

Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros*

*Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt***

Resumo. O escopo da investigação abrange a análise de concepções de aprendizagem que têm fundamentado a organização de documentos oficiais do governo brasileiro para o ensino médio (faixa etária entre 15 e 17 anos) na atualidade. O recorte proposto no presente estudo inclui a análise de documentos curriculares referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino médio e faz parte de investigação que também inclui análise do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) dos critérios para avaliação de manuais didáticos, e de pesquisas com professores e alunos desse nível de ensino. Adotou-se a metodologia de investigação qualitativa de estudo no caso e a perspectiva da análise de conteúdo na investigação bibliográfica e documental. As análises indicam a proposição da organização do conhecimento histórico a partir de dois eixos: a contextualização e a interdisciplinaridade, e a predominância de concepção de aprendizagem histórica baseada no desenvolvimento de competências. Tendo como referência a concepção de aprendizagem pautada na teoria da consciência histórica, foi tomado como foco especialmente o eixo da contextualização e sua articulação com a concepção de competências assumida nesses documentos.

Palavras-chave: Consciência histórica; Propostas curriculares; Aprendizagem histórica; Ensino médio.

The formation of historical awareness or development of competences? The teaching of history for Brazilian young people

Abstract. Current investigation deals with learning concepts which foreground the organization of official documents of the Brazilian government for High School (age bracket 15 -17 years). The above includes the analysis of curricular documents on the Brazilian Curricular Guidelines of History for the High School, coupled to The Brazilian Exam for High School Children (ENEM),

* Artigo recebido em 26/01/2015. Aprovado em 02/02/2015.

** Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, Brasil. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH. E-mail: dolinha08@uol.com.br

criteria for the assessment of textbooks and research with teachers and students. The qualitative method was adopted within case studies and the perspective of content analysis in bibliographical and documental investigation. Analyses reveal the proposition of the organization of historical knowledge as from two axes, or rather, contextualization and interdisciplinarity, coupled to the predominance of the concept of historical learning based on the development of competences. Contextualization and its articulation with the concept of competences in the documents were specifically focalized by foregrounding the concept of learning on the theory of historical awareness.

Keywords: Historical awareness; Curricular suggestions; Learning History; High School.

¿Formación de la conciencia histórica o desarrollo de competencias? Consideraciones sobre la enseñanza de la Historia a jóvenes brasileños

Resumen. El marco de la investigación abarca el análisis de concepciones de aprendizaje que, en la actualidad, han fundamentado la organización de documentos oficiales del gobierno brasileño para el Nivel Medio (que atiende alumnos entre los 15 y 17 años). El presente trabajo se propone estudiar los documentos curriculares relacionados con los Parámetros Curriculares Nacionales de Historia para el Nivel Medio y es parte de la investigación que incluye el análisis del ENEM (Examen Nacional de la Enseñanza Media), de los criterios de evaluación de los manuales didácticos y también de las investigaciones con profesores y alumnos de dicho nivel educativo. Se adoptó la metodología de investigación cualitativa de estudio de caso y la perspectiva de análisis de contenido en la investigación bibliográfica y documental. Los análisis indican la proposición de organizar el conocimiento histórico a partir de dos ejes: la contextualización y la interdisciplinariedad, bien como el predominio del concepto de aprendizaje histórico basado en el desarrollo de competencias. Teniendo como referencia el concepto de aprendizaje pautado en la teoría de la conciencia histórica, fue tomado como foco el eje de la contextualización y su articulación con el concepto de competencias asumido en los documentos.

Palabras Clave: Conciencia Histórica; Propuestas Curriculares; Aprendizaje Histórico; Nivel Medio.

Introdução

*“Um país mudo, não muda”.*¹

No Brasil, a escolarização da juventude tem sido um dos principais problemas das políticas públicas de sucessivos e diferentes governos e precisa ser analisada a partir das dificuldades históricas do país no que se refere, principalmente, aos escassos investimentos em educação e a luta pela universalização da escola básica (de 6 aos 17 anos), gratuita e com qualidade. É nesse contexto que se insere o debate sobre a dualidade que, historicamente, vem permeando a escolarização de jovens entre 15 e 17 anos, denominado, atualmente, de ensino médio. Essa dualidade diz respeito à existência de, basicamente, dois tipos de ensino médio: um para os jovens de classes privilegiadas, que prepara para o vestibular de ingresso às universidades, e o ensino médio profissionalizante, para os jovens que vivem do trabalho. Na tentativa de superar essa dualidade e em observância aos preceitos constitucionais da Constituição Brasileira de 1988, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, esse nível de ensino está em constante debate pela sociedade brasileira, inclusive com propostas de inovação, ainda em curso. Uma das propostas de mudança para o ensino médio foi a elaboração e publicização de novas diretrizes curriculares, a partir de 1999. No âmbito dessas diretrizes, estão incluídas propostas para a mudança do ensino de história para os jovens. Aspectos dessa mudança são objetos de análise nesse trabalho.

No Brasil, os estudos sobre currículo têm sido realizados por pesquisadores e especialistas das várias áreas do conhecimento. Na área específica do ensino de história estes trabalhos privilegiam, principalmente, determinados períodos ou reformas curriculares e suas relações com políticas educacionais, como atestam investigações realizadas por Martins (2002);

¹ Cartaz empunhado por uma jovem em manifestação por mudanças na sociedade brasileira. Junho de 2013.

