história, empregando princípios históricos extraídos de historiadores canônicos na Inglaterra, a exemplo de Robin George Collingwood (1889-1943) – *The Idea of History* (1946; 1993) e *The Principles of History and Other Writings in Philosophy of History* (2001) – e Michael Joseph Oakeshott (1901-1990) – *Rationalism in Politics and Other Essays* (1962) e *On History and Other Essays* (1983).

Assim, independentemente da origem, os ingleses empregam o centenário princípio citado por historiadores, como Charles-Victor Langlois, na França; Rafael Altamira, na Espanha; Henry Johnson, nos Estados Unidos; e, Jonathas Serrano, no Brasil: se a história é ciência – fundada no método crítico –, o ensino de história deve também ser científico, ou seja, as operações processuais do historiador devem ganhar centralidade no currículo da educação básica.

O fato de os pesquisadores lançarem mão desse princípio não quer dizer que eles apenas repetem os teóricos da história e do ensino do final do século passado. A novidade de Peter Lee – e do seu grupo – está, principalmente, na realização de pesquisa básica com alunos de história da escola elementar e da escola secundária na Inglaterra. Além disso, Lee reafirma a necessidade de os profissionais da área considerarem as especificidades de cada saber escolar nos trabalhos de investigação sobre ensino e aprendizagem, afastando-se, conseqüentemente, dos clássicos objetos de ensino – o conhecimento factual – e hipóteses – como a divisão por estágios e as características psicológicas universais dos alunos – empregados por Piaget e seus seguidores. Vejamos, então, as singularidades do pensamento da educação histórica em seu nascedouro⁴, iniciando com a reflexão proposta na introdução deste texto: as relações entre homem, formação e ensino de história.

Lee e seus parceiros da educação histórica não costumam teorizar sobre o homem, ou sobre os objetivos do ensino de história para formar esse homem. As raras referências que encontramos nos

textos analisados indicam uma compreensão do homem como ser constituído por pensamento, sentimento e vontade. Isso é o que sugerem as citações relacionadas à definição de “compreensão histórica”. Para ele, compreender o outro não significa partilhar dos seus sentimentos e motivações – a exemplo de comemorar, ou chorar com os homens do passado –, uma vez que os sentimentos dependem dos valores e os valores dos alunos são diferentes dos valores dos homens do passado. Compreensão – ao contrário de isolada sensibilização – é uma “realização” e uma “disposição” (Lee, 2003, p. 20-1).

Como realização, é “algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram” (Lee, 2003, p. 20). Além de “realização”, fruto de operação racional do aluno, a compreensão somente é possível como “disposição”. Ela ocorre apenas se os alunos estiverem dispostos a considerar o homem do passado como um ser humano respeitável, como nós (Lee, 2003, p. 21), ou seja, quando os alunos aceitarem a ideia de “que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje” (Lee, 2003, p. 27).

Como é possível, então, essa “realização”? Ele e os seus parceiros respondem reiteradas vezes: substituindo as ideias do senso comum que os alunos mantêm sobre a história e o passado por ideias professadas pela epistemologia histórica de corte metódico.

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna uma espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então uma casa com pessoas exactamente como nós, mas absurdamente tontas (Lee, 2003, p. 19).

Para Peter Lee, as crianças chegam à escola com duas ideias frágeis: o “presente como ponto de partida para o que é normal” e o “progresso”, no sentido de avanço tecnológico. Aplicadas à leitura do passado, tais ideias induzem as crianças a pensarem o passado como obrigatoriamente “deficitário” e as ações das pessoas do passado como fora do normal (Lee, 2003, p. 22, 24).

Para modificar essa típica visão do senso comum, os adeptos da educação histórica sugerem que o professor elabore estratégias que promovam o desenvolvimento dos conceitos e procedimentos metahistóricos. Assim, desde as investigações e publicações de Denis Shemilt (1980)⁵ e Peter Rogers (1978)⁶, além do próprio Lee e demais autores aqui citados, ganha ênfase, na Inglaterra, a ideia de que os alunos de história não devem aprender apenas os conteúdos substantivos retidos e verbalizados como tal. Lee e Ashby reafirmam, assim, a necessidade de os alunos também dominarem os conceitos e procedimentos dos historiadores.

Os mesmos autores, porém, alertam que a ideia não é formar historiadores mirins. A meta é fazer com que os alunos pensem racionalmente sobre o passado e o presente – em oposição ao senso comum. E pensar racionalmente só é possível com a aquisição de conhecimentos e habilidades historiadoras (Ashby, Lee, 2000, p. 200).

Como deve, então, proceder o professor? Que tipo de aprendizagem histórica deve ser planejada? Na prática, aprender história é fazer questionamento às fontes, validar seus argumentos e evitar anacronismos, operações possíveis com a aquisição de conceitos e os procedimentos relacionados aos termos tempo, mudança, compreensão, causa, evidência e relato (Lee, 2005, p. 32, 41). Com o sistemático emprego desses princípios, da avaliação diagnóstica e de modelos de progressão extraídos da pesquisa básica, os professores poderão acompanhar o desenvolvimento das “ideias poderosas”, ou ideias de segunda ordem – conceitos e procedimentos históricos – no curso da escolarização dos alunos (Ashby, Lee, 2000, p. 200). Em síntese, os pesquisadores da educação histórica sugerem que a “investigação histórica” transforme-se “no centro do currículo de

história” e seja “reconhecida como um empreendimento sério nas aulas de história” (Ashby, 2006, p. 153).

Contudo, habilitar os alunos a compreenderem o passado ao modo do historiador não basta para que a história funcione como ferramenta de orientação do aluno no tempo (Lee, 2006, p. 145). É necessário lhe oferecer algum conteúdo acontecimental. Qual conteúdo seria esse? Estariam, então, sugerindo que continuássemos a lançar mão dos programas enciclopédicos e das canônicas narrativas dos livros didáticos – como a história nacional e a história do mundo?

Não é bem isso o proposto. Para Lee, e também para Jonathan Howson, com quem escreverá depois, apresentar narrativas clássicas ou listas de períodos não habilita o aluno a transformar o passado em ferramenta de orientação no tempo. O ideal é oferecer “um ponto de vista geral de padrões de mudanças de longo prazo” (Lee, 2006, p. 145). Estudantes devem assimilar determinados “padrões de mudança”, expressos por quadros sinópticos temáticos – as *“Frameworks knowledge”*⁷ [estruturas de conhecimento] – que percorram longas durações, como no excerto que se segue.

Quadro 1 – Excerto da estrutura de conhecimento “Modos de produção”

Há anos atrás	Como você gasta seu tempo?	O que você come?	Quanto tempo você vive?
60.000aC.	Predador: você olha para as raízes e frutas, pequenos animais, crustáceos, moluscos e larvas...	Tudo que achar e poder ser digerível. Às vezes come pouco...	Você pode morrer ao nascer. Se não, é provável que morra antes dos 5 anos de idade e não vive mais que 30 anos...
7.000aC.	Agricultor: você cuida do rebanho, semeia, combate ervas daninhas, faz pão, toma cerveja...	Quando tem sorte, você come carne e bebe leite. Todos os dias você come pão, feijão e mingau. Pode armazenar comida para sobreviver nos momentos difíceis...	Vive de 30 a 40 anos. Você pode se recuperar de lesões e doenças, mas é mais propenso a ficar doente ou morrer na guerra ou em incêndios domésticos...

Continuação			
Há anos atrás	Como você gasta seu tempo?	O que você come?	Quanto tempo você vive?
150	Operário industrial: você vai ao trabalho na fábrica ou na mina (mulher e homem, meninos e meninas). Você reserva algumas horas por semana para o lazer...	Você come carne, pão, frutas e legumes frescos. Você bebe chá e come alimentos de outros países. Se você puder trabalhar e ganhar dinheiro, pode sempre tomar cerveja...	Vive uns quarenta anos, mas a doença é grande assassina, especialmente das crianças menores de 5 anos. Se você fica velho ou doente e tem família capaz de cuidar de você, é improvável que viva muito tempo...
Hoje	Trabalhador do setor de serviços: você vai trabalhar em uma loja ou restaurante. Você ensina, é enfermeira, resolve problemas de matemática ou usa computadores. Alguns contam piadas ou praticam esportes...	Você come sanduíche, aquece congelados. Você também come (e bebe) demais. Raramente sente fome e está mais propenso a ter excesso de peso do que passar fome ...	Você pode esperar viver 70 ou 80 anos ... a menos que falte comida, pois recebemos quase todos os nossos alimentos do exterior e a população mundial está crescendo rapidamente...

Adaptado de Howson e Shemilt (2011).

Observem que é um quadro bem simples, semelhante ao que vimos nos livros didáticos ao longo do século XX. Mas, isso é só aparência. Vejam que o ponto de vista é o do aluno, que as perguntas são básicas sobre a vida e, por isso mesmo, significativas. Veja também que não há um referente espacial, ou povo específico. Tudo que se disponibiliza para a retenção dos alunos são padrões de mudança em tempos bem distantes uns dos outros.

Assimiladas as informações do quadro, os professores podem induzir os alunos a fazerem generalizações sobre o que aconteceu entre um tempo e outro – “Entre 60.000 aC. e hoje, as pessoas passaram cada vez menos tempo produzindo alimentos e gastando mais tempo fazendo outras coisas!”. Também pode estimulá-los a elaborar questões: “Por que os agricultores envolveram-se em mais lutas e guerras que os outros povos?” (Shemilt, 2009, p. 163-4).

Partindo dessas e outras questões e generalizações, os professores e os alunos podem ampliar o número de divisões temporais (li-

nhas), ampliar o número de questões (colunas) tornando o quadro ainda mais sofisticado (Howson; Shemilt, 2011). Podem até mesmo retomá-lo em formato mais complexo no semestre ou ano seguinte. O fundamental é que esse quadro sirva como acelerador da aprendizagem histórica, na medida em que oferece uma espécie de suporte provisório no qual as narrativas podem ser construídas (Lee; Howson, 2009, p. 241; Howson; Shemilt, 2011, p. 77)⁸.

Com esses exemplos, portanto, podemos afirmar que, para Peter Lee, a aprendizagem histórica dos alunos é tanto um processo de aquisição da compreensão sobre o trabalho do historiador, quanto o de manipulação de uma estrutura temporária de conhecimento histórico.

APRENDER HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE JÖRN RÜSEN

Nos trabalhos do teórico da história alemão Jörn Rüsen, a discussão sobre aprendizagem histórica é atribuída ao campo da didática da história⁹. A didática tem como objeto a consciência histórica que é estruturada por processos de pensamento que determinam o comportamento das pessoas. Aprendizagem histórica são esses mesmos atos de pensamento em operação constante (Rüsen, 2010, p. 42). Ela é “um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica” (Rüsen, 2010, p. 113).

Essas ideias de didática e de aprendizagem são mais inteligíveis quando – orientados por Rüsen – concebemos os humanos como seres constituídos por intelecto, vontade e sentimento. Todos os humanos pensam, ou seja, fazem uso do intelecto. Todos estão compelidos a viver no mundo, e viver significa enfrentar as circunstâncias e tomar decisões. Enfrentar as circunstâncias e tomar decisões, por fim, obrigam-nos a pensar a sua identidade e o seu lugar no mundo, isto é, pensar, articulando presente, passado e futuro, “pensar historicamente” ou, simplesmente, narrar.

De maneira ainda mais objetiva, portanto, pensar historicamente – para tomar decisões e se autoafirmar – é o mesmo que mobilizar as

operações de experimentar o passado, interpretar o passado como presente e orientar-se no presente, visando ao futuro. Esses três atos, segundo Rüsen – experiência, interpretação e orientação –, podem ser reduzidos, de forma integrada, a uma só operação: a narrativa histórica. Assim, é, necessariamente, sobre esses – a partir desses ou com base nesses – atos mentais que o profissional da didática da história deve elaborar as “estratégias de ensino” (Rüsen, 2010, p. 43).

Atribuir essa tarefa ao profissional da didática pode soar estranho entre os profissionais da história. Mas, o próprio Rüsen confessa os débitos do ensino de história com outras especialidades, a exemplo do campo do currículo (Freitas, 2012). O próprio parceiro de trabalho, Bodo Von Borries, comenta sobre as dificuldades de uso isolado da teoria rüseniana da história para o ensino de história (Borries, 2000, p. 253). Por isso, mesmo quando ensaia opinar sobre práticas cientificamente corretas – que viabilizem a construção de uma consciência histórica do tipo genético –, Rüsen fornece indícios de incorporação da vulgata pedagógica que circula no ocidente, desde a primeira metade do século passado: objetivos educacionais claros, respeito às peculiaridades cognitivas do aluno, seleção de conteúdos significativos para o aluno, inclusão de conteúdos relativos à satisfação de necessidades sociais, a ideia de reforço natural da disciplina e dialogismo. No entanto, como o objetivo aqui não é oferecer uma propedêutica da teoria da história rüseniana, tampouco os rudimentos do seu projeto de didática da história, resumimos as principais sentenças divulgadas no seu último livro no Brasil com respeito à ideia de aprendizagem histórica.

Em *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*, Rüsen reserva um capítulo para a explicitação da sua teoria da aprendizagem, que incorpora também uma teoria do desenvolvimento humano e reitera as teses que apresentamos há pouco. Para o teórico, “a aprendizagem histórica se trata de um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis – que podem ser determinados curricularmente” (Rüsen, 2012, p. 73). Considerando que tais operações – experimentar, interpretar e orientar,

correspondentes às finalidades de conhecer o passado, produzir subjetividade e respeitar a subjetividade do outro – constituem a consciência histórica, aprender é, literalmente, “pensar historicamente” e pensar historicamente, em última instância, significa viver.

Por aqui, já vemos que Jörn Rüsen afasta-se da perspectiva da educação histórica, apresentada no bloco anterior. Certamente, como na “educação histórica” de Peter Lee, a aprendizagem histórica é constituída a partir de imperativos da ciência da história – vimos que Lee se recusa a aceitar um ensino fundado na memorização de acontecimentos, ou exclusivamente explicado pela teoria do desenvolvimento de Jean Piaget e sugere o emprego das habilidades relativas ao método crítico, que é o centenário método do historiador ocidental.

Todavia, diferentemente da educação histórica, a didática da história de Rüsen não busca tais imperativos – fornecedores da racionalidade/cientificidade da história –, originariamente, na ciência da história. A racionalidade da história é extraída da vida prática, ou seja, a razão de existir de uma ciência da história está fundamentada na estrutura de homem imaginada por Rüsen, constituído a partir das operações de experimentação, interpretação e orientação, isto é, a partir da consciência histórica. Assim, aprendizagem histórica de Rüsen é definida sob uma inversão: em lugar de uso solitário das habilidades típicas da atividade historiadora, são as habilidades gerais e universais do pensamento humano que devem ser ampliadas quantitativa e qualitativamente nas atividades planejadas pelo professor de história.

Como fazê-lo, então? Rüsen afirma que “a orientação normativa dos processos de aprendizagem histórica” está em construção e depende de muita pesquisa empírica com os alunos. É necessário investigar, por exemplo, em que medida a idade dos homens, os conteúdos, os acontecimentos apresentados na escola interferem no desenvolvimento de cada uma dessas capacidades (Rüsen, 2012, p. 101).

Mas há certeza, ao menos, com relação às dimensões humanas que devem ser objeto de atenção: os aspectos cognitivo, emocional e pragmático (Rüsen, 2012, p. 103). Dizendo de outro modo, se o pro-

fessor deseja potencializar a consciência histórica dos seus alunos, não se deve limitar a apresentação de narrativas verdadeiras – produzidas racionalmente a partir do método crítico. Agindo assim, estaria privilegiando apenas a dimensão cognitiva. Rösen sugere que o mestre – e, até mesmo, a escrita da história apresentada aos alunos – crie situações nas quais sejam estimuladas as suas dimensões estéticas e éticas, ou seja, as suas capacidades de se sensibilizar, de tomar decisões e de situar-se no mundo e na sociedade.

Tais ações, que fazem desenvolver capacidades de conhecer o passado, produzir sua subjetividade e viver socialmente em regime de alteridade, podem muito bem ganhar a forma de expectativas de aprendizagem e constituir currículos para a escolarização básica. Expectativas com esse teor, por fim, podem ser planejadas de forma a atravessar as fases – tradicional, exemplar e genética – constituintes de uma hipotética teoria do desenvolvimento.

CONCLUSÕES

Neste capítulo, argumentamos que as pesquisas sobre o ensino de história, produzidas nos últimos 30 anos, na Espanha, Inglaterra e na Alemanha e apropriadas pelos investigadores brasileiros, contestam a ideia circulante no senso comum de que seja impossível aprender história entre os 11 e os 17 anos, como a compreendem os historiadores profissionais.

As respostas, entretanto, não se resumem a afirmar tal possibilidade com base na condenação das psicologias que difundiram a geral ideia de aprender como reter na memória os conhecimentos factuais apresentados aos alunos, sob os mais diferentes suportes. Construtivismo, educação histórica e didática da história sugerem novas formas de pensar os sentidos de aprendizagem, exatamente porque atribuem valores diferenciados à psicologia e à história, às habilidades e aos conhecimentos. As respostas também variam, porque a importância atribuída à explicitação de uma ideia de homem – e, até mesmo, a própria ideia de homem – é bastante desigual entre as propostas.

As diferenças revelam que as explicações sobre o que seja, ou o que deva ser a aprendizagem em história resultam de disputas por poder. São disputas entre áreas do saber, disputas sobre a natureza dos conteúdos, a racionalidade da ciência da história, enfim, sobre a ideia de homem a ser formado. Isso nos obriga a considerar que a inscrição da disciplina escolar em questão como responsável por capacitar o aluno a “conhecer o passado compreensivamente” ou a “pensar historicamente”, por exemplo, significa, literalmente, fazer política. O mesmo fenômeno explica a opção por mais conhecimentos ou mais habilidades – enfrentada pelos teóricos da psicologia e da história, bem como os usos da expressão “pensar historicamente”, que resulta em sentidos completamente diferentes para a ideia de aprendizagem entre os teóricos que reivindicam maior participação da ciência da história na seleção dos conteúdos.

Pondo a educação histórica e a didática da história em comparação – justamente as perspectivas que, no Brasil, fundamentam a reivindicação do domínio dos historiadores sobre o campo do ensino de história –, podemos afirmar que ambas partem do mesmo princípio secular: ensina-se história como ciência da história. No entanto, considerando que a racionalidade da história não é a mesma em Lee e em Rüsen, a ideia de aprendizagem histórica vai diferir, substancialmente, em cada uma das abordagens. Para Lee, a história fundamenta-se nas operações processuais – no método. Para Rüsen, é a vida prática o ponto de partida – as carências humanas.

Isso explica, portanto, a ênfase de Lee no desenvolvimento de ideias de evidência e explicação histórica e a ênfase de Rüsen no desenvolvimento das habilidades de lembrar, interpretar e orientar-se. Também explica a crítica de Lee aos estágios cognitivos piagetianos como etapas de sistemática progressão histórica e a adoção de semelhantes estágios por Rüsen para explicitar uma provável progressão histórica. O primeiro pensa a aprendizagem em nível grupal; o segundo, ao contrário, pensa a aprendizagem humana. Lee, por fim, entende o aprender como o compreender racionalmente, o que significa, é óbvio, pôr ênfase na razão; e Rüsen entende

o aprender como narrar, ou seja, desenvolver integrativamente as dimensões humanas da razão sensibilidade e vontade.

Qual das duas teorias melhor contribui para potencializar nossa prática docente? Qual das duas melhor responde aos desafios impostos pelo presente, no que diz respeito, por exemplo, às políticas para o livro didático, elaboração dos currículos da escolarização básica e à formação de professores? Em que medida as contribuições disponibilizadas pelas teorias clássicas da aprendizagem, produzidas por psicólogos e/ou pedagogos são – ou podem ser – empregadas por ambas as perspectivas, no sentido de promover o avanço da pesquisa no ensino de história? Enfim, quem está autorizado a falar quando o assunto é aprender historicamente?

Aqui não expressamos respostas gerais. Como não há “o” problema do ensino de história, não deve haver, da mesma forma, “a” resposta. Pensamos que a informação e problematização das nossas realidades são os instrumentos mais adequados para qualificar o debate a respeito de diretrizes, avaliações em escala, currículos nacionalizados e avaliação de livros didáticos no tempo presente.

Foi essa linha de raciocínio que nos guiou quando abordamos os problemas de definição das expressões “conceito histórico” e “conteúdo histórico” como vocês poderão acompanhar nos capítulos que se seguem.

REFERÊNCIAS

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares (Developing a concept of historical evidence: students' ideas about testing singular factual claims). *Educar*, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006.

ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter; SHEMILT, Denis. Putting principles into practice: teaching and planning. In: DONOVAN, M. S.; BRANDSFORD, J. D. *How students learn: history in the classroom*. Comitê on How people learn, A targeted Report for Teachers. Washington: National Research Council/The National Academies Press, 2005. p. 79-178.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. 2ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. *Pelos caminhos da História*. Curitiba: Positivo, 2005. (v. 4.).

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*. Curitiba, número especial, pp. 93-112, 2006.

_____. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p. 21-48.

BITTENCOURT, Circe. Aprendizagens em história. In: *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 181-221.

BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

BURKE III, Edmund; CHRISTIAN, David; DUNN, Ross E. *Word History: a compact history of humankind – The history of the World in Big Eras*. Culver: Social Studies School Service/California University, 2012.

CAIME, Flávia. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. pp. 65-79.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, Jan./Jun., 2008.

CARRETERO, Mario. Perspectivas disciplinares, cognitivas e didáticas no ensino das Ciências Sociais e da História. In: *Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 16-29.

_____. Perspectivas disciplinares, cognitivas e didáticas no ensino das ciências sociais e da história. In: *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 15-29.

CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel. Problemas y perspectivas em la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva. In: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989. p. 13-29.

_____. Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. In: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989. p. 211-239.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DEWEY, John. A significação da geografia e da história: In: *Democracia e educação*: breve tratado de filosofia da educação. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936, p. 262-275.

_____. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 4ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. Le but de l'histoire dans l'instruction primaire. In: *L'école et l'enfant*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, [1913]. p. 119-128. (Publicado em inglês, Chicago, s.d).

DIEH, Astor Antônio. DIEHL, Astor Antônio; MACHADO, Ironita P. *Apontamentos para uma didática da história*. Passo Fundo: Clio, 2003.

Educar em Revista. Curitiba, (n. especial) 2006. Dossiê "Educação histórica".

FREITAS, Itamar. O livro didático ideal de Jörn Rüsen e a representação de uma didática para a história. Disponível em: <<http://www.itamarfo.blogspot.com.br/2012/03/o-livro-didatico-ideal-de-jorn-rusen-e.html>>. Capturado em 25 mar. 2012.

_____. A pesquisa sobre o aprendizado histórico. 29 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.itamarfo.blogspot.com.br/2012/04/pesquisa-sobre-o-aprendizado-historico.html>>.

HOWSON, Jonatham; SHEMILT, Denis. Frameworks of knowledge. In: DAVIES, Ian. *Debates in teaching history*. London/New York: Routledge, 2011. p. 73-83.

_____. Is it the Tuarts and then the Studors or the other way round? The importance of developing a usable big picture of the past. *Teaching History*, n. 127, p. 40-47, jun. 2007. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/002522136c07bd0ee4125>>. Consultado em 01 fev. 2014.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. O ensino secundário da história na França. In: *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Renascença, 1946. p. 225-233.

LEE, Peter; HOWSON, Jonathan. "Two out of five did not know that Henry VIII and six wives": history education, historical literacy, and historical consciousness. In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. *National history Standards: the problem of the Canon and the future of teaching history*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009. p. 211-261.

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado ('We're making cars, and they just had to walk': understanding people in the past). In: BARCA, Isabel (org.). *Actas das*

Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. [Minho]: Universidade do Minho, 2003. p. 19-35.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, M. S.; BRANDSFORD, J. D. *How students learn: history in the classroom*. Comitê on How people learn, A targeted Report for Teachers. Washington: National Research Council/The National Academies Press, 2005. p. 31-77.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica [Towards a concept of historical literacy]. *Educar*. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: PETER, N. Stearns; SEIXAS, Peter; WINEBURG, San. *Knowing, teaching e learning history: national e international perspectives*. New York: New York University, 2000. p. 199-222.

LEE, Peter; SHELTON, Denis. A scaffold, not a Cage: progression and progression models in history. *Teaching History*. [London], n. 113, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. Da didática da História à história da História ensinada. *História Hoje*. São Paulo, v. 2, n. 3, 2013.

PIAGET, Jean. Psicologia da criança e ensino da História. In: *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean; BARTEL, Inhelder. O pré-adolescente e as operações proposicionais. In: *A psicologia da criança*. 11ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 111-128.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. (Organização de Maria Auxiliadora Smith, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins).

_____. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012. (Com a contribuição de Ingetraud Rüsen).

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. *História & Ensino*. Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SHELTON, Denis. Dringing na ocean and pissing a cupful: how adolescents make sense of history. In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. *National history Standards: the problem of the Canon and the future of teaching history*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009. p. 141-209.

NOTAS

- ¹ Capítulo produzido a partir das palestras proferidas no III Seminário de História e Cultura Histórica, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa-PB, 28 de set. 2011, a convite das professoras Vilma Barbosa (UFPB) e Carla Oliveira (UFPB), curso de extensão “Teoria, pesquisa e ensino de história: para conhecer o pensamento de Jörn Rüsen”, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 4 de outubro de 2011, a convite da professora Margarida Oliveira (UFRN), no VI Encontro de História da Universidade do Estado da Bahia/Campus de Caetité-BA, a convite dos professores Luciana Oliveira (UNEB/Caetité), Jairo Nascimento (UNEB/Caetité) e Antonieta Miguel (UNEB/Caetité), em 26 de abril de 2012, e na Jornada Pedagógica “Currículo escolar: sujeitos, saberes e práticas”, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, no auditório da Universidade Estadual de Feira de Santana, em 29 de janeiro de 2014, a convite da professora Simone Dias Cerqueira de Oliveira (SEDUC/FC-BA).
- ² Evidentemente, esta tipologia não é a única possibilidade de discutir aprendizagem histórica no Brasil. Trabalhos recentes, de brasileiros que se debruçam sobre o tema, buscam classificar as aprendizagens, a partir de uma ou outra área do conhecimento. Como exemplos destacados que circulam, podemos apontar os textos de Circe Bittencourt (2009), Lana Siman (2003), Sandra Oliveira (2003), Regina Ribeiro, que trabalham dentro dos parâmetros estabelecidos pelo cognitivismo de Piaget, Vigotsky e Bruner, e Isabel Barca (2006) e Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2011) que exploram pressupostos extraídos das teorias da história de Rüsen, conjugados à epistemologia inglesa apropriada por Lee. Recentemente, estas três últimas pesquisadoras têm feito associações entre os dois campos, mas apenas um estudioso as transformou em tipos que explicam as tendências do campo no Brasil: Flávia Caime (2009).
- ³ O ideal era a apresentação das ideias de Lee e de seu grupo em ordem cronológica. Mas a ausência de referências sobre a proveniência dos textos – em língua original e traduzidos – impediu esse procedimento.
- ⁴ Sobre a recepção do seu pensamento, que não é o objeto deste texto, sugiro a leitura do dossiê “Educação histórica”, organizado por Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia (2006), no periódico *Educar em Revista*, e do artigo “O papel da educação histórica no desenvolvimento social”, escrito por Isabel Barca (2011), que apresenta um panorama das pesquisas sobre “educação histórica” na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Espanha, Irlanda do Norte, Brasil e Portugal.

⁵ SHEMILT, D. Evaluation study. Edinburgh: Holmes Mac Dougall, 1980.

⁶ ROGERS, P. J. *The new history: theory into practice*. London: The Historical Association, 1978. Issue n. 44.

⁷ A nomenclatura varia entre os atores e até mesmo nos textos de Peter Lee, que emprega “*usable historical framework*” [estrutura histórica utilizável] (Lee, 2002, p. 8) “*usable framwork of the past*” [estrutura utilizável do passado] (Lee, 2004, p. 9). Shemilt (2011) e Shemilt e Howson (2011) usam “*frameworks of knowledge*” [estruturas de conhecimento].

⁸ Para uma abordagem didática da elaboração didática dessa ferramenta, consultar Howson (2007). Um exemplo de aplicação dos quadros nos EUA, em história do mundo está em Burke III, Christian e Dunn [2011].

⁹ A recepção do pensamento de Rüsen no Brasil e as diferentes concepções de didática da história não são nosso objeto neste texto. Para uma esclarecida apreciação a respeito, consultar, principalmente, os trabalhos de Astor Antônio Diehl e Ironita P. Machado (2003), Oldimar Cardoso (2008), Rafael Saddi (2010), Isabel Barca (2011), Luis Fernando Cerri (2011) e Kazumi Munakata (2013).

3

Conceitos históricos

Que são conceitos históricos?

Os conceitos históricos vêm das fontes ou do aparato cognitivo do historiador?

Como os conceitos históricos podem ser classificados?

Quais os usos sugeridos para os conceitos no ensino de história?

Que cuidados devem ser observados nos usos dos conceitos no ensino de história?

POR QUE REFLETIR SOBRE CONCEITOS HISTÓRICOS?

Nos parágrafos que se seguem, partilhamos os resultados das leituras que efetuamos para saciar uma curiosidade e minorar uma deficiência de formação – a deficiência está no fato de nunca termos sido obrigados a responder à questão “o que são conceitos históricos”. A curiosidade advém da clássica pergunta de todos aqueles que enfrentam a construção de currículos: que conteúdos devem ser apresentados aos alunos de história nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio?

Definir conteúdos históricos, obviamente, exige o conhecimento de, pelo menos, um sentido de conceito histórico, uma vez que os conceitos históricos constituem – juntamente, com os valores e os procedimentos – a moderna tríade empregada na formação de pessoas. No entanto, como a bibliografia sobre teoria/epistemologia/ensino é plural em temas e é dispersa no tempo, selecionei referências de historiadores alemães, franceses, ingleses e brasileiros, produzidas a partir da segunda metade do século passado, colhidas em diversos gêneros que tratam da matéria, disponíveis em língua portuguesa e de uso corrente na literatura nacional.

É necessário lembrar, porém, que não sugerimos uma nova definição. Trata-se apenas de um inventário analítico e uma iniciativa de síntese. Por isso, selecionamos exemplos de gêneros vários, resultantes da pesquisa histórica. Algumas tríades foram selecionadas com base na legitimidade de seus autores na historiografia brasileira recente – esses são os casos dos ensaios epistemológicos e de análise conceitual. Outros textos – metodologias do ensino de história e manuais de introdução à história – estão presentes neste trabalho, por serem os únicos em seus gêneros a reservarem uma unidade de leitura para o objeto em questão. Quanto aos dicionários de conceitos históricos – apesar de comentadas apenas três obras –, foram consultados e listados todos os títulos que conseguimos reunir, em edições atualizadas – por compra, ou nas bibliotecas públicas –, entre os meses de agosto e dezembro de 2009.

Os comentários resultantes da análise e do inventário estão dispostos em ordem decrescente de complexidade – ou crescente de didaticidade –, iniciando a exposição pelos ensaios epistemológicos, livros de introdução à história, análises conceituais e encerrando-a pelos gêneros dicionário – de conceitos históricos –, estudos sobre conteúdos conceituais e ensino e aprendizagem históricas, manual de metodologia para o ensino de história e, por fim, o livro didático de história que anuncia o trabalho específico com conceitos históricos.

Ao final dos comentários, a título de considerações finais, retomamos as conclusões parciais e as expusemos em forma de verbete – que podem ser consultado agora, sem nenhum prejuízo, sobre a resposta à questão-título.

Esperamos, por fim, que a satisfação da nossa curiosidade e a tentativa de preenchimento de uma lacuna de formação contribuam para a sua reflexão sobre a escolha e uso dos conceitos históricos, no cotidiano da pesquisa, no momento da escrita e nas atividades do ensino de história.

CONCEITO, O QUE É ISSO?

Nos dicionários de sinônimos da língua portuguesa, conceitos são anunciados como representações, ideias ou noções que têm a função de identificar, descrever e classificar; em síntese, de dar a conhecer os elementos que compõem a realidade (Houaiss, 2007; Ferreira, 1986, Freire, [1940]). Glossários e tratados de Psicologia qualificam e exemplificam essa definição. O grande mentor da aprendizagem significativa – David Ausubel (1980) –, por exemplo, baseando-se em Vygotsky, define conceitos como “representações simplificadas e generalizadas da realidade” e faz uso de uma proposição que já virou lugar comum: “vivemos, antes de tudo, num mundo de conceitos, e não num mundo de objetos, eventos e situações. A realidade que vivenciamos psicologicamente [...] é percebida através de um filtro conceitual”. E ele dá um exemplo que guarda relações estreitas com o trabalho cotidiano do historiador:

Quando alguém [...] conta-nos que está vendo uma “casa”, esta pessoa não está comunicando uma experiência real, e sim uma versão largamente simplificada e generalizada dela – uma interpretação que reflete o consenso cultural em torno dos atributos essenciais (específicos e identificadores) de “casa”. A experiência consciente real do evento é infinitamente mais pormenorizada com respeito a tamanho, forma, estilo, cor, beleza e custo provável do que a mensagem comunicativa pelo indivíduo através do uso genérico do termo “casa”. Se a pessoa tentasse realmente comunicar sua experiência cognitiva detalhada, levaria metade de um dia e, mesmo assim, não seria ainda completamente capaz de expressar em palavras muitas de suas nuances mais sutis (Ausubel, 1980, p. 74).

