



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RENATA MADUREIRA PAVAN

**AS PROPOSTAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DAS
DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ E
DA BNCC:
CAMINHOS DIVERGENTES E SUAS APROXIMAÇÕES**

Londrina
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2020

RENATA MADUREIRA PAVAN

**AS PROPOSTAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DAS
DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ E
DA BNCC:
CAMINHOS DIVERGENTES E SUAS APROXIMAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Cainelli

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

P337p Pavan, Renata Madureira.
As propostas de ensino de história das diretrizes curriculares do estado Paraná e da BNCC : caminhos divergentes e suas aproximações / Renata Madureira Pavan. - Londrina, 2020.
162 f.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. História - Estudo e ensino - Tese. 3. Consciência histórica - Tese. 4. Currículos - Tese. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

RENATA MADUREIRA PAVAN

**AS PROPOSTAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DAS DIRETRIZES
CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ E DA BNCC:
CAMINHOS DIVERGENTES E SUAS APROXIMAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Cainelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Londrina, 04 de março de 2020.

AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa pelo qual passei me fez mais forte, pois exigiu disposições que nem sempre parecia ter. No compromisso com um trabalho que pudesse contribuir com a sociedade, mantive-me persistente nas dificuldades. Sinto-me agora, um pouco mais tranquila, mas principalmente aliviada dentre tantas questões que se instauraram no percurso.

Para que eu pudesse concluir este trabalho, a contribuição e o respaldo de determinadas pessoas foram fundamentais. Sou grata, primeiramente, aos professores que estiveram presentes na minha jornada, tanto escolar quanto acadêmica. Fizeram-me alguém que pudesse continuar meus caminhos. Sou grata à professora Marisa Noda, minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação em História, ela me escreveu que eu era capaz de continuar no mundo acadêmico. Não me esqueço de seu e-mail, de suas palavras contidas nele. Fortaleceram-me quando precisei e me encorajaram a acreditar em mim mesma.

Sou grata à professora Marlene Cainelli, minha orientadora no mestrado, que me indicou caminhos, me direcionou quando eu estava perdida na trama de questionamentos e dúvidas. Pelas orientações e considerações, mas principalmente, pelas correções, foram com elas que aprendi mais. Que busquei ser melhor no que me propus a construir. Obrigada, Marlene, pela paciência, pela compreensão e por também acreditar em mim no processo de seleção até o final da pesquisa. Sou grata!

Agradeço à minha banca de qualificação, professor Ronaldo Cardoso Alves e Sandra Regina Ferreira de Oliveira, seus comentários valiosos alargaram minhas perspectivas e enriqueceram minha dissertação.

Minha gratidão contempla minha família de forma muito amorosa: meus pais e meus irmãos, principalmente meu pai Marcos e minha mãe Adriana, que me respaldaram financeiramente para que eu pudesse morar em Londrina durante o primeiro ano do mestrado. Deram-me apoio emocional, foram compreensíveis nas minhas faltas, e sempre me apoiaram em cada pecinha

que fui colocando na construção do ser humano e da profissional que me torno durante todo o meu processo constante de formação.

Gratidão aos meus amigos que, assim como minha família, ouviram minhas lamúrias e me ajudaram a relaxar no processo.

Sou eternamente grata ao meu marido Lucas que me ajudou, me apoiou, desde o início do processo. Acreditou em mim como todas as pessoas acima, foi compreensivo nas minhas ausências e me possibilitou dedicação integral à pesquisa. Obrigada, amor, você faz parte disso!

Agradeço as pessoas que partilham comigo seus conhecimentos e se disponibilizaram em me ouvir, em me orientar, professores, amigos, conhecidos, fizeram parte do meu caminho. E por último, sou grata à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e prezo pelo seu fortalecimento, por investimentos significativos que possibilitem pessoas como eu realizarem seus sonhos. Como bolsista que fui durante o período de 12 meses, pude me dedicar integralmente à pesquisa. Desejo que mais pessoas possam desfrutar da mesma oportunidade em tempos em que a educação vem sendo surrada e perseguida.

Em frente, vamos construindo os movimentos da História!

PAVAN, Renata Madureira. **As propostas de ensino de ensino de História das diretrizes curriculares do Estado do Paraná e da BNCC: caminhos divergentes e suas aproximações.** 2020. 159 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa analisa a concepção de ensino de História das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do estado do Paraná (2008) e da Base Nacional Comum Curricular (2018) dos anos finais do ensino fundamental. A problemática desta pesquisa engendrou-se no entendimento da intermediação, pelo Referencial Curricular do Paraná (2018), entre os dois documentos e quais são as possíveis aproximações e distanciamentos no que se refere à concepção de ensino e aprendizagem da História, sua concepção de História e seu direcionamento na seleção e organização dos conteúdos. A metodologia utilizada foi a qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2018) acrescendo-se da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A teoria da História e a Teoria da Aprendizagem Histórica de Jorn Rusen (2001, 2007a, 2007b, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2012, 2015), com apropriações pelo campo teórico da Educação Histórica, encontram-se como subsídios teórico-metodológicos das DCEH (2008), a qual entende a aprendizagem histórica a partir da formação da consciência histórica, na contramão da concepção de ensino de História baseada no desenvolvimento de competências e habilidades da BNCC (2018). A finalidade do ensino de História, de formação do pensamento histórico, de tipo ontogenético, do documento paranaense, revela uma concepção de aprendizagem histórica como aquisição de competência narrativa (RUSEN, 2012), de significar o mundo e a si mesmo, com vistas a orientar-se internamente (identidade) e externamente (agir humano) em que o ponto de partida de constituição de sentido sobre a experiência do tempo são as carências de orientação dos alunos, divergindo da presente na BNCC (2018), de desenvolvimento de competências elencadas como objetivos de aprendizagem, sendo operações mentais genéricas não referentes às formas específicas de compreensão histórica (SCHMIDT, 2009a, 2015). Com relação à seleção e organização dos conteúdos históricos, o currículo nacional reproduz cânones de uma tradição seletiva que se perpetua nos programas curriculares (LAVILLE, 1999), pois, ao propor procedimentos investigativos para o processo de aprendizagem da História (BNCC, 2018), partindo de eventos históricos aprioristicamente listados, fragmentados, sem quaisquer discussões historiográficas, teóricas e didáticas que lhes respaldem, legitimando a seleção e a organização, mantém a lógica de um ensino de História que não considera a cognição (SCHMIDT, 2009a) situada na História. Portanto, o ajustamento realizado pelo RC (2018), ao estabelecer diálogos pela prática investigativa do ensino de História entre as duas propostas curriculares, procura manter a organização curricular das DCEH (2008) a fim de evidenciar a coerência e solidez de um caminho potente que se constrói no ensino de História no estado do Paraná.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo. BNCC. Aprendizagem histórica. consciência histórica.

PAVAN, Renata Madureira. **As propostas de ensino de ensino de História das diretrizes curriculares do Estado do Paraná e da BNCC: caminhos divergentes e suas aproximações.** 2020. 159 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This research analyzes the conception of history teaching of the Curricular Guidelines of Basic Education of History of the state of Paraná (2008) and the Common National Curriculum Base (2018) of the same level of teaching. The problem of this research was engaged in the understanding of intermediation, by the RC (2018), between the two documents and what are the possible approximations and distancings with regard to the conception of teaching and learning of history, its conception of History and its direction in the selection and organization of content. The methodology used was qualitative (LUDKE; ANDRÉ, 2018) growing from content analysis (BARDIN, 1977). Jorn Rusen's Theory of History and Theory of Historical Learning (2001, 2007a, 2007b, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2012, 2015), with appropriations by the theoretical field of Historical Education, are found as theoretical-methodological subsidies of DCEH (2008), the which understands historical learning from the formation of historical consciousness, contrary to the conception of history teaching based on the development of skills and skills of BNCC (2018). The purpose of teaching history, of formation of historical thought, of an ontogenetic type, of the paraná document, reveals a conception of historical learning as a acquisition of narrative competence (RUSEN, 2012), of meaning the world and itself, with internally (identity) and externally (human action) in which the starting point of constitution of meaning on the experience of time are the needs of orientation of students, diverging from the present in the BNCC (2018), of the development of skills identified as learning objectives, being generic mental operations not related to the specific forms of historical understanding (SCHMIDT, 2009a, 2015). With regard to the selection and organization of historical contents, the national curriculum reproduces canons of a selective tradition that is perpetuated in curriculum programs (LAVILLE, 1999), because, by proposing investigative procedures for the process of learning of history (BNCC, 2018), starting from historical events aprioristically listed, fragmented, without any historiographic, theoretical and didactic discussions that support them, legitimizing selection and organization, maintains the logic of a history teaching that does not consider cognition (SCHMIDT, 2009a) located in history. Therefore, the adjustment made by the RC (2018), by establishing dialogues for the investigative practice of history teaching between the two curricular proposals, seeks to maintain the curricular organization of NCDs (2008) in order to highlight the coherence and solidity of a potent path that is built in the teaching of History in the state of Paraná.