Fonseca (1993), Reis (2001); Rocha, (2002) e Siman (1997). Ademais, pode-se citar reflexões sistematizadas sobre essa temática, como as de Bittencourt (1998) e Abud (1993). A partir de análises já realizadas sobre currículos de história, a investigação proposta no presente trabalho inclui a análise de documentos curriculares brasileiros direcionados a escolas públicas, particularmente aquelas destinadas à educação de jovens entre 15 e 17 anos. A especificidade do recorte “concepções de aprendizagem histórica” é parte de projeto que vem sendo desenvolvido sobre “Aprender a ler e aprender a escrever em História”², o qual tem se preocupado em investigar concepções de aprendizagem e sua relação com o ensino de história no ensino médio. Esse projeto encontra justificativa na complexa problemática das questões relacionadas a esse nível de ensino no Brasil e, particularmente, ao desinteresse que os jovens estudantes têm manifestado pelo conteúdo de história, conforme as pesquisas citadas.

O nível de escolarização denominado ensino médio atende, principalmente, jovens entre 15 e 17 anos e constitui a última etapa da escola básica, que inclui o ensino fundamental de nove anos e o ensino médio de três anos. Segundo informa o próprio Ministério da Educação brasileiro, “o ensino médio é a etapa final da educação básica e prepara o jovem para a entrada na faculdade. Com duração mínima de três anos, esse estágio consolida e aprofunda o aprendizado do ensino fundamental, além de preparar o estudante para trabalhar e exercer a cidadania” (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1999).

As escolas de educação profissional, científica e tecnológica também fazem parte do ensino médio. Em 2012, existiam cerca de 395 unidades voltadas para este tipo de educação em todos os Estados do Brasil entre Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de

² Projeto financiado pelo CNPq-Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Educação Tecnológica, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidades Tecnológicas Industriais.

Segundo dados do censo escolar 2009, um total de 8.337.160 estudantes estão matriculados no ensino médio regular – 1,1% em escolas federais (90.353), 85,9% em estaduais (7.163.020), 1,33% em municipais (110.780) e 11,67% em instituições privadas (973.007). Ainda segundo o censo escolar 2009, o ensino médio brasileiro conta com um total de 25.923 instituições.

É significativo o fato de que, dos 52.580.452 estudantes matriculados na escola básica, conforme dados de 2009, somente 8.337.160 conseguem matricular-se no ensino médio. Além de evidenciar a persistência das desigualdades historicamente produzidas e reproduzidas na realidade brasileira, esse resultado é indicativo, também, da denominada dualidade que vem acompanhando a escolarização dos jovens brasileiros. Um exemplo disso pode ser observado nas legislações constitutivas das políticas educacionais, como a lei orgânica de 1942, que indicou, para os filhos das elites, o ensino médio propedêutico: clássico, como opção para as ciências humanas, e científico, para as ciências naturais e exatas. Uma tentativa para reparar essa dualidade foi realizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.692, de 1971, que estabeleceu a profissionalização de forma compulsória, sem lograr êxito. Em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, indicou esse nível de ensino como “a etapa final da educação básica”, constituída pela educação infantil, ensino fundamental de nove anos e ensino médio de três anos. No entanto, persistiram tentativas de superação dessa dualidade, particularmente com a criação dos Institutos Tecnológicos de Nível Médio, mas, segundo Nunes, “expandiu-se o ensino médio, sem identidade física no que diz respeito a prédios, nem identidade em termos de concepção e formação” (2002, p.17).

Imediatamente após a promulgação da Lei 9.034, de 1996, o Ministério da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação a proposta de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio, o que resultou, em 1999, na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM.

1 Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: os princípios da contextualização e do desenvolvimento de competências.

A publicação e distribuição para as escolas brasileiras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM fazem parte de um conjunto de ações do governo brasileiro com vistas à reforma desse nível de ensino. Entre elas, podem ser citadas a criação do Projeto Escola Jovem, em 2001, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, a expansão de vagas nas escolas e a organização de sistemas de avaliação centralizada nos resultados, como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Na opinião de Lopes,

o documento dos parâmetros é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial (LOPES, 2002, p.1).

Nesse contexto e tendo como norte as considerações apresentadas, realizou-se a análise da Resolução 03/1998, do Conselho Nacional de Educação, que tem fundamentado as diretrizes curriculares para o ensino médio, inclusive as de história. Entre outras questões, esse documento, de autoria da conselheira Guiomar Namó de Mello, propõe a contextualização

como princípio pedagógico que define a maneira de organização e tratamento dos conteúdos curriculares:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo de ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizam o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto de conhecimento uma relação de reciprocidade (...) Na verdade, a contextualização pode ser entendida como um tipo particular de interdisciplinaridade na medida em que aponta para o tratamento de certos conteúdos disciplinares como contexto de outros (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p.37)

A adoção desse princípio, segundo a própria relatora, deve-se à inadequação histórica dos programas e manuais didáticos do ensino médio à realidade dos jovens, às suas experiências cotidianas: “O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência” (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p. 40). Opondo-se à ideia de contextualização sugerida no documento, Kuenzer aponta algumas considerações. Em primeiro lugar, segundo essa autora,

O cotidiano não se explica em si, mas através da história que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana; relações que são de exploração ou de solidariedade, de submissão ou de dominação, em face da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção da riqueza e, em consequência, do conhecimento (KUENZER, 2000, p.74).