Essa função simplificada, esquemática, seletiva e generalizada atribuída aos conceitos é abonada por pesquisas recentes no campo. Seguindo A. Collins e M. Quillian (1969), os psicólogos Michael Eysenck e Mark Keane afirmam que “a economia cognitiva de todos nós é obtida pela divisão do mundo em classes de coisas para reduzir a quantidade de informações que precisamos aprender, perceber, lembrar e reconhecer” (Eysenck e Keane, 2007, p. 286). É por isso que aquele clássico personagem de Jorge Luis Borges – o Funes, que memorizava, segundo a segundo, a sua vida – é irreal. “Nossos sistemas de memória requerem claramente alguma economia na organização da nossa experiência. Se fôssemos como Funes, nossas mentes seriam atravancadas com muitos detalhes irrelevantes” (Eysenck e Keane, 2007, p. 286).

Esses sentidos expressos pelos tratados de Psicologia cognitiva e dicionários de sinônimos da língua portuguesa – os conceitos como representações mentais do real – são validados pelos dicionários de filosofia. Neles são comuns as referências – para apoiar ou criticar – à distinção clássica de Imanuel Kant (2000) entre conhecimentos e conceitos empíricos, originados da experiência sensível – cor, ma-

leabilidade etc. – e conhecimentos e conceitos puros – universais e necessários–, absolutamente independentes da experiência sensível – conceitos de tempo e de espaço (Lalande, 1999).

Historiadores, como Gustav Droysen, na primeira metade do século XIX, desenvolveram as noções kantianas de conceito, elaborando uma teoria legitimadora da história como ciência – a compreensão historicista –, fundada no conceito de tempo – conceito puro (Droysen, 1983). A distinção empiria/universalidade também será mantida em algumas definições de conceitos no século XX. No entanto, o refinamento das discussões sobre conceitos históricos – definições, constituintes, tipologias, problemas de uso, entre outros –, seja na vivência cotidiana de todas as pessoas, seja na escrita, ou no ensino da história, vai fundar-se na obra de três outros pensadores: Benedetto Croce, Ferdinand Saussure e, principalmente, Max Weber.

CONCEITOS HISTÓRICOS NOS ENSAIOS DE EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA

Nos limites desta bibliografia e no gênero “ensaios de epistemologia”, as primeiras reflexões sobre conceitos em história da segunda metade do século XX – década de 1970, especificamente – serviram-se do tipo ideal de Max Weber, ou da teoria do signo linguístico de Ferdinand Saussure. Esses foram, por exemplo, os casos de Reinhart Koselleck, Jörn Rüsen e de Paul Veyne. Antes, vejamos o lugar do conceito na teoria dos signos do linguista francês, relativamente desconhecida entre nós – se a compararmos à formulação do tipo ideal weberiano.

No *Curso de linguística geral*, Saussure anuncia conceito como um “fato de consciência” e, de maneira mais frequente, “uma ideia”. Conceito é caracterizado como “fenômeno psíquico”, a exemplo de “imagem acústica” (a palavra pensada)¹, diferente, portanto, do fenômeno físico (a palavra falada) propagação de ondas sonoras. Conceito, por fim, compõe o “triângulo linguístico” (signo), uma cons-

trução teórica que permite entender o funcionamento da língua, ou seja, uma sequência linear de signos que viabiliza a comunicação entre as pessoas. O signo linguístico é constituído pelo conceito (ideia) e pela imagem acústica do conceito (suporte da ideia). A combinação (o terceiro elemento) do conceito (o primeiro elemento) e da imagem acústica do conceito (o segundo elemento) é o próprio signo (Saussure, s.d, p. 15-25 e 79-88). Assim, a palavra Brasil é um signo porque contempla, simultaneamente, um conceito (a ideia de país tropical, terra do futebol...) e o suporte desse conceito (a palavra pensada “Bra-sil”).

Essa sutil diferença entre palavra (suporte do conceito) e conceito (ideia, abstração), desprezada pela maioria dos letrados, fundamenta a origem, caracterização e a tipificação dos conceitos históricos em Koselleck. Para ele, conceitos são “atos de linguagem” que reúnem experiências (passado) e expectativas, que têm a função de designar (nomear) e caracterizar (criar) aspectos (elementos) da realidade (da história). Mas, não são simplesmente palavras. Evidentemente, “todo conceito se prende a uma palavra, mas nem toda palavra é um conceito [histórico]. Conceitos [históricos] contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos” (Koselleck, 2006, p. 108; 1992, p. 35).

Quanto à tipologia, Koselleck apresenta algumas possibilidades. Em relação à sua vigência no tempo, os conceitos podem ser tradicionais, modificados ou neologismos. Em termos de abrangência e usos, podem ser singulares ou gerais, antitéticos ou assimétricos. No entanto, para o que nos interessa neste texto, importa a classificação quanto à proveniência dos conceitos, que podem advir das fontes históricas e podem também ser formados, posteriormente, pelo historiador – estes recebem o nome de “categorias científicas” ou “categorias históricas”, e aqueles são “conceitos tradicionais” ou “conceitos históricos”.

Koselleck afirma, ainda, que os conceitos históricos “apontam claramente para acontecimentos, situações ou processos históricos”; em outras palavras, designam fenômenos concretos, datados

– elementos do processo histórico – como Reforma, economia escravista antiga. As categorias, ao contrário, são formais, nada dizem “sobre uma história concreta – passada, presente ou futura”. O seu papel é “delinear e estabelecer as condições das histórias possíveis” – experiência, expectativa, espaço, tempo, senhor e escravo, forças produtivas e condições de produção (Koselleck, 2006, p. 305-309).

Partindo da formulação de tipos ideais de Max Weber, Jörn Rüsen chega a conclusões diferentes, embora com semelhante nomenclatura. Para ele, conceitos históricos “são os recursos lingüísticos que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal”. São históricos por tratarem da relação entre a “lembrança do passado” e a “expectativa do futuro” e não apenas por se referirem ao passado (Rüsen, 2007, p. 92-94).

Conceitos históricos diferem dos “nomes próprios”, que provêm das fontes, na maioria das vezes, e “designam estados de coisas do passado em sua ocorrência singular”, referindo-se a eles diretamente – Napoleão II, Roma e Partido Progressista. Diferem também das “categorias históricas”, que “não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal dos estados de coisas [tais como: continuidade, progresso, desenvolvimento, revolução]. Na maioria dos casos, essa qualidade não é conferida aos estados de coisas pelas fontes, mas é-lhes atribuída pela atividade cognitiva dos historiadores” (Rüsen, 2007, p. 93).

Depois de tipificar, definir e exemplificar conceitos históricos, Rüsen enfrenta a questão da proveniência: de onde são extraídos os conceitos históricos, como são construídos, é trabalho objetivo ou subjetivo, reflete o real ou nunca pode ser encontrado na realidade? Pelas dicotomias, podemos perceber o diálogo com as formulações conceituais de Max Weber, para quem o tipo ideal

é obtido por meio da ampliação de um ou mais pontos de vista e pela junção de certa massa de fenômenos particu-

lares, difusos e distintos, aqui mais ali menos, por vezes nenhum, que se juntam aos pontos de vista ressaltados unilateralmente para formar um conjunto uniforme de ideias. Em sua pureza conceitual, esse conjunto de ideias não pode ser encontrado empiricamente em parte alguma da realidade, é uma utopia. Resulta para o trabalho histórico o encargo de, em cada caso particular, verificar até que ponto a realidade está perto ou longe daquela imagem ideal (Weber, 1964, p. 91 *apud* Rüsen, 2007, p. 97).

Segundo Rüsen, este fragmento explicita o processo de elaboração dos conceitos históricos, ou seja, conceitos históricos são “construídos” ao modo do tipo ideal de Max Weber. Eles resultam de uma operação cognitiva – teórica – do historiador, relacionada aos fatos históricos – e não determinada por estes. Diferentemente de Weber – ou de algumas leituras dos weberianos –, entretanto, Rüsen não considera tal operação como exclusivamente subjetiva – o presente do historiador transposto para o passado das fontes – e, tampouco o seu resultado – o tipo ideal/conceito histórico – como “utopia”. O conceito histórico designa a “essência histórica de um estado de coisas”. Sua construção leva em conta – e, ao mesmo tempo, as ultrapassa –, por meio da crítica, as experiências registradas nas fontes. Por ele, o passado “é mais real do que se existisse apenas como resquício e fosse expresso na linguagem das fontes” (Rüsen, 2007, p. 98-100).

Paul Veyne, o último desta tríade, também dialoga com o tipo ideal de Weber. Entretanto, conhecido o seu ceticismo em relação à ideia de história como ciência, é previsível a conclusão sobre o sentido de conceito histórico. Veyne afirma que os conceitos são de três tipos: os das ciências dedutivas, como a física ou a economia pura – “abstrações perfeitamente definidas por uma teoria”, a exemplo de força, campo magnético e energia cinética; conceitos das ciências que se encontram em formação, como a Biologia – “que dão ensejo a uma análise empírica” (peixe, para o biólogo, é diferente de peixe para o senso comum – baleia não é peixe); e, por fim, conceitos de “sentido comum”, que “não podem

ser definidos” e “não têm limites determinados” – religião e revolução não possuem limites, nem definição (Veyne, s.d, p. 67).

No entendimento de Veyne, os conceitos históricos pertencem a esse último tipo. São “representações heterogêneas que dão a ilusão de intelecção, mas que são na realidade somente espécie de imagens genéricas”. São construídos por meio de resumos e generalizações. Imperfeitos, sim. Mas, não há como se livrar deles, pois a história “é a descrição do individual através dos universais” e, ainda, “como qualquer discurso, [a história] se exprime por meio de conceitos”.

Que fazer, então? Veyne sentencia: os conceitos somente podem ser referidos de forma contextualizada, como referência direta ao concreto, ou seja, acompanhados por uma data tópica ou cronológica. Religião e revolução, por exemplo, só podem ser usadas como “religião budista” e “revolução de 1789” (Veyne, s.d, p. 65-70). Por fim, o criticismo anunciado: conceitos históricos são falsos conceitos. Isso se explica por duas razões: em primeiro lugar, o objeto dos conceitos históricos empregados pelo historiador modifica-se de uma época para outra – as religiões, por exemplo; em segundo lugar, os conceitos históricos não contemplam elementos invariantes na sua estrutura. Invariantes – que levam a essências e identidades do conceito – são abstrações, e a história trabalha com o concreto. Em seu uso, portanto, os conceitos sempre devem ser historicizados. Essa operação evita tanto o erro de classificação quanto o anacronismo.

NOS MANUAIS DE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA

Manuais de introdução aos estudos históricos resumem as discussões epistemológicas e ensaiam orientações sobre a pesquisa e a escrita da história. São numerosos. No Brasil, aproximadamente duas dezenas de propedêuticas circularam no século XX (Freitas, 2009). Mas, apenas três autores reservaram um capítulo para o tema: Jean-Irineé Marrou, José Van Dan Besselaar e Atoine Prost.

Jean-Irineé Marrou foi um dos primeiros historiadores – na verdade historiador e filósofo –, da segunda metade do século XX,

a discutir o objeto conceito histórico em um manual de introdução à história. No livro *Do conhecimento histórico* (1954), ele reconhece o papel mediador dos conceitos com duas máximas, que serão repetidas por vários historiadores e psicólogos: “ninguém se pode contentar em dizer que existiu [...] sem precisar de alguma maneira o que foi”. A este princípio, extraído de Benedetto Croce, ele acrescenta: “não apreendemos diretamente as coisas tal como elas na realidade se passaram [...] apreendemo-las por meio de conceitos”. Partindo, então, da necessidade de qualificar e da imprescindibilidade do conceito na comunicação humana, ele anuncia a principal tarefa do historiador: “determinar a validade destes conceitos, a sua adaptação ao real, a sua verdade” (Marrou, s.d, p. 131-132).

Para orientar os historiadores no cumprimento dessa tarefa, Marrou também sugeriu uma categorização: 1. conceitos “universais”, fornecidos pelos filósofos, aplicáveis “ao homem de qualquer época ou meio” – homem, mulher, vida e morte, e barroco –, no sentido atribuído por Croce; 2. noções “universais” empregadas pelo historiador como “singulares”, por meio da analogia ou da metáfora – a Igreja de Santa Teresa-a-Chiaia é *barroca*; 3. “noções técnicas”, relativas, particulares, elaboradas pelo historiador, que “designam instituições, instrumentos ou utensílios, maneiras de agir, de sentir ou de pensar, numa palavra, fatos de civilização” – em relação à história da República Romana, patrício, cônsul e toga, por exemplo; 4. “tipo ideal” de Max Weber, “esquema de valor relativamente geral, construído pelo historiador com elementos observados no estudo dos casos particulares [...] expresso com rigor e precisão [...], numa definição que lhe esgota o conteúdo” – cidade antiga; 5. “noções históricas” – “etiquetas verbais” –, ou seja, “termos singulares, não susceptíveis de uma definição exaustiva, denotando um conjunto [...] a totalidade do que conseguimos conhecer do objeto assim definido” – Antiguidade clássica, Atenas, Renascimento.

Ao concluir seu estudo, Marrou toma partido, claramente, pela quinta categoria, em contraposição ao tipo ideal weberiano. Para ele, o “verdadeiro historiador” utiliza um conceito generalizante, ao

modo do tipo ideal, mas inclui tanto os fatos circunscritos pela definição do tipo, quanto as “exceções registradas [no] trabalho de verificação, de confronto entre a ideia abstrata e os casos singulares”. A crítica ao emprego do tipo ideal, proposto por Max Weber, pode ser percebida neste exemplo em que Marrou denuncia o idealismo manifesto nas interpretações dos historiadores marxistas: “sob o pretexto de atingirem a realidade profunda, vemo-los substituírem, com toda a ingenuidade, o real autêntico por um jogo de abstrações coisificadas: classes sociais, forças de produção, feudalidade, capitalismo, proletariado” (Marrou, s.d, p. 146-147).

Dois anos depois, no Brasil, outro historiador francês produzia uma propedêutica da história, abrindo espaço para a discussão dos conceitos e “categorias” históricas na tarefa da escrita. José Van Den Besselaar já conhecia o manual de Marrou e até o citou em sua *Introdução aos estudos históricos* (1956). Curiosamente, no entanto, não seguiu as suas orientações². Ele acreditava que as áreas do conhecimento possuíam “certos conceitos próprios, cuja existência e função decorrem da natureza dos objetos por ela estudados e dos métodos por ela empregados”. Ele também distinguiu conceito de palavra – “As palavras podem ser as mesmas; os conceitos, isto é, as realidades indicadas pelas palavras, são raras vezes idênticas” – e, por fim, também categorizou os conceitos: existem os individuais, os coletivos e os abstratos (Besselaar, 1973, p. 273).

Para Besselaar, os conceitos que merecem o epíteto de históricos são os coletivos – ou os “universais e coletivos” –, não obstante a história ser a disciplina do “individual”.

Os atos humanos são concretos e individuais: de fato, são sempre os indivíduos que sentem, pensam, agem e sofrem, não as coletividades. Contudo, o historiador pode reunir certos grupos de pessoas, instituições, tendências políticas e culturais, etc. sob um denominador comum, por exemplo: o feudalismo medieval, a Prússia militarista, o liberalismo, a democracia, etc. [...] Visto ser inexprimível o indivíduo como

tal, tais conceitos não se prestam a uma definição exata e exaustiva. São aproximações sintéticas, tentativas necessárias, mas sempre um tanto precárias, do espírito humano para abranger, numa única fórmula, a riqueza concreta da realidade histórica. As tipologias desempenham papel de suma importância na historiografia moderna. Mediante elas procuramos “entender” os fenômenos do passado na sua unicidade: pois o individual é-nos intelectualmente conhecido apenas pelo caminho de conceitos gerais (universais e coletivos) (Besselaar, 1973, p. 273).

Como exemplos de conceitos coletivos, Besselaar relaciona os vários termos que nomeiam períodos históricos – pré-História, Antiguidade, Idade Média, Renascença ou Época Moderna, romântico, gótico, renascentista, barroco e rococó – e também as várias “categorias históricas” – conceitos coletivos – que dão a conhecer alguns “aspectos” – ele também grafa “campos” – da “matéria histórica”, ou seja, dos “acontecimentos do passado”. Para a história social – para o conhecimento do passado sobre o ponto de vista social –, é comum o uso de família e Estado; para a o aspecto político, monarquia, aristocracia, democracia; para o aspecto cultural, cultura e civilização.

Tratando-se de um manual introdutório, por fim, Besselaar não se priva de fornecer alguns conselhos sobre o uso dos conceitos: “as palavras podem ser repetidas, jamais, porém, as realidades históricas, nem a mentalidade que originariamente as criou. Uma das obrigações mais imperiosas do historiador consiste em descobrir as características peculiares a esta democracia, a esta república e a este Império” (Besselaar, 1973, p. 74).

No final dos anos 1990, o historiador, também francês, Antoine Prost, denunciava o desapego da historiografia francesa pelas reflexões epistemológicas, deixadas a cargo de filósofos – R. Aron e P. Ricoeur. Alguns indícios fortaleciam a sua opinião: primeiro, a ausência de manuais de introdução à história. Nos quarenta anos que

separavam o seu livro – *Doze lições de história* – e o de Marrou – *Do conhecimento histórico*, somente Jaques Le Goff – *História e memória* – e Edward Caar – *O que é história?* – haviam se interessado por trabalho semelhante.

Os outros indícios de desapego à epistemologia poderiam ser observados nas introduções das obras históricas francesas:

Inúmeros são aqueles que, no começo de seus livros, se eximem de definir – tarefa considerada obrigatória pelos colegas alemães – os conceitos e os esquemas de interpretação utilizados. [...] Segundo parece, a reflexão epistemológica atenta contra a igualdade dos “mestres” da corporação; eximir-se de levá-la a efeito é uma forma de evitar, por um lado, perder seu tempo e, por outro, expor-se às críticas dos pares (Prost, 2008, p. 9).

Visando coibir parte desses equívocos, Antoine Prost também produziu o seu manual e nele tratou da matéria reclamada aos seus pares: os conceitos. Para ele, conceitos são instrumentos de organização e de invenção do real, de expressão das singularidades e sentidos do passado. São elaborados por generalização e definidos por um número de traços extraídos da realidade empírica. Prost faz questão de registrar suas filiações teóricas ao tratar dos conceitos. Faz uso, sobretudo, das proposições de Koselleck e de Weber, já apresentadas neste texto. Isso explica a sua opção pela categorização em dois níveis: conceitos empíricos, extraídos junto às fontes históricas, que encontram correspondência entre si e os elementos da realidade, situados e datados; e os tipos ideais, ou seja, abstrações produzidas pelo historiador que partem de variáveis coincidentes entre vários fenômenos, mas que não existem em lugar algum – são tipos “ideais”.

Prost afirma que a maioria dos conceitos utilizados pelos historiadores provém das demais ciências. Os coletivos, a exemplo de sociedade, França, burguesia, classe operária, opinião pública, páis

e povo são os mais relevantes. A propedêutica de Prost também encerra o assunto com um conselho: é fundamental historicizar os conceitos, ou seja, é de suma importância “identificar a temporalidade de que eles fazem parte” e verificar “se os traços compreendidos nos conceitos estão na coisa” representada (Prost, 2008, p. 130).

ENSAIOS DE ANÁLISE CONCEITUAL

Os ensaios de análise conceitual são os mais numerosos entre os gêneros aqui selecionados. Alguns se transformaram em clássicos, dada a sua relevância no desmonte, na defesa ou no lançamento de uma nova abordagem, escola, tendência ou paradigma. Qualquer aluno de pós-graduação em história já ouviu falar ou já passou os olhos sobre os prefácios das obras *O Mediterrâneo*, de Fernand Braudel, que apresenta os conceitos de longa duração, conjuntura e curta duração, e *Casa grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, que trata dos conceitos de raça e cultura. Entre os mais recentes, são bastante conhecidos os capítulos de livro de Roger Chartier, que discute os conceitos de representação e leitura; de Carlo Ginzburg, sobre representação e paradigma indiciário; de Michel De Certeau, sobre tática, estratégia e apropriação; de Edward P. Thompson, sobre classe e experiência. Na amostra exposta abaixo, privilegiei questões e abordagens diferenciados em termos conceituais, discutindo relações entre a história e a sociologia – Peter Burke –, história e antropologia pós-estruturalista – Ciro Flamarion Cardoso – e história e filosofia metafísica – Michel Foucault.

Em *História e teoria social*, Peter Burke reserva dois capítulos que nos interessam diretamente: “Modelos e métodos” e “Conceitos centrais” – inventário de conceitos, analisados em seu contexto de criação, variedade de definições e usos efetivos em várias ciências sociais. Apesar da distinção dos títulos, ambos tratam de conceitos. A diferença está no grau da abstração. Modelo é usado, por exemplo, para nomear uma teoria de interpretação da sociedade – como o

“modelo conflituoso” de Karl Marx – e ao mesmo tempo para designar um dos conceitos constituintes deste modelo, o “capitalismo”.

No evoluir da obra, três outras razões aproximam o sentido das palavras “modelo” e “conceito”: a definição própria de modelo – “uma construção intelectual simplificadora da realidade para salientar o recorrente, o geral e o típico, apresentados na forma de conjuntos de características ou atributos” (Burke, 2002, p. 47); a sinonímia empregada para referenciar modelo – “termo”, “termo genérico”, “nomes de conjuntos de características”; e os próprios exemplos de modelos usados pelos historiadores – classe, renascença, barroco, romântico, feudalismo, capitalismo (Burke, 2002, p. 48-51).

Burke afirma que os historiadores evitam falar em modelo ou empregar modelos. Às vezes, escrevem “sistema”, que vai dar no mesmo sentido de modelo – e, adiante, de conceito. As reservas dos historiadores estão fundadas numa espécie de princípio epistemológico: “seu trabalho é estudar o particular, especialmente o evento único, e não generalizar. Na prática, porém, a maioria deles faz uso de modelos sem perceber” (Burke, 2002, p. 48). Na contramão desses historiadores, Burke recomenda o uso de “termos técnicos” da teoria social já que alguns “não possuem equivalente na linguagem comum”, ou “definem de forma mais precisa” que seus similares, na linguagem comum, a exemplo de papel social, sexo e gênero, família e parentesco.³

Sobre a proveniência dos conceitos, Burke sentencia: não é o caso de substituir os conceitos “oficiosos”, produzidos sob “o ponto de vista do nativo” – na expressão de Malinowski – por conceitos modernos, elaborados pelo historiador. Trata-se de complementá-los, e por três razões: os “contemporâneos não entendem sua sociedade com perfeição”; os historiadores não contemporâneos contam com a vantagem da “compreensão à posteriori e de uma visão mais global”; por fim, historiadores fazem comparações e sínteses sobre “grandes áreas [como Europa] e períodos específicos” [a exemplo de Renascença], sendo impossível concluir algo empregando apenas “categorias locais” (Burke, 2002, p. 68-69).

No ensaio de Ciro Flamarion Cardoso – “Sociedade e cultura: conceitos complementares ou rivais?” –, não há preocupações com a proveniência, nem a definição de conceitos e noções. Mas, o contexto de uso explicita uma hierarquia. No final do século XVIII, na expressão “alta cultura intelectual”, cultura é “noção” usada em seu caráter “normativo” e impregnada de “juízos de valor”. Em 1875, investida de um caráter descritivo, na definição de Edward Taylor – complexo que abarca o simbólico e o material –, cultura é referida como “conceito”.

Mas, o objetivo do ensaio não é mesmo definir “ideia”, “noção” ou “conceito”. Cardoso quer denunciar os usos equívocos do termo cultura e apontar suas limitações, transformado por alguns historiadores em “noção autoexplicativa”.

Como procede, então? Isso é o que nos interessa aqui. Ele historiciza o conceito, isto é, narra sua origem, sentido etimológico, dicionarização da palavra, usos diversos e os processos de reconceitualização dentro de correntes da antropologia. Demonstra, enfim, como antropólogos adotaram um sentido bastante empobrecido – “reduutor” (a dimensão simbólica do homem) – em detrimento da acepção inicial de Taylor, que incluía a dimensão material da vida – “holística”.

A análise conceitual é complementada com o inventário de equívocos encontrados em textos dos historiadores Eric Hobsbawm e Raymond Williams: uso do termo cultura como se ele fosse autoexplicável – como se não fosse necessário explicitar o seu sentido nos vários contextos de uso; uso inapropriado do termo, podendo ser substituído, no caso de Hobsbawm, por “mentalidades populares, tradições operárias, sistemas de valores especificamente proletários, consciência de classe, níveis e estilos de vida diferenciais”; e, no caso de Williams, emprego de cultura com o sentido de “sistema de significações, na prática, amputando fatalmente uma noção antes holística” (Cardoso, 2005, p. 275-276, grifos do autor).

Apesar dos senões, Cardoso aconselha o uso do “conceito” cultural, desde que as acepções selecionadas preservem “o vínculo indissolúvel entre o cultural e o social, bem como o laço entre o sócio-cultural

e o natural, em lugar de preferir as que, operando recortes unilaterais, cindem, de tal modo, a unidade do homem” (Cardoso, 2005, p. 282).

O último comentário desta série reservei ao texto “Nietzsche, a genealogia e a história” do não menos controvertido Michel Foucault. Curioso é que ele não se refere à palavra “conceito”, salvo erro estatístico, mais que cinco ou seis vezes em vinte e duas páginas. No entanto, análise conceitual é o que executa. São os procedimentos o que mais nos interessa neste capítulo.

O texto de Foucault tem um claro objetivo: compreender e fazer-nos compreender as relações estabelecidas por Friedrich Nietzsche entre a genealogia e a história, em outras palavras, para dar a conhecer as distinções entre o que pensava Nietzsche acerca do registro da experiência humana e os procedimentos clássicos cumpridos pelos historiadores contemporâneos ao filósofo alemão. Pode-se resumir a leitura de Foucault sobre Nietzsche – a sugestão de um programa a ser seguido pelos historiadores? – na seguinte citação:

O sentido histórico comporta três usos que se opõem, palavra por palavra, às três modalidades platônicas da história. Um é o uso paródico e destruidor da realidade que se opõe ao tema da história-reminiscência, reconhecimento; outro é o uso dissociativo e destruidor da identidade que se opõe à história-continuidade ou tradição; o terceiro é o uso sacrificial e destruidor da verdade que se opõe à história-conhecimento. De qualquer modo se trata de fazer da história um uso que a liberte para sempre do modelo, ao mesmo tempo, metafísico e antropológico da memória. Trata-se de fazer da história uma contramemória e de desdobrar conseqüentemente toda uma outra forma do tempo (Foucault, 2002, p. 33).

Para chegar a essa conclusão, Foucault mergulhou na obra de Nietzsche em busca dos termos *Entstehung* – emergência – e *Herkunft* – proveniência –, demonstrando a sua superioridade em relação ao termo *Ursprung* – origem. Como faz? Foucault critica a

tradução dos termos que os assemelha, “ordinariamente”, como “origem”. Passa em revista os usos que Nietzsche faz de *Entstehung* e *Herkunft* em toda a sua obra e aponta a aplicação coerente desses conceitos. Por fim, estabelece os campos semânticos dos conceitos que alimentam as proposições-chave que caracterizam os diferentes procedimentos – diremos – do genealogista e do historiador, as diferenças entre a “história efetiva” e a “história dos historiadores”. Para o termo origem, cara ao ofício dos historiadores clássicos, o campo semântico inscreve: essência, perfeição, verdade, fundamentos, ser, evolução, destino, sentidos ocultos, qualidade de instinto, totalidade, absoluto, contínuo, unidade do ser humano, necessidades estáveis e intenções profundas. Aos termos proveniência e emergência, empregados por Nietzsche, são associadas as palavras: erro, acaso, caos, movimento, acidente, desvio, falhas de apreciação, maus cálculos, descontinuidade e acontecimentos entrelaçados.

DICIONÁRIOS DE CONCEITOS HISTÓRICOS

Os dicionários de conceitos históricos, ao menos os que seguem relacionados neste texto – os que empregam a expressão “conceitos históricos” no título –, apresentam um paradoxo: apesar de serem constituídos especificamente por conceitos históricos, não definem conceitos históricos na apresentação ou na introdução. Também não reservam um verbete dedicado ao tema. Esses são os casos do *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*, de Antonio Carlos do Amaral Azevedo (1999) e do *Dicionário de conceitos históricos*, de Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2005). O primeiro faz referência às palavras “nomes”, “termos” e “conceitos” sem distinção alguma. O segundo, façamos justiça, alerta para a historicidade dos conceitos e estabelece uma classificação:

[...] primeiro, os conceitos históricos, *stricto sensu*, aquelas noções que só podem ser utilizadas para períodos e sociedades particulares, como Absolutismo, Candomblé, Co-

munismo. Em segundo lugar, conceitos mais abrangentes, muitas vezes denominados categoria de análise, como Escravidão, Cultura, Gênero, Imaginário, que podem ser empregados para diferentes períodos históricos. E por último, conceitos que funcionam como ferramentas para o trabalho do historiador, como Historiografia, Interdisciplinaridade, Teoria (Silva e Silva, 2005, p. 9).

Em virtude da ausência de discussões específicas sobre o tema nas publicações brasileiras, reservamos espaço para um título legitimado no Brasil, lançado há vinte anos em língua portuguesa que apresenta, indiretamente, informações esclarecedoras acerca dos conceitos históricos. O *Dicionário de ciências históricas*, organizado por André Burguière (1993), inventaria questões – polêmicas em torno de temas de pesquisa –, métodos, domínios, escolas históricas, historiadores e também conceitos.

A tipificação – conceito, noção, categoria – e o modelo de composição do verbete estão a cargo de cada colaborador. Os poucos autores que tratam do tema, como já vimos nos ensaios de epistemologia histórica, ocupam-se da origem da palavra – anterior, ou posterior ao fato representado por ela, se a história foi a primeira ou a última área do conhecimento a integrá-la em seu glossário e, ainda, quem foi o primeiro a citá-la numa operação historiográfica. Esses são os casos de despotismo esclarecido, estrutura, luta de classes e modo de produção asiático.

Outros colaboradores reclamam da óbvia ausência de consenso sobre o sentido do conceito – feudalidade e imperialismo –, enquanto a maioria ocupa-se dos diversos usos. Raros são os que tipificam conceitos. Olivier Dumoulin é um deles. Ao tratar do termo “decadência”, ele fornece uma estratégia comum: investigar “a utilização”, em detrimento do “valor intrínseco” da palavra. Robert Descimon, por outro lado, sugere a existência de conceito “empírico” e conceito “puro”, relacionados, respectivamente, aos métodos indutivo e dedutivo.

Para além dos raros indícios fornecidos pelo *Dicionário*, dois verbetes apresentam valorosa contribuição à temática: “anacronismo” e “aparelhagem mental”. “Anacronismo” é a leitura do passado com instrumentos – materiais ou mentais, inclusive os conceitos incluídos – do presente (Dumoulin, 1993, p. 47-48); e “aparelhagem mental” é o inventário dos “hábitos de pensamento [...], conhecimentos e os conceitos” de cada época (Revel, 1993, p. 66). O primeiro, na acepção de Lucien Febvre, é “o pecado dos pecados” dos historiadores. O inventário do segundo – aparelhagem mental, para continuar com a metáfora do próprio Febvre – é a remissão desse pecado.

Os dois verbetes referem-se ao problema que estamos descrevendo: os conceitos históricos têm origem nas fontes ou no aparato cognitivo do historiador? Eles mesmos – os verbetes e o historiador referenciado, Lucien Febvre – fornecem a resposta: “o anacronismo traz em si, ao mesmo tempo, a morte e a ampliação da história; dialeticamente, o historiador tem o poder de recusar o que distorce a dimensão das coisas, o tempo, e da manipulação de um ‘pecado’ que, bem como o pecado original, é também a fonte do conhecimento” (Dumoulin, 1993, p. 48). A proposição de Dumoulin está fundada na frase de Marc Bloch que sentencia: “julgar que a nomenclatura dos documentos seja suficiente para determinar a nossa equivalência, em suma, a admitir que eles nos trazem a análise pronta. O historiador, neste caso não teria grande coisa a fazer” (Bloch, *apud* Dumoulin, 1993, p. 48).

Reservemos, por fim, algumas linhas a uma obra de referência de largo uso entre historiadores brasileiros, ao menos na década de 1980. Trata-se de *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*, de Pierre Villar (1985), no qual confessa que queria escrever um tratado de história ou um dicionário. Na impossibilidade de fazê-lo, deixou publicar os “termos” que analisou “com menos pressa”, em sua carreira de professor, sob as justificativas de que “toda a ciência exige um vocabulário” e de que é necessário refletir:

- 1) sobre três termos metodológicos: história, estrutura, conjuntura; 2) sobre termos constantemente obscurecidos

pelo uso corrente: a) classes sociais, b) povos, estados, nações, étnicas etc. (trata-se dos dois grandes tipos de divisão da humanidade); 3) sobre a palavra capitalismo, também frequentemente mal utilizada, e sobre a expressão economia camponesa, que certas correntes quiseram erigir em conceito sócio-histórico fundamental (Vilar, 198, p. 14, Grifos nossos).

Atente para os nossos grifos. Vilar emprega “termos”, “palavra”, “expressão” e “conceito” para nomear os elementos do seu vocabulário. A belíssima introdução que trata das finalidades da história e do ensino de história não abre espaço para definições. Nos elementos textuais – artigos-verbete –, a nomenclatura é ainda mais fértil. Além de termo, palavra, expressão e conceito, são empregados: categoria, noções, noções-chave, conceito instrumental e conceito global.