Keywords: History Teaching. Curriculum. BNCC. Historical Learning. Historical Awareness.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CB	Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CREP	O Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCEH	Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do Estado do Paraná
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PCH	Pedagogia Histórico Crítica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
LAPEDU	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
PNE	Plano Nacional de Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
RC	Referencial Curricular do Paraná
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
NREs	Núcleos Regionais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 O CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA E SEUS DELINEAMENTOS HISTÓRICOS	22
1.1 OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: HISTÓRIA, APRENDIZAGEM E CONTEÚDOS HISTÓRICOS	23
1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PROGRAMAS CURRICULARES E A PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE AULA: DETERMINAÇÕES E POSSIBILIDADES	32
1.3 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUA INFLUÊNCIA NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DO PARANÁ	35
1.3.1 O Currículo Prescrito E O Currículo Em Ação: Trama De Interesses Que Envolvem Possibilidades E Determinações	36
1.3.2 Educação Histórica: Contextualização E Transformações De Um Campode Pesquisa	42
1.3.3 A Educação Histórica No Brasil, Perspectiva Para O Ensino Da História	44
1.4 O PAPEL FUNDAMENTADOR DA TEORIA DA HISTÓRIA PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	46
1.4.1 Educação Histórica E Didática Da História: Campos Conceituais Alinhados Nas Concepções De Aprendizagem Histórica E Consciência Histórica	49
1.4.2 Formação Histórica: Resultado De Uma Aprendizagem Histórica Que Objetiva O Desenvolvimento Das Competências Históricas	58
1.4.3 A Função Da História De Orientação Cultural À Vida Prática Humana ..	61
2 UM CAMINHO DE INTERPRETAÇÃO DOS DOCUMENTOS CURRICULARES PAUTADO NA ANÁLISE DE CONTEÚDO	70
2.1 A PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS DO ESTADO DO PARANÁ NAS QUATRO ÚLTIMAS DÉCADAS.....	73
2.1.1 Currículo Básico Para A Escola Pública Do Estado Do Paraná (1990) ..	77

2.1.2	O Contexto De Produção E O Processo De Elaboração Das Diretrizes Curriculares Da Educação Básica De História Do Estado Do Paraná (2008)	81
2.2	DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE HISTÓRIA DO ESTADO DO PARANÁ (2008): PERSPECTIVA CRÍTICA DE EDUCAÇÃO.....	89
2.3	OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE HISTÓRIA DO ESTADO DO PARANÁ (2008): A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA A PARTIR DA MATRIZ DISCIPLINAR DA HISTÓRIA DE RUSEN.....	95
3	A PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018).....	110
3.1	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018)	110
3.1.1	BNCC: Os Rompimentos Em Sua Construção: As Duas Primeiras Versões Da BNCC (2018) E Sua Terceira Versão Final.....	112
3.2	A Proposta De Ensino De História Da Base Nacional Comum Curricular (2018): Desenvolvimento De Competências E Habilidades.....	116
4	AS RELAÇÕES ENTRE OS CURRÍCULOS A NÍVEL ESTADUAL E NACIONAL: O REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ (2018) COMO ELO?	120
4.1	CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018) E DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE HISTÓRIA DO ESTADO DO PARANÁ (2008): SUAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO CAMPO DA HISTÓRIA	126
	CONCLUSÃO.....	151
	REFERÊNCIAS.....	159

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de Dissertação nasceu de carências de quem está a escrevê-lo, ao buscar respostas para questões que se impuseram, enquanto professora de História, no processo de ensino e aprendizagem da História experienciado na rede pública de ensino de Londrina em uma região periférica da cidade, em que a maior parte dos alunos constituíam-se das camadas populares. Por um período curto, por estar vinculada à rede básica de ensino do Paraná por regime de contrato, através do Processo Seletivo Simplificado (PSS).

A realidade de uma sala de aula, por vezes, assusta, e se coloca como desafiadora quando, ao lecionar, buscam-se respostas para perguntas que os alunos também se fazem: o porquê de se ensinar e aprender História? Foi na teoria da História – enquanto metateoria do trabalho historiográfico e seus resultados – de Jorn Rusen que os objetivos e finalidades de se ensinar História ficaram mais evidentes e latentes. Não que a experiência de leituras referentes à relação das duas temporalidades – passado e presente – já não tivessem esclarecido. No período em que cursei a Licenciatura em História, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), entre 2011 e 2014, realizei a leitura do texto “Apologia da História: Ou o ofício de historiador” de Marc Bloch, no qual era esclarecida a articulação das temporalidades históricas, no que concerne às problemáticas se originarem no e do tempo presente em direção ao passado. No entanto, as carências eram de orientação, de futuro, de possibilidades abertas.

A articulação entre um quadro temporal configurando uma continuidade que contemplasse passado, presente e futuro só ficou nítida com a teoria da consciência histórica de Rusen (2001), que possibilitou que as respostas fossem encontradas a partir das demandas do tempo presente, na cultura histórica do tempo de cada sujeito que se volta ao passado.

A presente pesquisa se estrutura a partir da análise da concepção de ensino de História presente em propostas curriculares. Sendo o objeto de

estudo o ensino de História e o arcabouço teórico que o fundamenta, as construções teóricas curriculares são pautadas pois, em consonância com um currículo de História fundamentado em seu campo epistemológico. Existe, assim, uma concepção de currículo abrangente que abarca todas as áreas do conhecimento no que se refere à concepção de homem e sociedade que carrega.

Na esteira do que foi enfatizado, o pensamento de autores embasam a historicização do campo de pesquisa do currículo e a dialética teoria e prática, sendo eles, Michael Apple (1994), Tomaz Tadeu da Silva (2010, 1994), Antonio Flavio Moreira (1994), além das discussões de José Gimeno Sacristán (1998, 2013a, 2013b) e Pérez Gomez (1988) na compreensão do currículo enquanto prática de ensino e de seus conteúdos como uma das culturas possíveis, e Ivor Goodson (2018) numa perspectiva de construção social do currículo. As políticas públicas educacionais, as quais influem e conduzem a produção dos currículos, também ocupam espaço por meio do pensamento de Eneida Shiroma (2011) e Susana Jimenez e Maria Segundo (2007).

A problemática foi estabelecida em torno da concepção de ensino de História presente nos dois documentos curriculares, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do estado do Paraná (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) referente aos anos finais do ensino fundamental, “ajustadas” pela mediação do Referencial Curricular do Paraná (2018). A partir do elo forjado pelo RC (2018), questionou-se as possíveis aproximações e os distanciamentos no que se refere à concepção de ensino de História e os pressupostos que a fundamentam. Para a compreensão da função do conhecimento histórico assumida através do ensino de História ao longo da constituição do código disciplinar da História foram utilizados os trabalhos de autores como Elza Nadai (1983) Circe Bittencourt (2005), Kátia Abud (2011) Maria Auxiliadora Schmidt (2012) e Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010).

O processos de análise de conteúdo, à luz do pensamento de Laurence Bardin (1977), e de interpretação dos sentidos embutidos na comunicação textual que explicitam as concepções de ensino de História e de

aprendizagem histórica, bem como a concepção de História e a lógica de seleção e organização dos conteúdos históricos, realizaram-se orientados pela metodologia qualitativa de pesquisa em Educação (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 3), com base nas autoras que ressaltam a dimensão social da pesquisa e do pesquisador:

mergulhados que estão na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico. Esse mesmo conhecimento vem sempre marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência.

Destacando que, conforme Bardin (1977), na análise de conteúdos, tanto os fatos quanto os dados precisam ser analisados de forma acurada pois sua aparência não significa sua revelação, é no questionamento, à luz do referencial teórico que se pode construir proposições a respeito. A partir da descrição analítica das comunicações textuais, a inferência se estabelece como mediação entre o primeiro procedimento citado e a dedução lógica, que, para organizar as ideias e interpretar o significado imprimido, de forma a não apreender o objeto de análise numa primeira leitura espontânea, superficial, necessita-se lançar o olhar mediante o direcionamento teórico.

Sendo assim, ao analisar as concepções já mencionadas nos objetivos específicos a partir do objetivo geral que considera a concepção de ensino de História, proposta pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do Paraná (2008) para os anos finais do ensino fundamental (6º ano 9º ano), com base na teoria da consciência histórica de Jorn Rusen e em sua Teoria da Aprendizagem Histórica, assim como a concepção de ensino de História que fundamenta a BNCC (2018), faz-se necessário, a priori, construir um quadro de contextualização dos processos de elaboração dos documentos curriculares.

O método que permitiu decodificar a significação empreendida pelos emissores nos documentos curriculares revelou, a partir do entendimento do que a autora denomina de condições de produção, desnudar os contextos com os agentes, que direta ou indiretamente, influíram nas propostas por meio de seus interesses na trama das relações de poder que socialmente se

conformam. Dessa maneira, foi possível conhecer e compreender os interesses que prevaleceram na versão final dos documentos, estadual e nacional.

Constatou-se, de acordo com Marisa Noda (2014) e Luis Fernando Cerri (2007), que os fatores que impulsionaram a construção das DCEH (2008) foram engendrados pelo campo político, sendo que o governo de Roberto Requião (2003-2010), quando de seu início, combateu na dimensão retórica as práticas neoliberais do governo anterior de Jaime Lerner (1995-2002), o qual encontrava-se alinhado ao governo federal, adotando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), implantados pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) de forma impositiva, sem diálogo algum com os sujeitos da educação e com os setores da sociedade de modo geral. A contradição residiu na contraposição estabelecida ao governo anterior, reproduzindo suas práticas. Segundo Noda (2014), a participação dos professores se deu de forma tutelada, formal, nos moldes das proposições dos organismos multilaterais aos quais o governo Requião (2003-2010) se alinhou posteriormente.

Por conseguinte, o processo de elaboração das Diretrizes do Paraná (2008), iniciou-se em 2004, desencadeado por impulsos de políticas de governo que prejudicou o seu tempo de duração de acordo com as demandas e dificuldades dos professores de História da rede básica de ensino. Percebeu-se que os avanços no campo epistemológico da História também influíram na versão final do documento, publicada em 2008, a qual, conforme Noda (2014), não considerou as contribuições oriundas dos professores, resultado dos encontros propostos pelos Núcleos Regionais de Educação (NREs) e pela Secretária de Estado da Educação (SEED/PARANÁ).

No entanto, os ganhos não podem ser descartados por causa dos descompassos encontrados pelo caminho. Os professores foram considerados no percurso de elaboração, o que nem sequer foi pautado na política de implantação dos PCNs (1998). A concepção de ensino de História presente nas DCEH (2008), a partir seus fundamentos teórico-metodológicos, do seu entendimento didático do conhecimento histórico e da cognição situada na ciência de referência, destacou a especificidade da aprendizagem histórica no

embasamento da finalidade do ensino de História de formação do pensamento histórico configurado pela consciência histórica.