Assim, continua Kuenzer, torna-se necessário precisar de que cotidiano se fala, e do significado que terá, em função dos lugares sociais contraditórios ocupados pelos diferentes sujeitos. Em segundo lugar, para Kuenzer,

Da mesma forma, nem tudo o que precisa ser aprendido pode ser contextualizado, em face do caráter histórico da produção científica. Se tomarmos esse conceito com relação à realidade

imediate ou à praticidade, essa formas de conceber a educação a reduziria a uma versão utilitarista.(...)O que e como ensinar de forma contextualizada, portanto, definem-se antes pelas finalidades a atingir do que pelo imediatismo ou pelas necessidades práticas postas por um contexto supostamente neutro. Essas finalidades dizem respeito a pessoas concretas que vivem em situações reais que precisam ser compreendidas em si e em suas articulações com a totalidade da vida social (KUENZER, 2000:74-75).

O entendimento relativo ao princípio pedagógico da contextualização como a capacidade do aluno relacionar e/ou aplicar o conhecimento às situações da vida cotidiana, presente no documento orientador dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, tem como fundamento, como explicitado pela relatora do documento, a concepção de “aprendizagem situada”. Segundo Lopes,

O documento oficial afirma explicitamente que esse conceito se fundamenta em David Stein e sua idéia de uma aprendizagem situada (Brasil, 1999, v. 1, p. 141-142), com base na vivência de situações do dia-a-dia, segundo os interesses dos alunos, e no desenvolvimento de atividades desvinculadas da pura transmissão de conceitos. Para Stein (1998), situar uma aprendizagem significa colocar o pensamento e a ação em um lugar específico de significado, envolver os aprendizes, o ambiente e as atividades para produzir significado. Todo conhecimento é construído de forma situada, em determinado contexto, de maneira a ser transferido para situações similares. (LOPES, 2002, p.7).

Com relação a esses pressupostos, são elucidadoras as reflexões de Boron (2001) sobre o “artificial prativismo”, caracterizado pela presença de certo entrave antiteórico do saber convencional, potencializado pelas exigências do mercado de trabalho e que premia atitudes pragmáticas e realistas e castiga o espírito crítico e a inclinação teórica.

Ao marco teórico baseado na concepção de aprendizagem situada e no princípio da contextualização, presente na proposta para o ensino médio, agrega-se a orientação para o ensino baseado no desenvolvimento de competências. Essa perspectiva foi introduzida no Brasil na década de 1990 por

meio da denominada “Pedagogia das Competências” e está bem explicitada nos parâmetros curriculares para o ensino médio, anunciada por meio de diferentes tipos de competências, como as competências cognitivas complexas (autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção); competências de tipo geral (capacidade de continuar aprendendo) e competências cognitivas básicas (raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas). Destacam-se, também, as competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, a implantação do ensino por competências veio acompanhada da imposição da avaliação de resultados, “o que acabou por instalar uma lógica burocrática nos sistemas de ensino, voltada para tais aferições e comparações com padrões internacionais” (ALMEIDA, 2009, p. 88).

Um dos maiores problemas causados pela adoção da pedagogia das competências é o fato de que o conhecimento específico deixa de ser referência para a aprendizagem e o ensino, acabando por serem valorizadas determinadas atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas a priori, e “elas constituem modalidade de governo político das práticas de ensino, desqualificando as dimensões formativas dos saberes constituídos” (ALMEIDA, 2009, p. 97). Na mesma direção, concorda-se com Kuenzer que são essas dimensões formativas que constituem o centro do processo de escolarização, o que a diferencia de outros espaços, como aqueles adstritos ao trabalho profissional e que respondem às demandas de determinadas práticas específicas. Foi isso que a autora constatou em sua pesquisa com trabalhadores de plataformas de petróleo. Nos resultados dessa investigação, Kuenzer apreendeu a importância que estes dão ao desenvolvimento de determinadas competências necessárias ao mundo do trabalho. No entanto, diz a autora

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias do método e

de conteúdos que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social produtiva(...) Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais (...) Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social (KUENZER, 2002, p. 8).

Ora, levando-se em conta as considerações de Kuenzer, pode-se afirmar que o tripé contextualização, cotidiano e competências parece soar estranho ao mundo da historiografia contemporânea, para o qual a natureza axiológica e formativa do conhecimento histórico não é novidade. Tal assertiva, somada à intensidade prescritiva pressuposta nesse tripé, torna-se ainda mais preocupante quando acoplada ao princípio da interdisciplinaridade também assumida na proposta para o ensino médio, o que levou a história a compor, juntamente com outras disciplinas, como a filosofia, a geografia e a sociologia, uma mesma e difusa área denominada ciências humanas e suas tecnologias. Ademais, foi sugerida a construção de projetos, por parte de cada escola, para o tratamento metodológico das diferentes disciplinas, revelando uma determinada perspectiva de interdisciplinaridade na qual os conteúdos substantivos e epistemológicos das ciências de referência se pulverizam, o que não seria nada inadequado do ponto de vista dos princípios que regem a proposta curricular em pauta, tendo em vista os princípios da contextualização e cotidiano, e o referencial pedagógico das competências. No entanto, tais princípios teriam pouco significado e pertinência se a aprendizagem histórica e, portanto, o seu ensino, forem pensados no âmbito da formação da consciência histórica.