A análise conceitual de Vilar incorpora técnicas já anunciadas neste texto: o estudo da etimologia, das mudanças de sentidos através do tempo, dos usos cotidianos, científicos – na história e demais ciências –, das imprecisões, descuidos, e até anacronismos cometidos – relações internacionais na Idade Média! –, inclusive, por historiadores. Mas, não foi possível identificar o sentido para a palavra conceito. No máximo, Vilar exemplifica e define “conceito global” – modo de produção: “que faz das contradições internas de todo o sistema o próprio princípio do seu dinamismo, a origem da sua transformação [...] instrumento adequado para a análise histórica global” (Vilar, 1985, p. 55-56) – e sugere uma hierarquia entre conceito e noções – conceito de “economia camponesa” e “noções-chave da economia camponesa”: “suficiência” e “insuficiência” (Vilar, 1985, p. 272).

NOS TRABALHOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Vimos, até aqui, os fundamentos, as principais definições e o rol de questões que envolvem a discussão sobre conceitos históricos entre epistemólogos e vulgarizadores das regras do ofício. Em que medida as tipificações, origens e usos dos conceitos são incorporados entre os pesquisadores do ensino de história?

Os trabalhos que discutem ensino e aprendizagem histórica distribuem-se em vários gêneros: teses, dissertações, que atuam sobre um problema específico; compêndios, que atuam sobre uma área de pesquisa específica – aprendizagem, por exemplo; ensaios sobre linguagens; manuais de fundamentos, metodologia, didática em história. Aqui selecionei algumas contribuições que reservam capítulos ao exame de conceitos históricos, duas discussões sobre a seleção, organização e aprendizagem de conteúdos e conceitos históricos e seis manuais para o ensino de história: três especificamente para o primário, dois para o fundamental e médio e um para o superior.

Uma diferença em relação à literatura comentada nos tópicos anteriores é a incorporação, em níveis diferenciados, de teses da psicologia cognitivista, área e tendência hegemônica no Brasil, no que diz respeito à temática do ensino e da aprendizagem na escolarização básica. Entre as principais proposições incorporadas pelos historiadores, destacamos quatro. Em primeiro lugar, cognitivistas diferem conceitos cotidianos de conceitos científicos – estes adquirem significado dentro de uma rede de conceitos, ou seja, em relação ao conjunto de conceitos de um determinado assunto de uma determinada disciplina, o que Koselleck chamaria de campo semântico. Exemplo: burguesia torna-se inteligível, a partir da relação com os conceitos de proletariado, distribuição de modos de produção etc. (Poso, 2000, p. 21-22). A aquisição do conceito de “tesoura”, ao contrário, independe dos conceitos de agulha, linha, tecido, faca etc.

Cognitivistas categorizam conceitos a partir do nível de abstração, estabelecendo uma hierarquia: os conceitos superordenados, os básicos e os subordinados – respectivamente, móvel, cadeira, es-

preguiçadeira (Rosch e outros, 1976, *apud* Eysenck e Keane, 2007, p. 287) ou, em outros termos, “princípios” e conceitos específicos – que podem se desdobrar em conceitos “muito específicos”. Exemplo: tempo, monarquia e monarquia parlamentar (Poso, 2000, p. 25-26).

Cognitivistas – adeptos da aprendizagem significativa – também afirmam que a aprendizagem de conceitos – ou aquisição destes por parte do aluno – depende “muito das exigências precisas da tarefa”, ou seja, do planejamento e da habilidade e do compromisso social do professor, como também do conhecimento que o aluno possui – conhecimentos prévios, de forma específica, os conhecimentos causais e esquemático (Eysenck e Keane, 2007, p. 287 e 301).

A aprendizagem de conceitos, diferentemente da aprendizagem de dados – uma data, o nome de uma pessoa, lugar ou acontecimento –, que é efetivada memoristicamente – copiando literalmente, por repetição –, ocorre de forma gradativa, por meio da compreensão, relacionando-se novos significados, advindos de materiais didáticos potencialmente significativos, com significados já existentes na estrutura cognitiva do aluno – desde que o aluno se predisponha a aprender (Poço, 2000, p. 27 e Ausubel, 1980, p. 34-35).

Por fim, duas proposições-chave que explicitam a ideia de aprendizagem significativa de conceitos: “compreender [é] traduzir algo para as próprias ideias ou palavras. Aprender significados é modificar as minhas ideias como consequência da sua interação com a nova informação” (Poço, 2000, p. 32). Vejamos, agora, como esse tipo de contribuição é mesclado à teoria da história nas discussões sobre conteúdos conceituais, nos manuais de metodologia do ensino de história e em um livro didático destinado ao trabalho com conceitos.

DISCUSSÕES SOBRE CONTEÚDOS CONCEITUAIS EM HISTÓRIA

Discussões sobre conteúdos conceituais para o ensino de história – o que ensinar em termos de conceitos – ainda são raras no Brasil. Vejamos as proposições de José Alberto Baldissera de Holien Gonçalves Bezerra.

O trabalho de José Alberto Baldissera – “Os conceitos, o ensino e a aprendizagem em história” – acolhe as assertivas de Veyne quanto às limitações e à categorização – conceitos históricos são “coletivos ou universais” – de uso dos conceitos históricos. Acolhe também a definição de conceito e alguns passos da técnica desenvolvida por Nadir Mendonça. Sua preocupação, como explicitado no título, está voltada para o ensino e a aprendizagem. É compreensível, portanto, que avance pela literatura pedagógica, principalmente, dos psicólogos espanhóis bastante conhecidos no Brasil: Cesar Coll, Juan Pozo e Mário Carretero.

Assim, depois de apontar a principal função dos conceitos no ensino – “interpretar os dados e fatos da história” – e o grande equívoco a ser evitado, o anacronismo, Baldissera recomenda que sejam observados o nível de abstração do conceito, os conhecimentos prévios dos alunos, o relacionamento entre estes conhecimentos e os conceitos históricos e, ainda, as possíveis mudanças de sentido dos conceitos em relação aos diversos contextos onde eles são encontrados/aplicados – processo histórico, áreas do conhecimento, por exemplo. É fundamental que os alunos estejam capacitados para “perceber a ambigüidade [...] compreenderem o significado” dos conceitos – nem sempre expressos por historiadores, autores de livros didáticos e professores de história (Baldissera, 1997, p. 61).

Holien Gonçalves Bezerra também discute o assunto. Em “Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos”, ele aponta os avanços da área em termos de seleção e organização dos conteúdos. Já há consenso, por exemplo, de que nem toda a produção da pesquisa acadêmica deve migrar para o ensino básico, que os conteúdos do ensino de história não têm fim em si mesmo – ao contrário, têm valor à medida que contribuem para a concretização dos objetivos do ensino básico, prescritos na legislação brasileira – e, também, que os conteúdos para o ensino de história não se resumem aos conceitos, são também valores, normas e atitudes (Bezerra, 2004, p. 38-41).

O texto de Bezerra não tinha o objetivo de sugerir ou definir conceitos históricos. Mas é o que faz, ao categorizá-los, a partir da sua escala de abrangência. Existem, portanto, a “categoria” – conceito

que tem uma “compreensão geral, que se aplica a realidades histórico-sociais semelhantes” (trabalho, revolução, democracia) – e as categorias às quais se atribuem “as determinações históricas e suas especificidades” – trabalho servil, trabalho servil na Alemanha, revolução socialista, revolução industrial, democracia liberal. Conceitos históricos, ou como afirma o autor, “conceitos propriamente ditos” são “representações de um objeto ou fenômeno histórico, por meio de suas características”. Para Bezerra, “os conceitos mais usuais na área [do ensino] de história” são: história, processo histórico, tempo, sujeito histórico, cultura e cidadania (Bezerra, 2004, p. 41-48).

OS MANUAIS DE FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA

Manuais de ensino de história, na escola primária, existem, no Brasil, desde 1917. Referências à aprendizagem de noções e de conceitos, entretanto, são mais recentes e podem ser notadas na década de 1960, com Miriam Moreira Leite. Além dessa autora pioneira, vejamos também os textos de Helena Copetti Callai e de Itamar Freitas. Com essa seleção, cobrimos, respectivamente, exemplos de metodologias do ensino de história destinadas a três tipos de curso em três momentos diferentes: primário, estudos sociais – séries iniciais do 1º grau – e anos iniciais para o ensino fundamental.

Nos manuais de metodologia para o ensino primário ou para os Estudos Sociais, nas séries iniciais do ensino primário, são raras as referências à palavra conceito. O termo dominante é “noção”. Na obra *O ensino da história no primário e no ginásio*, Miriam Moreira Leite (1969) refere-se ao tempo como um entre os vários “conceitos que a criança consegue formar a partir dos sete anos”. Mas a autora, na mesma obra, afirma que um dos maiores problemas do ensino é a dificuldade de as crianças perceberem o sentido de tempo histórico. “Alunos o conseguem por volta dos 10 anos, mas aos 12 e 13 anos o tempo histórico ainda perturba muitos alunos de ginásio” (Leite, 1969, p. 65 e 27).

Na obra *O ensino em Estudos Sociais*, organizada por Helena Coppetti Callai (2002), tempo e espaço são “noções” que devem ser construídas “progressivamente”. Tanto as reservas de Mirian Leite, quanto as orientações de Helena Callai estão fundamentadas em leituras piageteanas. Jean Piaget não reconhece como conceitual o pensamento da criança situada na faixa etária do 0 aos 11, ou 12 anos, ou seja, “esquemas conceituais” somente são possíveis no período das operações formais. O próprio título do livro de Piaget, que discute o “tempo”, não inclui a palavra conceito: *A noção de tempo na criança* (1946).

Em *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de história* – anos iniciais, tivemos a oportunidade de anunciar os condicionantes para a escolha dos conteúdos conceituais e apresentar uma tipologia para os conceitos históricos. Afirmamos, inicialmente, que os conteúdos conceituais são escolhidos, a partir da definição adotada para as noções de desenvolvimento humano e seu par – educação escolar – e podem ser organizados em tríades, sendo a mais conhecida a ideia de modos de pensar, agir e sentir.

Seguindo essa tríade, concentrando a discussão sobre os conteúdos relativos aos modos de pensar, conhecidos como conteúdos conceituais, e mesclando a nomenclatura utilizada por Hilary Cooper (2002) e Peter Lee (2005) – ambos pesquisadores do ensino de história na Inglaterra –, informamos que essas duas ordens de conceitos históricos são chamados, respectivamente, de conceitos substantivos⁴ – termos que medeiam a compreensão do mundo no tempo – poder, escambo, saveiro – e conceitos meta-históricos – termos que medeiam a compreensão da atividade do historiador e da natureza da ciência da história – tempo, causa, consequência, fonte, interpretação (Freitas, 2009, 188-213).

Para os ensinos fundamental e médio, dois títulos recentes discorrem sobre conceitos: *Ensino de história*; fundamentos e métodos, de Circe Bittencourt e *Ensinar história*, de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli. O texto de Circe Bittencourt refere-se a noções, categorias e conceitos. Mas emprega os já conhecidos Marrou e Koselleck para tratar da função – organizar os fatos e atribuir-lhes sentido – e dos problemas de

uso – imprecisão de sentido e anacronismo. Sua preocupação maior é com os processos de aquisição e usos dos conceitos no ensino de história.

Sobre a aquisição, o texto historiciza as pesquisas de J. Piaget e L. Vygotsky e incorpora a vulgata da aprendizagem significativa – a importância do relacionamento entre conhecimentos prévios e conceitos científicos –, associada às assertivas de Paulo Freire, que articulam senso comum e ciência. O texto também sugere os conceitos ditos “fundamentais” para o ofício do historiador e o ensino de história: tempo e espaço.

Tempo e espaço são discutidos no contexto da pesquisa histórica recente, onde se apresentam os termos constituintes dos seus campos semânticos, tais como: ritmo, nível, duração, acontecimento, estrutura, conjuntura, espaço imediato, espaço geográfico e as diferentes formas de “percepção”, mensuração e escrita – do tempo e do espaço – em sociedades temporal e espacialmente diversas. Ao final, sugere alternativas de ensinar conceitos históricos – do campo semântico de tempo –, incorporando inovações historiográficas, como a história do tempo presente e a ideia de duração, (re)significando instrumentos bastante conhecidos como a linha do tempo (Bittencourt, 2004, p. 210-219).

O livro de Maria Schmidt e Marlene Cainelli enfatiza exatamente esta última dimensão: o ensino dos conceitos históricos. Assim, apresenta diversas estratégias para auxiliar os alunos na definição – etimológica, de objetos, enumeração de características, por antônimos e sinônimos, descrições e seriação, na aplicação –, identificar conceitos em fontes, orientar a organização, comunicar em diferentes situações e na comunicação – mediante narrativa oral, desenho, diagrama, mapa, linha do tempo e produção escrita.

Os conceitos são definidos como “possibilidades cognitivas que os indivíduos têm na memória disponíveis para os arranjos que mobilizem [...] suas capacidades informativas e combinatórias” (Moniot, 1993, p. 86, *apud* Schmidt; Cainelli, 2004, p. 62). Sua função não se distancia dos demais títulos aqui comentados: “a construção de conceitos permite a instituição do poder conceitual, isto é, o poder

que o aluno tem de identificar e ordenar os elementos da realidade social e que pode auxiliá-lo na organização, no reconhecimento e na interpretação do mundo.” (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 62-3).

O “como usar” também contempla uma tipologia “conceitos universais” – monarquia, república, industrialização; conceitos “mais específicos” e “conceitos que se referem a fenômenos particulares ou únicos no tempo e no espaço” – bandeirantes e tropeirismo; uma descrição sobre as condições para a aprendizagem de conceitos na criança – as mais importantes são a possibilidade de relacionar as “representações já elaboradas pelos alunos” com os conceitos de um determinado “campo de conhecimento”; e, os cuidados para se evitar o anacronismo e o estereótipo – Idade Média/tempo de violência. Como exemplos, são sugeridos alguns conceitos que “podem ser apreendidos pelo seu significado mais amplo” – civilização, sociedade, poder, economia e cultura – e as estratégias de construção das “noções de tempo” (Schmidt e Cainelli, 2004, p. 75-88). Não há distinção entre “noções” e “conceitos históricos”.

Para o ensino de história em nível superior, é conhecida a resistência dos professores acerca de manuais, estratégias didáticas etc., aplicáveis ao trabalho universitário, sobretudo, de fundo psicologizante. Há, todavia, um manual que resiste ao tempo: *O uso dos conceitos*: uma questão de interdisciplinaridade, escrito por Nadir Domingues Mendonça – embora nada refira às teorias pedagógicas ou psicológicas.

Fruto de uma comunicação no XI Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História (João Pessoa, 1981), o texto apresenta conceitos, definindo-os sob as perspectivas diacrônica (sentidos e usos através do tempo) e sincrônica (sentidos e usos nas demais ciências). O livro também apresenta uma técnica de ensino para o bom uso dos conceitos, que pode assim ser resumida: definir conceitos (estabelecer sua significação), verificar condições de aplicação dos conceitos e relacionar conceitos.

Para Mendonça, conceitos “são construções lógicas, estabelecidas de acordo com um quadro de referências”, relativas às diferentes

áreas do conhecimento, que têm a função de “representar” alguns “aspectos da realidade”, tais como: “um fenômeno”, “um objeto”, “um ser”, “um fato” ou “um conjunto de fatos” (Mendonça, 1994, p. 15-17). Os constituintes dos conceitos também são anunciados: compreensão, ou seja, propriedades que caracterizam e distinguem os elementos da realidade – dimensões, singularidades etc. – e extensão, isto é, elementos de realidade sobre os quais se podem aplicar o conceito.

A autora categoriza os conceitos e também apresenta os maiores problemas durante o uso. Sobre os tipos ela afirma serem três: conceitos singulares, aplicados aos indivíduos – Napoleão Bonaparte, Primeira Guerra Mundial; universais, aplicados a uma classe (conjunto) de indivíduos – Estado, República, humanidade; e tipologias de conjunto ou conceitos, tipo que “possibilita perceber o evento dentro do processo histórico e como fato isolado” (Mendonça, 1994, p. 28) – tipos de rocha, elementos químicos, classificação de sociedades coletoras e caçadoras, nômades etc.

Sobre os usos e suas principais dificuldades, Mendonça alerta: conceitos (sentidos) mudam no tempo e a realidade não; realidade muda e conceitos não; conceitos (sentidos) mudam entre os vários campos do conhecimento.

No texto, Mendonça faz referências a Marrou (a questão dos tipos ideais), Veyne e Nelson Werneck Sodré (a necessidade da generalização em história), mas apresenta algumas inconsistências que impedem uma conclusão detalhada sobre o trabalho no ensino superior de história. Ela categoriza os conceitos em singulares, universais e conceitos-tipo. Na exemplificação, entretanto, emprega outra classificação: conceitos básicos – com origem em outras ciências, sobretudo, as sociais – e conceitos específicos – aplicados em história – sem estabelecer nexos com a distinção singulares/universais/conceitos-tipo.

UM LIVRO DIDÁTICO DEDICADO AO ENSINO DE CONCEITOS HISTÓRICOS

Os livros didáticos, em geral os adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), discutem conceitos históricos nos manuais do professor e nas atividades dos alunos. Este fato decorre, em parte, de uma prescrição-chave presente nas avaliações do PNLD: correção de informações e/ou de conceitos. Podemos dizer que a maioria, senão todos, toca na questão de alguma forma. Entretanto, na impossibilidade de examinar o conjunto avaliado e distribuído nas cinco últimas edições (2004, 2005, 2007, 2008, 2010 e, ainda, a primeira edição do PNLD para o ensino médio – 2008), analisamos a única obra (entre as 215 aprovadas) que incorpora a palavra conceito em seu título: *História: conceitos e procedimentos* [5ª a 8ª série], de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo.

As bases psicológicas e historiográficas da proposta pedagógica dessa obra são um tanto vagas. Mas é possível afirmar que o manual do professor define conceito como “uma construção lógica utilizada em determinados quadros de referência estabelecidos pelos pesquisadores”. Não tipifica, apenas refere-se a certa “acepção mais ampla e abrangente”, adotada na obra, e apresenta um sinônimo: “categoria”. Para a ampliação do conhecimento sobre o tema, o texto remete à obra *História na sala de aula*, organizada por Leandro Karnal. É provável que estivesse se referindo, diretamente, ao capítulo de Holien Gonçalves Bezerra, já analisado aqui, no tópico “Discussões sobre conteúdos conceituais em história” (Dreguer e Toledo, 2006, v. 1, Manual do Professor, p. 9).

Qual seria, então, a inovação trazida pelo estudo dos conceitos ao ensino de história no livro didático? Os autores afirmam que a proposta centrada nos conceitos “evidencia o próprio processo de seleção de conteúdos realizado pelos historiadores [e] enfatiza a ideia de que, a partir da sua vivência do presente, os diferentes sujeitos históricos – pesquisadores, professores e alunos – interrogam outros tempos históricos”. O diálogo possibilita a identificação

de semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, evitando, assim, “as generalizações e os anacronismos”. Aqui, pode-se constatar que – ao menos no plano da enunciação – as características e os usos equívocos apontados pelos historiadores – generalização e anacronismo – ganham novo sentido. É o próprio conceito agora o responsável por distanciar os alunos dos perigos da generalização (descabida) e do anacronismo (ingênuo).

“Trabalhar conceitos”, expressão do jargão pedagógico, pode ser traduzido neste livro como “construir conceitos”, o que é feito por meio de atividades que possibilitam o desenvolvimento das capacidades de abstração e generalização, como também pelo fornecimento “de informações que permitam ao aluno construir gradativamente os próprios conceitos e noções” (Dreguer e Toledo, 2006, v. 1, Manual do Professor, p. 9).

Como proceder, na prática? Os autores apresentam duas estratégias: para os alunos, introduzem uma seção intitulada “conceitos e noções”, convidando-os a retomarem o texto principal – onde foi apresentado o conceito-chave – e a cumprirem uma atividade de leitura de um pequeno texto complementar. Aos professores, no manual do professor, os autores apresentam um texto em que discutem definições, usos antigos e recentes do termo, os diferentes sentidos – consensos e conflitos – e a ampliação dos sentidos. Em seguida, sugerem o acompanhamento da atividade do aluno, planejada para desenvolver as capacidades de ler, identificar, comparar, estabelecer diferenças e semelhanças, relacionar, sintetizar, debater.

Nas séries finais, as competências exigidas modificam-se. Consequentemente, modificam-se as estratégias para a construção dos conceitos por parte do aluno, convidado a definir determinado conceito – apresentado, mas não definido no texto principal –, partindo das suas principais características. Outras estratégias são a classificação do fenômeno histórico a partir das características levantadas no texto, optando entre os tipos – de classificação – disponíveis no enunciado da atividade (Dreguer e Toledo, 2006, v. 4).

Findo o panorama sobre os sentidos de conceito histórico em alguns dos vários gêneros por onde se derrama a experiência historiadora, é hora de sintetizar as conclusões, em forma de verbete, o que faremos a seguir.

CONCLUSÕES

Dicionários de sinônimos da língua portuguesa e tratados de Psicologia cognitiva,⁵ validados por vocabulários de filosofia, definem conceitos como representações mentais – ideias – que têm a função genérica de identificar, descrever e classificar, em síntese, de dar a conhecer os elementos – artefatos, seres e/ou fenômenos – que constituem a experiência humana. Conceitos são atos de pensamento. Para serem concretizados/veiculados, na fala e na escrita, necessitam de um suporte, que é a palavra. Usualmente, a palavra – escrita e falada (suporte da ideia+ideia) – recebe também o nome de conceito.

Este sentido é consensual entre os historiadores. Sobre o qualificativo “histórico”, entretanto, há muita divergência. Alguns afirmam que o “histórico” se deve ao costumeiro emprego de uma palavra para nomear artefatos, seres ou fenômenos datados tópicos e cronologicamente, por exigência metodológica – a exemplo de Reforma e Renascimento. Outros remetem à função que tem uma palavra de atribuir significado (interpretar), reunindo/relacionando “lembração do passado” e “expectativa do futuro” – por exemplo, experiência e progresso.

A divergência se estende à proveniência dos conceitos: eles vêm das fontes, dos aparelhos mentais da época ou do aparato cognitivo do historiador? Reflete o real, ou nunca pode ser encontrado na realidade? O problema foi levantado pelos fundadores dos *Annales*: se os conceitos forem produzidos **a priori**, corre-se o risco de anacronismo, disse L. Febvre. Se forem extraídos da documentação, limitam a interpretação do historiador, afirmou M. Bloch. Hoje, encara-se tal dicotomia como um falso problema. A possibili-

lidade de elaborar (inventar) conceitos históricos é um trunfo da historiografia do século XX. Os historiadores devem, sim, criar os seus instrumentos de interpretação. Eles são fundamentais para a escrita de grandes sínteses, sobre períodos e espaços, e a comparação. Os profissionais também contam com a vantagem da compreensão **a posteriori** e sabem que os contemporâneos, objetos de estudo, não compreendiam com perfeição o seu presente.

Historiadores também divergem quanto aos tipos de conceitos. Podem ser cinco: 1. conceitos universais, 2. noções universais, 3. noções técnicas, 4. tipo ideal, 5. noções históricas; três – 1. individuais, 2; coletivos, 3 abstratos; 1. nomes próprios, 2. categorias históricas, 3. conceitos históricos; 1. das ciências dedutivas, 2. das ciências em formação, 3. conceitos comuns; 1. conceitos históricos, 2. categorias, 3. ferramentas do historiador; ou dois – 1. empíricos, 2. tipo ideal; 1. empíricos, 2. puros; 1. categorias científicas, 2. categorias históricas; 1. conceitos tradicionais, 2. conceitos históricos.

A maioria, entretanto, aproxima-se do tipo ideal de Weber pelas flexibilidades e potencialidades oferecidas: o tipo ideal relaciona-se com os indícios deixados pelos acontecimentos e, ao mesmo tempo, é construído pelo historiador, possibilitando a comparação e a generalização. Mesmo sem anunciarem, historiadores empregam conceitos históricos nesse sentido, ainda que os nomeiem de sistemas, modelos, categorias, conceitos-tipo, conceitos coletivos ou conceitos universais.

Quanto aos usos, também há convergência: historiadores aconselham sempre a historicização dos conceitos. Esse procedimento evita o erro de classificação, o emprego – hipo e hiperdimensionado – e o anacronismo.

Entre aqueles que se dedicam à pesquisa sobre ensino de história, a discussão acerca das definições, proveniência e tipificações dos conceitos históricos é menos frequente. Sua preocupação está muito mais voltada para a necessidade de desenvolver/fazer adquirir/dominar/acelerar “noções”, como tempo, espaço e causa, fundamentais para o pensar historicamente entre as crianças e, no caso

de adolescentes, para a função dos conceitos históricos no ensino, as estratégias do ensinar, os conhecimentos sobre o aprender e a seleção dos conteúdos conceituais considerados relevantes.

Assim mesmo, seguindo o pensamento dominante dos historiadores, os pesquisadores do ensino definem conceitos como “representações de um objeto ou de um fenômeno histórico, por meio de suas características”. Sobre a função, pesquisadores acompanham a vulgata dos epistemólogos. É comum atribuir aos conceitos históricos o papel de mediador da interpretação do real, caracterizador dos elementos de realidade, mobilizador de capacidades informativas e combinatórias do aluno.

Os conceitos, portanto, têm papel central na aprendizagem histórica, mas já se admite que não sejam os únicos conteúdos a serem ministrados. Apesar de serem dominantes, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, eles devem ser acompanhados dos conteúdos procedimentais, das atitudes e dos valores.

Com maior ênfase que nos trabalhos dos epistemólogos, os estudiosos do ensino de história fundamentam suas classificações dos conceitos históricos no nível de abstração e no grau de abrangência que lhes são característicos. Os conceitos de “compreensão geral” e de “determinações específicas”, “básicos” e “específicos”, “universais” e “específicos” são bastante citados, a exemplo do que fazem alguns historiadores.

Há, no entanto, três singularidades nas tipificações características da área do ensino: a primeira diferencia conceitos das “noções” formuladas pelas crianças que ainda não atingiram o pensamento formal – 11 ou 12 anos em média. A segunda distingue conceitos pelas potencialidades de auto-reflexão – sobre a história – e de significação do real, ou seja, conceitos meta-históricos, que medeiam a compreensão da atividade do historiador e da natureza da ciência da história – tempo, causa, consequência, fonte e interpretação – e os conceitos substantivos, que medeiam a compreensão do mundo no tempo. Estes podem ser mais estruturais, complexos e abstratos – comunicação, poder, governo, agricultura

– ou auxiliares na compreensão de períodos específicos – alforria, escambo, saveiro.

A terceira tipificação distingue conceitos pelo âmbito de criação. Há conceitos oriundos do aparato cognitivo do aluno e conceitos transferidos da ciência de referência. Em outras palavras, conhecimentos prévios – algumas vezes nomeados de conhecimentos do senso comum – e conceitos científicos – ou conceitos históricos propriamente ditos –, veiculados pelo professor da área, inscritos nos planos de estudos e nos livros didáticos.

Essas classificações denunciam a presença das psicologias da educação – da aprendizagem e do ensino –, notadamente, da teoria genética e teoria da aprendizagem significativa, nas iniciativas de formação, inicial e continuada, dos professores de história. Entre as principais contribuições da área são apontadas três necessidades básicas: 1. identificar conceitos de um tema, hierarquizá-los quanto ao nível de abstração e dar a conhecer a rede de conceitos – o que alguns historiadores chamariam de “campo semântico”; 2. planejar, desenvolver habilidades adequadas e manter um compromisso (social), em relação às tarefas de ensino de conceitos – exigências específicas para o professor; e 3. inventariar o conhecimento que o aluno possui e que pode ser usado como “ponte” para a obtenção dos novos conceitos apresentados pela história.

Essas características anunciam também uma ideia de aprendizagem que aproxima pressupostos sobre a aquisição de conceitos formulados por Jean Piaget e Lev Vygotsky e os princípios da teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel. Assim, aprender é modificar as próprias ideias como consequência da interação dessas ideias com as novas informações. Por essa perspectiva, os professores dos anos iniciais são aconselhados a planejarem momentos didáticos, onde os alunos possam vivenciar – perceber, mensurar – diferentes sentidos para “noções” e/ou conceitos “fundamentais” à compreensão histórica, tais como tempo, espaço, fonte e interpretação.

Professores também são aconselhados a planejarem atividades que desenvolvam as capacidades de leitura de textos, identificação,

definição, comparação, estabelecimento de diferenças e semelhanças, relacionamento, síntese, comunicação e debates sobre conceitos. A partir dos dois últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio, são compatíveis as atividades de definição de conceitos mais abrangentes – democracia, totalitarismo –, partindo da comparação, ou da constatação de ausência ou presença de características do fenômeno destacado no texto principal dos livros didáticos.

Profissionais do ensino de história, por fim, ainda que não cheguem a um consenso sobre a “naturalidade dos conceitos” – se da história ou das demais ciências sociais, por exemplo –, apontam, segundo suas convicções epistemológicas, os conceitos estruturantes que devem ser desenvolvidos no ensino de história, alertando sempre sobre o perigo dos anacronismos e das generalizações descabidas: civilização, sociedade, poder, economia, cultura, história, processo histórico, sujeito histórico, cidadania, e os já citados, tempo, espaço, fonte e interpretação.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, P. David; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. A aquisição dos conceitos. In: *Psicologia educacional*. 2ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. p. 72-94. [Primeira edição em inglês – 1968].

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. [Primeira edição – 1990].

BALDISSERA, José Alberto. Os conceitos, o ensino e a aprendizagem em história. In: SEFFNER, Fernando e BALDISSERA, José Alberto (org.). *Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?* Porto Alegre: ANPUH, Editora da Unisinos, 1997. p. 81-94.

BESSELAAR, José Van Den. Conceitos históricos. In: *Introdução aos estudos históricos*. 3ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1973. p. 273-293. [Primeira edição em português – 1956].

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Aprendizagens em história [A formação de conceitos: confrontos entre Piaget e Vygotsky; Conhecimento histórico: conceitos fundamentais; Tempo/espaço e mudança social: conceitos históricos fundamentais]. In: *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 183-221.

BURGUIÈRE, André (org.). *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. [Primeira edição em francês – 1986].

BURKE, Peter. Conceitos centrais. In: *História e teoria social*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002. p. 67-143. [Primeira edição em inglês – 1992].

CALLAI, Helena Copetti (org.). *O ensino em Estudos Sociais*. 2ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2002. [Primeira edição – 1991].

CARDOSO, Ciro Flamarion. Sociedade e cultura: conceitos complementares ou rivais? In: *Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios*. Bauru: Edusc, 2005. p. 255-282.

COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia em la educación infantil y primaria*. 2ed. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Morata, 2002. [Primeira edição inglesa – 1995].

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. *História: conceitos e procedimentos*. São Paulo: Atual, 2006.

DROYSEN, Johann Gustav. *Historica: lecciones sobre la Enciclopedia y metodologia de la historia*. Barcelona: Alfa, 1983. [Aulas produzidas em 1857 e publicadas em 1936].

DUMOULIN, Olivier. Anacronismo. In: BURGUIÈRE, André (org.). *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 47-48. [Primeira edição em francês – 1986].

EYSENCK, Michael e KEANE, Mark. Conceitos e categorias. In: *Manual de Psicologia cognitiva*. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 286-311.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002. p. 15-37.

FREIRE, Laudelino (Org.). *Grande dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: A Noite, [1940].

FREITAS, Itamar. *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de história* (anos iniciais). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2.0*. São Paulo: Instituto Antonio Houaiss/Objetiva, 2007. 1 CD-ROM.

KANT, Immanuel. *Crítica à razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. História dos conceitos e história social. In: *Futuro passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro:

Contraponto/Editora da PUC-RJ, 2006. p. 97-118. [Primeira edição em alemão – 1979].

_____. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEE, Peter. *Caminhar para trás em direção ao amanhã: a consciência histórica e o entender da história*. www.cshc.ubs.ca/viewabstract.php. Capturado em 21 nov. 2005.

LEITE, Mirian Moreira. *O ensino da história no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.

MARROU, Jean-Iréné. O uso do conceito. In: *Do conhecimento histórico*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, s.d. p. 131-150. [Primeira edição em francês – 1954].

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, s.d.

POSO, Juan Ignacio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, César, POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé e VALLS, Enric. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 17-71.

PROST, Antoine. Os conceitos. In: *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 114-131. [Primeira edição em francês – 1996].

REVEL, Jaques. Aparelhagem mental. In: BURGUIÈRE, André (org.). *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 66-67. [Primeira edição em francês – 1986].

RÜSEN, Jörn. Conceitos históricos. In: *Reconstrução do passado: teoria da história II – os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2007. p. 91-100. [Primeira edição em alemão – 1986].

SAUSSURE, Ferdinand de Saussure. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, s.d.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. [A construção de conceitos históricos; A construção de noções de tempo]. In: *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 61-88.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2008. [Primeira edição – 2005].

VEYNE, Paul Marie. Teorias, tipos, conceitos. In: *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora da UnB, s.d. p. 61-72. [Primeira edição em francês – 1971].

VILAR, Pierre. *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Lisboa: Sá da Costa, 1985. [Primeira edição em castelhano – 1980].

NOTAS

- ¹ Usamos o sintagma “palavra pensada” para facilitar a compreensão. Segue-se a definição original: “imagem acústica é, por excelência, a representação virtual da palavra, fora de toda realização pela fala” (Saussure, 2006, p. 80 n).
- ² Há também a possibilidade de o capítulo referente aos conceitos históricos não ter feito parte da primeira edição de *De La connaissance historique* (Paris, 1954). Não pudemos conferir este dado. Besselaar prefere as assertivas de René Voggenreper, em texto datado de 1948.
- ³ Seguem os demais conceitos analisados na obra: comunidade e identidade, classe, *status*, mobilidade social, consumo conspícuo e capital simbólico, reciprocidade, apadrinhamento e corrupção, poder, centro e periferia, hegemonia e resistência, movimentos sociais, mentalidade e ideologia, comunicação e recepção, oralidade e textualidade e mito.
- ⁴ Nos *Fundamentos*, ao analisar os conceitos substantivos mais empregados nas trinta e uma coleções de livros didáticos de história para as séries iniciais, distribuídos desde 2007 pelo Programa Nacional do Livro Didático, constatamos que eles são, predominantemente, de dois tipos: os conceitos que historicizam a experiência do sujeito histórico aluno – em sua casa, escola, bairro – e conceitos que historicizam a experiência do município, estado, país e continente em gradação cronológica e, predominantemente, em modelo ampliatório (Freitas, 2009, p. 118 e 125).
- ⁵ Houaiss (2007); Ferreira (1986); Freire (1940); Eysenk e Keane (2007); Ausubel (1980).