Os avanços que formam as bases epistemológicas da História, os quais alimentaram o campo do ensino de História no Brasil foram significativos, frente a propostas curriculares anteriores que não possuíam um arcabouço teórico-metodológico fundamentado na ciência referência. Os PCNs (1998), por exemplo, possuíam os enfoques da perspectiva cognitivista, pautando-se na teoria genética de Jean Piaget, na teoria da atividade de Luria e Leontiev e na teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel (SCHMIDT, 2009a), corroborando com propostas anteriores que fundamentavam a aprendizagem da História na Psicologia da Educação. De acordo com Schmidt (2009a), houve uma pedagogização da História a partir de uma Didática da Educação e uma Psicologia Educacional que não correspondiam à especificidade da aprendizagem histórica enquanto processos cognitivos ancorados na epistemologia da História, ou seja, nos princípios do raciocínio histórico próprios do pensamento histórico.

Na contramão dos PCNs (1998) para o ensino fundamental, o qual previa o desenvolvimento de competências e habilidades (SCHMIDT, 2015) aos moldes da Pedagogia das Competências, focando em conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, as Diretrizes do Paraná (2008) possibilitaram o reconhecimento do caráter disciplinar do currículo, no que se refere aos conhecimentos sistematizados historicamente, dentro dos consensos mínimos produzidos no campo epistemológico, a partir das garantias de validade do conhecimento histórico.

A matriz disciplinar de Rusen (2001), na qual se pauta a escolha das perspectivas históricas – no que se refere à historiografia – das DCHE (2008), estabelece a conexão entre a ciência da História e a vida prática de modo tal que os impulsos oriundos para a elaboração do conhecimento histórico vêm da vida prática

Esse ponto de partida instaura-se na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. A partir dessa carência é possível constituir a ciência da história, ou seja, torná-la inteligível como resposta a uma questão, como solução de um

problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação). (RUSEN, 2001, p. 30)

Percebe-se que a legitimação da disciplina de História no currículo se encontra exatamente na sua função de orientação interna, no que se refere à constituição da identidade dos indivíduos e sua orientação externa, concernente ao agir humano no mundo. Enquanto constituições históricas de sentido, as narrativas historiográficas podem alargar o horizonte de entendimento da sociedade, de seus valores, de suas estruturas e seu lugar enquanto indivíduo, mas também parte de uma coletividade, isto é, sua identidade social na totalidade, capacitando os indivíduos a compreenderem as relações sociais em que encontram-se inseridos, o processo social de produção e reprodução da cultura histórica de seu tempo.

Concepções de sentido consistem, pois, em saberes conectados, em explicações abrangentes do mundo, em determinações normativas do direcionamento e de metas do agir no tempo e no espaço, na unidade entre explicação do mundo e intenções de agir e, por fim, na formatação de identidade e diferença de pertencimento e demarcação. (RUSEN, 2015, p. 104)

O campo do ensino de História no Brasil incorporou a categoria da consciência histórica a partir das contribuições teóricas do campo da Educação Histórica, oriundas da Inglaterra com os estudos sobre Cognição Histórica, como as produções de Peter Lee, bem como de Isabel Barca, autores destacados na presente pesquisa, inclusive citados nos documentos analisados, os quais desenvolvem investigações na área da Educação Histórica, respectivamente, na Inglaterra e em Portugal. No Brasil, as pesquisas e o pensamento de Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt (2009a, 2009b, 2009c, 2011, 2012, 2014, 2017), responsável por coordenar os trabalhos do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), na Universidade Federal do Paraná (UFPR), dentre outros autores com destaque às produções de Geysa Germinari, Ana Claudia Urban e Marcelo Fronza, contribuíram para o enriquecimento e a consolidação do campo teórico e de investigação da Educação Histórica referente às produções desenvolvidas no âmbito do LAPEDUH, bem como no âmbito do Grupo de Pesquisa História e

Ensino de História sob coordenação de Marlene Cainelli na Universidade Estadual de Londrina (UEL). (KMIECIK; FERREIRA, 2018)

A partir dos processos cognitivos referentes à ciência de referência, a Educação Histórica propõe uma aprendizagem histórica em que o pensamento histórico comum, genérico a todos os indivíduos, articule-se nos moldes da racionalidade científica da História, orientado por perspectivas históricas validadas que corroboram com a formação de uma consciência histórica complexa ou ontogenética

O percurso em direção ao método da ciência da História pressupõe, entre outros, que, na relação aprendizagem e ensino deve ser percorrido o mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico. (...) As formas de organizar o ensino, a partir dos significados e sentidos atribuídos à aprendizagem referem-se ao momento que, tanto quem ensina, quanto quem aprende, assumem o estatuto narrativístico da ciência da história. (SCHMIDT, 2019, p. 29)

Sendo assim, na perspectiva da Educação Histórica, o ensino de História deve promover o desenvolvimento de ideias históricas mais sofisticadas, a partir de sua investigação como ponto de partida da aprendizagem histórica, mobilizando os conceitos metahistóricos – referente à natureza da História – e substantivos – referentes aos conteúdos históricos – (SCHMIDT, 2011; BARCA, 2011) a fim de a partir deles realizar um processo de ensino e aprendizagem da História em que a atribuição de sentido e os significados sejam colocados como objetivos centrais.

A fundamentação do campo da Educação Histórica encontra respaldo na tradição anglo-germânica, na Teoria da História e na Filosofia da História

Se, por um lado, a filosofia analítica forneceu elementos para a constituição de uma racionalidade das pesquisas, a teoria e a filosofia da história alemã trouxe para a Educação Histórica seu arcabouço teórico e o conceito de consciência histórica, central nas investigações sobre aprendizagem histórica. (...) As investigações desenvolvidas no campo da Educação Histórica, mais especificamente no âmbito do LAPEDUH-UFPR, apropriam-se da matriz do pensamento histórico de Jorn Rusen para a construção das bases epistemológicas sobre a ciência da história e, assim, delinear uma lógica de investigação. (KMIECIK; FERREIRA, 2018, p. 33-34)

Na direção da fundamentação teórica do campo pesquisa supracitado, o conceito de literacia histórica, desenvolvido por Peter Lee, segundo Barca (2006) se estabelece como vertente da consciência histórica, sendo indispensável ao desenvolvimento da última. Lee (2006, p. 148) destaca que um conceito de literacia histórica considera “o tipo de substância que a orientação necessita”, enfatizando que a matriz disciplinar de Rusen contribui para estabelecer os temas norteadores de qualquer concepção de literacia histórica.

Dessa forma, a condição necessária à literacia histórica é a formação de uma estrutura histórica utilizável, útil à orientação da vida prática humana, superando o entendimento de que a compreensão dos processos cognitivos referentes à ciência da História, na construção do conhecimento histórico científico bastaria para o desenvolvimento da literacia histórica. (LEE, 2006) Como frisa o autor, a estrutura histórica utilizável deve apresentar o passado de forma que ele não esteja fragmentando em múltiplos eventos históricos. A representação de continuidade temporal a qual Rusen (2001) se refere é a estrutura útil do passado pela perspectiva de Lee (2006), segundo Schmidt (2009c, p. 9) fica claro que “a literacia histórica assume que sua finalidade é a formação da consciência histórica”.

Para o autor, conhecer algo da História, exige condições que precisam ser cumpridas, reunir na memória fatos históricos fragmentados não revela um indivíduo historicamente letrado, por conseguinte, o autor pontua, deve-se: “Compreender a história como uma forma de ver o mundo; Adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica; Desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo.” (LEE, 2016, p. 121)

No sentido oposto, a concepção teórica que fundamenta a concepção de ensino de História pela perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades, não se encontra explicitada no documento nacional (BNCC, 2018), mas é possível identificá-la na análise da lógica de seleção e organização dos conteúdos históricos listados, reiterando um perspectiva factualista da História, pautada numa concepção positivista e metódica de interpretar o significado

atribuído ao passado sem chances de dar continuidade aos sentidos prévios por meio da subjetividade dos alunos.

As divergências se tornam claras entre as duas propostas curriculares de História quando a opção feita pelas competências, preconizada pela Organização de Desenvolvimento para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentro do modelo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) como modelo de avaliação incorporado por vários sistemas de ensino no mundo, estabelece um quadro de competências referentes ao componente curricular de História que se configuram enquanto objetivos de aprendizagem, destacando operações mentais genéricas, colocadas enquanto práticas metodológicas, não correspondentes ao processos da cognição histórica, que têm por finalidade a apreensão dos conteúdos substantivos da História, tão somente.

O ensino e a aprendizagem da História a partir da perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades como evidenciado pela BNCC (2018) para o componente curricular de História dos anos finais do ensino fundamental, estrutura-se a partir de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Habilidades e Competências. Sua seleção e organização dos conteúdos históricos elencados estão fundamentados na BNCC (2018) como direitos essenciais de aprendizagem, que, portanto, apesar de enfatizarem a autonomia dos sistemas de ensino a nível estadual, distrital e municipal, devem reorganizar seus currículos em consonância com a estruturação e organização da Base (2018).

Pode-se perceber que as aproximações estabelecidas pela prática da investigação histórica para o ensino e aprendizagem da História, pela intermediação do RC (2018), foram articuladas por meio dos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise dos objetos históricos explicitados pela BNCC (2018) como atitude historiadora diante dos documentos históricos como enfatiza o documento nacional. No entanto, o documento nacional traz as contribuições da pesquisa histórica como uma reprodução da práxis dos historiadores sem critérios epistemológicos definidos, não tendo, por exemplo, os procedimentos

históricos propostos pela BNCC (2018) a finalidade de mobilizar as competências especificamente históricas de maneira que sejam articulados o passado e o futuro por meio do presente.