Se a aprendizagem da história for pensada como possibilidade de internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, podem ser

apontadas diferentes possibilidades. Pode-se falar em aprender a história no sentido de internalizar conhecimentos para manter e conservar determinadas situações ou falar na possibilidade de internalização como subjetivação, isto é, interiorização mais ação dos sujeitos, com vistas às intervenções e transformações na vida humana prática. Assim, seja em função da manutenção ou da mudança de uma determinada concepção de mundo, se coloca como fundamental a necessidade de modificar, de maneira duradoura e concreta, os modos de internalização do conhecimento, historicamente existentes, desafiando as formas atualmente dominantes de cognição, pois a formação da consciência histórica

não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação. Ela é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais. Naturalmente, essas competências dependem dos conteúdos do saber. Elas não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente (RÜSEN, 2007, p. 101)

2 A área de ciências humanas e suas tecnologias e os princípios da contextualização e do desenvolvimento de competências básicas.

Foi em 1999, período da segunda fase do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira–PSDB, que o Ministério da Educação publicou e divulgou junto às escolas brasileiras a proposta dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, constando de três partes: I – bases legais; II – linguagens, códigos e tecnologias; III – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e IV – ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1999).

Tendo como referência os documentos que expressam os princípios da reforma curricular do ensino médio e as bases legais para esse nível de ensino,

os autores da parte ciências humanas e suas tecnologias chamam atenção para o fato de que

neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. (...) O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do “economês” e do “legalês” (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1999, p. 21)

É importante destacar como a proposta explícita o abandono do currículo por disciplinas e por conteúdos. Fica clara a opção pelo trabalho com conceitos e, a partir desses, com o desenvolvimento de competências. Como os outros conhecimentos específicos, a história é incluída em uma grande área, onde esse conhecimento corre o risco de perder a sua especificidade epistemológica e metodológica, colocando-se ao serviço de uma leitura pragmática do real, como a “decodificação do economês e do legalês”.

Como se observa, o conceito de competências está intrinsicamente relacionada à aquisição de habilidades de aplicação imediata do conhecimento para “resolver problemas” do cotidiano. Ademais, nota-se a ausência da preocupação com pressupostos epistemológicos que têm constituído contemporaneamente o debate na área das ciências humanas, como aqueles sistematizados por Wallerstein (2011) no âmbito do projeto da comissão Gulbenkian, entre os quais se destaca a necessidade das ciências, ainda, de se superar “las separaciones artificiales erigidas en el siglo XIX entre los reinos,

supuestamente autónomos, de lo político, lo económico y lo social (o lo cultural o lo sócio-cultural)” (WALLERSTEIN, 2011, p. 76).

Do ponto de vista da concepção de aprendizagem, os autores mantêm-se fiéis à proposta do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, explicitando sua adesão aos princípios propostos pela Comissão Internacional para a Educação para o século XXI, da Unesco, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser, e consubstanciados nos três itens que sustentam a aprendizagem para todas as áreas do conhecimento: 1. a estética da sensibilidade – que estimula a criatividade (aprender a conhecer e aprender a fazer); 2. a política da igualdade – que valoriza o Estado de Direito e a Democracia (aprender a conviver) e 3. a ética da identidade – para a construção de identidades responsáveis, solidárias e compromissadas (aprender a ser).

Tais princípios são a base que dá sentido à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. Já apontam, por sua própria natureza, uma organização interdisciplinar. Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infindável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1999, p. 9).

Há que se ressaltar o mérito da proposta no sentido da superação de um ensino de história assentado na mera transmissão e memorização de uma lista infindável de conteúdos, questão, aliás, que vem fazendo parte da pauta de reivindicações de alunos, professores e demais envolvidos nessa problemática. No entanto, o caminho a ser trilhado é pela via da contextualização, articulada a

uma interdisciplinaridade compulsória, que se realizará por meio do desenvolvimento de competências, articuladas a um conjunto de estratégias para a apreensão de problemáticas do cotidiano do aluno. Pelos processos pedagógicos, esses princípios prescritos a partir do uso de recursos metodológicos podem ser consolidados, seja por meio de projetos que integrem conteúdos diversos ministrados por diferentes professores ou pelo tratamento integral dos diferentes conteúdos ministrados por um mesmo professor.

Considerando um conjunto de competências consideradas pertinentes para a área, o documento propõe três grandes campos de competências de caráter geral, a partir dos quais, cada área explicita suas respectivas competências. São as competências de 1. representação e comunicação - entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe. 2. investigação e compreensão - compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros; compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos; entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe e associá-las aos problemas que se propõem resolver e 3. contextualização sociocultural – compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos; compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e

deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos; traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural; entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social; aplicar as tecnologias das ciências humanas na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1999, p. 19).