4

Conteúdos históricos

Que são conteúdos históricos?

Quais os critérios empregados para selecionar conteúdos históricos?

Qual a natureza desses conteúdos?

Os conteúdos históricos vêm, efetivamente, da história?

Como diferentes países, incluindo o Brasil, realizam os conteúdos históricos?

HISTORIANDO PRÁTICAS DE DEFINIÇÃO

Conteúdo é assunto/teor (Luft, 2002; Ferreira, 2010). É o que está dentro, incluído, limitado, contido. Se pensarmos o ensino de história em termos disciplinares e transpusermos a definição abonada pelos dicionários de sinônimos brasileiros, daremos razão a André Chervel (1990) que define simploriamente “conteúdo” como tudo aquilo que se ensina, aquilo que está dentro, limitado pela história disciplina escolar. Mas, o que pode ser considerado conteúdo histórico? O que pode migrar para dentro da disciplina história? Como, enfim, selecionar conteúdos?

Para responder à primeira questão, sobre a natureza do histórico, evocamos definições empregadas no capítulo anterior. Em “Conceitos históricos”, afirmamos que os historiadores divergem bastante sobre o adjetivo. Histórico pode ser uma palavra que nomeia artefatos, seres ou fenômenos datados tópicos e cronologicamente, por exigência metodológica – a exemplo de “Reforma” e “Renascimento” (Besselaar, 1973). Mas é também uma função que tem determinada palavra de atribuir significado – interpretar –, reunindo/relacionando “lembrança do passado” e “expectativa do futuro”, a exemplo de “experiência” e “progresso” (Rüsen, 2007; Koselleck, 2006).

Dentro da mesma orientação, declaramos que as indagações referentes aos critérios de admissibilidade de determinados acontecimentos e sujeitos, como conteúdo da disciplina escolar, podem ser respondidas com o incômodo vocábulo “depende” – depende das finalidades atribuídas à disciplina que, por sua vez, dependem do perfil humano que se quer cultivar. A seleção de conceitos em história, assim como a escolha da dimensão humana a ser explorada e dos objetos de pesquisa privilegiados pelos historiadores, é uma atividade claramente política.

Inicialmente, a escolha sobre “o que” ensinar é – ao menos, deveria ser – balizada por mais perguntas: que conteúdos são condizentes com o sujeito e a sociedade que quero construir? Que aspectos da vida devem ser privilegiados no trabalho de seleção dos conheci-

mentos que interferem no desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo (pessoal e social)? O que os alunos necessitam conhecer? Devemos cuidar, primordialmente, da proteção ao meio ambiente, da apreciação estética, do desenvolvimento do raciocínio lógico, do gênio inventivo da ciência e da tecnologia, da convivência na diversidade ou dos princípios de uma certa democracia? (Freitas, 2010).

Ao longo do século XX, várias foram as respostas fornecidas em culturas as mais diversas. Aqui, exemplifico apenas três sentidos produzidos por norte-americanos e ingleses e encerro com algumas posições correntes entre os professores e os pesquisadores do ensino de História no Brasil.

No programa de Estudos Sociais das escolas Dalton, uma das chamadas escolas renovadas de Nova York, em meados da década de 1940, os conteúdos seriam constituídos por elementos relativos à natureza humana individual – necessidade, sobrevivência, segurança, liberdade e ideal –, ao ambiente físico – espaço, tempo, ambiente, clima e recursos naturais – e ao ambiente social – organização social, Cidade-Estado, revolução, capitalismo e nacionalismo (Tyler, 1977, p. 82-85).

Ao mesmo tempo, na Itália, o teórico da história Benedetto Croce pensava a educação histórica como dependente não apenas das sensibilidades estéticas. Ele advogava a inclusão da experiência “útil”, ou seja, o conhecimento da economia. Agindo assim, corrigia as ideias hegelianas, excessivamente centradas na faculdade do sentir, em detrimento das ações e do conhecimento humanos (Croce, 1949, p. 17-8).

Na segunda metade do século XX, ainda nos Estados Unidos, planejadores educacionais pensaram a vida no mundo – a experiência em sociedade – como constituída por coisas, lugares e fatos, valores e métodos de ciência. Os conceitos fundamentais ao currículo escolar, inclusive os de Estudos Sociais, seriam, portanto, os objetos ou atos de pensamentos que nomeavam coisas, lugares, acontecimentos, valores e estratégias controladas de produção da verdade.

Na década de 1970, uma classificação bem mais simples privilegiou os constituintes da aprendizagem – em sua versão cognitivis-

ta – e dividiu o que se deveria conhecer na escola em duas dimensões: os conhecimentos objetivos – substantivos – e as habilidades – verbos. Na Inglaterra, alguns pesquisadores passaram a sugerir uma classificação também bipartida. Conteúdos históricos, então, seriam: 1. termos que nomeiam seres, lugares, ações humanas – fenômenos, fatos – e 2. termos que nomeiam conceitos e/ou atividades que remetem às habilidades essenciais à compreensão crítica de conceitos, posições e narrativas históricas (Lee, 2005).

Na Alemanha dos anos 1980, o teórico da história Jörn Rüsen prescreveu os elementos constituintes da formação histórica como estruturadas nos atos mentais de experimentar, interpretar e orientar-se que, por sua vez, poderiam ser desenvolvidos, mediante conteúdos que privilegiassem as dimensões racionais, éticas e estéticas de todos os humanos (Rüsen, 2010, p. 43). Além disso, Rüsen sugeria o emprego de conhecimentos que registrassem todos os âmbitos da experiência histórica: “economia, sociedade, política e cultura” (Rüsen, 2010, p. 121).

Ambas as perspectivas – educação histórica e didática da história – ganharam corpo entre os pesquisadores do ensino de história. Entre os professores da escolarização básica, porém, começou a disseminar-se a ideia difundida nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que, por sua vez, toma por base as orientações da Unesco, expressas no *Relatório* Jaques De Loris (1998, p. 101-2): saber (fatos, princípios), saber-fazer (procedimentos), e saber ser/estar consigo mesmo e socialmente (valores, normas e atitudes). Em outras palavras, conteúdos são do tipo conceitual, atitudinal e valorativo (Brasil, 1997, p. 47).

OS CONTEÚDOS HISTÓRICOS EM QUATRO CONTINENTES

Afirmamos que os conteúdos são debitários das finalidades da disciplina e das ideias de desenvolvimento humano. Deixando os aspectos desenvolvimentais para os próximos capítulos, vejamos agora como alguns países de quatro continentes definem conteúdos

– se considerarem, obviamente, que o conjunto da nossa aleatória amostra fornece indícios de alguma tendência.

Não faremos descrição exaustiva dos currículos, nem explicaremos as motivações para a escolha dos conteúdos. Também não teceremos considerações sobre o sistema educacional de cada país. Este espaço e o nosso interesse não o permitem. O objetivo aqui – lembrando o tópico anterior – é levantar exemplos que permitam construir uma noção operatória para a expressão “conteúdos históricos”, possibilitando, assim, as discussões que se seguem neste livro, a exemplo de organização em termos de currículo, progressão e avaliação dos conteúdos históricos.

Com base nesses objetivos, selecionamos currículos de tradições historiográficas e pedagógicas semelhantes e diferentes às do Brasil: regimes educacionais centralizados e descentralizados, de ensino de história disciplinarizado e não disciplinarizado, enfim, do ensino de crianças e de adolescentes na Austrália, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, México, Nova Zelândia, Portugal e Suíça, além, é claro, de um programa do Brasil – o de Minas Gerais.

Quadro n. 1

Finalidades e conteúdos nos currículos de História na Austrália, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, México, Nova Zelândia, Portugal e Suíça

Países	Nome	Finalidades	Conteúdos
Austrália (2010) 5/8-15/18 anos	History	To <i>understanding</i> ourselves and others... promotes the understanding of societies, events, movements and developments that have shaped humanity from earliest times... <i>appreciate</i> how the world and its people have changed , as well as the significant continuities that exist to the present day ¹ (p. 1).	Historical Knowledge and understanding and Historical Skill (p. 1).
Brasil M. Gerais s.d [2003] 11-14 anos	História	<i>Desenvolvimento</i> de habilidades e atitudes necessárias ao exercício de uma cidadania participativa, crítica e comprometida com os valores democráticos [e do] raciocínio histórico (p. 3).	Habilidades e conteúdos/conceitos e conteúdos/habilidades e atitudes (p. 1, 3).

Continuação

Países	Nome	Finalidades	Conteúdos
Canadá Ontário (2006) [7-14 anos]	Social studies/ History/ Geography*	<i>Informed</i> citizens in a culturally diverse and interdependent world and to participate and compete in a global economy (p. 2). The study of history helps <i>prepare</i> students to be contributing and responsible citizens in a complex society characterized by rapid technological, economic, political, and social change ² (p. 3).	knowledge and skills (p. 10-11).
EUA S. Carolina [7-14 anos] (2005)	Social studies	A working knowledge of government, geography, economics, and history is essential for <i>effective citizenship</i> in a democracy , the theme for these standards is civic education ³ (p. 1).	Knowledge and skills (p. 3, 106).
Inglaterra (1999) 7-14 anos	History	<i>Promoting</i> pupils' spiritual , moral, social and cultural; citizenship . ⁴	Knowledge, skills and Understanding
México (2008) Secundário	Historia	Permiten al alumno <i>avanzar en el desarrollo</i> de las nociones de espacio y tiempo históricos, <i>ejercitarse</i> en la búsqueda de información com sentido crítico , y reflexionar sobre los sucesos y procesos del pasado que han conformado las sociedades actuales ⁵ (p. 7).	Conceptos, procedimientos actitudes y valores (p. 9, 27).
Nova Zelândia (2007) [6-14 anos]	Social sciences/ History, Geography, Economy	Learning area is about how societies work and how people can participate as critical , active, informed, and responsible citizens . Contexts are drawn from the past, present, and future and from places within and beyond New Zealand ⁶ (p. 17, 30).	Values, key competencies, Learning areas (p. 30).
Portugal [2006] [6-14 anos]	Estudo do meio/ História/ Geografia, e História**	<i>Desenvolver</i> o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional..., necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos .	Competências específicas e gerais Temas
Suíça (2001) [12-14 anos]	Histoire et education citoyenne	<i>Développer et favoriser l'acquisition</i> de sept compétences qui sont à promouvoir autant que possible auprès de tous les élèves, et constituent ce regard spécifique sur le monde qui est propre à l'histoire et aux historien ⁷ (p. 22).	Objectifs d'apprentissage [compétences] (p. 23-24).

Obs.: (*) Social studies [grades 1 to 6], History and Geography [7 and 8]; (**) - Estudo do Meio (1.º ciclo), História e Geografia de Portugal (2.º ciclo) e História (3.º ciclo).
Produzido pelo autor.

Evidentemente, os currículos descritos no Quadro n. 1 definem conteúdo por exemplificação, já que não são peças teóricas, e sim projetos, cartas de intenções, programas, documentos normativos etc. Mas, é possível identificar alguns dos seus constituintes e efetuar cruzamentos, sobretudo, entre as finalidades anunciadas e a tipologia esboçada na apresentação dos conteúdos.

A primeira constatação que salta aos olhos é a de que o ensino disciplinarizado de história não é universal – como pensamos na maioria das vezes em que defendemos a manutenção e/ou ampliação do seu espaço no Brasil. O conhecimento ou a recuperação da experiência dos homens no tempo está presente nos exemplares analisados. Mas, ele pode vir acompanhado da geografia e dos estudos de cidadania ou, ainda, inserido nos *social studies* e no estudo do meio.

A variedade dos desenhos curriculares implica a sua distribuição e posição no tempo reservado à escolarização básica. Pode situar-se no ensino das crianças, apenas no ensino dos adolescentes, no ensino das crianças e dos adolescentes, ou apenas em dois anos do ensino dos adolescentes. Mas, o que dizer das suas finalidades?

Aqui também a diversidade é a tônica. Compreender, desenvolver, informar, efetivar, promover, viabilizar a participação e facilitar a aquisição são os verbos destacados nas finalidades. A ação – a construção, aquisição ou o desenvolvimento de habilidades/capacidades – concretiza-se em substantivos bastante conhecidos no Brasil: compreender a sociedade em mudança, a mudança, as diferenças culturais, prezar pela qualidade de vida, pelos valores democráticos e, o mais citado, formar o cidadão. Este último desdobra-se na construção da cidadania e seus respectivos e, às vezes, redundantes qualificativos: informada, crítica, ativa, responsável e participativa.

Finalmente, os conteúdos. Que dizem os planos sobre o tema? Que termos empregam para expressá-los? A variação das palavras que indicam tipos é menor que nos indicadores já comentados. Traduzindo “skill” por habilidades, sem falar na possibilidade de traduzi-la, também, por competência, e “Knowledge” (e, também,

“subjects”, tema, sub-tema, “conceptos-chave”) por conhecimento (conteúdo conceitual), teremos o par “knowledge-skill” como tipologia dominante. O tipo de menor incidência é o que inclui a tríade valores, procedimentos/attitudes e conceitos. Juntamente com a opção “competências específicas e gerais”, a tríade faz referência direta à integração de conteúdos gerais para a escolarização básica/conteúdos específicos, relativos ao ensino de história.

Com isso, não queremos afirmar que os outros não o façam. Apenas menciono o destaque oferecido à tipologia. As traduções de “skill” por “habilidades” e de “knowledge” por conhecimento-conteúdo conceitual também podem apresentar algumas variações. Assim, seguem descritas, ao nível do exemplo para responder com maior propriedade, o que seriam conteúdos históricos configurados no par knowledge/skill.

Quadro n. 2 – Conhecimentos e habilidades nos currículos de História na Austrália, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, México, Nova Zelândia, Portugal e Suíça

Países	Knowledge	Skill
Austrália (2010) 5/8-15/18 anos	Historical Knowledge and understanding - personal, family, local, state or territory, national, regional and world history. Societies, events, movements and developments. Key concepts for developing historical understanding (evidence, continuity and change, cause and effect, significance, perspectives, empathy and contestability) ⁸ (p. 1).	Historical Skill - historical inquiry: chronology, terms and concepts; historical questions and research; the analysis and use of sources; perspectives and interpretations; explanation and communication ⁹ (p. 1).
Nova Zelândia (2007)* [6-14 anos]	Learning areas ** - Continuity and Change (past events, experiences, and actions and the changing ways in which these have been interpreted over time. This helps them to understand the past and the present and to imagine possible futures) ¹⁰ (p. 30).	Key competencies (thinking, using language, symbols, and texts, managing self, relating to others, participating and contributing). ¹¹

Continuação

Países	Knowledge	Skill
<p>Inglaterra (1999)***</p> <p>7-14 anos</p>	<p>Knowledge, skills and Understanding in the programmes of study identify the aspects of history in which pupils make progress:chronological understanding, knowledge and understanding of events, people and changes in the past, historical interpretation, historical enquiry, organisation and communication. These aspects of history are developed through teaching the content relating to local, national, European and world history (p. 6). [Exemplo:] British history - In their study of British history, pupils should be taught about: a) the Romans, Anglo-Saxons and Vikings; Britain and the wider world in Tudor times; and <i>either</i> Victorian Britain <i>or</i> Britain since 1930; b) aspects of the histories of England, Ireland, Scotland and Wales, whereappropriate, and about the history of Britain in its European and widerworld context, in these periods¹² (p. 18).</p>	
<p>Suíça (2001)</p> <p>[12-14 anos] Secundário</p>	<p>Thèmes</p> <p>7e - de la révolution néolithique à la formation de l'Europe médiévale; 8e - de la civilisation médiévale à la Révolution Française (principes); 9e - le XIXe siècle et le XXe siècle¹³ (p. 3).</p>	<p>Objectifs d'apprentissage [compétences] être capable de critiquer des sources, savoir interroger le passé pour mieux comprendre le present, prendre en compte l' "autre", être sensible à la complexité des temps et des durées, distinguer l'histoire et la mémoire, prendre em considération l'expression de h'histoire dans les champs culturel et médiatique, acquérir progressive-ment des points de repère et une culture generale¹⁴ (p. 23-24).</p>
<p>Portugal [2006]</p> <p>[6-14 anos]</p>	<p>Conteúdos/tematização</p> <p>Ciclo 1 - Passado e espaço próximos: familiar e local/nacional (Conhecimento de si próprio, os outros e as instituições, o espaço físico e humano, mundo). Ciclo 2 - História e Geografia: Portugal no passado e no presente (A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal - século XII, do século XIII à União Ibérica e Restauração - a séc. XVII, do Portugal do século XVIII à consolidação da sociedade liberal, o século XX). Ciclo 3 (p. 25, 28, 30).</p>	<p>Competências (específicas¹/gerais) - 1) <i>tratamento de informação</i>, utilização de fontes/ Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; 2) <i>compreensão histórica</i> (temporalidade, espacialidade, contextualização)/Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; 3) <i>comunicação em História</i>/usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio.</p>

Países	Knowledge	Skill
<p>México**** (2008)</p> <p>Secundário</p>	<p>Conceptos-chave [Exemplo:] 2º grau - De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII: capitalismo, ciencia, conquista, contrarreforma, hegemonía, humanismo, mestizaje, reforma, renacimiento, resistencia. (p. 27). En los programas se consideraron...cuatro ámbitos de análisis: económico, social, político y cultural¹⁵ (p. 13).</p>	<p>Las competencias propias de esta asignatura son: Comprensión del tiempo y el espacio históricos: implica el análisis de la sociedad en El pasado y el presente desde una perspectiva temporal y espacial considerando el ordenamiento cronológico, la duración, el cambio y la permanencia, y la multicausalidad. Manejo de información histórica para desarrollar habilidades y un espíritu crítico que permita confrontar diversas interpretaciones; competencia para comunicar los resultados de una investigación y responder a interrogantes del mundo actual. Formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural¹⁶ (p. 9).</p>
<p>Canadá Ontário (2006)</p> <p>[7-14 anos]</p>	<p>Subjects – Grades 1 to 6: Heritage and Citizenship, Canada and World Connections. Grade 7: New France, British North America, Conflict and Change. Grade 8: Confederation, The Development of Western Canada, Canada: a changing society¹⁷ (p. 8).</p>	<p>knowledge and skills categories 1) <i>knowledge and Understanding</i>. Subject-specific content acquired in each grade (knowledge), and the comprehension of its meaning and significance (understanding); 2) <i>thinking</i> - planning skills (focusing research, gathering information, organizing an inquiry), processing skills (analysing, evaluating, synthesizing), critical/creative thinking processes (inquiry, problem solving, decision making, research); 3) <i>communication</i> - oral (story, role play, song, debate), written (report, letter, diary), visual (model, map, chart, movement, video, computer graphics); 4) <i>application</i>. The use of knowledge and skills to make connections within and between various contexts¹⁸ (p. 10-11).</p>

Continuação

Países	Knowledge	Skill
EUA SC [7-14 anos] (2005)	Knowledge Factual, conceptual, procedural, metacognitive knowledge (p. 106). [Exemplo] Grade 5 - United States Studies: 1865 to the Present. <i>Standard 5-5</i> - The student will demonstrate an understanding of the social, economic, and political events that influenced the United States during the Cold War era. <i>Indicators 5-5.1</i> – Summarize the impact of cultural developments in the United States following World War II, including the significance of pop culture and mass media and the population shifts to the suburbs. ¹⁹ (G, H)	Skills Remember, understand, apply, analyze, evaluate, create ²⁰ (p. 3, 106).
Brasil Minas Gerais s.d [2003] 11-14 anos	Temas Exemplo: Histórias de Vida, Diversidade Populacional (Étnica, Cultural, Regional e Social) e Migrações Locais, Regionais e Intercontinentais. Subtemas Diversidade populacional e migrações em Minas Gerais e no Brasil (p. 8-9).	Habilidades Exemplo: Conceituar migração e imigração; Identificar a diversidade populacional presente em sala de aula, na escola e na localidade do aluno, em termos sociais, étnico-culturais e de procedência regional; analisar e interpretar fontes que evidenciem essa diversidade; Analisar as festas étnico-culturais como manifestação de hibridismo: Congado, Carnaval, Maracatu, Bumba-meuboi, Reisado, Capoeira, festa de Iemanjá, Folia de Reis, entre outras (p. 9).

Obs: (*) – “As competências específicas foram definidas a partir do que são considerados os três grandes núcleos que estruturam esse saber, ou seja, o **tratamento de informação/utilização de fontes, a compreensão histórica**, esta consubstanciada nos diferentes vectores que a incorporam: a *temporalidade*, a *espacialidade* e a *contextualização*, e a **comunicação em história**”.

(**) **Outros tipos de conteúdo: Nova Zelândia - Values** (excellence; innovation; inquiry, and curiosity; diversity; equity; community and participation; ecological sustainability; integrity) [excelência, inovação, investigação e curiosidade, diversidade, equidade, comunidade e participação, sustentabilidade ecológica e integridade] (p. 30).

(***) Não há como isolar exemplos das três categorias, mantendo o sentido original do plano. Por isso, a célula correspondente aos conteúdos ingleses foi mesclada.

(****) **Outros tipos de conteúdo: México** - Se incluyen contenidos referentes a conceptos, **procedimientos y actitudes...** relativos a la conciencia histórica reflejada en el patrimonio cultural y la convivencia intercultural (p. 9)...actitudes y **valores** que fomenten la convivencia democrática e intercultural en el aula y la escuela mediante la práctica cotidiana de valores de solidaridad, respeto, responsabilidad, diálogo y tolerância (p. 18). [São incluídos conteúdos relativos a conceitos, convivência intercultural, atitudes e valores que estimulem a convivência democrática e intercultural, diálogo e tolerância].

Analisando as propostas discriminadas no Quadro n. 2, é fácil constatar que a variação de nomes e de posições dentro do currículo não acarreta modificações significativas, em termos de finalidades para o ensino de História. No desenho dos planos, não há perdas em termos de identidade da disciplina.

Quanto aos significados de conteúdo, é possível percebermos que a divisão em dois tipos – “knowdlege” e “skills” – nos sentidos de conhecimento conceitual e habilidades – sobressaem-se diante das demais variantes. Com essas informações, arriscamo-nos a continuar empregando a locução “conteúdos históricos” como conjuntos de conhecimentos conceituais e de habilidades que devem ser adquiridas, ou desenvolvidas nos/pelos alunos de história no período da escolarização básica.

Os “skills” diferenciam-se, conforme maior, ou menor, aproximação com as questões levantadas pelas teorias da história ou da aprendizagem. No entanto, ainda que recebam os nomes de competência específica, competência geral, competência-chave, expectativa de aprendizagem ou, simplesmente, habilidades, os “skills” referem-se sempre a uma ação que deve ser (novamente os termos) adquirida ou desenvolvida pelo/no aluno, haja vista a sua imprescindibilidade para a sobrevivência coletiva.

Os “knowdlege”, da mesma forma, não obstante expressarem conceito, conceito-chave, conhecimento histórico, tema, subtema, área de aprendizagem etc., mantêm o sentido de substância a ser consumida, reconhecida, recuperada, utilizada etc. São quase “entes”, configurados como sujeitos, acontecimentos, processos (sucessões de acontecimentos), datações tópicas, datações cronológicas, cenários que dão sentido à experiência humana quando dispostos em formato narrativo.

CONCLUSÕES

Iniciamos este capítulo, sugerindo a conservação do sentido dicionarizado de conteúdos, ou seja, como tudo aquilo que se ensina, circunscrito à disciplina escolar história.

Sobre a natureza da adjetivação (“histórico”) e os critérios de eleição como elementos da disciplina escolar, vimos que eles variam, conforme as concepções de homem e sociedade e, consequentemente, dependem das teorias professadas em termos de história e desenvolvimento humano.

Além disso, em busca de uma definição operacional para a expressão “conteúdos históricos”, examinamos algumas propostas curriculares que circulam no Brasil, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, México, Nova Zelândia, Portugal e Suíça e constatamos que, apesar das variações em termos de organização, distribuição no tempo escolar e finalidades do ensino de história, as palavras “Knowledge/skill” superam com grande vantagem o par “competências específicas/competências gerais” e a tríade “valores/procedimentos/atitudes e conceitos”. Assim, conhecimentos e habilidades podem ser integrados à definição dicionarizada de conteúdo e à noção de disciplina escolar difundida por Chervel (1990).

Considerando tais categorias, vejamos agora os diferentes sentidos de conteúdo histórico, veiculados pelas propostas curriculares nacionais para o ensino pós-primário de história ao longo do período republicano no Brasil.

REFERÊNCIAS

BESSELAAR, José Van Den. Conceitos históricos. In: *Introdução aos estudos históricos*. 3ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1973. p. 273-293.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia [Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental]. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CROCE, Benedetto. Sulla teoria della distinzione e delle quattro categorie spirituali. In: *Filosofia e storiografia*. Bari: Gius. Laterza & Fibli, 1949. p. 14-26.

DELORS, Jaques. *Educação – um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO – da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

Departement de L'Instruction Publique. *Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire*: Plan d'études. Histoire et Education citoyenne. Genève, 2001.

Department for Education and Employment. *The National Curriculum for England*. London, 1999. Disponível em: <www.nc.uk.net>.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREITAS, Itamar. *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História* (Anos iniciais). São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

LEE, Peter. *Caminhar para trás em direção ao amanhã*: a consciência histórica e o entender a história. Disponível em www.cshc.ubs.ca/viewabstract.php. Acesso em 21 nov. 2005.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2000.

Ministério da Educação. *Currículo Nacional do Ensino Básico [de Portugal]: textos* (História). Disponível em: <<http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=164>>.

Ministry of Education. *The New Zealand Curriculum*. [Wellington]: Learning Media, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. História dos conceitos e história social. In: *Futuro passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da PUC-RJ, 2006. p. 97-118.

Ministry of Education. *The Ontario Curriculum: Social Studies* (Grades 1 to 6), *History and Geography* (Grades 7 and 8). 2004. Disponível em: <<http://www.edu.gov.on.ca>>.

RÜSEN, Jörn. Conceitos históricos. In: *Reconstrução do passado*: teoria da história II – os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da UnB, 2007. p. 91-100.

_____. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. (Organização de Maria Auxiliadora Smith, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins).

Secretaría de Educación Pública. *Educación básica*. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006. 2ed. México, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

TENENBAUM, Inez Moore. *South Carolina Social Studies Academic Standards*. South Carolina: Department of Education, 2005.

The Australian Curriculum. Learning areas History/Year levels Foundation Curriculum –Version 1.1. 13 dec. 2010.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1997. [Primeira edição em inglês – 1948].

NOTAS

- ¹ Compreender a nós mesmos e aos outros [...] compreender as **sociedades, eventos, movimentos e processos** que moldaram a humanidade desde os primeiros tempos [...] perceber que o mundo e as pessoas **mudaram** e, ainda, o que pode ser flagrado como permanência nos dias de hoje.
- ² *Formar* cidadãos para viverem em um **mundo culturalmente diverso** e interdependente, como também para participar e competir em uma economia global (p. 2).
O estudo da história ajuda a *preparar* os estudantes para serem **cidadãos** ativos e responsáveis em uma sociedade complexa, caracterizada por **aceleradas** mudanças em termos tecnológicos, econômicos, políticos e sociais (p. 3).
- ³ O estudo dos conteúdos relativos ao *government*, geografia, *economics* e história é essencial à efetiva **cidadania** em uma **democracia**. O tema desses *standards* é educação cívica (p. 1).
- ⁴ *Formando* os alunos sob o ponto de vista **espiritual**, moral, social e cultural;
Cidadania.
- ⁵ Possibilitam ao aluno avançar no desenvolvimento das noções de espaço e tempo históricos, exercitar-se na busca de informação com sentido

crítico e refletir sobre os acontecimentos e processos do passado que moldaram as sociedades atuais.

- ⁶ A aprendizagem está relacionada às formas de organização social e aos modos pelos quais as pessoas podem criticar, ativar e conscientemente, e exercerem a sua cidadania.

Os contextos são extraídos do passado, presente e futuro, dentro e fora da Nova Zelândia (p. 17, p. 30).

- ⁷ Desenvolver e favorecer entre os alunos, o máximo possível, a aquisição de um grupo de competências que constitui um olhar específico sobre o mundo, que é próprio da história e dos historiadores (p. 22).

Historical Knowledge and understanding – história pessoal, familiar, local, estadual ou territorial, nacional, regional e mundial.

Sociedades, eventos, movimentos e processos. Conceitos-chave para desenvolver a compreensão histórica (evidência, continuidade e mudança, causa e consequência, importância, perspectivas, empatia e contestabilidade). (p. 1).

- ⁹ **Historical skill** – pesquisa histórica:

Cronologia, palavras e conceitos; questões históricas e pesquisa; análise e uso de fontes; perspectivas e interpretações; explicação e comunicação (p. 1).

- ¹⁰ **Learning áreas** – Continuidade e mudança (eventos do passado, experiências, ações e mudanças, nos meios pelos quais têm sido interpretados, através do tempo, auxiliam a compreender o passado e o presente e a imaginar futuros possíveis) (p. 30).

- ¹¹ **Key competencies** (pensando, usando linguagens, símbolos e textos, gerenciando a si mesmo, convivendo com os outros, narrando aos outros, participando e contribuindo).

- ¹² **Knowledge, skills and Understanding** – nos programas de ensino, deve-se identificar os aspectos da história nos quais os alunos progredem: compreensão da cronologia, conhecimento e compreensão dos eventos, mudanças e pessoas no passado, interpretação histórica, pesquisa histórica, comunicação e organização. Esses aspectos da história são desenvolvidos, mediante ensino de conteúdos relativos à história local, nacional, europeia e mundial (p. 6). Exemplo:

História britânica – Nesse estudo da história britânica, os alunos devem ser ensinados sobre: a) os romanos, anglo-saxões e vikings; Grã-Bretanha e outras partes do mundo na época dos Tudor; e *ou* Grã-Bretanha vitoriana *ou* Grã-Bretanha desde 1930; b) aspectos das histórias da Inglaterra, Irlanda, Escócia e País de Gales e, se for necessário, sobre a história da Grã-Bretanha no contexto europeu e mundial, neste período (p. 18).

13 **Thèmes**

7ª série – da revolução neolítica à formação da Europa medieval; 8ª série – da civilização medieval à Revolução Francesa (princípios); 9ª série – o século XIX e o século XX (p. 3).

- 14 **Objectifs d'apprentissage [compétences]** ser capaz de criticar fontes, saber interrogar o passado para melhor compreender o presente, considerar o “outro”, ser sensível à complexidade dos tempos das durações, distinguir história de memória, levar em conta a expressão da história nos campos cultural e midiático, adquirir, progressivamente, pontos de referência e uma cultura geral (p. 23-24).

15 **Conceptos-chave** [Exemplo:]

2ª grau – Do início do século XVI ao início do século XVIII: capitalismo, ciência, conquista, contrarreforma, hegemonia, humanismo, mestiçagem, reforma, renascimento, resistência (p. 27). Nos programas, deverão ser considerados [...] quatro âmbitos de análise: econômico, social, político e cultural (p. 13).

- 16 As **competências** próprias a essa disciplina são:

Compreensão do tempo e do espaço históricos: implica a análise da sociedade no passado e no presente, a partir de uma perspectiva temporal e espacial, considerando a ordem cronológica, a duração, a mudança e a permanência e a multicausalidade. Processamento de informação histórica para desenvolver habilidades e um espírito crítico que permita confrontar diversas interpretações; competência para comunicar os resultados de uma investigação e responder a interrogações do mundo atual. Formação de uma consciência histórica para a convivência democrática e intercultural (p. 9).

- 17 **Subjects** – Da 1ª à 6ª série: herança e cidadania; Conexões entre o Canadá e o mundo. 7ª série: Nova França, Grã-Bretanha e América do Norte, conflito e mudança. 8ª série: Confederação, o desenvolvimento do Canadá Ocidental, Canadá: uma mudança social (p. 8).

18 **Knowledge e skills** categorias

1) *Conhecimento e compreensão*. Conteúdo do assunto específico adquirido em cada série (conhecimento) e compreensão do significado e da importância (compreensão); 2) *Pensando* – planejando habilidades (com foco na pesquisa, coleta de informações e organizando um inquérito), processando habilidades (analisando, avaliando, sintetizando), ensinando processos de pensamento criativo/crítico (inquérito, resolução de problemas, tomadas de decisão, pesquisa); 3) *comunicação* – oral (narrativa de ficção, dramatização, música, debate), escrita (relatório, carta, diário), visual (modelo, mapa, tabela, vídeo, computação gráfica); 4) *apli-*

cação. Uso de conhecimentos e habilidades para fazer conexões dentro e entre vários contextos (p. 10-11).

¹⁹ **Knowledge**

Factual, conceitual, procedimental, metacognitivo (p. 106)

Exemplo]

Grade 5 – Estudos sobre os Estados Unidos: de 1865 ao presente. *Standard 5-5* – O estudante demonstrará uma compreensão sobre os eventos sociais, econômicos e políticos que influenciaram os Estados Unidos durante a Guerra Fria. *Indicators 5-5-1* – Resuma o impacto do desenvolvimento cultural dos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, incluindo a importância da cultura pop, dos *mass media* [e da /ou na] população deslocada para os subúrbios. (G,H).