A competência da experiência, no entendimento de um ensino e aprendizagem da História de cunho tradicional, sobressai-se, anulando as de interpretação e de orientação em detrimento de uma subjetividade que deve reproduzir a objetividade histórica. Por mais que refira-se às versões históricas diversas, a BNCC (2018) não explicita estas perspectivas de interpretação do passado, o que traz o documento, é um rol taxativo de conteúdos históricos excessivos, que ancoram-se num pensamento de História universal e de que toda a História da humanidade deve ser contemplada, assim, listam-se uma série de eventos históricos fragmentados nos quais gravita a aprendizagem histórica.

Portanto, os distanciamentos quanto à concepção de ensino de História proposta nas DCEH (2008) revela-se nas práticas metodológicas genéricas do documento nacional que não se configuram como atribuição de sentido dentro da especificidade do campo epistemológico da História, pois o documento desconsidera os fatores didáticos concernentes à matriz disciplinar da História: as carências de orientação e as funções de orientação existencial (RUSEN, 2012) quando afirma que o interesse pelo conhecimento histórico está em perceber como os indivíduos construíram suas narrativas em relação ao mundo em que vivem e os sentidos atribuídos a elas e suas ações (BNCC, 2018) sem sequer mencionar que os sentidos prévios existentes, ao serem interpretados, se transformam e orientam.

Não há por parte do documento nacional a preocupação com referenciais teóricos que embasem a proposta do ensino de História nos processos cognitivos próprios à ciência de referência, apesar de afirmar reconhecer as bases da epistemologia da História (BNCC, 2018). A estruturação e a organização dos conteúdos, denominados de Objetos de Conhecimento reproduzem a tradição seletiva de programas curriculares anteriores conforme Christian Laville (1999). Recorre-se a eventos históricos canônicos, consolidados como História somente por estarem repetidamente

presentes nos livros didáticos e programas curriculares, sem evidenciar discussões historiográficas, didáticas e teóricas que os fundamentem e os justifiquem no currículo de História.

A seleção, a organização e a estruturação dos conteúdos das DCEH (2008) não convergem com a proposta pela BNCC (2018), pois cada currículo foi construído a partir de perspectivas de ensino de História com finalidades e orientações não consonantes. As DCEH (2008) têm seus conteúdos organizados por Conteúdos Estruturantes a partir de uma concepção crítica de educação, destaca o documento, apesar de não deixar claro seu referencial teórico, sendo que os Conteúdos Estruturantes, recortes dos processos históricos, compostos por Relações de Trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais, desdobram-se em Conteúdos Básicos, referentes aos temas históricos responsáveis pelas problematizações das carências de orientação no tempo (DCEH, 2008) e em Conteúdos Específicos, que não estão determinados no documento – devendo estar presentes no Plano de Trabalho Docente.

Nesse sentido, compete ao professor juntamente com os alunos, no processo de problematização após a investigação das ideias históricas e o conhecimento de suas carências de orientação, realizarem suas escolhas no quadro dos processos históricos representados pelas correntes historiográficas, Nova História, Nova Esquerda Inglesa, Nova História Cultural, explicitadas no documento. As perspectivas históricas apresentadas estão de acordo com a concepção da matriz disciplinar da ciência da História de Rusen (2001), que entende a História a partir de uma racionalidade em que a linearidade e a organização temporal não se orientam numa ordem cronológica única, desfazendo-se do modelo quadripartite da História. As concepções de História de cunho positivista e metódica, como afirmam as Diretrizes do Paraná (2008) são superadas.

A partir dessa matriz disciplinar, a História tem como objeto de estudo os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 46)

A lógica de seleção e organização dos conteúdos do currículo do Paraná (2008), orientada pela matriz da História de Rusen (2001), articulando Conteúdos Estruturantes, Básicos e Específicos, garantem autogestão, autonomia e liberdade para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem em História, pois não fecha as possibilidades a uma lista de conteúdos históricos representados como eventos históricos, a ser cumprida/vencida. Possibilita que as considerações da teoria da consciência de Rusen (2001) no que se refere ao ponto de partida que leva os indivíduos a se interessar pela experiência passada, por necessidade própria das contingências inerentes à vida prática, de forma que possam ser levadas para o processo de ensino e aprendizagem da História.

Os objetivos do ensino de História propostos no currículo nacional, como afirma a BNCC (2018), são o desenvolvimento da autonomia de pensamento e o entendimento de que os seres humanos agem de acordo com o lugar e a época em que vivem. A BNCC (2018) também afirma que a percepção de uma diversidade de sujeitos históricos e versões histórias fomentam o pensamento crítico e a formação para a cidadania, como o conhecimento de interpretações históricas diversas já possibilitassem o alcance dos objetivos do ensino de História.

Percebe-se que os objetivos de ensino de História não estão em conformidade com a especificidade do pensamento histórico como se explicitam nas DCEH (2008), no que se refere à finalidade do ensino de História ser a formação do pensamento histórico configurado pela consciência histórica, através de procedimentos metodológicos que propõem atividades com estímulo à operações mentais relativas ao campo da História.

O conhecimento histórico também não é explicitado em sua função orientadora, sendo descrito “como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações.” (BNCC/BRASIL, 2018, p. 401) As competências listadas não condizem à especificidade do pensamento histórico que particulariza a cognição, em cognição histórica, referente aos processos cognitivos desenvolvidos no

processo de ensino e aprendizagem da História, situadas no campo da História.

Portanto, o RC (2018) se esforça por meio do ajustamento entre as duas propostas curriculares de História, estadual e nacional, para amenizar a contradição aparente entre os caminhos teóricos divergentes, de modo a poder estabelecer base de diálogo entre os dois documentos. Para tanto, o documento paranaense supracitado necessita realizar uma transgressão teórica, em que os pressupostos do campo da Educação Histórica, os quais se encontram explicitados por meio de autores como Peter Lee, Isabel Barca, assim como o pensamento de Jorn Rusen, são articulados aos processos cognitivos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise (BNCC, 2018), sendo estes processos referentes a operações genéricas da mente humana. De outro modo, estes processos cognitivos não se referem aos conceitos de segunda ordem (BARCA, 2011) ou metodológicos (SCHMIDT; SILVA; CAINELLI, 2019, p. 11) os quais “remetem à forma como se investiga e constrói o passado e o significado que lhes outorgamos, categorias vinculadas ao trabalho do historiador, e que se tornam habilidades.” Por conseguinte, não são considerados pela BNCC (2018) os pressupostos que mergulham nos fundamentos teóricos e filosóficos da ciência da História, contemplados pela área da Educação Histórica. (SCHMIDT; SILVA; CAINELLI, 2019)

A dissonância entre as duas propostas também revela uma perspectiva de História positivista e metódica do documento nacional, que remonta ao século XIX, em que pese o entendimento de que o trabalho metodológico com os objetos históricos (BNCC/BRASIL, 2018) serve para conhecer os acontecimentos do passado, isto é, para que o conteúdo empírico pretérito seja adquirido. Por conseguinte, negligencia-se que o currículo é embasado por critérios didáticos e epistemológicos e àqueles que é direcionado, justificando o que Rusen (2007a) denomina de teleologia retórica, no entanto, mesmo os fatos históricos como se encontram apresentados na BNCC (2018), fragmentados, sem unidade temporal em forma de narrativa histórica sobre o passado de forma justificada e fundamentada, tem pretensão de orientação, de convencer os destinatários de forma não impositiva (RUSEN, 2007a). Os

eventos históricos apresentados dessa maneira, convergem com os moldes de um ensino de História denominado tradicional, isto é, um processo de ensino e aprendizagem em que as perspectivas historiográficas não se apresentam para que os conteúdos históricos sejam pautados, ao contrário, eles se legitimam por si mesmos.

No entendimento acima, o documental nacional traz uma concepção de História positivista que entende a universalidade do objeto de conhecimento – fatos históricos –, bem como sua neutralidade no processo de investigação histórica, como evidencia-se na BNCC (2018), por meio de uma História objetivada que se entende universal, pretende-se desenvolver um processo de ensino e aprendizagem em que autoeducação, na qual os processos de subjetivação dos alunos se estruturam, não se apresentam. Pois o objetivo do ensino de História, a orientação empreendida no currículo, é de construção de uma autonomia de pensamento que se restrinja a reproduzir de forma “científica” os fatos históricos, para se inserir, também, na reprodução do status quo que privilegia o sistema do capital em detrimento de uma maioria “adaptável.”

Na contramão, as Diretrizes do Paraná (2008) se estabelecem de forma que os alunos possam ter acesso a diferentes correntes historiográficas (dentro de seus consensos construídos), revelando seus debates teóricos no que se refere às narrativas históricas e ressaltando os critérios epistemológicos que as levaram a rechaçar uma concepção positivista e metódica de História, em que a subjetividade dos alunos não tem espaço. Contrapondo-se a estas perspectivas, absorve-se o que foi contribuição e segue no curso dinâmico de construção do campo epistemológico da História, distante do que o documento nacional propõe ao ressaltar a pesquisa histórica – de forma limitada e objetivada no que se refere ao ensino de História, confundido pesquisa histórica e aprendizagem histórica, processos distintos (finalidades), mas não distantes – como possibilidade de conhecer os fatos do passado. Na perspectiva crítica de educação (DCHE, 2008), tem-se lugar privilegiado às necessidades de orientação dos alunos juntamente às carências sociais que prezam por sujeitos históricos silenciados na construção da História, como indígenas, afro-brasileiros, africanos – setores sociais populares – ressaltando

a História Local, do Paraná e do Brasil, para o entendimento das contradições que permeiam as estruturas sociais, políticas e econômicas, as quais influem na realidade social como o que propõe as Diretrizes do Paraná (2008), ao apontar um projeto de sociedade em que seja possível a transformação social por meio de lutas conscientes.