Na primeira fase do governo do presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores – PT, o mesmo Ministério da Educação produziu e publicou o documento PCNs + - orientações educacionais e complementares aos parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002), seguido do documento orientações curriculares do ensino médio: conhecimentos de história. (BRASIL, MEC/SEB, 2004). O próprio título do documento de 2002 torna evidente que não há uma ruptura com as bases fundamentais da proposta de 1999, mas configura-se como “orientações complementares”.

No que diz respeito ao princípio da contextualização, o documento de 2002 procura explicitá-lo com maior clareza, sem, contudo, romper com o significado atribuído nos referenciais das diretrizes curriculares para o ensino médio,

Devemos deter nossa atenção em um outro aspecto: a contextualização. A tradição existente, senão em todas mas ao menos na maioria das propostas de trabalho que envolvem as disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, costuma vincular a noção de contexto à condição de conjunto de aspectos gerais, que supostamente fazem as vezes de “pano de fundo” ou “cenário” no qual se desdobram os acontecimentos sociais apresentados como relevantes por essa mesma tradição. No entanto, quando aqui nos referimos à noção de contextualização como parte necessária da prática docente

comum, que alicerça um trabalho efetivamente interdisciplinar, estamos apontando para uma outra direção, qual seja, a da significação dos temas/assuntos a serem estudados pelos educandos no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002, p. 23).

Essa concepção do princípio de contextualização articula-se com os três grupos de competências propostos nos documentos anteriores: 1. representação e comunicação; 2. investigação e compreensão e 3. contextualização sociocultural. A novidade é a proposição dos denominados “Eixos Articuladores” que, em consonância com a proposição das competências, fazem a relação com os conteúdos. Esses eixos são relações sociais, identidade, dominação, poder, ética, cultura e trabalho. A partir desses princípios e da perspectiva da interdisciplinaridade, são tratados os conteúdos específicos de história.

Cabe lembrar que as investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito da teoria da consciência histórica circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da história, tendo como foco principal a aprendizagem histórica. Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da história como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria, ou seja “a consciência histórica pode ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida” (RÜSEN, 1994, p. 5). Tendo em vista essa perspectiva é que se coloca uma contraposição à inserção da história como um componente da área de ciências humanas e suas tecnologias, articulada ao princípio da contextualização e do desenvolvimento de competências, o que poderia contribuir para a fragilização da aprendizagem histórica dos jovens alunos.

3 A proposta para o ensino de história e sua articulação com os princípios da contextualização e do desenvolvimento de competências.

A primeira diretriz curricular para os conteúdos de história ao explicitar por que ensinar história, afirma que

a História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1999, p. 19).

Mantendo um diálogo intrínseco com a proposta de 1999, as novas orientações de 2002 e 2004 deixam claro que a questão das temporalidades põe em pauta a relação com o passado, reiterando que quando nos referimos ao passado, não estamos nos referindo de modo impreciso a todas as coisas que aconteceram antes do momento presente, mas ao passado construído pelas ações humanas em diferentes épocas e espaços, valorizando o papel dos indivíduos como criadores de realidades e agentes das transformações a partir das relações sociais que constroem entre si. É esse conjunto, portanto, que constitui o objeto da história (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002; MEC/SEB, 2004).

Destaca-se o fato de que, em todos os documentos, a temporalidade é apreendida na perspectiva Braudeliana da curta, média e longa duração – a ideia de duração recebeu grandes contribuições do historiador Fernand Braudel (...) e retomando os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio:

O ensino de História, desenvolvido por meio de atividades específicas com as diferentes temporalidades, especialmente da conjuntura e da longa duração, pode favorecer a reavaliação dos valores do mundo de hoje, a distinção de diferentes ritmos de transformações históricas, o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas (MEC/SEMTEC, 1999, p. 306, citado por MEC/SEMTEC, 2002, p. 74).

Constata-se, assim, uma identidade entre os documentos que tratam das diretrizes curriculares, no que se refere às abordagens historiográficas adotadas. Tal identidade também pode ser observada no que tange ao princípio da contextualização e do desenvolvimento de competências, ressaltando-se o fato de que os documentos divulgados em 2002 e 2004 explicitam com mais detalhes o que está sendo proposto. Se a diretriz de história apresentada em 1999 mostrava sua adesão a esses pressupostos de forma mais genérica, os outros o fizeram de maneira mais explícita e, inclusive, com exemplos para os professores.

Com relação ao princípio da contextualização, observa-se, de um lado, que houve uma tentativa de expandir esse eixo estruturador do currículo para uma perspectiva diferenciada, conforme se observa – “contextualização é entendido como o trabalho de atribuir sentido e significado aos temas e aos assuntos no âmbito da vida em sociedade” (BRASIL, MEC/SEB, 2004, p. 69). Cabe ressaltar que, na perspectiva da teoria da consciência histórica, tal proposição é redutora, porque a atribuição de sentidos e significados se constrói pelas carências do presente, sendo uma relação qualitativamente diferente com a vida em sociedade, pois “estruturam um modo de transformar a experiência do passado em uma história com sentidos e significado para o presente” (RÜSEN, 2006, p. 124). Isso implica em se questionar, por exemplo, como o ensino de história pode contribuir para a concretização desse princípio em relação à aprendizagem dos jovens, quando os manuais didáticos de história do ensino médio ainda privilegiam a organização dos conteúdos estruturados a partir da grande narrativa eurocêntrica, na qual são integradas ou intercaladas outras histórias, como a história do Brasil e da África.