²⁰ **Skills**

Lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar (p. 3, p. 106).

5

Currículos nacionais para o ensino de história (1931-2009)¹

Quais os sentidos empregados para a palavra história no espaço de fundamentação das propostas curriculares?

Qual o potencial alcance das iniciativas de reformar o ensino no Brasil?

Qual a estrutura curricular empregada, ou seja, como foram organizados os conteúdos históricos?

Qual o grau de interferência dos profissionais que atuaram nos cursos de formação do professor de história?

POR QUE ESTUDAR CURRÍCULOS?

Estudamos currículos porque são “documentos de identidade”, na feliz assertiva de Tomás Tadeu da Silva (2002) – instrumentos de formação individual do que a sociedade quer ver impresso nos seus futuros membros. Currículos são também a representação daquilo que as gerações passadas nos legaram em termos de finalidades educacionais, conhecimentos, estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a serem desenvolvidas em ambiente escolar.

Sobretudo em relação ao ensino de história, entendidos aqui como mecanismo formador de identidade individual e de grupos e como orientador da vida prática (Rüsen, 2001), os currículos estão sempre “sob investigação”. Suas lentas mudanças vivem “sob a vigilância” constante dos historiadores (Bittencourt, 2000; Caime, 2001; Martins, 2002). Considerando a produção especializada sobre o tema, ainda que dela nos afastando – por tratar de currículos numa duração conjuntural –, esta é também a nossa tarefa: refletir sobre a trajetória das prescrições identitárias, elaborando problemas e hipóteses que possam refinar o nosso trabalho de crítico e produtor de currículos nesses tempos de discussão sobre os rumos do ensino médio e dos exames nacionais de escala, por exemplo.

Por essa razão, debruçamo-nos sobre as características-chave das prescrições nacionais destinadas ao ensino de história na escolarização básica, estabelecidas em grandes reformas educacionais nacionais e reconhecidas pelo nome dos seus gestores máximos: Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942/1951), Jarbas Passarinho (1971) e Paulo Renato Souza (1996/2001). Quais os sentidos empregados para a palavra história no espaço de fundamentação das citadas propostas curriculares? Qual o potencial alcance das iniciativas de reformar o ensino no Brasil? Qual a estrutura curricular empregada, ou seja, como foram organizados os conteúdos históricos, considerando o tríptico: currículo linear, currículo integrado e currículo por eixos temáticos? Que tipo de interferência foi promovida pelos profissionais atuantes nos cursos de formação de professor em história?

Essas questões, enfrentadas neste capítulo, dão forma aos quatro tópicos que o estruturam. Ao final, além de sintetizar em algumas proposições da experiência brasileira de instituir currículos nacionais de história, comentaremos sobre as características da maioria das reformas curriculares, quando elaboradas em ambientes democráticos.

A HISTÓRIA NA REFORMA FRANCISCO CAMPOS

Já escrevemos, mais de uma vez, parafraseando Casemiro Reis Filho (1964, p. 9-12), que uma reforma educacional é uma iniciativa que nasce para legitimar antigas práticas, ou para instigar uma nova prática pedagógica, sem garantias, evidentemente, de que a inovação seja apropriada de imediato por seus executores/consumidores. Essa premissa orienta a descrição dos quatro grandes acontecimentos flagrados ao longo do período republicano no sentido de configurar, em nível legal, o que a nossa corporação conhece hoje como ensino de história.

Assim, já na primeira das quatro reformas republicanas – a de Francisco Campos (Decreto n. 19.890, 18/04/1931) – constatamos o conflito entre o estabelecido ideário historicista/nacionalista – encampado por Jonathas Serrano e outros membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – e o emergente ideário iluminista/universalista, defendido por Hahnemann Guimarães e Carlos Delgado de Carvalho (Viana, 1953, p. 45; Resnik, 1998, p. 79; Freitas, 2006, p. 194). Esses atores, e muitos outros, estiveram envolvidos na definição do currículo para o ensino secundário e reivindicavam, desde a década de 20 do século passado, a fundação de uma Faculdade de Educação para “pedagogizar” os docentes do curso secundário nacional (Fávero, 2000, p. 133).

Como o Brasil experimentava um regime revolucionário – Getúlio Vargas governava mediante decretos do executivo –, o ministro Francisco Campos teve oportunidades e poderes que lhes permitiram optar e prescrever.

É certo que o curso superior de história não fora implantado, apesar de anunciado no bojo das Faculdades de Educação, previstas pelo ideário de Francisco Campos. No entanto, em relação aos planos de estudo para o secundário, único nível de ensino nacionalizado à época, o ministro interferiu drasticamente. Primeiro, transferiu do Colégio Pedro II para a União – Ministério da Educação e Saúde – a prerrogativa de elaborá-los. Em seguida, recuperou um princípio positivista do ministro Benjamin Constant – mais ciências naturais e menos humanidades – para o ensino secundário, além de abonar a inovadora proposta iluminista/universalista de programa para a área de história.

Não vamos detalhar aqui o currículo publicizado pela Reforma Campos (Vechia e Lorenz, 1998, Freitas, 2006, p. 196-199). Mas consideramos de grande relevância apontar o tipo de organização dos conteúdos e a ideia de história predominantemente professada.

Sobre a organização, é forçoso declarar que a Reforma Campos inaugurou o currículo do tipo integrado, isto é, a organização de conteúdos que não separava a experiência nacional da experiência internacional. A intenção anunciada foi o combate ao nacionalismo xenófobo e a exortação do pacifismo. Tal perspectiva coadunava-se, inclusive, com as iniciativas diplomáticas de vários países americanos no sentido de modificar os conteúdos substantivos dos livros didáticos de história e, assim, evitar uma segunda conflagração mundial (Leite, 2010).

Outra característica importante, extraída de uma análise minuciosa da lista de conceitos e de proposições apresentados como conteúdos históricos, é a constatação de que os planos de estudo veiculavam, digamos, certa visão materialista acerca da experiência humana. Seu autor – o professor do Colégio Pedro II, Hahnemann Guimarães –, indiciariamente, incluiu a expressão “luta de classes” de modo incomum, ou seja, distante do contexto romano e empregou a palavra “ideologia” como adjetivo, usando a locução “ideologia norte-americana”. Além das mudanças exemplares no sentido dessas palavras, o programa de 1931 incluiu a “origem do capitalismo”

como lição e prescreveu a discussão sobre “aspectos” econômicos ou “desenvolvimento” econômico de vários povos e épocas (Freitas, 2006, p. 208).

Uma nova concepção de história também povoou as orientações didáticas da Reforma. Em termos empíricos, deveria o professor fazer uso dos rudimentos da pesquisa histórica entre os alunos. No que diz respeito à especulação, é clara a ideia de que a história poderia capacitar os alunos a perceber “como certa organização econômica se contrapõe a uma determinada ordem jurídica”, como “da diferenciação econômica da sociedade se forma o complexo das organizações jurídicas (família, classe, corporações profissionais, Estado, Igreja, etc.)” e, ainda, “como as transformações econômicas tornam necessárias as transformações políticas e jurídicas” (Programas..., 30 jul. 1931, *apud* Vechia e Lorenz, 1998; Freitas, 2006).

A HISTÓRIA NA REFORMA GUSTAVO CAPANEMA (1942/1951)

Esse ideário materialista da reforma Francisco Campos seria modificado na década seguinte, sob a orientação de Gustavo Capanema, então ministro da Educação, e no ambiente discricionário do Estado Novo.

Sabemos que, no intervalo entre as duas reformas, foram criados os cursos superiores de formação do professor de história no Instituto Superior de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae* (1933), na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934), na Escola de Economia e Direito e na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal (1935), e na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1937) (Freitas, 2010a, p. 198-206). O poder de ditar os conteúdos, entretanto, continuou nas mãos de sujeitos individuais, como Jonathas Serrano, de um lado; e, Delgado de Carvalho, do outro.

Jonathas Serrano foi o vitorioso nesse momento. Nos anos que se seguiram à reforma Campos, ele amealhou ainda mais prestígio como historiador do IHGB, professor de história do Colégio Pedro

II, avaliador de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD (1938) e bem sucedido produtor de livros didáticos de história da civilização. Assim, convocado por Capanema, ajudou a construir a reforma que recuperou o caráter humanista do secundário, modelo dominante ao longo do século XIX. É também muito provável que tenha influenciado na reconquista do Colégio Pedro II da autonomia para prescrever os próprios planos de estudos a partir de 1951 (Portarias ministeriais n. 614, de 10/05/1951; n. 966, de 2/10/1951; e n. 1.045, de 14/12/1951, *apud* Hollanda, 1957, p. 42).

Para além das hipóteses, sabemos que os programas de história, expedidos entre 1942 e 1951 – no âmbito da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, de 9/4/1942) – são mesmo de sua autoria. E a primeira marca importante de Serrano é a separação entre a história do Brasil e a história geral – opção coerente com o espírito nacionalista e antirradical da época (Hollanda, 1957, p. 51).

A segunda mudança significativa é a passagem do tipo integrado de currículo para o tipo justaposto. Detalhando melhor, ao invés de organizar os conteúdos substantivos, sob a rubrica de história geral para todas as séries – ensino de toda a história (1ª série), antiga, descobrimento/independência da América e Brasil (2ª), pré-história brasileira e americana (3ª), economia, política e cultura, dos descobrimentos às independências da americana e brasileira (4ª) e economia, política e cultura, de D. João VI/Napoleão aos acontecimentos da segunda década do século XX (5ª) –, como prescrito pela Reforma Campos, a reforma Capanema instituiu história geral – antiga e medieval (1ª série); história geral – moderna e contemporânea (2ª); história do Brasil – descobrimento/independência (3ª); e, história do Brasil – primeiro reinado/Estado Novo (4ª).

A terceira característica destacada diz respeito aos sentidos e às funções da história. Para Serrano, a história era a ciência das causas múltiplas e das consequências de grande impacto coletivo, edificada sobre a crítica imparcial e objetiva e configurada em narração (Freitas, 2006, p. 290). Nos planos da reforma Capanema, reproduzidos em seus livros didáticos, Serrano defende que o “estudo” história

geral visa “despertar a curiosidade do aluno em relação ao passado humano e aos grandes vultos que se têm distinguido” (Serrano, s.d, *apud* Hollanda, 1957, p. 52). Em relação ao estudo da história do Brasil, a função destacada prescreve a “formação da consciência patriótica, através dos episódios mais importantes e dos exemplos mais significativos dos principais vultos do passado nacional” (Serrano, 1945, *apud* Hollanda, 1957, p. 53).

Após a administração Capanema e antes da ditadura militar, instaurada em 1964, várias iniciativas de repensar os conteúdos disciplinares da educação básica, inclusa a história, foram empreendidas. Em termos nacionais, entretanto, não chegaram a constituir leis. Merece destaque, nesse sentido, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que, sob o comando de Anísio Teixeira e a operacionalização de Gustavo Lessa, reuniu programas de estudo da educação básica de países como os Estados Unidos e a França, visando ao estudo comparado e posterior modificação dos programas Brasileiros (Filgueiras, 2011, p. 98-100). Como desdobramento dessas iniciativas de comparação, provavelmente, foram publicados os documentos bibliográficos em defesa dos Estudos Sociais, por Delgado de Carvalho (1957) e João Roberto Moreira (1955) (Freitas, 2010b), e a crítica aos programas de ensino, produzida por Guy de Hollanda (1957). As mudanças significativas, na legislação de Capanema, entretanto, somente ocorreriam na década seguinte, no âmbito da ditadura militar pós 1964.

A HISTÓRIA NA REFORMA JARBAS PASSARINHO

Até aqui, tratamos apenas de ensino secundário e por uma simples razão: o Estado, em sua instância executiva federal, não legislava sobre o ensino primário², que somente tornou-se obrigatório a partir de 1967 (Fontoura, 1968, p. 144). Com isso, queremos afirmar que a pluralidade imperava nos modos de construir currículos no Brasil, seja em termos de quantidade de anos e de organização

curricular, seja em termos de conteúdos substantivos de história, inclusive (Correia Filho, 1953, p. 1-34; Freitas, 2010a, p. 132-136).

A partir do governo militar – sobretudo da Lei 5.692/71 –, essa situação modificou-se, e os atores passaram a ser outros. O primário foi somado ao ginásio, constituindo o ensino de 1º grau de oito anos. Os elaboradores de currículos, por sua vez, migraram das comissões de notáveis para o Conselho Federal de Educação (CFE), um instrumento estatal permanente de doutrinação e prescrição de currículos para ensino de 1º, 2º e 3º graus (Martins, 2002, p. 54-73).

A mais rumorosa modificação curricular impressa para a escolarização básica, já sob a esfera do Conselho, na década de 1970, foi a instituição dos estudos sociais como matéria do “núcleo comum”. Há muito sabemos que os Estudos Sociais – conteúdos, disciplina ou matéria – não foram inventados pelo regime militar (Carvalho, 1957; Nadai, 1988), mas o senso comum do professorado, seja do ensino básico, seja do ensino superior, ainda conserva esse equívoco. A fusão de disciplinas numa área ou matéria é uma experiência importada dos EUA e lá instituída de forma generalizada a partir de 1916 (Cf. Johnson, 1932, p. 117; Bining e Bining, 1952, p. 3; Novic, 1998; Freitas, 2011). A medida teve adeptos ilustres no Brasil, entre os quais Delgado de Carvalho (1957), Guy de Hollanda (1957) e João Roberto Moreira (1960).

Apesar da instituição dos Estudos Sociais, o *status* da história no ensino de segundo grau parece não ter sofrido modificações. O CFE manteve a autonomia dos estabelecimentos no que diz respeito à produção dos planos. Também sugeriu a fusão de história do Brasil com a história da civilização universal – seria uma retomada da Reforma Campos? –, a ênfase no estudo da história da América e do pan-americanismo, da Ásia e da África. Nada referiu, todavia, ao ensino das histórias antiga e medieval (Gasman e Fonseca, 1971, p. 58-62). Sobre o sentido e usos da história, informa o CFE que visava “proporcionar ao educando elementos de compreensão e avaliação da grande experiência que tem a evolução da humanidade” (*Documenta*, n. 8, *apud* Gasman e Fonseca, 1971, p. 58-62).

No primeiro grau, a história tornou-se “conteúdo” da “matéria” Estudos Sociais (CFE, Resolução n. 8, de 6 dez. 1071). Sua função, segundo Valnir Chagas – conselheiro do CFE e autor do Relatório Final do Grupo de Trabalho da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus e da Lei n. 5.692/71 – seria focar

o desenrolar... [da] experiência [humana] através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo estudo do meio, estará no aqui e no agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento [...] O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em sua circunstância (Chagas, 1993, p. 403, *apud* Nascimento, 2012, p. 95. Grifos do autor).

No entanto, como o Conselho só prescrevia as matérias e os conteúdos de cada matéria, ou seja, as disciplinas, os conteúdos conceituais das disciplinas (os conteúdos factuais, por exemplo, da história) ficavam na alçada de cada estado ou de cada instituição, responsável pelas pequenas reformas (Lourenço, 2007; Santos, 2011). Com isso, não queremos afirmar que o regime desinteressou-se pela tarefa, uma vez que as estratégias de controle eram e são bastante variadas, apresentando-se sob as mais diferentes formas, entre as quais o recrutamento de profissionais legitimados pelas áreas de conhecimento para a implantação das referidas diretrizes (Martins, 2002, p. 160-179).

À essa época, os cursos de licenciatura em história eram distribuídos por quase todos os estados. Separada do curso de geografia (1957), e agora sob o crivo da recém-criada Associação Brasileira de Professores Universitários de História - ANPUH (1961), contudo, a corporação de historiadores não interferiu na prescrição de conteúdos substantivos para o ensino de história em nível nacio-

nal. O debate sobre currículos da escola básica era antigo – anterior mesmo à criação dos cursos de licenciatura e de pós-graduação em história – e circunscrito à esfera dos pedagogos ou dos bacharéis em Direito – sobretudo, dos que atuavam na formação de políticas públicas desde os anos 1920. Alguns autores, inclusive, constataram a continuidade de ideias de finalidade e organização curricular nos períodos pré e pós Lei 5692/1971, no que diz respeito aos Estudos Sociais (Santos, 2011; Nascimento, 2012).

As grandes discussões no ensino superior – a partir da introdução da ANPUH e dos quadros dirigentes dos cursos superiores de história no debate sobre os estudos sociais – somente ganharam vulto quando o CEF autorizou a implantação de cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, isto é, quando interferiram na formação superior do professorado (Martins, 2002, p. 102-3).

A HISTÓRIA NA REFORMA PAULO RENATO DE SOUZA

Nos anos 1990, já não havia ditadura militar, mas a prerrogativa estatal de estabelecer conteúdos mínimos para a escolarização básica estava mantida, desde a Constituição de 1988 (Gatti Júnior, 2007). Durante a gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido da Frente Liberal (PFL), no entanto, esse poder do “novo” Estado foi, de certa forma, obscurecido na literatura e na memória docente com a disseminação da tese de que as recentes reformas curriculares empreendidas resultavam somente de adequações do sistema educacional brasileiro às novas diretrizes dos organismos internacionais, a exemplo da UNESCO. Vivia o país sob intenso debate em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, colhendo, dessa forma, todos os frutos e custos do processo de redemocratização.

No que diz respeito ao currículo de história, as mudanças operadas na gestão de Paulo Renato estenderam-se por vários anos, e a mais conhecida delas foi a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), eles mesmos produzidos por diferentes equipes e

em diferentes momentos: séries iniciais (1997), séries finais do ensino fundamental (1998), ensino médio (2000), educação de jovens e adultos (1996/2002).

Nessa oportunidade, a principal corporação dos professores universitários (ANPUH) já recebia como sócios os professores do ensino básico. Também havia significativo número de pesquisadores com formação híbrida – graduação em história e pós-graduação em educação e vice-versa – que dedicava a maior parte do seu tempo à pesquisa sobre o ensino de história. Muitos desses profissionais participaram da construção dos novos currículos estaduais após o fim da ditadura militar (Neves, 1998; Oliveira *et al*, 1998).

Tais circunstâncias ajudam a explicar por que a elaboração e a circulação dos PCN se deram em ambiente de constante conflito, mas denunciam também a relativa indiferença da corporação nacional dos historiadores em relação ao debate sobre os usos da história na formação escolar dos brasileiros (Oliveira, 2003). Esse afastamento resultou na construção de finalidades, noções de aprendizagem, seleção e organização de conteúdos, estratégias de ensino e de avaliação nem sempre coerentes, uma vez que mesclavam proposições da história acadêmica, da pedagogia cognitiva, da teoria crítica do currículo e dos “saberes fazeres”, colhidos em experiências curriculares anteriores ao regime militar.

A respeito do **status** da história – se disciplina ou matéria –, a posição dos documentos produzidos na gestão Paulo Renato – dadas as circunstâncias anunciadas – é bem variada. É certo que os Estudos Sociais, nos PCN, foram extintos como matéria, dando lugar à disciplina história nas séries iniciais e finais. No ensino médio, entretanto, o princípio de integração foi empregado para justificar o trabalho por áreas – a história como área das “Ciências humanas e suas tecnologias”. O mesmo ocorreu com a “Proposta curricular” (e não PCN) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a história é “conteúdo” da “área” “estudos da Sociedade e Natureza” – relativa ao “primeiro segmento” (1ª a 4ª série). No segundo segmento (5ª a 8ª série), a proposta refere-se a “conteúdos” de história e “disciplina”.

A ideia de história também varia. Nos PCN de 1997 e 1998, é forte o alinhamento aos novos problemas, objetos e abordagens anunciados na década de 1970 na França e difundidos fortemente no Brasil duas décadas depois, como também a tentativa de manter a ênfase na experiência coletiva, herdada do marxismo anterior, inclusive, aos anos 1980, no Brasil. Assim, a despeito de demonstrar as singularidades entre “saber histórico” e “saber histórico escolar” – no fundo, percebemos aí os influxos da categoria “cultura escolar” – a seleção de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) é permeada por proposições marxistas (sujeito histórico), proposições debitárias da micro-história italiana (escalas), como também da primeira, segunda e terceira gerações da escola dos *Annales* (respectivamente, a noção ampliada de fonte e interdisciplinaridade, os novos tempos ritmos e durações, e a história do cotidiano).

Nas prescrições para o ensino médio, há tentativas de conciliar “a micro e a macro-história”, as “singularidades” e as “generalizações”, valorizando, talvez, o estruturalismo marxista, tão criticado nos PCN de 1996/1997. A “história das mentalidades” também é reivindicada no documento. Por fim, nas prescrições da EJA, há resquícios da história como especulação positiva fundada no progresso tecnológico, combate às filosofias especulativas da história, com base na crítica ao eurocentrismo efetuada pelo marxista Jean Chesneux.

No que se refere ao tipo de organização dos conteúdos, a variação interna é menor, mas demonstra grande mudança em relação às demais reformas. Para os quatro ciclos que enfeixam as séries iniciais e finais, os PCN adotaram a organização dos conteúdos históricos por “eixos temáticos”: “História local e do cotidiano”, “História das migrações populacionais”, “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e “História das representações e das relações de poder”. No ensino médio, os eixos temáticos foram substituídos por “competências e habilidades” – “representação e comunicação”, “investigação e compreensão” e “contextualização sócio-cultural”. Na EJA, enfim, os conceitos, habilidades e valores, potencialmente extraídos do conhecimento histórico, foram diluídos nos “blocos de

conteúdo” do primeiro segmento e nos “eixos temáticos” do segundo segmento: “Relações sociais e trabalho – migrações e identidades” e “Relações de poder, conflitos sociais e cidadania”.

A HISTÓRIA NAS PRESCRIÇÕES NACIONAIS DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Nos últimos dez anos, ou seja, durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), coadjuvado pelo Partido Republicano (PR) e, recentemente, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), as prescrições para o ensino de história não foram alvo de mudanças tão significativas quanto nas quatro reformas ocorridas ao longo do período republicano. Por essa razão, Cristóvão Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad não receberam, nos limites do objeto aqui discutido, um espaço destacado neste texto. No entanto, devo referir dois acontecimentos que têm movimentado o cotidiano de alguns gestores, professores e de grande parte dos alunos da escolarização básica brasileira.

O primeiro acontecimento reside na instituição das leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008. Criadas no ambiente da educação pela tolerância – ou no movimento internacionalista da década de 1990 em favor dos direitos humanos (Suarez; Ramirez, 2004) –, ambas prescrevem a inclusão da experiência de atores, até então representados como pertencentes ao passado distante e, na maioria dos casos, abordados como vítimas. Segundo tais dispositivos, deve a disciplina escolar história incorporar “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (Lei n. 10.639/2003). A referida lei foi modificada cinco anos mais tarde para incluir “a luta [...] dos povos indígenas no Brasil, a cultura [...] indígena brasileira”, além da sua contribuição “nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Lei n. 11.645/2008).³

A segunda iniciativa, com a qual encerramos o momento analítico deste artigo, não foi produzida, necessariamente, com a finalida-

de de introduzir este ou aquele conteúdo nos currículos de história. No entanto, dadas as circunstâncias nas quais fora implementada – a grande disparidade entre oferta de vagas para o ensino superior público e a demanda de interessados em cursá-lo, como também a inércia das secretarias estaduais e municipais no sentido de produzirem e difundirem propostas curriculares para uso das suas respectivas redes de escolarização básica –, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) apresenta-se como a mais jovem iniciativa estatal de formatação dos currículos de história no Brasil.

Isso ocorre porque a “Matriz de Referência” e os “Objetos de Conhecimento” das “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, efetivamente, prescrevem conteúdos, ou seja, conhecimentos conceituais substantivos e habilidades.

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade

- Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.
- A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
- História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.
- História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira.
- Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado

- Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa.

- Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.
- Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.
- As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.
- Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
- O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.
- Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.
- A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.
- Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.
- Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.
- Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.
- A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas.
- Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.

Características e transformações das estruturas produtivas

- Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.
- Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.

- Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.
- A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.
- A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas conseqüências econômicas, políticas e sociais.
- Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade (Brasil, Matriz..., 2009).⁴

Nesse documento, que fundamenta a elaboração das expectativas de aprendizagem – ou dos itens de avaliação das provas do ENEM –, a história ocupa, aproximadamente, 2/3 do total dos objetos identificados como pertencentes às “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Apesar de ser apenas “matriz”, é fácil observar que se trata de uma orientação curricular, estruturada no secular exame das vivências cultural, política, social e econômica. Além disso, a ordem dos “objetos” explicita uma tentativa de integração – não muito bem sucedida – das experiências nacional e estrangeira.

CONCLUSÕES

Sintetizando o exposto e estendendo pontes sobre o tempo presente – isto é, comentando as ações empreendidas para o setor nos últimos dez anos –, podemos afirmar, em primeiro lugar, que diferentes lugares sociais demarcaram a produção das reformas curriculares sofridas pela história destinada à escolarização básica. As reformas Campos, Capanema e Passarinho foram desenvolvidas em ambiente discricionário, enquanto a reforma Souza enfrentou

os “percalços” da elaboração de currículos em regime democrático. Esse itinerário do formato da sociedade política e das suas relações com a sociedade civil também permitem concluir que as reformas migraram de um modelo centralizado para uma descentralização, estrategicamente não anunciada pela última gestão do ministro Fernando Haddad.

Essas mudanças marcaram também, de certa forma, os níveis de apropriação – ou as possibilidades de cumprimento – das referidas iniciativas. Se observarmos o grau de assentimento dos documentos prescritores de conteúdos históricos na literatura didática, poderemos concluir que experimentamos a adoção integral dos planos das reformas Campos e Capanema, a adoção parcial dos Estudos Sociais do regime militar e a progressiva e deliberada recusa dos parâmetros produzidos na administração Paulo Renato, resultando na recuperação – nos planos estaduais – dos tipos integrado e justaposto em uso no período 1931/1971.

Considerando os atores envolvidos no trabalho de prescrever conteúdos históricos, é também fácil constatar que as disputas entre historicistas e, digamos, cientificistas dominaram as duas primeiras reformas. Na terceira, desconhecemos os debates internos, já que o ambiente discricionário tentava afastar o contraditório da formação de políticas públicas. Na quarta, as perspectivas estruturalistas e culturalistas em disputa no mundo acadêmico foram carreadas para os PCN. Todavia, observando o debate em torno das propostas e o que dele resulta em forma de planos, compreendemos melhor que o grau de assentimento – representatividade demográfica etc. – de uma proposta curricular é inversamente proporcional à coerência interna dessas mesmas propostas.

Esse movimento também lança luzes sobre os graus de interesse e de intervenção das instituições que reúnem profissionais de história. Nas duas primeiras reformas, os historiadores do IHGB e, depois, Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, atuaram diretamente, embora de maneira individual. Nas duas últimas, já organizados na ANPUH, historiadores desperdiçaram as oportunidades de discutir

“o direito ao passado” dos brasileiros, especificamente no que diz respeito aos conteúdos substantivos. Reforça esta tese o fato de as contribuições marxistas, “annalistas” e da micro-história italiana terem migrado para a última reforma, sobretudo, com a função de legitimá-la entre os historiadores e não por interesse da corporação em pautar a experiência a ser debatida na escolarização básica com o nome de ensino de história. As atuais propostas estaduais, elaboradas sob o estímulo da administração Haddad, predominantemente, conservam os referenciais teóricos inclusos nos PCN. No entanto, o apelo explícito às “novas tendências historiográficas”, seja na introdução dos documentos, seja nas justificativas de eleição das expectativas da aprendizagem, perdeu vigor (Oliveira e Freitas, 2012).

Outra constatação importante diz respeito ao objeto das reformas nacionais. Inicialmente, a União preocupou-se com o ensino secundário, conhecido formador das elites dirigentes do Estado e da economia nacional. Dos anos 1970 em diante e, mais ainda, com o início da universalização do ensino fundamental, a preocupação voltou-se para as séries ou anos iniciais da escolarização básica. No entanto, a instituição de currículos mínimos e, em seguida, a disseminação de parâmetros demonstram que o Estado, em termos de planos de estudos – entre o regime militar e as propostas do nosso tempo – delega aos entes federados e às instituições educacionais o trabalho de detalhar os conteúdos substantivos da história, com duas singularidades: no regime militar, o controle se explicitava nas finalidades; nos tempos do PSDB/PFL, o controle se manifestava na introdução das competências básicas e dos conteúdos transversais.

Essa variedade de níveis de intervenção, todavia, não impede a constatação de que a organização dos conteúdos substantivos em história experimentou os tipos integrado, justaposto, integrado novamente e, por fim, currículo por eixos temáticos.⁵ Hoje, na ausência de uma definição explícita sobre o papel dos PCN como instrumento de orientação das propostas dos entes federados, cada estado produz o seu documento, recuperando, predominantemente, a proposta integrada inaugurada pela reforma Francisco Campos.

Também como desdobramento dessa variedade de níveis de intervenção, vivenciamos um problema de grande gravidade. À medida que o Estado estende seu controle sobre os anos iniciais e finais da escolarização básica, crescem os obstáculos à constituição de um plano sistêmico de organização dos conteúdos históricos – e, acrescentando-se, às possibilidades de progressão didática entre os 7 e os 18 anos, aproximadamente.

Da mesma forma, à medida que os recentes governos tentam quitar algumas dívidas centenárias com grandes parcelas da sociedade – sem a devida contrapartida de grande parte dos operadores do estado (políticos comprometidos com o setor privado, professores das universidades federais, entre outros) – e, concomitantemente, tentam responder às pressões de organismos internacionais, ampliam-se as possibilidades de exames nacionais de escala.

Com essas considerações, queremos afirmar que a ausência de currículos de história sistêmicos – para toda a educação básica – abre espaço para um currículo sistêmico, esse sim, “imposto” em ambiente “democrático” – por mais paradoxal que possa parecer a locução. É provável que os planos de estudos de história no Brasil, em poucos anos, sejam estruturados a partir da matriz de referência do Enem. Isso não seria um grande problema político e teórico, se as matrizes dos exames de escala representassem – como explícitas nas próprias orientações do INEP – as tendências estaduais. Como os estados demoram a constituir as suas propostas – e quando o fazem são postos em questão pela pesquisa de ponta na área (as mesmas pesquisas que subsidiam o Estado) –, as matrizes dos exames nacionais vão ficando defasadas, ou demasiadamente sofisticadas, dependendo do ângulo sobre o qual queiramos observar.

Como vemos, pensar os currículos de história hoje – sobretudo no interior dos departamentos de história – é uma questão teórica e política muito importante que não deve ficar relegada a um tópico de discussão de uma disciplina “didática,” ministrada, nos últimos períodos da licenciatura. Pensar currículos de história, sem nenhum

exagero, é cultivar a manutenção da própria profissão que se quer ver reconhecida legalmente.

Para contribuir com essa reflexão, analisaremos, a seguir, as expectativas de aprendizagem histórica apresentadas aos professores e alunos do ensino fundamental, nos últimos cinco anos, pelas secretarias estaduais de educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

ATAS da comissão responsável pela elaboração dos programas do curso secundário da reforma Gustavo Capanema. FGV/CPDOC – GCg 1934.07.30 rolo 22, fotogramas 812-855 e 335-439.

BINING, Arthur, BINING, David. *Teaching the Social Studies in secondary schools*. New York: McGraw-Hill, 1952.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Editora Associados, 2000. p. 127-161.

BRASIL. Governo Provisório. Decreto n. 19.890, de 18 de Abril de 1931 (Organização do Ensino Secundário). Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-83133-pe.html>>. Consultado em 07 nov. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário). Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Consultado em: 07 nov. 2012.

_____. Decreto-Lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário). Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Consultado em: 07 nov. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEM, 2000.

_____. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental – 5ª a 8ª série – Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 2002. v. 1.

_____. História. In: *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental – 5ª a 8ª série – Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 2002. v. 2.

_____. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília: Presidência da República/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/brasilem/plano_lgbt>.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

_____. Presidência da República. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008.

_____. Ministério da Educação. *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310>. Consultado em 13 nov. 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. Políticas educacionais oficiais e currículos de História. In: *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980/1998)*. Passo Fundo: Editora da Universidade da UPF, 2001. p. 81-83.

CARVALHO, Carlos Delgado de. *Introdução metodológica aos estudos sociais*. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, Conped, MEC/INEP, 2000.

FILGUEIRAS, Juliana. *Os processos de avaliação do livro didático no Brasil (1938-1984)*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREITAS, Itamar. *A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913/1935)*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2006.

_____. Contribuições para o estabelecimento de alguns marcos institucionais sobre o ensino superior de História no Brasil: uma crônica das origens (1908/1946). In: *Histórias do ensino de história do Brasil*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010a. p. 198-206.

_____. *O americanismo de progressivista de João Roberto Moreira e o ensino de História para a “moderna” escola primária brasileira (1960)*. Belo Horizonte, 24 nov. 2010b. <http://itamarfo.blogspot.com/2010/11/o-americanismo-progressivista-de-joao.html>. Consultado em 3 jun. 2012.

_____. *História para crianças nos currículos de Estudos Sociais nos Estados Unidos da América (2002/2010)*. São Cristóvão: s.n. Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com.br/2011/04/alfabetizacao-historica-nos-curriculos.html>>. Consultado em 15 abr. 2011.

GASMAN, Lydinéia; FONSECA, James Braga Vieira da. *Guia metodológico para Cadernos do MEC: História*. Rio de Janeiro: [1971].

GATTI JÚNIOR, Décio. Estado, currículo e livro didático de história no Brasil (1988/2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: Editora da UFRN, 2007. p. 19-35.

HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro: 1931/1956*. Rio de Janeiro: INEP – Ministério da Educação e Cultura, 1957.