Na linha do processo hermenêutico realizado com os objetos de análise (documentos curriculares e suas relações), a pesquisa se apresenta estruturada a partir do capítulo um, “O campo do ensino de História e seus delineamentos históricos”, o qual retoma o quadro de historicidade do código disciplinar da História e os embates travados no campo do ensino de História por parte de professores/pesquisadores no período pré e pós-redemocratização no Brasil. Neste capítulo se encontram as contribuições do campo da Educação Histórica ao ensino de História e sua historicização desde as contribuições advindas, inicialmente, da Inglaterra, assim como a incorporação da teoria da consciência histórica no entendimento de investigações e pesquisas desenvolvidas referentes à aprendizagem histórica.

No segundo capítulo “Um caminho de interpretação dos documentos curriculares pautado na análise de conteúdo” se explicita a base teórico-metodológica que pautou a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das propostas curriculares de História, assim como o modelo de participação e os atores envolvidos no processo de elaboração dos documentos a nível nacional e estadual. A construção dos currículos anteriores às Diretrizes do Paraná (2008) que influenciaram na prática dos professores da rede básica de ensino também é contextualizada e compreendida com base em interpretações já realizadas. Destaca-se ainda, no documento do Paraná (2008), a concepção de ensino de História, aprendizagem, juntamente à de História e o caráter de seleção e organização dos conteúdos históricos.

No que se refere ao terceiro capítulo “A proposta para o ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (2018)”, a BNCC (2018) é contextualizada e os processos referentes à primeira, segunda e terceira versão são explanados a fim de que se possa compreender os embates, a forças das relações de poder atuando sobre a elaboração do documento

nacional. Também se destaca neste capítulo a concepção de ensino e aprendizagem da História pautada no desenvolvimento de competências e habilidades e seu elo com o passado quando rememoradas à luz de outras orientações curriculares como é o caso dos PCNs (1998).

No quarto e último capítulo denominado “As relações entre os currículos a nível estadual e nacional: o Referencial Curricular do Paraná (2018) como elo?” são estabelecidos os distanciamentos e possíveis aproximações entre as duas propostas de ensino de História, destacando a concepção de aprendizagem subjacente, sua fundamentação teórico-metodológica e seu mergulho ou não (no caso da BNCC) no campo da História. A noção de História inscrita nos documentos e sua orientação na lógica de seleção e organização dos conteúdos históricos também são analisados à luz do referencial teórico ruseniano e do campo da Educação Histórica, concluindo que o esforço do ajustamento realizado pelo RC (2018) entre as duas propostas pretendeu estabelecer um consenso mínimo para a manutenção da organização curricular das Diretrizes de História do Paraná (2008) no desenvolvimento de uma proposta de ensino de História, dentro da especificidade do histórico, que vem se construindo enquanto caminho potente no estado do Paraná.

1. O CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA E SEUS DELINEAMENTOS HISTÓRICOS

Pensar o ensino de História no Brasil possibilita compreender um campo profícuo, com uma série de contribuições de docentes/pesquisadores empenhados em refletir sobre a função da História na sociedade e na vida dos alunos. Atualmente, as pesquisas trazem questões relativas a um ensino de História que se contraponha e se desenvolva numa direção diferente da proposta de quando a História começou a se estabelecer como código disciplinar nos currículos, no século XIX. Na esteira deste pensamento de contestação a um ensino de História que pretenda enfatizar sucessão de fatos, datas e figuras históricas a serem memorizados, tendo sido denominado de ensino tradicional, por estar pautada a aprendizagem na memorização

mnemônica/mecânica, duramente criticada posteriormente, desenvolveram-se produções no campo do ensino de História com o intuito de superar essas práticas escolares pós-redemocratização no Brasil.

No entanto, é sabido que a tradição tende se incrustar na cultura escolar, oferecendo resistência a propostas alternativas de sua superação. Não somente na cultura escolar, como também, a tradição se faz presente, conforme destaca Katia Abud (2011), nos programas curriculares, mesmo com o desenvolvimento de novas propostas no campo do ensino de História, ao referir-se aos conteúdos históricos do processo de ensino e aprendizagem da História

O peso de conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar vem, dessa forma, anulando as possibilidades de inovação no ensino de História. Ao obedecer às regras impostas por um código curricular que aglutina as formas consagradas e vem fechando as possibilidades de renovação, cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições. (ABUD, 2011, p. 170)

O entendimento de um código disciplinar que vem sendo construído há mais de um século, em que a organização, a seleção dos conteúdos históricos e sua periodização, datadas do século XIX, como evidencia Abud (2011), continuam tendo forças em parte dos programas curriculares, não anula os debates, pesquisas e propostas no campo do ensino de História que vem se desenvolvendo vigorosamente nos últimos anos e que, inclusive, estão servindo de fundamentação a currículos dos estados brasileiros, vide a proposta do ensino de História das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do estado do Paraná (2008) com pressupostos teórico-metodológicos oriundos do campo da Educação Histórica, propondo o desenvolvimento da consciência histórica como finalidade do ensino de História a partir da teoria da consciência histórica de Jorn Rusen (2001).

Propostas do campo da Educação Histórica que fundamentam o ensino de História, as quais estão sendo colocadas em prática, sendo investigadas pelos pesquisadores da área que “buscam compreender melhor as relações entre os mecanismos globais, a atividade cotidiana dos professores e a experiência dos alunos”, na “busca por um ensino de História que tenha mais

significado e mais sentido para crianças e jovens alunos. (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p. 11). Para tanto, um ensino de História em que os princípios da ciência de referência sejam os eixos norteadores e articuladores do processo de ensino e aprendizagem da História com vistas à constituição histórica de sentido por parte dos alunos, de forma que a História seja compreendida como enraizamento na vida prática, possibilitando a compreensão do presente e orientação futura.

1.1 Os caminhos da construção do ensino de História no Brasil: História, aprendizagem e conteúdos históricos

Para poder compreender como o campo do ensino de História se constitui hoje e como seus pesquisadores se posicionam em relação à ideia de História, de aprendizagem histórica, de seleção e organização dos conteúdos históricos, é mister retornar ao passado para identificar as raízes de determinados posicionamentos que, hoje, reclamam um ensino de História em que a referência para o processo de ensino e aprendizagem da História seja a própria História.

Com base em Maria Auxiliadora Schmidt (2012), o campo disciplinar da História, a partir da questão de como deveria se ensinar História foi impulsionado pelo processo de escolarização, tal entendimento corrobora à construção de uma concepção de aprendizagem histórica e sobre seu desenvolvimento no processo de escolarização na construção de uma cultura escolar. Fundamentada em Viñao Frago (1998, p. 169), a autora afirma que

a cultura escolar pode ser considerada como um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras. (SCHMIDT, 2012, p. 76)

Schmidt (2012) propõe a articulação entre cultura escolar e cultura histórica, sendo este último conceito, embasado no pensamento de Rusen (1994), em que considera que a cultura histórica possui dimensões – estética, política, cognitiva e ética – que constituem-se enquanto formas de expressão da consciência histórica, seja no campo político, escolar, artístico, científico-

acadêmico e extraescolar, estabelecendo, por meio da dialética, uma influência mútua. O processo de constituição da História enquanto disciplina escolar, segundo a autora, ocorreu de forma semelhante ao da Alemanha, isto é,

deixou de ser o centro de reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. O resultado dessa atitude foi empurrar a didática da história para mais perto da pedagogia e abrir uma lacuna entre ela e os estudos normais de história. A fascinação com as reformas curriculares tendeu a subestimar as características peculiares da história como campo de aprendizado. (SCHMIDT, 2012, p. 77 apud RUSEN, 2010, p.31)

Na esteira da proposta de código disciplinar de Cuesta Fernandez (1998), Schmidt (2012) se apropria do conceito para a compreensão de como se constitui o ensino de História no Brasil a partir dos processos de escolarização e de formação da cultura escolar por meio do que o autor denomina de “textos invisíveis” e “textos visíveis”, os quais, respectivamente, referem-se aos manuais didáticos e currículos e à prática escolar na interação professor e aluno. Ademais, o entendimento de que existe um código disciplinar de História que vem se constituindo desde o século XIX no Brasil, Schmidt (2012) propõe uma periodização, na qual estabelece o início da construção do código disciplinar de História (1838-1931), sua consolidação (1931-1971), sua crise (1971-1984) e sua reconstrução (1984-até os dias atuais).

O percurso do ensino de História no Brasil como disciplina autônoma e curricular começou no século XIX, conforme explicitam Circe Bittencourt (2005), Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010), Maria Auxiliadora Schmidt (2012), Elza Nadai (1983) e Katia Abud (2011), pesquisadores do campo que auxiliam na construção da historicidade do processo. Antes de adentrar terras brasileiras, a História se inseria no currículo e iniciava-se como código disciplinar no início do século XIX na Europa, indo ao encontro com os objetivos de formação de uma identidade nacional, sendo construída uma História em que a nação legitimasse sua escrita e seu espaço no currículo, pois o nacionalismo difundido em parte da Europa exigia uma genealogia da nação. (ABUD, 2011 apud FURET, 1993).

No que se refere à construção do código disciplinar de História, no Brasil, ela se deu após a fundação do Colégio D. Pedro II, em 1837, em que os programas escolares começaram a se materializar, dentro da lógica “ler, escrever e contar” das escolas elementares. De acordo com Nadai (1993), o ensino de História foi estruturado pelo Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, e os estudos históricos começaram a fazer parte do currículo, a partir da sexta série, sendo que o modelo admirado e seguido, de educação, era o francês, assim, desenvolveram-se conteúdos voltados para a História da Europa Ocidental, prezando por esta em detrimento de uma história nacional que era considerada uma parte de uma História maior, a da Europa.