De outro lado, a perspectiva mantém-se a mesma do documento anterior, reforçando, ainda, uma organização geográfica dos conteúdos históricos, à moda dos círculos concêntricos: “Cabe, ainda lembrar que o

trabalho de contextualização busca compreender a correlação entre as dimensões da realidade local, regional e global, sem o que se torna impossível compreender o real significado da vida cotidiana do aluno do ponto de vista histórico” (BRASIL, MEC/SEB, 2004, p. 69).

É possível afirmar que não houve uma ruptura com a concepção de aprendizagem que fundamentou a reforma curricular do ensino médio, baseada no conceito de “aprendizagem situada”, já explicitada nesse trabalho. Ademais, os pressupostos da “pedagogia das competências” também são validados para o ensino de história como a única solução para a superação de um ensino centrado na passividade do aluno quando são estabelecidas as competências específicas da história e o seu significado

Ao considerarmos como objetivo do ensino da História a superação da passividade dos alunos frente à realidade social e ao próprio conhecimento, faz-se necessário leva-los ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a compreensão da lógica da realidade e da construção do conhecimento (MEC/SEMTEC, 2002, p. 74).

A adesão à noção de competências como sinônimo de habilidades revela certa ausência de clareza com relação a esses conceitos e um grande grau de positividade na crença de adotá-los como uma solução para os problemas do ensino e da aprendizagem, acabando por transformá-lo num “slogan” –

O conceito aparece em excesso em quase todos os textos legais das duas últimas décadas e vem constituindo um verdadeiro slogan, marcado por uma positividade que encobre os múltiplos sentidos que podem lhe ser atribuídos e, por ser extremamente versátil, aparece ligado ao ensino, à avaliação e à gestão (ALMEIDA, 2009, p. 79). A propósito da relação entre competências e avaliação, nota-se que as competências relacionadas para o ensino de história no ensino médio têm subsidiado as questões de avaliações realizadas pelo governo, como o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio,

cujos resultados, cristalizados sob a forma de pontuações quantitativas, gabaritam os jovens estudantes para ingressarem em universidades públicas brasileiras.

A estrutura subjacente às orientações curriculares para o ensino de história demonstra a relação orgânica entre contextualização e competências, além do foco na interdisciplinaridade. Com relação às competências propostas, segue a articulação sugerida no documento para a área de ciências humanas e suas tecnologias:

Competências de Representação e Comunicação:

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.

- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir de categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Investigação e compreensão:

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.

- Estabelecer relações entre continuidades/permanências e ruptura/transições nos processos históricos.

- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos.

- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

Contextualização sociocultural

- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de suas constituições e significação.

- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.

- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos

– Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002).

Esse quadro de referências utilizadas nos documentos levou à construção de encaminhamentos metodológicos nos quais foram sugeridas articulações entre conceitos históricos, habilidades para o trabalho com a história e elaboração e condução das atividades didáticas. Os conceitos históricos selecionados foram: historicidade dos conceitos, história, processo histórico, tempo, sujeito histórico, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania.

A ênfase no desenvolvimento de procedimentos (criticar, analisar, interpretar, comparar, relacionar, situar, posicionar, relativizar e construir) confunde-se com o que Rüsen (2012) critica na teoria de Karl-Ernest Jaismann, quando esse descreve como relevante para a aprendizagem histórica determinadas operações mentais, tais como a análise, a avaliação e o julgamento. Segundo Rüsen, “a análise, avaliação e o julgamento são as operações da consciência humana que não são específicas para o pensamento histórico (...) as ditas operações ganham seu caráter histórico e sua unidade interna, simplesmente, pelo fato de que elas se relacionam com o assunto “história” (RÜSEN, 2012, p.48).

Em um dos questionamentos acerca da aprendizagem histórica, esse autor afirma que uma, ou senão, a mais importante competência a ser aprendida

é a capacidade de formar um sentido sobre a experiência temporal, com o objetivo de orientar nossas ações e sofrimentos no tempo, em suma: a capacidade de narrar, historicamente, Que competências as pessoas precisam adquirir, se elas não querem perder, mas sim ganhar com suas próprias mudanças e com seu mundo no decorrer do tempo? É a capacidade da competência narrativa, que é a capacidade de orientar-se por meio da narrativa histórica no tempo. (RÜSEN, 2012, p. 54).

Nesse processo, “a identidade histórica não é criada, mas apropriada”. (RÜSEN, 2012, p.105). Para Rüsen (2007), o trabalho com o conhecimento histórico na escola é fundamental na formação da consciência histórica, ou seja, no processo de interiorização como determinação de formas de organizar e dar sentidos às experiências individuais e coletivas dos jovens alunos. Essas experiências são importantes para a definição e inserção do sujeito em seu próprio destino. O conceito de “consciência histórica”, segundo Rüsen (2001, p. 58), é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. Assim, para Jorn Rüsen, (2001; 2007), a história tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação e interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática). Esses pressupostos poderão ser os referenciais para concepções de aprendizagem que orientem propostas curriculares de história na sociedade contemporânea, incorporando, também, o pressuposto inegociável de que qualquer aprendizagem é autoeducação e inseparável da prática significativa da autogestão, em que os jovens e crianças sejam agentes ativos de sua própria educação.