JOHNSON, Henry. *Report of the Commission on the Social Studies: an introduction to the History of the Social Sciences in schools*. New York: Charles Scribner's Sons, 1932.

LEITE, Jussara Luzia. Professores e políticos em nome da paz: interesses internacionais por uma história ensinada. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 22, p. 103-113, jan./ jun. 2010.

LOURENÇO, Elaine. Os currículos de História e Estudos Sociais nos anos 70: entre a formação dos professores e a atuação na escola. Associação Nacional de História – ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. *Anais...* São Leopoldo: Unisinos, 2007.

MARTINS, Maria do Carmo. Disciplina e Matéria: a versão oficial. In: *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002. p. 108-116.

MASAGÃO, Vera Maria (org.). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental – proposta curricular/1º segmento*. 3ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

MIMESSE, Eliane. A implantação dos Estudos Sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor. *Educere et Educare*, Cascavel, n. 4, v. 2, p. 193-204, jul./dez. 2007.

MOREIRA, João Roberto. *Teoria e prática da escola elementar: introdução ao estudo social do ensino primário*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) / Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPO), 1960.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. *Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)*. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

NEVES, Joana. *Boletim da ANPUH*. São Paulo, n. 12, p. 3-4, mar./jun. 1998.

NOVICK, Peter. *The noble dream: the "objectivity question" and the american historical profession*. Cambridge: Cambridge University, 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Matrizes teóricas francesas e cópias brasileiras no ensino de História. In: *O direito ao passado: uma discussão necessária ao profissional de História*. Recife, 2003. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco. p. 131-166.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de, FREITAS, Itamar. Currículos de história e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007/2012). *História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2012. Disponível em: <<http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/11>>.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). *Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB – Sal da Terra, 2000.

NEVES, Joana. *Boletim da ANPUH*. São Paulo, n. 12, p. 3-4, mar./jun. 1998.

REIS FILHO, Casemiro dos. *Índice básico da legislação do ensino paulista*. Marília: Unesp; Campinas: Unicamp, 1998.

RESNIK, Luis. O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff. *Histórias do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998. p. 67-89.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência da história*. Brasília: Editora da UnB, 2001, p. 53-93.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A história e os estudos sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SUAREZ, David; RAMIREZ, Francisco. *Human Rights and Citizenship: the Emergence of Human Rights Education*. Center on Democracy, Development, and the Rule of Law/Stanford Institute for International Studies. 2004. Disponível em: <<http://cddrl.stanford.edu>>. Capturado em 3 nov. 2012.

VECHIA, Ariclê, LORENZ, Karl Michael (org.). *Programas de ensino da escola secundária brasileira – 1850/1951*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

VIANA, Hélio e VIANA, Eremildo Luis. O ensino de história do Brasil no curso secundário. In: REIS, César Ferreira, VIANA, Eremildo Luis, VIANA, Hélio, e CORRÊA FILHO, Virgílio. *O ensino da história no Brasil*. México: Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953. p. 35-58.

NOTAS

¹ Capítulo produzido a partir da palestra proferida no I Seminário em Ensino de História: “Experiências e produção de saberes”, promovido pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XVIII, Eunápolis, em 13 de setembro de 2012, a convite das professoras, Célia Santana (UNEB/Eunápolis), Antonieta Miguel (UNEB/Eunápolis), Joceneide Cunha (UNEB/Eunápolis) e Nathalia Allem (IFBA-Eunápolis-BA). A palestra foi publicada recentemente nos *Cadernos de História da Educação* (UFU), Uberlândia, v. 12, p. 187-203, 2013, sob a editoria de Décio Gatti Júnior.

² Antes da LDB, foi expedida a Lei Orgânica do Ensino Primário. O dispositivo, entretanto, não listava conteúdos substantivos, apenas prescrevia a presença das “disciplinas” e/ou “grupo de disciplinas”: “Geografia e História do Brasil”, para o “curso primário elementar”, de quatro anos; “Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América”, para o “curso primário complementar”, de um ano; e, “Geografia e história do Brasil”, para o “curso primário supletivo”, de dois anos e destinados a adolescentes e adultos. (BRASIL, 1946, artigos 7, 8 e 9).

³ Outra prescrição de caráter nacional que interfere na construção dos currículos é o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2006). O Plano, posto em prática por 18 ministérios, atua no sentido de representar mais fielmente a diversidade sexual brasileira, mediante a inserção de estratégias de combate à homofobia, inclusive com a inserção da “temática das famílias compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais” nos livros didáticos (BRASIL, 2006). Contudo, além de não se tratar de uma lei, o Plano não faz referências diretas ao ensino de história, razão pela qual não foi abordada de forma detalhada neste texto, junto às experiências indígenas, africana e afro-brasileira.

⁴ Ao todo, cinco tópicos reúnem os “objetos de conhecimentos”. Aqui, reproduzi os três primeiros que mais revelam suas pertencas à área de história.

⁵ História integrada é a forma de organização curricular onde os conteúdos conceituais relativos às experiências nacional e estrangeira – americana, asiática e africana, por exemplo – são narrados de forma a construir uma

só história. Grande indício de aplicação da proposta é a ausência de rubricas como história do Brasil e história geral. Na história justaposta, os conteúdos conceituais relativos às experiências nacional e estrangeira são dispostos em camadas, a exemplo de: história antiga e medieval, história do Brasil colonial, história moderna e contemporânea, história do Brasil império e república. Na história temática, por fim, a organização fundamenta-se em um conceito mais abrangente, ou em questão(ões) que tem conceito(s) histórico(s) como núcleo. Esse(s) conceito(s)-chave, por sua vez, agrupa(m) outros conceitos menos abrangentes. Quando a unidade ou o plano/programa de curso é estruturado em mais de um conceito ou questão e, necessariamente, exclui a diacronia como fio condutor dos anos/séries/ciclos – característica da história temática –, a proposta curricular pode ser classificada como história por eixos temáticos.

6

Progressão dos conteúdos históricos em currículos nacionais de países da América, Europa e Ásia (1995-2012)¹

Qual a relevância dos estudos sobre progressão didática?

Progresso e progressão têm o mesmo sentido?

Quais os sentidos de progressão professados nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem?

Quais os sentidos de progressão professados nas teorias da história e do ensino de história?

Como é possível organizar conteúdos históricos cientificamente?

Como elaborar programas de curso de forma a respeitar algum princípio de progressão didática legitimado pela pesquisa educacional?

Quais os critérios empregados para a progressão em países de política curricular centralizada?

Este capítulo responde a estas questões, a partir da experiência colhida em seis países que mantêm currículos centralizados: Argentina, Chile, França, Índia, Inglaterra e Tailândia. Aqui, partimos da assertiva de que a progressão didática é um objeto de pesquisa muito importante em qualquer didática das disciplinas, inclusas às aplicadas ao ensino de história. Estudos desse tipo podem contribuir para a elaboração de currículos e programas de história no Brasil, muito mais adequados à tendência em voga, que é orientar a construção de expectativas de aprendizagem ancoradas na pesquisa educacional acadêmica.

As escolhas, no entanto, não são tão claras e simples. É necessário garimpar nas teorias do currículo, da psicologia educacional e da história, sem a garantia de que encontraremos uma proposta global, ou seja, uma teoria que dê conta de todas as situações nas quais o instrumento da progressão é exigido.

Quem quer que se proponha a inventariar as mais conhecidas possibilidades de progressão apontadas na teoria educacional, por exemplo, perceberá que, na teoria cognitivo-desenvolvimental de Jean Piaget (1972; 1990), são alvos de progressão as funções/habilidades fundamentais do ser humano, bem como os seus constituintes. Eles obedecem a estágios de desenvolvimento mental. Na distribuição de conteúdos, por conseguinte, pode ser alvo de progressão o processo de aquisição das noções de objeto, espaço, causa e tempo.

Nas teses da teoria sociocultural de Lev Semenovich Vigotsky (2001; 2003a; 2003b), a progressão das aprendizagens – também efetuada sobre a aquisição/desenvolvimento de habilidades – é organizada a partir da apresentação de sucessivos desafios à capacidade realizadora do aluno, com a participação de agentes que estão no seu entorno mediante emprego da Zona de Desenvolvimento Proximal. Trata-se, portanto, de uma progressão do tipo dialético. Em ambos os autores, entretanto, o princípio dominante é migrar do simples em direção ao complexo.

No comportamentalismo de Frederic Burrhus Skinner (1972), que professa a ideia de aprendizagem, fundada na mudança de com-

portamento – observável e mensurável –, a progressão, em termos de conteúdos conceituais – termos técnicos, fatos, leis, princípios e casos –, é mais explícita. Sua ideia de reforçamento constante e de aprendizagem passo a passo – o passo anterior é o reforçador do passo seguinte – exterioriza o princípio de ampliação progressiva do grau de dificuldade da matéria.

Na pedagogia do domínio de Benjamin Bloom (1977), focada sobre a padronização dos objetivos educacionais, a progressão é pensada para a classificação e hierarquização de atos constitutivos do pensamento. Na exemplificação, entretanto, atos de pensamentos e conhecimentos conceituais, factuais e princípios demonstram que a progressão das aprendizagens deve ser orientada no sentido de planejar os comportamentos simples antes dos complexos e os objetos concretos antes dos objetos abstratos.

No cognitivismo de Jerome Bruner (1968) e no construtivismo Philippe Perrenoud (2000), são claras as incorporações das teses de Piaget e Vigotsky. Ambos lançam mão dos estágios de desenvolvimento e dos desafios sucessivos à conquista dos conhecimentos e habilidades do aluno. Os dois, da mesma forma, seguem o princípio do simples ao complexo. No entanto, mediante o conceito de estrutura da matéria, Bruner difunde a ideia de distribuição dos conteúdos em forma de espiral. Perrenoud, por outro lado, põe ênfase na divisão do tempo escolar por ciclos, abrindo luta contra a progressão de conteúdos dentro de planos semanais, mensais, semestrais, por exemplo. Para o suíço, as progressões são planejadas e replanejadas, constantemente, pelo professor, que agrupa e reagrupa os alunos, a partir das suas necessidades e potencialidades sem lapsos de tempo pré-determinados.

Entre os pesquisadores que reivindicam teorias da história como base para o ensino de história, a progressão é entendida como avanço do simples para o complexo. No entanto, as ideias de homem e de racionalidade da história diferem bastante, fazendo com que os objetos de progressão e as possibilidades de aplicação dos modelos ganhem sentidos também distanciados.

Para Kieran Egan (1989; 2007), teórico irlandês – que nos estimula a recordar as assertivas da meta-história do estadunidense Hyden White (2008) –, estudantes de história progridem de um tipo a outro de compreensão histórica, como se atravessassem camadas paralelas à faixa etária – mítica, romântica, filosófica e irônica – e ao desenvolvimento da narrativa no ocidente.

Para o pesquisador inglês Peter Lee e seus parceiros Rosalyn Ashby e Denis Shemilt (2000; 2003; 2005), herdeiros da teoria da história de R. G. Collingwood (1981), entre outros, os alunos de história progridem em termos de ideias e correlatos procedimentos, extraídos do método crítico. Os níveis de progressão, por sua vez, são contextualizados, ainda que a meta seja levar os alunos do senso comum às ideias sofisticadas de compreensão do passado como os historiadores assim o entendem.

Na teoria historicista renovada do alemão Jörn Rüsen (2007; 2012), por fim, progredir é mobilizar as capacidades mentais do aluno, estimulando-o a produzir sentido acerca de sua experiência no tempo mediante etapas previamente estabelecidas. A progressão ganha a forma de uma teoria do desenvolvimento, ou seja, um modelo de ampliação qualitativa e quantitativa das capacidades responsáveis pela subjetivação e socialização dos alunos, aplicável, portanto, a todas as culturas.

Este breve inventário das teorias da aprendizagem e das teorias da história mais discutidas na contemporaneidade, nas Américas e na Europa, sobretudo, não representa um esforço de esgotar a literatura. Ele situa-se no início deste texto, simplesmente porque a literatura nacional não discute o problema da progressão nos currículos². Considerando a ausência de referências locais, vamos iniciar a discussão estabelecendo, ao menos, duas concordâncias.

A primeira consiste na relevância dos estudos sobre as formas de distribuição criteriosa dos conhecimentos e habilidades relativos à determinada matéria apresentada aos alunos, ao longo do tempo escolar que vem a ser, exatamente, a progressão. Os alunos “amadurecem”, sob o ponto de vista físico, cognitivo e afetivo. Por

essa razão, não podemos manter as mesmas estratégias de ensino e, principalmente, os mesmos “trabalhos de aluno” e conteúdos históricos por anos a fio³.

A segunda concordância está relacionada à ideia de conteúdos. Considerando que o entendimento dos pesquisadores do ensino de história sobre a palavra “conteúdo” não é uniforme, iniciamos o texto afirmando, simploriamente, que “conteúdo” é o que está dentro e que o continente, em questão, é a disciplina escolar história. Assim, seguindo as assertivas de André Chervel (1990), conteúdo é tudo aquilo que se apresenta ao aluno, nos limites de uma disciplina escolar. Em história, esse “tudo” é predominantemente entendido como conhecimentos e habilidades.

Fornecidas as premissas, resta justificar a nossa escolha: por que estudar currículos nacionais? Por que estudar esses países e não outros? Em primeiro lugar, currículos são documentos de identidade (Silva, 2003). Ainda que prescritas – e não reais ou ocultas –, as propostas curriculares que listam expectativas de aprendizagem para os alunos são importantes indicadores sobre o que os alunos já estudam ou sobre o que os gestores e professores desejam que eles aprendam. Além dessas necessidades, o Brasil também pode ganhar muito com a observação de tradições supostamente distanciadas da nossa realidade – afinal, toda cultura se configura por trocas.

Sobre a escolha das fontes, é forçoso registrar que este texto resulta de uma incursão exploratória sobre o tema, fato que explica o emprego de critérios díspares – excetuando-se a exigência de serem, todos os países, produtores de currículos nacionais.

Da América do Sul, elegemos a Argentina e o Chile pelo que representam econômica e politicamente no continente e, consequentemente, o potencial valor das suas experiências como parâmetros para o Brasil, quando o assunto é currículo nacional.

A Europa está representada pela França, que foi modelo para o Brasil, pelo menos até meados do século XX. A Inglaterra foi escolhida por ser o país, talvez, detentor da mais densa pesquisa sobre aprendizagens e progressão histórica. Não sem razão, alguns pres-

supostos da pesquisa sobre o ensino de história gestada por lá estão presentes, por exemplo, em propostas de melhoria do ensino de história nos Estados Unidos (Donovan e Bransford, 2005), na Austrália (Taylor e Young, 2003), Canadá (Éthier e Lefrançois, 2007), Portugal e no Brasil (Cainelli e Schmidt, 2011).

Índia e Tailândia, por fim, foram escolhas fundadas, simplesmente na curiosidade de quem desconhece experiência educacional asiática. Tal escolha, como veremos, revelou-se pouco frutífera, uma vez que os fenômenos do colonialismo e da globalização homogeneizaram propostas curriculares em várias partes do mundo.

Quanto ao conhecimento das realidades desses países, limitamo-nos a recolher experiências dos ensinos primários e secundários. Quando possível, reunimos na mesma amostra os níveis primário e secundário. Em outras ocasiões, selecionamos apenas uma instância do secundário. A ideia foi sempre recortar exemplos de progressão, onde quer que ele fosse flagrado, e apresentar somente aqueles colhidos junto ao grupo de expectativas de aprendizagem – objetivos, aprendizagens esperadas etc. – mais específicos, ou seja, aqueles intitulados como “de história”.

O resultado das nossas escolhas aponta, inicialmente, que os conteúdos históricos são radicados nas mais diferentes rubricas: ciências sociais, estudos sociais, estudos sociais-religião-cultura, cultura humanística, ou o conhecido par história-geografia.

No que diz respeito ao valor da história na formação de pessoas (Quadro n. 1), as diferenças diminuem, mas é fácil reconhecer certa vulgata histórica, atravessando as diferentes realidades: pensar historicamente, reconhecer o valor do passado para a construção do presente e compreender mudanças e permanências. Em tal sentido, apenas a França nos surpreendeu, uma vez que as finalidades reservadas à história comportam uma característica bastante criticada no Brasil: o ensino como transmissor de informações sobre acontecimentos, períodos e personagens significativos.

Quadro 1 – Objetivo do ensino de história

País	Lugar da história na formação de pessoas
Argentina 1995	Reconhecer que o passado é um dos materiais constitutivos do presente e do futuro
Chile 2012	Formar o pensamento histórico e habilitar o aluno a desenvolver-se crítica e responsabilmente
Índia 2006	Aprender a pensar historicamente e contribuir para a compreensão do mundo contemporâneo
Tailândia 2008	Compreender processos e mudanças históricas e que permitem a compreensão de si e dos outros
França 2008	Identificar, caracterizar e reconhecer a importância de períodos, acontecimentos e personagens representativos.
Inglaterra 2011	Desenvolver identidades, compreender o passado e problematizar o presente.

Produzido pelo autor, a partir da análise de todos os documentos que informam sobre os currículos dos países aqui mencionados e listados nas referências bibliográficas deste texto.

Vejamos, enfim, como esses diferentes arranjos comportam-se diante da necessidade de distribuir os conteúdos históricos dentro de determinada progressão mediante exame individualizado das experiências da Argentina, Chile, Índia, Tailândia, Inglaterra e França, que conformam os tópicos desta exposição.

A EXPERIÊNCIA DA ARGENTINA (1995/2012)

Nos parâmetros estabelecidos pelos “*Contenidos Basicos Comunes*” (CBC) para a “*Educacion General Basica*” (EGB), a história é um “*bloco*” do “*campo científico*” ou “*eje tematico*”, intitulado “*Ciencias Sociales*” – história, geografia, sociologia, economia, antropologia e ciência política. Quanto à progressão dos conteúdos históricos, os dispositivos argentinos consultados não reservam espaço específico para a discussão, embora alguma iniciativa de progressão possa ser flagrada já na introdução dos CBC para os Estudos Sociais: “*los contenidos de um ciclo presuponen la adquisicion de los del ciclo anterior, los cuales continuan siendo trabajados, incluidos em otros contenidos de mayor complejidad*”⁴ (Argentina, CBC – *Introducción*, 1995, p. 3. Grifos nossos).

Itamar Freitas >>

Um ciclo congrega três anos letivos, e a legislação argentina prescreve três ciclos. O que rege a iniciativa de progressão é a hipótese de avanço do próximo ao distante, envolvendo as ideias de pessoa, tempo e espaço (Quadro 2). Se nos limitarmos ao verbo empregado no anúncio dos fins da história – “reconstruir” (o passado) –, será fácil perceber o vigor desses princípios, uma vez que os CBC sugerem progressões de aprendizagens – respectivamente, para o primeiro, segundo e terceiro ciclo –, fundadas na ampliação do conhecimento no sentido indivíduo/espécie, passado imediato/passado longínquo e cenários próximos/cenários distantes (Argentina, *CBC – Ciencias Sociales*, 1995).

Quadro 2- Exemplo de progressão do tipo próximo/distante nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Ciências Sociais da Argentina (1995)

Critérios de progressão	Primeiro ciclo*	Segundo ciclo	Terceiro ciclo
Indivíduo/espécie	História pessoal, do grupo familiar e da comunidade.	História da Argentina e das províncias - indígena, colonial, “criolla” e “aluvional”.	História “universal”, da “cultura ocidental”, da antiguidade clássica ao mundo contemporâneo.
Imediato/remoto			
Próximo/distante			

(*) Em todos os ciclos, aconselha-se o estabelecimento de nexos com as experiências nacional, americana e mundial.

Produzido pelo autor, a partir da análise dos *Contenidos Basicos Comunes* [1995].

No entanto, as mais claras demonstrações de progressão podem ser reveladas na análise da “*propuesta de alcances de los CBC*” de ciências sociais, ou seja, nas expectativas de aprendizagem destinadas aos alunos da faixa dos seis ao quatorze anos. Nesse instrumento, os elaboradores distinguem expectativas para conteúdos conceituais e expectativas para conteúdos procedimentais.

A listagem das expectativas dos conteúdos conceituais não apresenta demarcador gráfico, mas é fácil percebermos que ela está claramente subdividida em conteúdos conceituais meta-históricos e conteúdos conceituais substantivos – divisão válida para todos os ciclos (Quadro 3). A progressão dos “conteúdos conceituais” (conteúdos meta-históricos) é promovida mediante a manutenção dos

conceitos básicos (tempo e fontes) e a apresentação de diferentes estratégias de desenvolvimento dos mesmos, que seguem progressivos graus de complexidade.

Quadro 3 - Exemplo de progressão de “conteúdos conceituais” nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Ciências Sociais da Argentina (1995)

Conceitos*	Primeiro ciclo	Segundo ciclo	Terceiro ciclo
Tempo	Presente, passado, futuro, duração, simultaneidade, sequência.	Processos históricos, unidades cronológicas, periodização, representações de processos históricos.	Periodização da história mundial, calendários, diferentes durações do tempo, diferentes representações gráficas do tempo.
Vestígios e fontes	Materiais do passado no presente - objetos, edifícios... Orais e escritas.	Escritos, gráficos, objetos, monumentos, pinturas, fotografias, músicas, edifícios e lugares.	Produção, recuperação e usos de fontes históricas.

(*) Para o primeiro ciclo, a proposta inclui os conceitos de memória Individual e coletiva, história pessoal e familiar.

Produzido pelo autor, a partir da análise dos *Contenidos Basicos Comunes* [1995].

Em relação aos conteúdos conceituais substantivos, como sugere a introdução dos *CBC – Ciencias Sociales*, a progressão ocorre em termos de mobilidade do conhecimento, já demonstrado no Quadro 1.

Sobre os conteúdos procedimentais, verificamos que a progressão ocorre, de forma assistemática, entre as habilidades selecionadas – analisar, aplicar, comparar, diferenciar, expressar-se graficamente, identificar, investigar, localizar, ordenar, reconhecer, registrar, relacionar, selecionar, sequenciar – e, ainda, que não há indícios de gradação de habilidades entre os ciclos.

Itamar Freitas >>

Quadro 4 - Exemplo de progressão de “conteúdos procedimentais” nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Ciências Sociais da Argentina (1995)

Primeiro ciclo	Segundo ciclo	Terceiro ciclo
	Sequenciação dos principais períodos do passado nacional.	Sequenciação de fatos, fenômenos do processo histórico mundial.
Identificação e descrição de mudanças na história familiar e local.	Identificação de diferentes interpretações sobre o passado.	
Análise das razões que as pessoas apresentam para justificar as suas ações.	Análise das razões que as pessoas apresentam para justificar as suas ações.	Análise das relações entre as atividades humanas, as ideias e as crenças. O lugar da religião nas atividades e opções [ocupações?] humanas.

Produzido pelo autor, a partir da análise dos *Contenidos Basicos Comunes* [1995].

Não há indícios de que a distribuição dos próprios verbos entre os ciclos represente alguma espécie de progressão. Em outras palavras, semelhantes habilidades são desenvolvidas e/ou requeridas aos alunos nos diferentes ciclos. A variação e, portanto, progressão, é promovida, em alguns casos, mediante a manutenção do verbo – indicador da habilidade – e a substituição dos substantivos em ordem de complexidade crescente, o que implica afirmar: segue o critério do próximo/distante, demonstrado na exposição dos conteúdos conceituais substantivos (Quadro 4).

A EXPERIÊNCIA DO CHILE (2000/2012)

A progressão das aprendizagens, nos dispositivos curriculares para os ensinos básico e médio do Chile, é promovida, através de instrumentos, como a “Matriz de progressão” e o “Mapa de progresso”. Os dispositivos não informam os fundamentos teórico-metodológicos empregados nas sugestões de progressão. Assim, só nos é permitido concluir, a partir da análise da estrutura da própria matriz, ou seja, da constituição das expectativas de aprendizagem e das modificações verificadas, nas mesmas expectativas, em cada ano.

Mediante tal exame, afirmamos que as expectativas reúnem habilidades gerais para o “setor” – história, geografia e ciências sociais – e conhecimentos específicos para a história. Ambas as expectativas, não obstante serem rotuladas como “de habilidades” ou “de eixos temáticos”, são constituídas, obviamente, por verbos e substantivos/adjetivos, e isso as tornam semelhantes em termos de estrutura. O que as singulariza, portanto, são os usos: elas podem ser elaboradas para enfatizar o desenvolvimento de habilidades, ou para o entendimento dos conhecimentos que correspondem a conteúdos obrigatórios mínimos de história.

Outra diferença entre as referidas está na quantidade limitada de verbos para as habilidades gerais – sequenciar, aplicar, obter, formular e comunicar – e na maior variedade de verbos para as expectativas dos eixos – registrar, conhecer, reconhecer, descrever, distinguir, comparar, caracterizar, investigar, explicar, entre outros.

Sobre a progressão, questão central deste texto, constatamos que ela se apresenta em duas versões: progressão de habilidades e progressão de conhecimentos (Quadro 5). Na sequência de expectativas destinadas às habilidades, os verbos são mantidos, e os substantivos e adjetivos vão criando situações cada vez mais complexas para os alunos.

Quadro 5 - Exemplo de progressão habilidades no Programa de estudo para a história do Chile (2012)

1º básico	2º básico	4º básico	6º básico
Aplicar conceitos relacionados com o tempo (dias, semanas, meses, anos, antes, depois).	Aplicar conceitos relacionados com o tempo (passado, presente, futuro, dias, semanas, meses, anos, antigamente, este ano, o ano passado, o próximo ano).	Aplicar conceitos relacionados com o tempo (passado, presente, futuro, décadas, antigo, moderno, séculos, períodos, fatos).	Aplicar conceitos relacionados com o tempo (anos, décadas, séculos, períodos, fatos) e utilizá-los em relação com a história do Chile.

Produzido pelo autor, a partir da *Matriz de progressión* - historia, geografia y ciencias sociales - 1º a 6º básico (Chile, *Programa de estudio primero...*, 2012, p. 127).

Itamar Freitas >>

Quadro 6 - Exemplo de progressão de conhecimentos mínimos obrigatórios do Programa de estudo para a história do Chile (2012)

1º básico	2º básico	4º básico
Registrar e comunicar informação sobre elementos que formam parte de sua identidade pessoal (nome, data de nascimento, lugar de origem, ascendências, gostos, interesses, amigos e outros) para reconhecer suas características individuais.	Descrever os modos de vida de alguns povos originários do Chile no período pré-colombiano, incluindo localização geográfica, meio natural em que habitavam, vida nômade ou sedentária, instrumentos e tecnologia, principais atividades, habitações, costumes, idioma, crenças, alimentação, festas, entre outros.	Comparar seus modos de vida com os da antiguidade, considerando costumes, trabalhos e ofícios, crenças, vestimentas e características das cidades, entre outros.

Produzido pelo autor, a partir da *Matriz de progresión* - historia, geografía y ciencias sociales - 1º a 6º básico (Chile, *Programa de estudio primero...*, 2012, p. 131).

Na sequência de expectativas destinadas aos conhecimentos ou conteúdos mínimos obrigatórios – limitadas que estão à complexa distribuição das experiências humanas, nos seis anos do ensino básico –, não há expectativas que frequentem o programa por seis anos, o que implica afirmar que as sequências são curtas (Quadro 6). A progressão, porém, é promovida mediante a alteração dos verbos que são hierarquizados, ao que nos parece, conforme o emprego da taxonomia de Benjamim Bloom.

A EXPERIÊNCIA DA ÍNDIA (2005/2006)

Como nos documentos dos demais países aqui analisados, os dispositivos curriculares também usam as palavras do campo semântico de progresso: progressivo, progressivamente, desenvolvimento gradual e cumulativo, entre outros. A mais direta referência à progressão, entretanto, reproduz um lugar comum: *“The curriculum must explicitly incorporate the progression that learners make from the concrete to the abstract while acquiring concepts”*⁵ (Índia, *National curriculum...*, 2006, p. 45).

Em outras passagens, quando expressa as ideias de entendimento e conhecimento, a proposta curricular refere-se ao construtivismo como orientador e possível fundamento para a progressão dos conteúdos:

[...] de the curriculum needs to provide experiences that build the knowledge base through a progressive introduction to the capabilities of thinking rationally, to understand the world through various disciplines, foster aesthetic appreciation and sensitivity towards others, to work and to participate in economic processes⁶ (Índia, *National curriculum...*, 2006, p. 24).

The structuring and restructuring of ideas are essential features as the learners progress in learning [...]⁷ (Índia, *National curriculum...*, 2006, p. 17).

Na apresentação e justificativas das áreas e disciplinas, a progressão parece seguir as justificativas da separação em níveis – educação infantil, elementar e secundária –, como também a separação em anos “classes”, ou seja, para o intervalo 1-6, onde são desenvolvidas as habilidades básicas à vida em sociedade – leitura, escrita e cálculo –, não há história disciplinarizada.

Desenvolvidas as habilidades básicas, já pode o aluno estudar os conteúdos históricos de forma disciplinar (anos 6º, 7º e 8º), focando o passado, sobretudo, nacional. Na escola secundária, que corresponde ao período de formação da identidade e à preparação ao mundo do trabalho e aos estudos de nível superior, o aluno estuda, em um primeiro momento (anos 9º e 10º), o presente nacional e estrangeiro e, em seguida (anos 11º e 12º), faz escolhas entre as temáticas sugeridas (Índia, *National Curriculum...*, 2006, p. 52-54, 67-70).

No anúncio das expectativas, há clara divisão entre conteúdos meta-históricos e conteúdos substantivos. Os substantivos são apresentados em cronologia progressiva, com ênfase na história nacio-

Itamar Freitas >>

nal, para o ensino elementar (Índia, 2006, p. *Syllabus...elementary level*, 2006, p. 77).

Para o secundário, de início (anos 9º e 10º), os substantivos são prescritos na história contemporânea nacional/estrangeira, focada em questões opcionais sobre política, ideologias, economia, cultura, direitos e identidade. Em seguida (anos 11º e 12º), alguns temas da história nacional e mundial, apresentados entre os anos 6º e 10º, são discutidos com certa profundidade, empregando estratégias, costumeiramente, utilizadas pelos historiadores, a exemplo das habilidades de busca da informação, análise e interpretação de fontes, narração e comparação entre narrativas (Índia, 2006, p. *Syllabus...secondary level*, 2006, p. 77, 93).

Quadro 7 - Distribuição dos conteúdos históricos conceituais substantivos nos ensinamentos elementar e secundário na Índia (2006)

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
Povos caçadores e coletores [...]	Reinos e reinados entre os anos 1700 e 1200 [...]	Colonização inglesa...	Crises no antigo regime. História de diferentes sociedades de agricultores e camponeses. Cricket e colonialismo [...]	Nacionalismo na Europa Industrialização na Índia e na Inglaterra História da imprensa na Europa [...]	Origens dos seres humanos Evolução política do Império Romano. Sociedade e economia feudal [...]	Como as inscrições informam sobre o período Gupta. Evidências oficiais sobre o colonialismo. O 1940, mediante fontes orais [...]

Produzido pelo autor, a partir da análise de *National curriculum framework* [2006].

O Quadro 7 apresenta a distribuição dos conteúdos conceituais e indica o movimento da história nacional, da pré-história à contemporaneidade (anos 6º, 7º e 8º), história nacional-mundial contemporânea (anos 9º e 10º) e, por fim, história nacional-mundial, da pré-história à contemporaneidade (anos 11º e 12º). No entanto, como podem observar, na última coluna do mesmo quadro, os conteúdos substantivos perdem a primazia para os conteúdos meta-históricos.

Quadro 8 - Exemplo de progressão dos conteúdos meta-históricos no ensino elementar e ensino secundário na Índia (2006)

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
Familiarizar o aluno com o período em estudo. Apresentar as fontes usadas para a reconstrução histórica	Discutir grandes tendências históricas. Dar exemplo de fontes que os historiadores usaram sobre o período estudado.	Delinear os principais movimentos dentro do período. Identificar diferenças entre as fontes deste e de outros períodos.	Apresentar formas de interpretar diferentes tipos de evidência histórica. Mostrar os usos de fontes escritas, orais e visuais.	Familiarizar os alunos com o uso de pinturas, desenhos, panfletos e jornais. Mostrar que a escrita da história possui historicidade.	Familiarizar os alunos com as possibilidades de reconstrução da evolução humana. Mostrar que conceitos como “modernização” devem ser avaliados criticamente.	Discutir como a arquitetura pode ser analisada para a reconstrução histórica. Compreender como debates e discussões podem ser lidos pelos historiadores.

Elaborado pelo autor, a partir da análise de *National curriculum framework* [2006].

Explicando melhor: no ensino elementar, há expectativas específicas para os conteúdos meta-históricos (Quadro 8). No ensino secundário, elas são mescladas com os substantivos, culminando na sua primazia ao final da escolarização básica. A progressão, portanto, se dá em termos de aumento da complexidade das habilidades exigidas, como também com a ampliação da intensidade do seu uso.

A EXPERIÊNCIA DA TAILÂNDIA (2008)

Na Tailândia, o principal documento curricular – o *Basic Education Core Curriculum* (2008) – não teoriza sobre progressão. Não além do que os outros países aqui reunidos apresentam, ou seja, número de horas diárias de estudo – cinco horas diárias para o elementar e seis para a secundária – ou ampliação progressiva – de três em três anos – do universo de experiências do aluno: 1. lugar onde ele vive; 2. província, região ou Tailândia; 3. Tailândia e vários outros países do mundo (Tailândia, *Basic...*, 2008, p. 163-164).

As mais explícitas iniciativas de progressão estão no anúncio dos conteúdos de área e nas expectativas de aprendizagem destinadas aos alunos. Nos conteúdos – *strands*, uma espécie de objetivos básicos da área de história –, é prescrito o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de conhecimento: compreensão do sentido e da importância dos conceitos de tempo histórico e período, do desenvolvimento da humanidade (do passado ao presente) e o conhecimento do desenvolvimento histórico da nação tailandesa, da sabedoria, cultura e da necessidade de orgulhar-se e preservar o nacionalismo tailandês.