Era um modelo hegemônico de ensino de História, conforme a autora, o qual se originou na França, no século XIX, em um período histórico de laicização e de formação dos estados modernos, conjuntura de transformações, mas também de afirmação frente à constituição das nações que se formavam, indo ao encontro com o que fora explicitado acima referente à genealogia da nação (ABUD, 2011)

Sendo assim, a História enquanto ensino e como disciplina autônoma, se estabelece em consonância com as ideias que formavam na Europa, conforme Abud (2011, p. 164-165) “A História e seu ensino, no Brasil, encontram suas raízes mais longínquas na historiografia francesa. Surgiram ao mesmo tempo e com os mesmos pressupostos: positividade e linearidade dos acontecimentos históricos.” Percebe-se, assim, que a importação das ideias da historiografia francesa e dos próprios manuais franceses pelas escolas brasileiras, posteriormente, retratam um percurso de preocupação com a formação da identidade nacional, que se assemelha à da Europa.

A História escolar não nasceu no Brasil, aqui ela foi caudatária da europeia, tal como o foi na versão acadêmica. Nos rumos de institucionalização traçados, seguiu os roteiros já trilhados pelos estabelecimentos escolares na Europa e, em especial, na França. (ABUD, 2011, p. 167)

A disciplina de História no Brasil era “Relegada aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.”

(NADAI, 1993, p. 146) Na esteira da reflexão sobre a exaltação de figuras ilustres e das batalhas, Bittencourt (2005) lança sua análise sobre o papel dos conteúdos históricos e os seus significados, propalados nesse percurso de constituição da disciplina de História, ao longo dos séculos XIX e XX, segundo a autora, os textos referentes à História da nação eram lidos como uma forma de desenvolver o sentimento de obediência para com a pátria, desse modo, o delineamento do ensino baseava-se numa formação moral e civil, o que se perdurou até o século XX.

Desenvolveu-se um ensino de História em que a história biográfica se colocava como essencial para o conhecimento sobre a vida de figuras religiosas, assim como de figuras políticas também importantes, como exemplo de condutas a serem seguidas. Dessa maneira, o ensino de História pautado no estudo da História do Brasil, ancorava-se nas datas referentes aos acontecimentos históricos europeus ou desencadeados por estes. Pontua Nadai (1993, p. 148), que os estudos seguiam “uma cronologia política, partindo das “descobertas marítimas e geográficas dos portugueses e espanhóis nos séculos XV e XVI” e atingia o estudo da “ideia republicana no Brasil. Seu triunfo em 15 de novembro de 1889.”

Bittencourt (2005) assevera que com a abolição do sistema de escravidão que vigorava há séculos no Brasil e o advento da República (1889), a cidadania que se restringia alguns setores sociais deveria ser ampliada através do processo de escolarização, o que permitia que os trabalhadores que substituíam a força de trabalho dos negros que antes eram escravizados pudessem se inserir como participantes no processo político, e, para tanto, deveriam saber qual era o papel que desempenhavam numa engrenagem maior, em que os responsáveis por fazê-la girar eram os “grandes homens” que se colocaram à frente na construção da Nação, passando seu legado às classes dominantes, isto é, a uma elite que saberia traçar os rumos do país. Nesse sentido, utilizando-se do historiador inglês Eric Hobsbawm, a historiadora complementa que o ensino de História construído dentro dessa lógica, baseava-se na “invenção de tradições”, eram elas que fundamentavam e davam o corpo teórico necessário para que as mentes fossem disciplinarizadas a pensar de acordo com um modelo de cidadão a ser

perseguido. Perseguiu-se a criação de uma identidade nacional em que homogeneizasse os encontros culturais, de forma a não destacar a diferença e nem os conflitos, mas sim os pontos da formação em comum que configuravam uma Nação.

Com a criação do Ministério da Educação, em 1930, o ensino de História que há alguns anos já enfatizava a criação de uma identidade nacional, teve esse sentimento reforçado nas escolas primárias como evidencia Bittencourt (2005):

Duas características identificaram o ensino de História na escolas primárias a partir de então: a sedimentação do culto aos heróis da Pátria, consolidando Tiradentes como “o herói nacional” e os festejos também nacionais do 7 de setembro; a obrigatoriedade, como fruto dessa política educacional, da História do Brasil para os alunos que desejavam ou possuíam condições de prosseguir os estudos secundários, integrando os programas dos exames de admissão aos cursos ginasiais.(2005, p. 67)

Neste período referente à consolidação do código disciplinar de História (1931-1971), houve um movimento por parte de educadores brasileiros na educação, pela “necessidade da difusão da escola, principalmente a escola pública; a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica.” (SCHMIDT, 2012, p. 79) Dessa maneira, a efervescência de manuais didáticos tanto para os alunos quanto à formação docente dos professores de História colaborou para que se consolidasse a formação de uma forma de se ensinar História e de aprendê-la, associada às áreas da Psicologia e da Pedagogia, como assevera Schmidt

Observa-se que, gradualmente e a partir de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, foi ocorrendo a chamada pedagogização da História. Essa pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história. (2012, p.79)

Renegando o método e a Filosofia História a um lugar distante do ensino de História, pois este era pautado na concepção de transposição didática, a qual, conforme “franceses e ingleses, as disciplinas escolares

decorrem das ciências eruditas de referência (...) e servem como instrumento de “vulgarização” do conhecimento produzido por um grupo de cientistas” e continua:

No que se refere aos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, os partidários da ideia de “transposição didática” identificam uma separação entre eles, entendendo que os conteúdos escolares provêm direta e exclusivamente da produção científica e os métodos decorrem apenas das técnicas pedagógicas, transformando-se em didática. Segundo esse ponto de vista, a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de transpô-lo e reproduzi-lo adequadamente. (BITTENCOURT, 2005, p. 37)

Com a Reforma Francisco Campos de 1931, os padrões estabelecidos e determinados pelo Colégio D. Pedro II, deixaram de ser obrigatórios, no que se refere à expedição dos diplomas e à seleção dos programas escolares. (ABUD, 2011) Entretanto, a proposta da Reforma não modificou muito os rumos que eram seguidos, pois as concepções de História propaladas mantiveram no protagonismo da nação as elites, sendo pautados os estudos históricos, ainda, em uma História da pátria em que figuras importantes e acontecimentos históricos desencadeados por elas eram os responsáveis por conduzirem a nação ao progresso. Na mesma direção de mudanças, as reformas curriculares posteriores e a Reforma Gustavo Capanema (1942), mantiveram as concepções de História presentes que preservaram os conteúdos de natureza política e sua organização cronológica, dando preferência à História da Europa, relegando à do Brasil um espaço menor nos programas curriculares:

As reformas curriculares que sucederam à Reforma Campos, entre as quais se destaca, pela sua amplitude, a realizada pelo Ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, em 1942, não modificaram os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginasial: a relação de “subalternidade” da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental; a permanência da linha do tempo e da sequência cronológica na organização dos conteúdos e a predominância dos conteúdos de natureza política, secundarizados pelos fatos da História Econômica. (ABUD, 2011, p. 168)

Em relação à metodologia do ensino de História, Schmidt (2012) afirma que desde a Reforma Francisco Campos em 1931 e também com a Reforma

da Escola Secundária Brasileira (1951), começaram a surgir preocupações de cunho metodológico sobre o ensino de História com propostas de unidades temáticas, “uso do museu, uso de documentos históricos na sala de aula e até a proposta de se criar um ensino de História Bossa Nova (...)” (SCHMIDT, 2012, p. 84), sendo que os

princípios básicos para o ensino de História eram a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados. Fazendo apelo à pedagogia da escola nova, a portaria ressaltava e enfatizava a importância do estudo da história do passado para a compreensão do presente. (2012, p. 81-82)

Nesta perspectiva da Escola Nova, a História era entendida como compreensão do presente, ou seja, a relação e o estudo do passado se estabeleciam a partir do presente, com vistas à sua compreensão. Percebe-se que determinadas práticas no ensino de História fomentadas, como a investigação e o julgamento, baseados ainda numa perspectiva pedagógica que se ancorava na Psicologia da Educação, pensava a História para compreender o meio em que se vive, mas ainda, tendo programas curriculares baseados nos cânones conforme Abud:

A leitura dos programas elaborados pelas escolas estaduais autônomas não fugia aos cânones já consagrados pelo Pedro II, mantendo para o ensino secundário as concepções de História que vinham do século anterior, que continuavam a ser do interesse das elites governantes. (ABUD, 2011, p. 168)

Nesse sentido, é de se perceber que o entendimento sobre a autonomia dos educandos no processo de aprendizagem começava a ser perspectivada, em relação ao que estava sendo proposta décadas anteriores.

Entretanto, com a lei n. 5.692, de 1971, no período de vigor da Ditadura Civil-Militar, o ensino de Estudos Sociais se tornou obrigatório, o que já ocorria no Brasil, em cursos vocacionais e experimentais (SCDMIDT, 2012 apud LEITE, 1969), contribuindo, de certa forma, para que paulatinamente fosse

sendo desestruturado o processo de consolidação do código disciplinar de História.

Deve-se ressaltar que as discussões sobre o ensino de História efervesceram durante o período ditatorial, principalmente em formas de resistência ao que estava sendo proposto (SILVA; FONSECA, 2010). As reflexões sobre o ensino de História, segundo os dois autores mencionados acima, estavam ancoradas na luta contra a desvalorização da profissão docente que se dava por meio das Licenciaturas Curtas, os estudos históricos reduzidos a Estudos Sociais, a condição cada vez mais precária da profissão em relação a um Estado que tinha por objetivo o abafamento de qualquer possibilidade de ensino que não estivesse em consonância com suas ideias.