Na teoria da aprendizagem para a formação da consciência histórica, os princípios cognitivos – experiência, orientação e interpretação -, exercem a função diferenciadora do processo cognitivo da ciência da história e pressupõem determinados recursos ou materiais pelos quais são construídas as teorias históricas. Esses recursos ou materiais são denominados pelo autor de conceitos históricos e categorias históricas (RÜSEN, 2007). Na esteira dessas reflexões, Lee (2005) estabelece alguns princípios da cognição histórica, tais como os conceitos substantivos, que

seriam os conteúdos específicos da história, como renascimento, revolução industrial etc; e os conceitos de segunda ordem, que estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo, como as categorias temporais – que designam contextos temporais gerais de estados de coisas, que, conforme Rüsen (2007, p. 93), não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal; e também aqueles relacionados às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência e imaginação histórica (LEE, 2005; TOPOLSKI, 1973; ARÓSTEGUI, 2006).

Ao apresentarem um currículo centrado na aprendizagem de conceitos, os documentos sugerem a apropriação de uma concepção de ensino e aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, tendo como referência o conceito de transposição didática. Esse ponto de partida não leva em conta que, na perspectiva da cognição situada na história como ciência de referência para a aprendizagem do aluno, a forma pela qual o conhecimento a ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da história.

Outra questão a destacar na concepção de aprendizagem referida nos PCNs de história é a ênfase na perspectiva de temporalidade “braudeliana” como forma de orientação temporal. Segundo Rüsen (2004), a orientação no tempo e sobre o tempo organiza-se desde os casos do passado e sua articulação com o presente, a partir de categorias históricas, sendo a datação uma estratégia apenas. Ademais, ao confundir a aprendizagem com o desenvolvimento de competências/ habilidades, os documentos selecionam algumas operações mentais da consciência não propriamente histórica, tais como “conhecer”, “caracterizar”, “refletir” e

“utilizar fontes históricas”, indicando uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas. Os processos de aprendizado da história precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria história, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade (RÜSEN, 2013).

Considerações finais

A par de concepções de aprendizagem histórica ainda não referenciadas nos princípios da cognição propriamente histórica, há questões preocupantes com relação a esse processo de reforma pelo qual está passando, atualmente, o ensino médio no Brasil, e que dizem respeito, essencialmente, ao significado e lugar dos conteúdos da disciplina história no currículo. Entrevistas, debates e pronunciamentos de autoridades governamentais, principalmente nos jornais e televisões, têm culpabilizado o que consideram o excesso de disciplinas do ensino médio para explicar o péssimo rendimento de alunos das escolas públicas nas avaliações externas, como o Enem, que avalia os estudantes do ensino médio como uma das condições para ingresso em universidades públicas brasileiras.

Observa-se, no entanto, que essa grande preocupação governamental, mas não só, contra o excesso de disciplinas, pulveriza os reais problemas que têm afetado as condições para um ensino médio nas

nossas escolas. Entre eles, podem ser citados a falta e a precariedade da infraestrutura das escolas e a rotatividade e a falta de docentes. Agregam-se, também, as condições sociais e econômicas da sociedade brasileira, cujos respingos se fazem sentir no universo escolar, como a questão da segurança, como pode ser observada na fala de uma jovem estudante, para quem em sua escola faltavam cadeiras, mas tinha grades nas janelas (BERNARDO, 2012).

Para superar o que seria “o inchaço de disciplinas”, já existem indicativos para programas públicos, como as próprias questões do exame do Enem, de que disciplinas como história, geografia, filosofia e sociologia passem a constituir a área denominada de humanidades, o que ocasionaria mudanças radicais, por exemplo, nos cursos de formação de professores. Os burburinhos, pois ainda se tratam de burburinhos, sem uma posição oficial do Ministério da Educação, têm fomentado acirradas discussões, contando, inclusive, com a participação da Associação Nacional de História – ANPUH, pela preocupação que essas mudanças poderiam causar uma formação aligeirada na história e nas ciências humanas em geral.

Os atuais parâmetros curriculares de história para o ensino médio revelam, mais uma vez, a maneira pela qual foi ocorrendo, gradativamente, no Brasil, a separação entre a didática da história e a história acadêmica, contribuindo para a formação de um código disciplinar da história com características específicas em cada momento da sociedade brasileira, mas que, de modo geral, empurrou as questões do ensino e aprendizagem da história tendencialmente para o âmbito da cultura escolar, especialmente para as relações com determinadas teorias pedagógicas, como a pedagogia das competências. Foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva do ensino da história passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à

aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das políticas educacionais, ocorrendo um deslocamento entre a cultura histórica e a cultura escolar, em que a perspectiva instrumental, particularmente centralizada na preocupação com a transposição didática e com os métodos de ensino, tem sido privilegiada.