Pelo exemplo apresentado no Quadro 9, percebemos que a progressão ocorre no sentido passado recente ao passado remoto para, gradualmente, voltar ao presente do aluno. A progressão também é promovida, mediante a apresentação de objetos, digamos, concretos ou de pleno domínio dos alunos, como os símbolos e os sujeitos históricos para, gradualmente, avançar em direção a questões mais abstratas, como a forma de governo, cultura e sociedade.

Por fim, a progressão é percebida pela gradual complexidade das habilidades meta-históricas exigidas: de identificar para explicar resumidamente, e analisar causas e consequências.

Quadro 9 - Exemplo de progressão sobre o conhecimento do desenvolvimento histórico da nação tailandesa nos ensinos elementar e ensino secundário (2008)

1º ano	3º ano	5º ano	7º ano	9º ano	11º ano
Explicar o sentido e a importância dos símbolos nacionais.	Identificar os benefícios do local, ou da nação.	Explicar, resumidamente, o desenvolvimento dos reinos de Ayutthaya e Thonburi.	Explicar, resumidamente, o desenvolvimento histórico do território Thai durante o período pré-Sukhothai.	Analisar vários aspectos do desenvolvimento histórico tailandês durante o período Rattanakosin.	Analisar os fatores que levaram à criação da sabedoria e da cultura Thai que afetam o presente da sociedade tailandesa.

Obs: Até o 6º ano, ensino elementar. Do 7º ao 12º ano, ensino secundário. Produzido pelo autor, a partir da análise de *Basic Education Core Curriculum* [2008].

Além de explorar o conhecimento e a compreensão do desenvolvimento histórico da nação e da sabedoria tailandesa, os conteúdos também reservam espaço específico para habilidades meta-históricas (Quadro 10). A proposta prescreve o “uso da metodologia histórica” para a análise sistemática de relações, mudanças e consequência dos eventos.

Quadro 10 - Exemplo de progressão sobre a compreensão do tempo histórico e o uso da metodologia histórica nos ensinos elementar e secundário da Tailândia (2008)

1º ano	3º ano	5º ano	7º ano	9º ano	11º ano
Dizer o dia, mês e ano e contar o tempo, baseando-se no calendário de uso diário.	Comparar importantes épocas, baseando-se no calendário de uso diário.	Investigar o desenvolvimento histórico local, usando fontes várias.	Analisar a importância do tempo no estudo da história.	Analisar, razoavelmente, questões históricas de eventos importantes, usando a metodologia histórica.	Conscientizar-se da importância dos tempos e períodos históricos, indicando mudanças no desenvolvimento da humanidade.

Produzido pelo autor, a partir da análise de *Basic Education Core Curriculum* [2008].

Aqui, mais uma vez, percebemos a progressão em termos de complexidade exigida dos alunos. Nos primeiros anos, exige-se a

manifestação verbal e, nos últimos, o emprego consciente das habilidades historiadoras, ou seja, o exercício do aluno na condição de investigador do passado.

A EXPERIÊNCIA DA INGLATERRA (2011)

No currículo inglês, a progressão das aprendizagens pode ser observada na apresentação dos conhecimentos, habilidades e compreensões esperadas para a história – “*knowledge, skills and understanding*” – e nas descrições das aprendizagens esperadas em cada nível – “*attainment target level descriptions*”. Neste último componente do currículo, há indicações somente para o segundo e o terceiro “*key stage*”, aqui nomeado por ciclo.

Como registra o Quadro 11, a progressão é planejada mediante o estabelecimento de oito níveis. Dentro de cada ciclo, podemos perceber progressão da vivência pessoal para a vivência internacional; da verticalização do conhecimento sobre as histórias britânica e mundial e do conhecimento das histórias britânica e mundial, de forma isolada, para o conhecimento relacionado desses dois tipos de experiência. Operações iniciais, como o emprego de vocabulário relativo ao tempo, entretanto, não são abandonadas nos níveis seguintes.

Entre os ciclos, as expectativas anunciadas para os três primeiros níveis são iguais. Daí em diante, percebemos a incorporação explícita da história local. Além disso, constatamos que a demonstração do conhecimento e compreensão factual exigida do ciclo 2 é ampliada com a exigência da contextualização – situação dos eventos, pessoas e períodos estudados, em um quadro de referências temporais –, do exame das mudanças e continuidades, do conhecimento e entendimento das várias possibilidades de interpretação histórica no ciclo 3.

Quadro 11 - Exemplo de progressão sobre as aprendizagens esperadas dentro de cada nível dos ciclos 2 e 3 do Currículo Nacional da Inglaterra (2011)

Nível	Descrição dos níveis a serem atingidos	
	Ciclo 1 (anos 1 e 2)	Ciclo 2 (anos 3, 4, 5 e 6)
1	Reconhecer a diferença entre presente e passado em sua vida e na vida de outras pessoas.	Reconhecer a diferença entre presente e passado em sua vida e na vida de outras pessoas.
2	Demonstrar desenvolvimento do sentido de cronologia, usando termos relativos à passagem do tempo, ordenando eventos e objetos e reconhecendo que sua vida é diferente da vida de pessoas do passado.	Demonstrar desenvolvimento do sentido de cronologia, usando termos relativos à passagem do tempo, ordenando eventos e objetos e reconhecendo que sua vida é diferente da vida de pessoas do passado.
3	Demonstrar desenvolvimento da compreensão da cronologia mediante o entendimento de que o passado pode ser dividido em diferentes períodos de tempo, o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre esses períodos e o uso de datas e termos específicos.	Demonstrar desenvolvimento da compreensão da cronologia mediante o entendimento de que o passado pode ser dividido em diferentes períodos de tempo, o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre períodos e o uso de datas e termos específicos.
4	Demonstrar conhecimento factual e compreensão de aspectos das histórias britânica e mundial.	Demonstrar conhecimento e compreensão sobre as histórias local, nacional e internacional, descrevendo alguns dos principais eventos, pessoas e períodos estudados, situando-os em um quadro cronológico.
5	Demonstrar ampliação (aprofundamento) do conhecimento factual e da compreensão das histórias britânica e mundial.	Demonstrar seu conhecimento e compreensão sobre as histórias local, nacional e internacional, descrevendo eventos, pessoas e algumas características de sociedades do passado e períodos [no contexto do seu desenvolvimento mediante quadro cronológico].
6	Usar seu conhecimento factual e compreensão da história britânica e mundial para descrever sociedades e períodos do passado e relacionar características do período e entre períodos.	Demonstrar seu conhecimento e compreensão sobre as histórias local, nacional e internacional, iniciando pela análise da natureza e da extensão da diversidade, mudança e continuidade dentro e entre diferentes períodos.
7	Relacionar seu conhecimento factual e compreensão da história britânica com o seu conhecimento factual e compreensão sobre a história mundial.	Demonstrar seu conhecimento e compreensão das histórias local, nacional e internacional, analisando mudanças e continuidades, diversidades e causas históricas.
8	Usar seu conhecimento factual e compreensão sobre as histórias britânica e mundial para analisar as relações entre eventos, pessoas, mudanças e entre as características de diferentes sociedades e culturas do passado.	Demonstrar seu conhecimento e compreensão sobre as histórias local, nacional e internacional, construindo análises substanciais sobre mudança e continuidade, diversidade e causalidade histórica.

Obs: Este quadro transcreve apenas os tópicos frasais de cada grupo de expectativas destinadas aos oito níveis do *key stage 2* e do *key stage 3*.
 Produzido pelo autor, a partir da análise de *History - The statutory National Curriculum for England...* (2011a; 2011b).

Itamar Freitas >>

Pela amostra apresentada no Quadro 11, é fácil perceber que a progressão dos programas ingleses mescla critérios vários, inclusive a preocupação com as atividades de investigação e escrita da história.

Tais habilidades, entretanto, são mais bem visualizadas no quadro seguinte, que expõe os conhecimentos, habilidades e compreensões esperadas para a história. Por este elemento do programa, percebemos que a progressão é planejada, a partir da ampliação do número de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, nos três ciclos (4 para os ciclos 1 e 2 e 6 para o ciclo 3), e da ênfase no desenvolvimento das capacidades de investigação e de escrita da história.

Nos ciclos 1 e 2, as habilidades são conservadas. Os alunos, entretanto, deparam-se com situações que lhes exigem outras habilidades à medida que lhes são apresentados novos conceitos, objetos e problemas. No ciclo 3, além dessa crescente introdução de novos elementos, o currículo explicita um conjunto de habilidades historiadoras que devem, necessariamente, ser exploradas.

De forma geral, portanto, a ideia de progressão está relacionada à sofisticação das capacidades historiadoras. Parte-se da quase ignorância sobre o trabalho do historiador e chega-se, no ciclo 3, a uma adequada compreensão de como o conhecimento histórico é construído e, conseqüentemente, das formas indicadas para relacionar-se com ele, como podemos observar no quadro 12.

Quadro 12 - Exemplo de progressão sobre os conceitos-chave (conhecimentos, habilidades e compreensões) ensináveis aos alunos dos ciclos 1, 2 e 3 do Currículo Nacional da Inglaterra (2011)

Key concepts	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3
Compreensão da cronologia	Situar eventos em ordem cronológica	Situar eventos, pessoas e mudanças em corretos períodos de tempo.	Desenvolver a ideia de período mediante a descrição, análise e relacionamento das características de diferentes épocas e sociedades.
	Usar palavras e frases indicadoras de passado (antes, depois, há muito tempo atrás, passado...) [...].	Usar datas e vocabulário indicador de passado (antigo, moderno, BC, AD, século e década).	Compreender e usar apropriadamente datas, vocabulário e convenções que descrevam períodos históricos e a passagem do tempo.

Continuação			
Key concepts	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3
Conhecimento e compreensão de eventos, pessoas e mudanças no passado.	Reconhecer as motivações para as ações, causas e consequências dos eventos.	Aprender sobre as características de períodos e sociedades estudadas, incluindo ideias, crenças, atitudes e experiências de homens, mulheres e crianças no passado.	
	Identificar diferenças entre modos de vida em diferentes tempos [...].	Aprender sobre as características, sociais, culturais, religiosas e a diversidade étnica das sociedades estudadas na Grã-Bretanha e no mundo [...].	
Interpretação	Identificar diferentes formas de representar o passado.	Reconhecer que o passado é representado e interpretado por diferentes perspectivas e apontar as razões...	Compreender como os historiadores e outros pesquisadores constroem interpretações.
	Investigação*	Descobrir o passado, mediante fontes diversas (contos, testemunhas, construções, museus...) [...].	Descobrir eventos, pessoas e mudanças estudadas, mediante apropriado emprego de fontes (pinturas, construções, museus...) [...].
Interrogar e responder questões sobre o passado.		Interrogar e responder questões, selecionar e gravar informação relevante sobre o foco da pesquisa.	
Compreensão da diversidade cultural, étnica e religiosa.			Compreender as diversas experiências, ideias, crenças e atitudes de homens, mulheres e crianças das sociedades do passado e como tais elementos moldaram o mundo.
Mudança e continuidade			Identificar e explicar mudança e continuidade dentro e através de períodos da história.
Causa e consequência			Analisar e explicar as razões, resultados e mudanças dos eventos históricos.
Significado			Considerar o significado de eventos, pessoas e desenvolvimento em seu contexto histórico e nos tempos atuais.
Uso da evidência*			Identificar, selecionar e usar fontes, incluindo os tipos textual, visual, oral e artefatos e o meio ambiente histórico.
Comunicação sobre o passado*			Apresentar e organizar relatos e explicações sobre o passado de forma coerente e estruturada, usando convenções cronológicas e vocabulário histórico.

(*) Habilidades e processos considerados essenciais para a história, anunciados como "key process" do "key stage 3" (England, 2011b).

Produzido pelo autor, a partir da análise de *History - The Statutory National Curriculum for England...* (2011a; 2011b).

A EXPERIÊNCIA DA FRANÇA (2008)

A principal ideia de “progressão das aprendizagens”, nos programas de história, na França, está contida no emprego de dois verbos que caracterizam os principais objetivos, respectivamente, do ensino, nos níveis elementar e secundário inferior: “adquirir” e “consolidar”. Essa orientação é explícita nos programas para o ensino de francês e matemática, havendo até quadros de referência para orientar as progressões.

Embora não seja contemplada com os mesmos quadros, a história é submetida à idêntica orientação. Os programas da escola fornecem as “referências históricas” fundamentais para que os alunos compreendam o mundo em que vivem: documentos, grandes obras, eventos e personagens.

No colégio, novas referências são acrescentadas: a história da Europa e do mundo (sem a necessária passagem pela história nacional), a pesquisa sobre o significado dessas referências e a aprendizagem progressiva da identificação e da análise de fontes históricas. Vemos, então, o movimento impresso pelos verbos adquirir e consolidar: “*Ces programmes s’appuient sur les acquis de l’école primaire qu’ils convient d’évaluer et de mobiliser pour les enrichir*”⁸ (*Programmes du collège*, BO n. 6, 28 août 2008, p. 1).

Em outra passagem, a introdução dos programas do colégio especifica a estratégia de progressão: desenvolver a “*maîtrise progressive de la construction d’un récit historique, à l’écrit et à l’oral, depuis ses formes les plus élémentaires (quelques phrases), jusqu’à des développements plus élaborés intégrant des éléments explicatifs et démonstratifs*”⁹ (*Programmes du collège*, BO n. 6, 28 août 2008, p. 3).

Examinando os programas destinados ao colégio – constituídos por “*connaissances*”, “*démarches*” e “*capacités*”¹⁰ –, não constatamos progressão quantitativa das habilidades relacionadas ao narrar e ao explicar, da variedade de habilidades, tampouco de proporção inversa na distribuição das habilidades mais simples, como o conhecer, descrever, reconhecer e caracterizar, entre o 6º e o 3º ano.

Quadro 13 - Exemplo de progressão sobre os conhecimentos históricos, estratégias e capacidades ensináveis aos alunos dos cursos elementar e secundário inferior francês (2008)

Habilidade	Elementar*	Secundário**		
	Aprofundamento	Adaptação	Central	Orientação
Conhecer	Uma ou duas características de alguma referência cronológica.			
Conhecer e utilizar		Um <i>site</i> sobre a Mesopotâmia e o Egito;	A extensão do Islã à época do império <i>omeyyade</i> ou <i>abbasside</i> , a partir de uma carta do baixo mediterrâneo.	As grandes potências políticas na Europa, a partir de uma carta da Europa do início do século XVIII.
Memorizar	Algumas referências cronológicas.			
Reconhecer		Os lugares e os monumentos da cidade [Atenas].		
Identificar	Principais períodos da história estudados.			
Caracterizar		O estatuto dos cidadãos, das mulheres e dos escravos.		As grandes ideologias (liberalismo e socialismo).
Descrever		Um monumento da Mesopotâmia ou do Egito	Uma [mesquita] (<i>Médine, Damas, Cordoue...</i>)	
Descrever e explicar		A importância de Augusto na vida política [de Roma].	O sistema feudal como organização da aristocracia e, depois, como instrumento do poder real.	As principais dificuldades da monarquia francesa às vésperas da Revolução e algumas aspirações contidas nos cadernos de reclamações.
Relacionar	Referências cronológicas umas com as outras.			

Habilidade	Elementar*	Secundário**		
Narrar		A fundação de uma cidade.	Alguns episódios da vida de um grande personagem religioso, homem ou mulher.	A captura, o trajeto e o trabalho forçado de um grupo de escravos.
Explicar		A importância da escrita.		
Narrar e explicar		Um debate na Eclésia.	Um episódio da expansão mulçumana	Alguns episódios da vida do filósofo ou do sábio estudado, explicando a sua representatividade para o século das luzes.
Situar no tempo				Os regimes políticos sucessivos da França entre 1815 e 1914.
Situar em um planisfério				As regiões industrializadas ao fim do século XIX.

(*) O ensino elementar é dividido em dois ciclos de dois anos cada: aprendizagens fundamentais e aprofundamento. Os exemplos de expectativas foram extraídos do ciclo de aprofundamento, já que o ciclo de aprendizagens fundamentais não reserva espaço para os conteúdos de história-geografia. (**) O ensino secundário inferior é dividido em três ciclos: de adaptação - um ano, central - dois anos, e de orientação - dois anos. Para resguardar a paridade exemplos-ciclo, as expectativas foram extraídas, respectivamente do 6º, 5º e 3º anos.

Produzido pelo autor, a partir da análise de *Programes...* (2008a; 2008b; 2008c; 2008d; 2008e; 2008f).

É possível que os responsáveis pela elaboração dos programas tenham empregado a ideia de progressão na seleção dos conhecimentos – um acontecimento ou personagem isolado, acontecimentos em rede ou processos – e das estratégias – uso de *site*, de cartas geográficas, textos filosóficos – exigindo, progressivamente, o emprego de habilidades de maior complexidade no decorrer dos cinco anos do secundário inferior. Esta seria, talvez, uma forma de cumprir o objetivo anunciado: construção cada vez mais elaborada de uma narrativa histórica ou emprego com progressivos graus de sofisticação das estratégias da pesquisa histórica.

No entanto, indícios claros de progressão, somente são encontrados entre as expectativas de aprendizagem da escola e do colégio,

isto é, dos ensinamentos primário e secundário. Postas em comparação, percebemos que, na escola, é menor a variedade de expectativas. Também o nível de complexidade das habilidades a serem desenvolvidas é mais baixo, quando relacionado ao nível das expectativas destinadas ao colégio, como pode ser observado no Quadro 13.

CONCLUSÕES

Esperamos ter evidenciado que, nos currículos, examinados exploratoriamente como amostras da América do Sul, Ásia e Europa, as estratégias de progressão dependem muito da gestão do tempo prescrita pelo sistema educacional, do entendimento de conteúdo e das diferentes formas de apresentar as expectativas de aprendizagem.

Apesar da variação, os constituintes das expectativas de aprendizagem são finitos, resumindo-se a um protocolo que se inicia com “o aluno deve ser capaz de” e a apresentação de verbos, substantivos e/ou adjetivos. Esse protocolo permite-nos afirmar que os documentos analisados apresentam possibilidades de planejamento da progressão histórica entre séries, ciclos ou níveis de ensino, ou entre os anos de um mesmo ciclo ou nível.

Tomada a decisão sobre o tempo, os dispositivos indicam que as expectativas de aprendizagem podem expressar progressão para grupos de áreas e/ou para determinada área do conhecimento. Podem ainda anunciar progressão em termos de conteúdos isolados ou de conteúdos agrupados. Mais comum, entretanto, foi a apresentação de expectativas que reúnem habilidades e conhecimentos, independentemente das diferentes configurações que esse conteúdo tenha tomado.

Isso parece óbvio, uma vez que a construção de expectativas de aprendizagem sobre o desenvolvimento de determinada habilidade meta-histórica, por exemplo, é impossível de ser elaborada sem a presença de um substantivo – um conhecimento factual, uma referência temporal etc.

Da mesma forma, a produção de expectativas que focam o conhecimento substantivo – a aprendizagem sobre as características

da Revolução Francesa, entre outras, por exemplo – é irrealizável sem a prescrição de um verbo. A ausência de um ou outro elemento, em ambos os casos, transformaria a expectativa de aprendizagem em um item de lista de habilidades ou de conhecimentos – prática que a maioria dos produtores de currículo, inclusive no Brasil, já começam a evitar.

Assim, no que diz respeito ao tempo, percebemos a predominância da progressão por ciclos – ou, pelo menos, foram os ciclos que revelaram maior mudança, em termos de habilidades e conteúdos. Somente uma proposta, a francesa, pôs ênfase na progressão por níveis de ensino.

No que diz respeito aos conteúdos, constatamos que as estratégias de progressão submetem, majoritariamente, as habilidades historiadoras e, entre elas, as habilidades caras à pesquisa histórica ao modo imaginado pela escola metódica francesa. Quanto aos conteúdos substantivos ou conhecimentos, não podemos falar, propriamente, em progressão. Mas é importante informar que são diversas as formas de distribuição da experiência no tempo: 1. foco na experiência nacional; 2. foco na experiência nacional, seguida pelas experiências contemporâneas nacional e estrangeira; 3. foco na experiência nacional, seguida pela estrangeira; e, 4. sequenciação da pré-história à história contemporânea de todo o mundo.

Até aqui, vimos, portanto, uma tentativa de ordenação de experiências de modo a tornar o conhecimento explorado cada vez mais complexo. Isso se faz, obviamente, com a adoção de verbos. Mas, faz-se também com a apresentação de conhecimento local/nacional de forma isolada e, na sequência, do conhecimento sobre o nacional e mundial de forma relacionada, implicando, da mesma forma, o emprego do princípio do simples para o complexo. Há casos, porém, em que a distribuição dos conhecimentos substantivos não apresenta progressão alguma nos verbos que os acompanham.

Em relação às expectativas focadas nas habilidades, há casos que não indicam progressão, isto é, os verbos não se modificam no curso do ciclo ou ano. A progressão, neste sentido, é

realizada na distribuição dos substantivos – do próximo para o distante da experiência do aluno – e/ou dos adjetivos que qualificam a ação do aluno, ou seja, que exigem habilidades cada vez mais sofisticadas para cumprir uma habilidade-macro, a exemplo da leitura de fontes, resultando em uma progressão do simples para o complexo.

Nas expectativas anunciadas como “de habilidades”, modificadas no curso do tempo escolar, a progressão é realizada em termos gerais (atos mentais presentes na aprendizagem escolar em todas as áreas do conhecimento) ou específicos relacionados às atividades de pesquisa histórica e/ou narração histórica. Em ambos os casos, os princípios são: seguir do simples para o complexo e da menor à maior quantidade de habilidades.

Para finalizar, é importante ressaltar que não tivemos a intenção de avaliar as estratégias de progressão ou prescrever definições e modelos. Assim, o que para alguns leitores pode não parecer progressão – como a sequenciação do local ao nacional ou a adoção da menor quantidade à maior quantidade – aqui não foi alvo de restrição.

Para nós, além da descrição das várias possibilidades de progressão nos currículos de história, foi importante constatar que, apesar de não se referirem diretamente às teorias educacionais, fundadas em grande parte no campo da psicologia da aprendizagem, as iniciativas de progressão apresentam indícios de emprego de princípios sugeridos por Vigotsky, Bloom e, predominantemente, Piaget. Em relação aos modos de progressão sugeridos por Egan, Lee e Rüsen, apenas o inglês foi flagrado em uso literal, obviamente, no currículo de história da Inglaterra, lugar que tem demonstrado maior interesse nos estudos de progressão.

No entanto, considerando que grande parte das estratégias de progressão foi verificada no anúncio de expectativas de aprendizagem que apresentam habilidades historiadoras – especificidades que as psicologias da aprendizagem não levaram em conta –, surge um novo problema que merece ser enfrentado doravante: as teorias educacionais e as teorias específicas do domínio histórico intera-

Itamar Freitas >>

gem, ou se excluem como fundamento da progressão dos conteúdos históricos? Quais os desdobramentos dessa interação/exclusão para a conformação dos currículos nacionais e, ainda mais importante, para a implantação de propostas de ensino, fundamentadas na pesquisa avançada sobre as didáticas de disciplina?

* * *

Claro que não vamos responder essas questões neste espaço. Mas, ficam apontadas, pelo menos, as vantagens de estudar currículos sob o ponto de vista da progressão. Ela interfere, diretamente, na produção do material didático e nos modos de planejar os momentos didáticos que serão experimentados em sala de aula, inclusive na avaliação da aprendizagem da aprendizagem histórica, assunto do próximo capítulo.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin S., ENGELHART, D. Marx e FURST, J. Edward *et. al. Taxionomia de objetivos educacionais*: domínio cognitivo. 6ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

BRUNER, Jerome. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

BUGNARD, Pierre-Philippe. *Progresser en histoire enseignée*: journée d'étude du 15 mai 2007. s.n: 2007. Disponível em: <http://www.didactique-histoire.net/article.php3?id_article=133>. Consultado em: 12 dez. 2012.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-254, 1990.

CHOPPIN, Alain. Le role des manuels. In: COSTE, Daniel; VÉRONIQUE, Daniel. *La notion de progression*. Lyon: École Normale Supérieure Fontenay/Saint-Cloud; Université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3, 2000. p. 81-85.

COSTE, Daniel; VÉRONIQUE, Daniel. *La notion de progression*. Lyon: École Normale Supérieure Fontenay/Saint-Cloud; Université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3, 2000.

COLLINGWOOD, R. G. *A ideia de história*. Portugal: Editorial Presença, 1981.

DONOVAN, Suzanne; BRANSFORD, John D. *How students learn: history in the classroom*. Washington: National Research Council/The National Academies Press, 2005.

EGAN, Kieran. Layers of historical understanding. *Theory & Research in Social Education*, [London], v. 17, n. 4, p. 280-294, 1989.

_____. From myth to history and back again. *Thinking Skills and Creativity*, v. 2, n. 1, p. 62-67, apr. 2007. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~egan/AERA-Mythto.html>>. Consultado em: 21 jan. 2013.

ÉTHIER, Marc-André Éthier; LEFRANÇOIS, David. *Le transfert par des élèves des compétences développées en classe de sciences sociales dans la pratique politique et communautaire* – Texte présenté dans le cadre du Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l'histoire IUFM du Nord Pas de Calais, Centre de Valenciennes, 12 et 13 novembre 2007. Disponível em <<http://www.ub.edu/histodidactica>>. Consultado em: 13 set. 2012.

LEE, Peter. *Caminhar para trás em direção ao amanhã: a consciência histórica e o entender a história*. Disponível em <www.cshc.ubs.ca/viewabstract.php> Acesso em 21 nov. 2005.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: PETER, N. Stearns; SEIXAS, Peter; WINEBURG, San. *Knowing, teaching e learning history: national e international perspectives*. New York: New York University, 2000. p. 199-222.

LEE, Peter; SHELILT, Denis. A scaffold, not a Cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, [London], n. 113, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Des novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. Os estádios de desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. In: LEITE, Dante Moreira. *O desenvolvimento a criança: leituras básicas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Universidade de São Paulo, 1972. p. 199-208.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A Psicologia da criança*. 11ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 161-179.

Itamar Freitas >>

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora da UNB, 2007.

_____. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012. (Com a contribuição de Ingetraud Rüsen).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder/Editora da USP, 1972.

TAYLOR, Tony; YOUNG, Carmel. *A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Camberra: Department of Education, Science and Training/Commonwealth of Australia, 2003.

TIMMINS, Geoff; VERNON, Keith; KINEALY, Christine. *Teaching & Learning History*. London: 2005, Sage. p. 39-66.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Editora da USP, 2008.

FONTES

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educacion de la Nacion. *Contenidos básicos comunes para la educacion general básica – Introducción*. 2ed. Buenos Aires: Ministerio de la Cultura y Educacion/Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995.

_____. Ministerio de Cultura y Educacion de la Nacion. *Contenidos básicos comunes para la educacion general básica – Ciencias Sociales*. 2ed. Buenos Aires: Ministerio de la Cultura y Educacion/Consejo Federal de Cultura y Educación, [1995].

CHILE, Ministerio de Educación. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media* (Atualización, 2009). Santiago: Ministerio de Educación, 2009.

_____. Ministerio de Educación. *Bases curriculares 2012: Historia, Geografía y Ciencias Sociales – Educación Básica* (Bases aprobadas por Decreto n. 439/2012). Santiago: Ministerio de Educación, 2012a.

_____. Ministerio de Educación. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales – Programa de Estudio Primero Básico* (Propuesta aprobata por el Consejo Nacional de Educación). Santiago: Consejo Nacional de Education, sept. 2012b.

_____. Ministerio de Educación. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales – Programa de Estudio Primer Año Medio*. Santiago, 2011.

_____. Ministerio de Educación. <http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=362>. Consultado em: 7 out. 2012.

ENGLAND. Department for Education. History – History - The statutory programme of study for Key Stages 1 and 2 history. General article 28 November 2011a In: *Review of the National Curriculum*. Disponível em: <<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/nationalcurriculum>>. Consultado em: 16 nov. 2012.

_____. Department for Education. History - The statutory National Curriculum for England for Key Stage 3 history. General article 25 November 2011b. History (Secondary). **Updated:** 25 November 2011b. In: *Review of the National Curriculum*. Disponível em: <<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199545/history>>. Consultado em: 16 nov. 2012.

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale. Programmes pou l'école primaire. *Bulletin officiel spécial*. [Paris], n. 3, 19 juin 2008a.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique - Introduction. *Bulletin officiel spécial*. [Paris], n. 6, 28 août 2008b.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique – Classe de sixième. *Bulletin officiel spécial*. [Paris], n. 6, 28 août 2008c.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique – Classe de cinquième. *Bulletin officiel spécial*. [Paris], n. 6, 28 août 2008d.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique – Classe de quatrième. *Bulletin officiel spécial*. [Paris], n. 6, 28 août 2008e.

Itamar Freitas >>

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique – Classe de troisième. *Bulletin officiel spécial*. [Paris], n. 6, 28 août 2008f.

ÍNDIA. *Syllabus – Elementary level*. New Delhi: National Council of Educational Research and Training, 2006a.

_____. *Syllabus – Secondary level*. New Delhi: National Council of Educational Research and Training, 2006b.

_____. *National curriculum framework*. New Delhi: National Council of Educational Research and Training, [2006].

TAILAND. *Basic Education Core Curriculum – B.E. 2551 (A.D. 2008)*. s.n. Ministry of Education, [2008].

NOTAS

¹ Texto produzido a partir das aulas ministradas na disciplina “Tópicos Especiais de Ensino”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS) no período 2013/1, da qual participaram como assistentes os alunos Ana Maria Garcia Moura, Analice Marinho, Denilson Melo Rodrigues, José Maximino dos Santos Filho, Máira Ielena Cerqueira Nascimento e Max Willes de Almeida Azevedo.

² É importante citar aqui alguns trabalhos que discutem progressão em história, ainda que não relacionem o ensino de história à determinada teoria da história. São os casos de Geoff Timmins, Keith Vernon e Christine Kinealy (2005), que exploram progressão no ensino superior, e de Pierre-Philippe Bugnard (2007), que apresenta algumas estratégias para a organização criteriosa dos conteúdos históricos. A coletânea organizada por Daniel Coste e Daniel Véronique (2000) é um bom indicador sobre o estado da pesquisa na França, embora incorpore apenas um texto referente à história, explorando o papel dos livros didáticos nas práticas de progressão dos professores (Chopin, 2000).

³ A propósito, currículos e livros didáticos de história não podem continuar, como é habitual no Brasil, a desprezar a progressão didática, seja nas narrativas destinadas aos alunos, seja nos manuais de orientação para os professores.

⁴ “Os conteúdos de um ciclo pressupõem a aquisição dos conteúdos do ciclo anterior, os quais continuam sendo trabalhados, incluídos em outros conteúdos de maior complexidade” (Argentina *CBC - Introducción*, 1995, p. 3).

- ⁵ “O currículo incorpora, explicitamente, a progressão que os alunos fazem do concreto ao abstrato no momento de aquisição dos conceitos” (Índia, *National curriculum...*, 2006, p. 45).
- ⁶ “O currículo deve proporcionar experiências que construam uma base de conhecimentos mediante a progressiva introdução das capacidades de pensar racionalmente, para compreender o mundo através de várias disciplinas, promover alteridade, trabalhar e participar da vida econômica” (Índia, *National curriculum...*, 2006, p. 17).
- ⁷ “Estruturação e reestruturação das ideias são as características fundamentais da progressão da aprendizagem discente” (Índia, *National curriculum...*, 2006, p. 17).
- ⁸ “Esses programas estão baseados nas aquisições da escola primária, os quais devem ser avaliados e enriquecidos” (*Programmes Du collège*, BO n. 6, 28 août 2008, p. 1).
- ⁹ “Domínio progressivo da construção de uma narrativa histórica, escrita e oral, desde suas formas elementares (algumas frases), até os desenvolvimentos mais elaborados, empregando elementos explicativos e demonstrativos” (*Programmes Du collège*, BO n. 6, 28 août 2008, p. 3).
- ¹⁰ Conhecimentos, métodos e capacidades.

7

Avaliação no ensino de história a partir dos dispositivos nacionais e estaduais brasileiros (1996-2012)¹

Quais as mudanças conceituais mais significativas ocorridas no campo da avaliação educacional nos últimos 80 anos?

Quais os sentidos de avaliação educacional, segundo as teorias educacionais intituladas de comportamentalismo, cognitivismo e pedagogias da diferença?

Qual o sentido de avaliação educacional para as pedagogias da diferença?

Por que avaliar é sempre um ato político?

Que elementos circunstanciais constituem os projetos de avaliação educacional?

O que dizem os dispositivos legais sobre a avaliação no ensino de história no Brasil?

Quais os paradigmas que fundamentam as propostas de avaliação dos currículos brasileiros?

O que deve “saber” e “saber fazer” o professor de história? Prescrições de caráter nacional, produzidas nos Estados Unidos e na França – para usarmos duas culturas bem conhecidas e empregadas no Brasil, a primeira na formação pedagógica, e a segunda, na formação acadêmica dos professores de história –, indicam saberes acadêmicos e saberes da prática docente. Ambas requisitam conhecimentos e habilidades relativas à epistemologia da história, à historiografia, aos programas de história nacional e mundial, aos processos de aprendizagem, construção de sequências e avaliação das aquisições e progressos dos alunos.