Com o processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, houve movimentos vigorosos e contínuos de produção na área da História do ensino de História, – período de reconstrução do código disciplinar de História (SCHMIDT, 2012) –, após 21 anos de Ditadura Civil-Militar (1964-1985), em que as disciplinas de História e de Geografia, que haviam sido fundidas em Estudos Sociais, voltaram a se constituir enquanto áreas do conhecimento autônomas nos currículos. Os Estudos Sociais compreendiam de 5ª a 8ª séries e o 2º grau contemplava a disciplina de História, com carga horária reduzida, situação que vem a se modificar após muitos embates, resistência e oposição por parte dos professores de História e as instituições da área de História e da educação, em 1984, com o que a autora denomina de reconstrução do código disciplinar da História.

Pós-Ditadura no Brasil,

cresceu a pesquisa científica cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem de História; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 14)

Os autores destacam as formas como foram sendo pensadas as práticas educativas, como elas se configuravam em sala de aula, ou seja, a própria cultura escolar em conexão e relação com as outras instituições produtoras de conhecimento histórico como as universidades, as produções de livros e artigos, assim como os livros didáticos. Nesse sentido, para que essas ideias, pesquisas, reflexões e questionamentos pudessem ser compartilhados entre os profissionais da mesma área, os eventos começaram a se desenvolver, Silva e Fonseca (2010) enfatizam dois, como é o caso do “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, realizado pela Universidade de São Paulo (1988) e o “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História” (1993), realizado na Universidade Federal de Uberlândia. A partir de então, eles começaram a ser realizados de dois em dois anos com vistas de que as discussões no campo de pesquisa pudessem contribuir para a aprendizagem histórica em sala de aula.

Com base em Silva e Fonseca (2010), pode-se constatar que o ensino de História no Brasil foi associado ao que estava sendo proposto na Europa, trazendo luz para os debates atuais sobre as mudanças e possíveis permanências de práticas educativas já problematizadas e criticadas pelos estudiosos do campo no que se refere à concepção de ensino de História e a seleção e organização dos conteúdos.

1.2 O ensino de História nos programas curriculares e a prática docente em sala de aula: determinações e possibilidades

Há que se tomar cuidado em afirmar que os caminhos de um currículo vivido, em sala de aula, como prática escolar do ensino de História, refletem os programas curriculares, e que a implantação de currículos, conseqüentemente, transforma o que ocorre em sala de aula. O desenvolvimento de programas curriculares deve estar vinculado ao conhecimento profundo das condições de trabalho do professorado, da prática escolar vivida por alunos e professores, da cultura escolar que é reproduzida, muitas vezes, inconscientemente, das aspirações e questionamentos sociais que brotam dentro e fora das escolas. O campo curricular é complexo, com fatores internos aos sujeitos do processo educativo e externos a eles para serem analisados e levados em consideração.

A prática docente envolve saberes oriundos de vários campos, sendo que os saberes trazidos à sala de aula no processo de ensino e aprendizagem da História se realiza no próprio percurso experiencial da vida dos professores, com aspectos emotivos, pessoais e afetivos imbricados àquilo que se sabe. (TARDIF, 2014) Portanto, o profissional docente

é uma pessoa comprometida com e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações a continuação de sua História. (TARDIF, 2014, p. 104)

Nesta perspectiva dos programas curriculares como ação/prática, o ensino de História, em um processo dialético de reflexão sobre sua realização em sala de aula e as possibilidades de vir a ser para além dela, coloca questões importantes: Ao mesmo tempo que o professor respalda sua prática em documentos oficiais, esta não é determinada por eles, ou seja, as condições em que se realiza a prática escolar e as interações estabelecidas são fundamentais para delinear o caminho que os professores constroem. Logo, as recomendações empreendidas por instituições que exercem grande influência na construção das políticas educacionais devem ser compreendidas como sustentação e direcionamento das práticas escolares, mas nunca como reprodução do que foi preconizado pelos documentos oficiais.

Maurice Tardif (2014) procura articular os aspectos sociais e individuais que constituem o saber dos professores, ao afirmar que sua pretensão não é privilegiar nem um nem outro, isto é, entende que as duas dimensões estão articuladas e se interpenetram, a partir de uma concepção de saber social, mas que o professor enquanto sujeito ativo se apropria dos saberes, reconfigurando-os e reinterpretando-os. O autor evidencia os riscos do mentalismo e do sociologismo ao refletir sobre os saberes dos profissionais da educação, podendo ser reduzidos a representações formadas pela subjetividade dos indivíduos, de forma que o conhecimento e a realidade são compreendidos numa perspectiva de construção de representações.

Não há espaço, baseado nesta concepção, para a ação das forças externas ao sujeito professor, como se os programas curriculares, as políticas

educacionais, as teorias, as pressões do Estado e dos setores dominantes da sociedade não fossem responsáveis, também, pelos elementos que constituem a prática escolar. Descolada essa perspectiva da realidade social, os professores seriam plenamente autônomos, livres e unicamente responsáveis pela realidade e pelo conhecimento a partir de sua interpretação e produção de representações.

O sociologismo, por sua vez, descarta o papel dos sujeitos, enfatizando os condicionantes sociais (TARDIF, 2014), é como se os professores não pudessem escapar das engrenagens do sistema em que os interesses das elites são explicitados nos programas curriculares de forma a serem internalizados e reproduzidos em sala de aula, contribuindo para um ciclo de perpetuação do que está posto, sem possibilidades de intervenção do professor como agente e produtor de seu saber, meramente reprodutor de saberes e valores externos.

Tanto o mentalismo quanto o sociologismo são deletérios, pois não são dialéticos, não permitem que entre as brechas e espaços se inter cruzem os fatores internos e externos ao sujeito professor no planejamento e na execução de seu trabalho, assim sendo, os saberes do professor, nos dois casos, ficam limitados, restritos e sem conexões importantes entre a materialidade objetiva, a interpretação que se faz dela numa relação em que os elementos objetivos e subjetivos se imbricam, de maneira a produzir algo novo, isto é, a própria constituição histórica de sentido do professor de História sobre o saber histórico presente em sua prática escolar em articulação com as experiências do passado. A fim de que os alunos desenvolvam suas próprias narrativas históricas a respeito da interpretação de si e de seu mundo.

Segundo Tardif (2014), a prática docente impulsionada pelos saberes destes profissionais são práticas escolares que se configuram também como práticas culturais, esse conjunto de saberes possui um caráter social em relação às influências presentes oriundas de um grupo de profissionais que compartilham suas experiências, de um sistema que comporta as instituições e suas regras, da interação professor e aluno, o que implica trabalhar com sujeitos dotados de vontade e que fazem escolhas, das transformações

decorrentes do meio social em que os saberes são produzidos, ou seja, conexões que se estabelecem engrandecendo as possibilidades dos saberes dos professores de História.

Significa considerar que o ensino de História se desenvolve numa dimensão em que as possibilidades de realização são múltiplas, apesar do peso da tradição se valer sobre os ombros dos profissionais que não se sentem preparados e respaldados, muitas vezes, para proporem mudanças significativas, frente às reproduções que ocorrem na cultura escolar. Ao mesmo tempo que o campo de visão ao estar permeado por ideias arraigadas (tradição) pode parecer restrito, é na cultura escolar que novas proposições encontram margem para transformações se tornarem viáveis, pois é nele que as ressignificações, reinterpretações e reelaborações de valores, conhecimentos e significados sobre a sua própria prática docente, ou seja, sobre o ensino e a aprendizagem de História tem espaço para a criação de caminhos a partir da reflexão dos já trilhados.

Essa autonomia e liberdade dos professores, das quais eles usufruem para a criação de sua própria forma de ensinar de acordo com o perfil que eles delineiam, por meio da prática escolar cotidiana com os alunos, é evidenciado pelo trabalho de Everton Crema (2019). Ele afirma, a partir das análises empreendidas dos currículos a nível nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998) e estadual, tendo por foco o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do estado do Paraná (2008), que, com base nas respostas dos professores entrevistados, do estado do Paraná, os mesmos desenvolvem uma estética própria para suas aulas, impulsionada por questões pragmáticas da realidade escolar, da interação desenvolvida entre professores e alunos, e de como os últimos se adaptam e se inserem no processo de ensino e aprendizagem da História os primeiros desenvolvem um direcionamento didático-metodológico para que isso ocorra.

Numa tentativa de síntese, buscamos apresentar alguns constitutivos presentes nas formas de produção, relação e integração do conhecimento, desenvolvidos no trabalho docente pelos professores, tanto em termos teóricos e abstratos quanto em perspectivas concretas e experienciais desenvolvidas no ensino, encaminhando a criação e o refletir sobre o ensino de História dentro de uma 'estética

criativa da aula'. Esse processo e condição autoral dos docentes se desenvolvem de maneiras personalíssimas, mas em observância aos critérios e conteúdos tradicionais do ensino de História, adaptados didaticamente aos contextos de ensino imediato, e vêm definindo o tipo de aula de História e a maneira em que elas são 'criadas', pois suas condições lugares e personagens presentes no processo de criação 'estética da aula' influenciam em muito a própria aula em seu encaminhamento. Nesse sentido, torna-se importante percebermos, em termos biográficos, como nossas professoras e professores fazem seu trabalho ensinando, e a partir da realidade dado do ensino, pensar paralelamente processos educacionais, currículos, didáticas e metodologias. (CREMA, 2019, p. 219)

Crema (2019) compreende como uma estética própria de cada professor, a seu modo, ao estar vivenciando as relações humanas e as interações próprias de uma sala de aula, a fim de que possam desenvolver um ensino que "funcione" diante das questões, problemas e dificuldades encontrados. Nesse sentido, o que pode funcionar para uma turma, não necessariamente funcionará para outra.