Na esteira de um diálogo já realizado entre o pensamento de Jörn Rüsen e de Paulo Freire (SCHMIDT, 2011), a superação da aprendizagem histórica pautada nos princípios da contextualização e do desenvolvimento de competências pode ser pensada a partir da inserção dos sujeitos no movimento do real, quando eles têm a chance da apreensão concreta do mundo e do passado da humanidade, reconhecendo-os como algo que diz respeito a si e ao outro, não como algo abstrato, mas como um “desafio histórico, em sua relação contraditória com a desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos. Isso significa que desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens” (FREIRE, 1976, p. 158). Para Freire, esse processo de humanização só ocorre com a emancipação que não se “dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (FREIRE, 1976, p.159). Para Rüsen, isso indica que é necessário se perceber e perceber o que significa tornar-se humano em outros tempos e lugares, pois “não há sombras que não possam ser consideradas História. Mas a História não é cor de rosa, História é conflito. História é também um processo de se sobrepôr à desumanidade” (RÜSEN, 2003, p. 29). Esse processo indica a necessidade de um ensino da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação pensado na perspectiva da

insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza e com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo. Uma necessidade que precisa ser articulada a um sentimento de urgência de se pensar para além dos embates entre as competências e a consciência histórica.

No século XXI, temos assistido, em vários países do mundo, e também no Brasil, ao movimento dinâmico da juventude em suas reivindicações pelas mudanças, pelos direitos e pela justiça. Esse movimento tem e poderá levar ainda mais a tentativas de reconstrução do código disciplinar da história, a debates e propostas que, dialogicamente, procuram estabelecer articulações mais orgânicas entre as dimensões da cultura histórica e a cultura escolar, não num sentido instrumental, mas numa perspectiva mais emancipatória, mantendo a luta pelo significado científico, cultural, social e político da história como disciplina escolar, na medida em que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados, e uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÈSZÁROS, 2007, p. 196). Assim, no ensino de história para o ensino médio, é imperativo ouvir e entender certas determinações como pontos de vista relacionados a interesses, valores, desencantos e esperanças, como eles fazem parte do processo de formação da consciência histórica dos jovens e, portanto, permeiam as relações de suas experiências entre o passado e o presente, bem como as suas expectativas de futuro, porque, como dizia o cartaz empunhado pela jovem estudante na manifestação “Vem para a rua, vem”, que ocorreu em dezenas de cidades brasileiras no outono de 2013, “Um país mudo, não muda”.

Referências

- ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.163-174, 1993.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Professores e competência: Revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação e competências*. São Paulo: Summus, 2009, p.77-122.
- ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica*. Teoria e método. São Paulo: Edusc, 2006.
- BERNARDO, André. O que pensam os jovens. *Revista Nova Escola*. São Paulo, p.92-94, jun. 2012.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- BORON, Atílio. *A coruja de Minerva*. Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes para o Ensino Médio. Parecer n. 15, jun.1998. Disponível em: www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/parecerCEB15htm. Acessado: 28 maio. 2013.
- BRASIL. MEC/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio*, vol. 1 Bases legais e vol. 4 Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. MEC/SEMTEC. *PCN+Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. MEC/SEB. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, Acácia. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p.3-11, 2000. Disponível em: www.senac.br/BTS/282/boltec282a. Acessado: 12 abr. 2013.

LEE, Meter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J.; DONOVAN, M.S. (Eds). *How students learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: Nacional Academy Press, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, nov. 2002.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* São Paulo: São Francisco, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

NUNES, Clarice. *Ensino Médio*. Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

REIS, Carlos Eduardo dos. *Historia Social e Ensino*. Chapecó: Argos, 2001.

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

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: EdUnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Forming Historical Consciousness - Towards a Humanistic History Didactics. In: NORDGREN, Kenneth; ELIASSON, Per; RÖNNQVIST, Carina (ed). *The process of history teaching*. Sweden: Malmö University, 2003.

RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Developmen. In: SEIXAS, Peter (ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.

RÜSEN, Jörn. What does "Making sense of history" mean? In: RÜSEN, Jörn. (ed.). *Meaning & Representation in History*. New York: Berghahn Books, 2006.

RUSEN, J. *História Viva*. Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico. Brasília: EdUnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Que es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Trad. F. Sánchez Costa; Ib Schumacher. Original em: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (eds). *Historische Faszination, GeschichtsKultur Heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p.3-26. Disponível em: www.culturahistorica.com.es. Acessado: 10 set. 2010.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectives a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: EdUFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W&A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e a Didática da História*. Curitiba: UFPR - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A cultura como referência para investigações sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen*. Braga: Uminho, 2011.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. *Aprender História*. Perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SIMAN, Lana Mara. *Changement paradigmatique et enjeux sociopolitiques en enseignement de l'histoire: le cas du programme d'histoire du Minas Gerais (Brésil) et les réactions paradoxales des enseignants*. Quebec, 1997. Thèse (présentée à la Faculté des études supérieures) - Université Laval, Quebec.

TOPOLSKY, Jersy. *Metodologia de la Historia*. Madrid: Cátedra, 1973.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Abrir las ciencias sociales*. Mexico: Siglo XXI, 2011.