No Brasil, a avaliação da aprendizagem, no que diz respeito ao ensino de história, é considerada um quase tabu. Os motivos são vários e não cabe, nesse momento, destrinchá-los. Importa destacar que esse componente fundamental à prática cotidiana do professor de história, dos anos finais da escolarização básica, sobretudo, é peça ausente na formação inicial e nos manuais de formação continuada.

Na maioria dos currículos dos cursos superiores de história, não se tem reservado espaço para a discussão da avaliação escolar. Os saberes da prática concentram-se nas estratégias de apresentação dos conteúdos conceituais e procedimentais, principalmente, no que dizem respeito à estrutura e funcionamento de ensino e aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A avaliação, ou teorias da avaliação, é conteúdo obrigatório apenas para os formandos em Pedagogia.

Nos livros de didática da história, metodologia do ensino de história e similares, a escrita se repete. Em recente exame de quatro dezenas de manuais do gênero, produzidos entre 1980 e 2012, apenas três exemplares incluem a avaliação da aprendizagem em história como capítulo.

Foi devido a essa lacuna na literatura e, ainda, por entender os saberes relativos à avaliação das aquisições e progressos do aluno, em termos de aprendizagem, também para o professor de história, que nos empenhamos na escrita desse capítulo. Aqui, questionamos, principalmente: que elementos circunstanciais constituem os

projetos de avaliação educacional? O que dizem os dispositivos legais sobre a avaliação no ensino de história no Brasil? Quais os paradigmas que fundamentam as propostas de avaliação dos currículos brasileiros? Enfim, existe uma orientação especial para a avaliação da aprendizagem no ensino de história no Brasil?

Para responder a essas questões, consultamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (1996), o Referencial Curricular Nacional – RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN/GEB (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (2000), os documentos conhecidos como PCN+ (2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCN (2000-2006) e a mais recente publicação orientadora do Ministério da Educação (MEC), intitulada *Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação* (2007).

Além dos dispositivos de caráter nacional, emitidos sob a responsabilidade do MEC, consultamos as propostas curriculares para o ensino de história dos estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

A nossa ideia, com este capítulo, é tão somente apresentar um perfil daquilo que se prescreve como avaliação da aprendizagem para o ensino de história pelas agências reguladoras de caráter nacional e estadual, além de avaliar as referidas noções de avaliação. Para cumprir essa meta, organizamos o texto em três blocos, além das necessárias conclusões: 1. “Uma vulgata nas teorias da avaliação da aprendizagem?”; 2. “Avaliação da aprendizagem em história: entre regulações nacionais e estaduais (1996-2011)”;

e, 3. “Os currículos de história e as prescrições sobre avaliação (2007-2012).

AValiação EDUCACIONAL E A VULGATA DAS TEORIAS DA AValiação DA APRENDIZAGEM

De início, gostaria de convidá-los a recordar que a avaliação educacional é apenas uma modalidade de uma prática incorporada ao nosso cotidiano: a prática da crítica – exame de algo com a finalidade de produzir um juízo de apreciação (Lalande, 1999, p. 221). Nesse sentido, todos nós avaliamos, isto é, todos nós criticamos – ainda que não sistematicamente e somente quando nos convêm os resultados dessa crítica.

Os exemplos abundam: provar um petisco, comprar uma roupa, indicar o melhor jogador da partida de futebol, classificar o motorista, hierarquizar os parceiros, segundo seus desempenhos sexuais, etc. Tudo isso exige um exame que resulta na produção de um juízo sobre uma ação, uma situação, um produto ou um protagonista. Em síntese, todos os dias, observamos e/ou experimentamos, analisamos e formulamos opiniões: gostoso/amargo, *fashion*/brega, craque/perna-de-pau, piloto/roda-presa, pegadora/frígida.

Isso ocorre no nosso cotidiano, antes, durante e depois dos episódios. Quando tratamos de avaliação educacional, entretanto, os procedimentos são mais sofisticados que uma breve reflexão frente a um copo de cerveja ou sobre o travesseiro. A avaliação é uma atitude metódica. Ela é empregada por todos os profissionais que querem conhecer e posicionar-se sem dogmatismos – que desejam atribuir valor ao conhecimento, por exemplo, através do exame sistemático dos seus fundamentos e dos procedimentos empregados para produzi-lo (Kant, 2000, p. 47).

Ainda assim, avaliar a aprendizagem dos conhecimentos do aluno, o nível de engajamento do professor, a funcionalidade do currículo, a qualidade dos serviços oferecidos pela escola, a abrangência da política educacional, entre outros, não deixa de ser um procedimento que envolve a análise de algo com o fim de produzir um juízo.

A esses dois elementos – o exame e o juízo –, educadores contemporâneos associaram um terceiro, implícito na ideia de crítica:

a tomada de decisões. Para Arredondo e Diago (2009), portanto, a avaliação educacional é um componente fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Ele consiste em obter informação, formular juízos de valor e tomar decisões (Arredondo; Diago, 2009, p. 38-39). Tomando essa definição como base, questionamos em seguida: podemos falar em teorias da avaliação no início do século XXI?

Quem quer que se interesse por teorias da avaliação não demora muito para perceber que, quando o objeto é a aprendizagem, os conceitos, questões e procedimentos estão ligados a duas correntes dominantes, no século passado e ainda em vigor no nosso tempo: o comportamentalismo e o cognitivismo. Assim, os conceitos básicos mais difundidos nos processos, projetos e sistemas de avaliação que nos circundam têm origem nesses dois conjuntos de teorias – isolados ou em interação. São eles: avaliação processual, avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação somativa e avaliação diferenciada.

Os autores, sistematizadores e/ou usuários desses conceitos militaram numa e noutra corrente. Essas foram as experiências, por exemplo, de Ralph Tyler, Michael Scriven, Benjamin Bloom e Philippe Perrenoud. Eles retomaram os referidos conceitos, em diversos momentos, sob o interesse de demandas e orientações teóricas várias. Isso costuma acontecer com outros conceitos e práticas educacionais. Tornou-se até um lugar comum afirmar que não temos ainda uma teoria geral da educação capaz de discutir e sugerir respostas a todos os problemas relacionados aos processos de escolarização. Vem daí a necessidade de tomar empréstimos, atribuir novo sentido e combinar.

Se ampliássemos o universo de autores comportamentalistas, cognitivistas ou cognitivistas/comportamentalistas, encontraríamos outros conceitos em constante mudança de sentido ao longo do século passado. *Feedback* e autoavaliação por exemplo, estão presentes nos textos de Fredrich Burrus Skinner. Eles são instrumentos básicos da instrução programada e das máquinas de ensinar, constituindo-se, concomitantemente, por meio de estratégias de facilitação.

tação e de avaliação da aprendizagem. Nos livros de Robert Gagné – que lista oito modos de realização da aprendizagem –, de Jerome Bruner – que prescreve o método da descoberta e o reconhecimento da estrutura da matéria – e de David Ausubel – que indica o valor do relacionamento entre o que o aluno já sabe e o conhecimento que se deseja que ele aprenda –, os processos avaliativos incluem os instrumentos referidos por Skinner.

Em Tyler, Bloom e Perrenoud – respeitados os respectivos contextos –, percebemos também que a avaliação tem função de *feedback* para o aluno, professor e comunidade e, ainda, que a autoavaliação é um dos mais valorizados processos de autorregulação da aprendizagem.

Isso não quer dizer que o campo da avaliação seja pleno de permanências. Isso quer dizer, sim, que os termos, como já afirmamos, são constantemente empregados com novos sentidos. O fato de empregar a palavra *feedback* não significa que nos tornemos comportamentalistas ao modo skineriano da noite para o dia. Aqui, mais uma vez, é importante afirmar que as palavras não têm essência – significado absoluto, ou seja, que o signo é arbitrário (Saussure, 2006, p. 81).

Entretanto, é necessário reiterar uma permanência fundamental, nos últimos 80 anos, em termos de avaliação: a necessidade de encará-la como decisão política e epistemológica. Toda avaliação é uma decisão política, porque temos que pensar na função social da escola e optar entre selecionar os talentos ou auxiliar na aprendizagem. Em outros termos: pensar os alunos como – estatisticamente ou providencialmente – destinados ao fracasso ou – potencialmente – construtores de conhecimento.

Toda avaliação é também uma decisão epistemológica – que não deixa de ser também política –, porque temos que adotar um sentido, teoricamente orientado para a palavra aprendizagem. O que é aprender? Aprender é reter de memória, mudar comportamento, conhecer e aplicar ou mobilizar conhecimentos e habilidades para a resolução de situação problema?

Assim, questionamos: o que os principais dispositivos nacional e estaduais, reguladores do ensino de história, prescrevem em termos de avaliação? Que elementos circunstanciais privilegiam? Que conceitos adotam? Existe uma especificidade teórica em termos de avaliação em história?

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: ENTRE REGULACÕES NACIONAIS E ESTADUAIS (1996/2011)

Para oferecer um perfil sobre as orientações acerca da avaliação da aprendizagem no ensino de história no Brasil, iniciamos com a descrição sobre as formas produzidas no âmbito do Ministério da Educação e secretarias estaduais de educação no Brasil, no período 1996/2011. O objetivo, nesta primeira parte, é informar sobre a natureza da avaliação, prescrita pelo Estado para o ensino de história e ensaiar uma classificação acerca da avaliação de aprendizagem histórica, a partir das teorias educacionais que circulam no Brasil, desde a década de 50 do século passado.

Independentemente da noção de Estado que professemos, não é novidade afirmar que este sujeito é importante regulador do ensino e da aprendizagem escolares, processo efetivado mediante políticas públicas educacionais que contam com a participação de gestores, técnicos, professores e alunos em nível local (Melo, 2012). Tais políticas são fundamentadas e/ou instrumentalizadas, principalmente, por leis, resoluções, parâmetros e diretrizes.

Começemos pelo principal instrumento: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (1996). Ela inclui o ato de avaliar como tarefa dos sistemas – nacional, estaduais e municipais –, exercido sobre o rendimento de programas, professores e alunos.

Em relação à aprendizagem – nosso foco, neste texto –, a LDBN emprega a expressão “verificação do rendimento escolar” e prescreve alguns critérios. Para a educação infantil, o “acompanhamento e registro” do desenvolvimento do aluno, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Art. 31). Para

os ensinamentos fundamental e médio, “regras comuns”, isto é: “avaliação contínua² e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Art. 24).

Pelos termos, então, podemos observar indícios de fundamentação teórica – ainda que bastante ampla: avaliação contínua e qualitativa. Os indícios ficam ainda mais fortes quando conhecemos os parâmetros, diretrizes e orientações que detalham a LDBN e instruem gestores e professores na implantação das políticas públicas educacionais.

Para a educação infantil, o Referencial Curricular Nacional – RCNEI (1998) sugere a “avaliação formativa” mediante instrumentos de observação e registro dos modos de aprender da criança. Tais estratégias/ferramentas auxiliam na verificação da principal expectativa, relacionada ao ensino de história: “que as crianças conheçam e valorizem algumas das manifestações culturais de sua comunidade e manifestem suas opiniões, hipóteses e ideias sobre os diversos assuntos colocados” (BRASIL, 1998, p. 204).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNGEB (2010), que definem claramente as três dimensões da avaliação no ambiente educacional – avaliação da aprendizagem, institucional interna e externa e de redes (Art. 46) –, os claros indícios sobre a fundamentação teórica desaparecem, mas permanece o sentido de “acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção” (Art. 47, § 3º). Idêntica prescrição (DCNGEB, 2010) é endereçada ao ensino fundamental e médio, mas resume-se à orientação de que a avaliação terá caráter “formativo, predominando sobre o quantitativo e classificatório” (Art. 47, § 3º).

Para o ensino de história nos anos iniciais, os conhecidos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) explicitam na “Introdução”: a avaliação é “um conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma” (Brasil, 1997a, p. 56). A avaliação levanta informações e dá retorno aos alunos, professores e à comunidade sobre o

“processo” de aprendizagem do aluno e também do “produto” alcançado com essa aprendizagem. Deve ocorrer no início – investigativa, contínua – e ao fim de cada etapa e estar a cargo de professores e de alunos. Ao final, alerta sobre o caráter diverso dos objetos, instrumentos e situações de avaliação e sugere o uso de diferentes códigos – verbal, oral, escrito, gráfico, numérico e pictórico – e estratégias – observação sistemática, análise das produções dos alunos e atividades específicas (Brasil, 1997a, p. 56-57).

Apesar de claras e objetivas, as orientações dispostas no volume introdutório dos PCN para o 1º e 2º ciclo do ensino fundamental não são apropriadas nos PCN produzidos para a área de História. Esse documento não explicita o sentido de avaliação e correspondentes teorias orientadoras, limitando-se a apresentar os conhecimentos e as habilidades insertos e destacados das expectativas de aprendizagem. Ao primeiro ciclo – antigas primeira e segunda séries –, prescreve a verificação das capacidades de situar-se no tempo e reconhecer fundamentos da sua identidade. Ao segundo ciclo – antigas terceira e quarta séries –, estabelece como importantes o reconhecimento de relações, a identificação de lutas e identidades coletivas, e compreensão e estabelecimento de relações entre realidades específicas (Brasil, 1997b).

Em relação aos anos finais, o volume introdutório (Brasil, 1998a, p. 97-99) reproduz, com algumas modificações na redação, as informações apresentadas na Introdução dos PCN para os anos iniciais. Os Parâmetros específicos para o ensino de História (Brasil, 1998b), ao contrário dos específicos produzidos para os anos iniciais, não se resumem aos conhecimentos e habilidades a serem aferidos. O documento assume a avaliação das capacidades de apreender “conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 1998b, p. 62), consideradas as potencialidades do aluno em termos de conhecimentos prévios e de elaboração de hipóteses. É uma avaliação de caráter diagnóstico sobre o desempenho do aluno e também do professor.

Ainda para os anos finais, no terceiro ciclo, o documento prescreve a aferição das habilidades de identificar/distinguir – relações

de trabalho e relações entre sociedade, cultura e natureza –, identificar – formas de organização política e econômica, lutas coletivas, experiência cotidiana, mudanças e permanências, características de documentos históricos –, organizar “os conteúdos apreendidos e expressá-los de maneira a se fazer compreender” (Brasil, 1998b, p. 75).

Na proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, a avaliação ganha espaço individualizado, embora o dispositivo específico não ofereça indicações específicas para a história. Para o primeiro segmento – anos iniciais –, os autores relacionam as atividades de avaliação à necessidade de ajustes no planejamento, verificação do aprendido e também crítica ao projeto pedagógico. A avaliação deve ser contínua, indicando, inclusive, processos individualizados de intervenção. Para a certificação, os objetivos didáticos não devem ser confundidos com enunciados de avaliação. Provas finais, portanto, devem restringir-se às aprendizagens fundamentais, a exemplo de “compreender um texto lido”, “produzir uma mensagem escrita” ou “ler e escrever números naturais até a ordem dos milhares” (Brasil, 2000b, p. 225-229).

Para os anos finais, o volume introdutório indica as funções das atividades de avaliação – informar aos alunos sobre as expectativas de aprendizagem, dar retorno aos alunos e professores sobre o rendimento dos alunos – e, conseqüentemente, a urgência de objetivos claros e de antecipação de situações de aprendizagem que serão empregadas como mecanismo de avaliação. O documento também sugere alguns instrumentos – contrato didático, observações, testes, provas, mapas conceituais etc. –, além de indicar a abrangência dos conteúdos a serem avaliados – capacidades básicas, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Brasil, 2002b, p. 132-7).

O volume que trata do ensino de história não reserva tópico para avaliação. Podemos, entretanto, colher algumas informações esparsas, como a responsabilidade de o professor considerar os diferentes níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem, o domínio dos conceitos, acontecimentos históricos e capacidades de leitura (Brasil, 2002c, p. 109, p.139).

Para o ensino médio, a primeira versão dos PCN, produzida em 2000, não apresentava discussão sobre a avaliação. A mesma situação é encontrada nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (História)*, publicadas em 2006. Nos PCN+ (2002), entretanto, ainda que de forma indireta, há considerações sobre a avaliação para o ensino focado na interdisciplinaridade: “processos de avaliação centrados na observação do desenvolvimento dos educandos em relação às competências, habilidades e conceitos que estes mobilizam, constroem e reconstróem ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem” (Brasil, 2002, p. 23).

Para encerrar este primeiro tópico, vejamos o que anuncia a mais recente publicação do ministério, em termos de formação continuada – *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação* (2007). Embora não seja uma prescrição legal, as *Indagações* são importante balizador de práticas pedagógicas, dada a raridade da iniciativa, a respeitabilidade acadêmica dos seus autores e o poder de circulação da obra, financiada pelo MEC.

O volume destinado à avaliação orienta os professores a concebê-la como atividade viabilizadora da inclusão e da democracia na escola. Afirma o texto que ela deve ser praticada ao longo e ao final do processo, fornecer *feedback* aos alunos e professores sobre as “ações de aprendizagem”, esclarecer sobre objetivos a serem atingidos, critérios empregados na verificação do rendimento, fundar-se no diálogo e estimular a autonomia dos estudantes – autoavaliação –, em síntese, deve ser uma avaliação, sobretudo, formativa para o aluno e reflexiva para o professor (Fernandes e Freitas, 2007, p. 22-3).

O mesmo documento também legitima o emprego de quaisquer instrumentos para avaliar, desde que sejam coerentes com as “aprendizagens reais dos estudantes ou do grupo”. O portfólio e o caderno de aprendizagem são sugeridos como bons exemplos de registro sobre os problemas e os avanços da aprendizagem dos alunos. Estes e os demais instrumentos devem ser construídos sob os seguintes critérios:

Itamar Freitas >>

- a) A linguagem a ser utilizada: clara, esclarecedora, objetiva;
- b) A contextualização daquilo que se investiga: em uma pergunta sem contexto podemos obter inúmeras respostas e, talvez, nenhuma relativa ao que, de fato, gostaríamos de verificar;
- c) O conteúdo deve ser significativo, ou seja, deve ter significado para quem está sendo avaliado;
- d) Estar coerente com os propósitos do ensino;
- e) Explorar a capacidade de leitura e de escrita, bem como o raciocínio (Fernandes e Fernandes, 2007, p. 29).

OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA E PRESCRIÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO (2007-2012)

Este tópico, como o anterior, examina a natureza das prescrições sobre avaliação – e avaliação da aprendizagem, sobretudo. Mas o foco são as propostas estaduais de história endereçadas aos anos finais do ensino fundamental.

O quadro que esboçamos, no entanto, está condicionado à seguinte situação: dezessete estados reformularam suas expectativas entre 2007 e 2012 – Acre, Alagoas, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe e Tocantins; dois estados não prescrevem expectativas para os anos finais (é o município quem o faz), razão pela qual adotamos como amostra as propostas da capital, ou de uma das diretorias regionais – Bahia e Ceará; cinco estados, além do Distrito Federal, estão reformulando ou construindo suas propostas (alguns até já concluíram, mas ainda não disponibilizaram no **site** da Secretaria de Educação) – Pará, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima; e um estado não será objeto de análise, em virtude de a proposta ser datada de 1998 e, ainda, pelo fato de não apresentar expectativas de aprendizagem para os alunos – Santa Catarina. Apesar das buscas, até o fechamento deste artigo, não obtivemos informações sobre as expectativas dos estados do Piauí e do Amapá.

Não obstante a amplitude das fontes, nem todas as propostas que consultamos fornecem subsídios para o exame. Duas propostas apresentam sugestões em forma de enunciado (AC, BA); sete, incluem na apresentação da área (CE, ES, MA, MG, BP, PR, RS); e a maior parte, na introdução geral da proposta – no texto comum às demais disciplinas inseridas na proposta (AC, AL, AM, CE, ES, MA, PR, SP, SE). Por fim, seis propostas, infelizmente, não contemplam a avaliação em seus textos (GO, MS, MT, PE, RJ, TO).

Como podemos observar pela própria disposição do tema nas propostas, a abordagem é bastante desigual, assim como o são as propostas em termos de conteúdos e modos de anunciar as expectativas de aprendizagem. No entanto, em termos de circunstâncias de avaliação – por que avaliar, como, quando etc. –, as propostas parecem convergir bastante.

Nas justificativas, por exemplo – por que avaliar –, as respostas convergem para duas funções. A primeira concentra a atenção no aluno: a avaliação deve ser instrumento auxiliar para o conhecimento do aluno, a identificação de dificuldades de aprendizagem e a comunicação ao próprio sujeito sobre o seu desempenho. A segunda concentra-se no professor. Neste caso, a avaliação é instrumento para a regulação da prática pedagógica, ação traduzida nas propostas como planejamento e execução de atividades. De forma residual, são apontadas as possibilidades de a avaliação desenvolver a autorregulação – conhecimento e reflexão sobre o seu trabalho – da aprendizagem, ou seja, das suas habilidades metacognitivas.

Sobre o objeto da avaliação, obviamente, a variedade impera, decorrente dos diferentes entendimentos de conteúdo. Há indicações gerais relativas aos níveis de experiência humana – aprendizagens socio-culturais, cognitivas, afetivas, biológicas, éticas e estéticas –, à tipologia dos conteúdos – conceituais, procedimentais, atitudinais, capacidades, conhecimentos, habilidades, comportamentos – e ao desempenho do aluno – dificuldades, conquistas e avanços – e do professor.

Há também orientações bastante específicas em termos de habilidades e conhecimentos, mais genéricas ou mais relacionadas às

Itamar Freitas >>

atividades de pesquisa e de escrita da história. Entre as primeiras estão o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, análise de conteúdo. Das últimas, é comum o exame das habilidades de identificação, leitura, interpretação, argumentação a partir de fontes; identificação e relacionamento de conhecimentos factuais e conceituais; identificação de semelhanças e diferenças, continuidade e mudança; estabelecimento de relações entre passado e presente e historiografia e vida pessoal cotidiana.

O agente avaliador, em consequência da hegemônica eleição da aprendizagem como centro e objeto, é o professor. Há apelos residuais, entretanto, no sentido de que as atividades de avaliação envolvam o aluno em processos de esclarecimento e negociação, como também os demais atores envolvidos com a gestão da escola – pais de alunos, técnicos, conselho de classe, entre outros.

Também decorrente da centralidade ocupada pelo aprendizado, os momentos nos quais a avaliação deve ser desencadeada são, majoritariamente, o início, meio e fim de unidades de estudo. Aqui, independem os objetos de avaliação. Os termos “diagnóstica”, “formativa” e “somativa” são empregados fartamente, com os seus similares semânticos: processual, permanente, progressiva, dinâmica, simultânea ao ensino, contínua, sistemática e dialógica. Duas propostas, apenas, indicam a quantidade de intervenções, ligadas às prescrições municipais ou estaduais de promoção escolar; e uma, faz distinção entre os aspectos formativo e pedagógico da avaliação.

A hegemonia da tríade – diagnóstica, formativa e somativa – indica também certa homogeneidade nos meios. Em termos de técnicas, as propostas citam a observação – da produção e do desempenho do aluno –, análise, julgamento, o equilíbrio das abordagens quantitativa e qualitativa e a consideração dos conhecimentos prévios e dos diferentes níveis e/ou ritmos de aprendizagem dos alunos. Acerca dos instrumentos, há ênfase nos critérios de elaboração, a exemplo da clareza na construção dos enunciados, ampla informação aos alunos sobre critérios e processos de avaliação, **feedback** dos resultados, adequabilidade aos diferentes conteúdos, e ênfase

tanto nas medidas sobre retenção quanto na reflexão sobre os conteúdos factuais e conceituais.

Ao listar os instrumentos, as propostas convergem também no que diz respeito à tipificação e à generalidade. A variedade parece infinita e a tipologia, em geral, discrimina instrumentos a serem preenchidos pelo professor – pareceres, fichas cumulativas, diário de classe, formulário de observação, questionários, planilha de notas, anotações diárias etc. – e pelos alunos – trabalhos, provas, testes, escritos autoavaliativos, portfólios, memoriais, produção escrita, audiovisual, cartográfica, oral, artísticas individuais ou coletivas, gincanas, exposições, feiras, produção de maquetes. Duas propostas também sugerem parâmetros para a avaliação. Podem ser empregados os resultados das avaliações externas – municipais, estaduais e nacionais –, assim como os dados com relação aos conhecimentos prévios, ao nível de cumprimento das expectativas de aprendizagem e à média dos resultados atingidos por uma turma, ou escola, cujos alunos foram submetidos aos mesmos procedimentos e expectativas.

Acompanhemos, por fim, as fontes de tais orientações. Metade das propostas cita as prescrições que analisamos no primeiro tópico deste texto: LDB, diretrizes, pareceres, resoluções, PCN e, ainda, prescrições locais, como Plano Municipal de Educação. As referências servem como estratégia de legitimação das propostas curriculares.

Como meio de convencimento sobre a conveniência e a adequabilidade das escolhas, entretanto, as propostas usam e abusam de clássicos autores e estudos realizados em período anterior às prescrições nacionais. São os casos de Jussara Hoffman, Cipriano Lukese, C. Vasconcelos e José Carlos Libâneo. São também citados os trabalhos de Margarita Ballester e E. Lima. O texto de C. Fernandes, última publicação sobre o gênero distribuída pelo MEC, é empregado em duas propostas curriculares. Específicos do ensino de história, apenas duas referências: o manual de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, e o de Ana Stefanello. Estes últimos cinco autores publicaram na primeira década do nosso século.

CONCLUSÕES

Nosso objetivo com este exame foi traçar um perfil e avaliar as prescrições sobre avaliação educacional – sobretudo da aprendizagem – em história, disseminadas por documentos prescritos por instâncias reguladoras nacionais e locais no Brasil.

Em termos de configuração dos documentos, pudemos perceber que os dispositivos legais – diretrizes, resoluções –, por seu caráter normativo/sintético, apresentam orientações bastante amplas. Cabe às publicações que as traduzem e difundem, junto aos gestores, professores, alunos e pais de alunos, a discriminação desta ou daquela direção, em termos de definição, funções, protagonistas, objetos, tempos, instrumentos e situações de avaliação.

No entanto, devido a uma série de circunstâncias – a exemplo das autorias diferenciadas, de inversões de ordem cronológica e hierárquica na produção dos documentos –, as publicações apresentam alguma desconexão no detalhamento das orientações.

Ainda assim, podemos constatar que as expressões contínua, formativa, diagnóstica, cumulativa, reflexiva, fornecedora de **feedback** e qualitativa são correntes na legislação e nos instrumentos de formação dos professores para caracterizar a avaliação da aprendizagem nos ciclos, níveis e áreas da educação básica, incluindo-se o ensino de história. Não há defesas explícitas de um ou outro paradigma – comportamentalista ou cognitivista. Os indícios apontam para a adoção de uma vulgata pedagógica que inclui elementos dos dois modelos, ainda que o gênero textual típico dos legisladores não permita explicitá-la em termos de referências bibliográficas.

Nos textos de formação, sobretudo o mais recente, essa mescla é ainda mais clara, principalmente quando os autores explicitam os critérios para a construção de instrumentos de avaliação coerentes com a função recente da escola, prescrita pelo Estado brasileiro: educar para a inclusão e a democracia.

Em termos de propostas curriculares estaduais para o ensino de história nos anos finais, constatamos a desigualdade de abordagens

– na introdução dos documentos, na apresentação da história, nas expectativas de aprendizagem. Há convergência, porém, acerca das funções da avaliação – autoconhecimento e auxílio para o aluno e de diagnóstico, fonte de reflexão e planejamento para o professor – e dos momentos de intervenção – antes, durante e ao fim da sequência didática ou da unidade de ensino.

Quando tratam dos objetos a serem avaliados, raras são as discussões sobre especificidades do ensino de história. Neste ponto, dada a variedade de sentidos para o termo conteúdo, são requisitados os conhecimentos, habilidades, erros, acertos, comportamentos, cumprimento de expectativas, competências relacionadas à pesquisa e à escrita da história, entre outros.

Essa mesma variedade desdobra-se numa pluralidade de técnicas e, ainda maior, de instrumentos. Estes, por sua vez, são majoritariamente tipificados como ferramentas para o emprego do professor e do aluno, construídas sobre princípios da clareza nos enunciados, adequabilidade e ampla informação aos sujeitos avaliados.

Quanto às referências que fundamentam tais propostas, por fim, destacam-se os trabalhos de autores que produziram em período anterior à disseminação das prescrições estatais. Trata-se de bibliografia orientada, na ausência de melhor termo, por questões caras às teorias críticas.

Comparando os resultados do exame das propostas curriculares e das prescrições estatais, é possível notar uma convergência em termos de funções, objetos, momentos, técnicas e instrumentos, o raro uso das prescrições nacionais e, mais rara ainda, a discussão sobre as especificidades da avaliação no ensino de história. Para além dessas pequenas observações, trata-se de uma vulgata pedagógica que mescla postulados e instrumentos cognitivistas e comportamentalistas de tendências várias.

A grande diferença entre os dois tipos de documento está na fundamentação. Enquanto algumas prescrições fazem referências aos construtivistas – da França, Suíça, Canadá – que circulam no Brasil há década e meia, as propostas curriculares justificam suas

ideias de finalidade da educação escolar, aprendizagem e avaliação em autores nacionais, alinhados a diversas correntes do pensamento crítico, radicados em cursos de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ACRE. Governo do Estado. *Cadernos de orientação curricular – Orientações curriculares para o ensino fundamental: Caderno 1 – História*. Rio Branco: Acre, 2010.

ALAGOAS. Governo do Estado. *Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas*. Maceió: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2010.

AMAZONAS. Governo do Estado. *Proposta curricular do ensino fundamental do 6º ao 9º ano: Rede pública estadual*. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, s.d.

ARREDONDO, Santiago Castillo e DIAGO, Jesús Cabrerizo. Introdução. In: *Avaliação educacional e promoção escolar*. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009. p. 27-87. [Primeira edição em espanhol – 2003].

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. 2ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. [Primeira edição em inglês – 1978].

BLOOM, Benjamin S., ENGELHART, D. Marx e FURST, J. Edward et. al. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. 6ed. Porto Alegre: Globo, 1977. [Primeira edição em inglês – 1956].

BLOOM, Benjamin S., HASTINGS, J. Thomas, MADDAUS, George F. *Evaluación del aprendizaje*. 2ed. Buenos Aires: Troquel, 1975. [Primeira edição em inglês – 1971]. V. 1.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20/12/1996. Publicada em 23/12/1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamenta – introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: história. Brasília: MEC / SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros em Ação* (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999. v. 1 e 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais – PCN (Ensino Médio)*. Brasília: SEMT, 2000.

_____. Secretaria de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho 2000b [Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos].

_____. Ministério da Educação. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. PCN Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, [2002].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos*: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução/Secretaria de Educação Fundamental, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos*: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: História/Secretaria de Educação Fundamental, 2002c.

_____. Secretaria de Educação Básica: *Orientações curriculares para o ensino médio* (v. 3): Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

BRUNER, Gerome S. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. [Primeira edição em inglês – 1963].

Itamar Freitas >>

ESPÍRITO SANTO. Governo do Estado. *Currículo básico da escola estadual: guia de implementação*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação Básica e Profissional, 2009.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema municipal de ensino de Fortaleza*. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira e FERNANDES, Luiz Carlos de Freitas. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GAGNÉ, Robert M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976. [Primeira edição em inglês – 1965].

GOIÁS, Governo do Estado. *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano*. Currículo em debate: expectativas de aprendizagem – convite à reflexão e à ação. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KANT, Immanuel. Prefácio à segunda edição. In: *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 35-51.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado. [Proposta curricular para história nos anos finais do ensino fundamental]. Campo Grande: Secretaria de Estado da Educação, s.d.

MATO GROSSO. Governo do Estado. *Orientações curriculares da educação básica do estado de Mato Grosso*. Cuiabá: Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, [2010].

MINAS GERAIS. Governo do Estado. *Proposta curricular de história do ensino fundamental: 6º ao 9º ano*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, [2007].

PARAÍBA. Governo do Estado. *Referenciais curriculares do ensino fundamental: ciências humanas, ensino religioso e diversidade sociocultural*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 2010.

PARANÁ. Governo do Estado. *Diretrizes curriculares da educação básica: História*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação Básica, 2008.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. *Orientações teórico-metodológicas – ensino fundamental: História*. Recife: Secretaria de Educação, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. In: *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 49-51. [Primeira edição em francês – 1999].

_____. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. [Primeira edição em francês – 1996].

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. *Currículo mínimo: História*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. *Lições do Rio Grande do Sul. Ciências Humanas e suas tecnologias. Caderno do Professor (ensino fundamental/ensino médio)*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, [2009].

SANTOS, Cristiano dos; SILVA, Irlana Jane Menos da e SANTOS, Selma dos (Org.). *Mentes e mãos construindo o Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Colegiados de Pedagogia, Fórum de Dirigentes das Escolas Públicas Estaduais, 2009.

SÃO PAULO. Governo do Estado. *Proposta curricular do estado de São Paulo: História*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008.

SCRIVEN, Michael. *The methodology of evaluation*. Lafayette: Indiana University, 1966.

SERGIPE. Governo do Estado. *Referencial curricular: rede estadual de ensino de Sergipe*. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder/Editora da USP, 1972. [Primeira edição em inglês – 1968].

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Globo, 1977. [Primeira edição em inglês – 1948].

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). *Educação para jovens e adultos – Ensino Fundamental (Proposta curricular – 1º segmento)*. 3 ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

TOCANTINS. Governo do Estado. [Proposta curricular de História]. Palmas: Secretaria de Estado da Educação, [2009].

Itamar Freitas >>

NOTAS

- ¹ Produzido a partir do texto elaborado para o Grupo de Trabalho “Ensino de História: diálogos entre diferentes saberes e práticas”, coordenado pela professora Marta Margarida de Andrade Lima, dentro do IX Encontro Estadual de História da ANPUH-PE, Caruaru, de 23 a 27 de julho de 2012.
- ² Grifos nossos em todo o texto.