1.3 A Educação Histórica e sua influência na proposta curricular do estado do Paraná

Antes de adentrar ao campo da Educação Histórica para a compreensão de sua influência na proposta curricular do estado do Paraná (DCEH, 2008), por meio de seus pressupostos teórico-metodológicos, o conceito de currículo será pautado em sua historicidade a fim de explicar o que uma concepção de currículo, à luz das Teorias Curriculares, traz em seu bojo, como valores, interesses, disputas, concepções de homem e sociedade. Concepções que propõem direções e que recortam o acervo cultural historicamente sistematizado pela humanidade, pautando-se em critérios que valoram determinadas perspectivas em detrimento de outras, mesmo que não assumindo um direcionamento explicitamente, afirmando-se neutra, concepções de currículo, quaisquer que sejam, realizam escolhas.

Para aprofundamento do entendimento de um currículo que seleciona uma matriz conhecimento como orientação à sua constituição, explicitando assim sua noção de conhecimento e suas possibilidades para o ensino e aprendizagem a partir dela.

1.3.1 O currículo prescrito e o currículo em ação: trama de interesses que envolvem possibilidades e determinações

A emergência do currículo enquanto um objeto de pesquisa de um campo especializado de profissionais teve como início de seu desenvolvimento o final do século XIX e início do XX, nos Estados Unidos, onde questões começaram a ser problematizadas acerca do que normativamente deveria ser ensinado. Como afirma Moreira (1994, p. 9), “destaca-se, por parte dos superintendentes de sistemas escolares americanos e dos teóricos considerados como precursores do novo campo, a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo.”

Dentro de um modelo fechado e padronizado, a ideia era fazer com que o currículo fosse um documento a ser seguido, como pudesse ser possível desenvolvê-lo na prática assim como foi configurado na prescrição. Nessa direção, a obra de John Franklin Bobbit, intitulada “The Curriculum”, publicada em 1918, foi essencial para o início do desenvolvimento do campo, segundo Silva (2010), sendo a escola compreendida dentro de uma lógica correspondente à industrial. A premissa era ter em mente os objetivos da escolarização, a fim de que as habilidades necessárias ao mundo profissional fossem desenvolvidas e avaliadas. De acordo com Silva

O modelo de Bobbit estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbit, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor. (2010, p. 23)

Pode-se afirmar que os caminhos que até então o currículo, enquanto teoria e prática, vinha percorrendo, começam a sofrer questionamentos e críticas, a partir da década de 1960. Essas transformações ocorreram nos EUA, onde o movimento ficou conhecido de reconceptualização, na Inglaterra com a Nova Sociologia da Educação – NSE e com obras relevantes em outras partes do mundo. As mudanças no campo do currículo foram fruto de uma

época em que, segundo Silva (2010), estava-se vivenciando experiências diferentes, intensas e contestatórias, que sacudiram os países.

Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a constituição dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a Guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil; são apenas alguns dos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. (SILVA, 2010, p. 29)

O debate sobre o que se ensinar nas escolas, ou seja, os conteúdos que devem ser trabalhados juntamente aos alunos envolve uma série de questões, principalmente valorativas, pois, de acordo com as Teorias Curriculares Críticas, o currículo é um lugar de disputa, e a cultura selecionada diz respeito ao contributo de reprodução ou transformação das estruturas sociais vigentes. Estes fenômenos citados estão totalmente imbricados às relações de poder, inclusive, são estas que determinam o desenvolvimento sob ou uma perspectiva ou outra. De acordo com Apple (1994), existe uma pergunta fundamental ao pensar o conflito político existente quando se trata do objeto de conhecimento escolar, e ela se refere a saber qual conhecimento vale mais – socialmente válido e parte da tradição seletiva - e isto não se restringe a decisões oriundas dos centros científicos produtores de conhecimento, a academia, pois há no campo político e não somente nele, controvérsias e lutas instituídas sobre quais valores devem ser ensinados.

Assim como afirma Gimeno Sacristán, no trecho em que escreve que, “uma vez que o currículo é cultura, ele é uma das culturas possíveis” (2013a, p. 11), questionando quem possui legitimidade para selecionar a cultura a ser ensinada quando se sabe que o conteúdo diz respeito a “uma opção epistêmica, política, social, cultural, de justiça, psicológica e pedagógica (...)”

Portanto, o currículo deve ser compreendido como resultado de projetos de sociedade que devem corresponder aos anseios de determinados grupos sociais, “o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção (...) a serviço de que ou de quem está esse poder regulador e como ele nos afeta.” (SACRISTÁN, 2013b, p. 23)

Sacristán advoga a tese de que o currículo é conceito teórico, mas transcende este campo, influenciando sobre as práticas educativas de modo a orientar o trabalho dos professores e sendo “um componente formador da realidade dos sistemas de educação no qual vivemos; poderíamos dizer que o currículo dá forma à educação.” (2013a, p. 9) Todavia, ressalta o autor, ao mesmo tempo que o currículo exerce grande influência sobre as escolas e os processos de escolarização que se desenvolvem nela, estes dois últimos se apropriam do currículo e o internalizam de forma dinâmica, entendendo-o a partir de como pode contribuir para auxiliá-los a construir suas práticas. Ao discutir como os professores se apropriam das ideias curriculares tem-se de levar em consideração alguns fatores que contribuem para direcionar as formas, as possibilidades e as limitações desta apropriação.

Para Sacristán e Gómez (1998), o currículo é um projeto educativo e também se configura enquanto um processo, ou seja, uma construção social no que tange aos seus condicionantes sociais e seu contexto de produção pelas instituições educacionais e o corpo de docentes responsáveis, assim como ao caráter que adquire na interação com a objetividade concreta da vida dos professores e anos. Sendo assim, ocorre um processo de reconfiguração do currículo quando este é pensado dentro de determinada instituição escolar e para uma sala de aula específica.

Como bem destaca Grundy (1987), nosso pensamento está condicionado para considerar mais o currículo como uma realidade, produto ou objeto, algo tangível, um plano elaborado que depois se modelará na realidade, em vez de entendê-lo como um processo, uma práxis, em que acontecem múltiplas transformações que lhe dão um sentido particular, valor e significado. O fato de que seja caracterizado como *práxis (grifo do autor)* significa que em sua configuração intervêm ideias e práticas, que adquire sentido num contexto social. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 137)

O processo de transformação e reconfiguração do currículo enquanto prescrição traz à tona a realidade dos fatores que influenciam a escolarização, as condições de sua realização, o contexto em que ela ocorre e seus condicionantes sociais, a bagagem experiencial e profissional do docente, isto é, sua identidade enquanto professor, assim como as vivências e concepções dos estudantes, oriundas de espaços sociais diversos.

Dentro desta linha de raciocínio que mantém interligadas a noção de currículo como corpo teórico e ação, Ivor Goodson (2018) afirma que é preciso se desfazer do pensamento, ainda, muito enraizado que compreende o currículo como prescrição, direcionando o olhar para o currículo como uma construção social que se realiza como aporte de teorias para serem pensadas associadas à realidade das escolas, concebendo a prática que ocorre nas condições objetivas existentes, também, enquanto uma construção social, como enfatiza:

Precisamos de um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão, na realidade, socialmente construídas para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante. Reafirmamos, portanto, que o problema não é o fato do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo deste enfoque e sua singular natureza. O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois. (GOODSON, 2018, p. 90)

As Teorias Curriculares responsáveis por fundamentarem os currículos, residem, segundo Goodson (2018), muito no nível da idealização do que deveria ser o currículo, endossando uma perspectiva prescritiva que preconiza teoricamente o que seria fundamental na construção da concepção de um currículo, deixando, na maioria das vezes, o aspecto realista do currículo de lado por estarem mais preocupadas com proposições a respeito do que acredita-se que deveria ser, do que propriamente com o que se pode fazer em relação ao que já é realizado no âmbito da prática escolar por parte dos professores e alunos.

Os programas curriculares são construídos com base em políticas educacionais, desenvolvendo-se a partir de demandas do poder público ou/e social, político ou por impulsos oriundos do campo epistemológico. Sendo assim, o público alvo – professores e alunos inseridos e interagindo no processo de escolarização – para qual o currículo é construído pode ser negligenciado em detrimento de interesses que não consideram à realidade escolar e ao que já vem sendo desenvolvido nas escolas.

Na esteira do que foi exposto acima sobre as políticas públicas educacionais e sua influência na construção dos currículos prescritos, é preciso compreender como as redes que as configuram se formam a nível local, nacional e mundial, de forma articulada, não sendo possível, assim, negligenciar o papel de atuação dos organismos multilaterais que estão incumbidos por representarem os interesses do capital em prol de sua reprodução, dependentes das estruturas sociais, econômicas e políticas que objetivam/e retroalimentam as relações sociais vigentes que possibilitam a manutenção das consequências deletérias às camadas populares.

Nessa direção, a política econômica neoliberal se estende e se aplica a todo corpo social quando os Estados-Nação se colocam a serviço dos desejos das grandes corporações econômicas que se utilizam das vozes e das proposições dos órgãos multilaterais para propagar o pensamento de setores hegemônicos que procuram perpetuar seus privilégios frente a uma maioria que não consegue desfrutar de seus próprios direitos sociais, ou seja, direitos básicos, elementares à própria sobrevivência.

Segundo Shiroma (2011), é necessário conhecer e problematizar as redes que são responsáveis pelas proposições das políticas educacionais, considerando o global e o local, já que, no atual mundo globalizado, a hegemonia consolida-se a partir de atores específicos que constituem as redes. A formação de redes sociais engloba instituições, fundações e organizações não governamentais, que, conforme afirma a autora, agem no plano de incumbência do Estado, isto significa que, “Num sentido amplo, a governança é entendida como gestão pública de complexas redes interorganizacionais que substituem as funções tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população.” (2011, p. 19)

Oliveira (2018) destaca as organizações internacionais mais envolvidas com as políticas educacionais e que possuem o papel de nortear os rumos e as finalidades da educação nos países emergentes e desenvolvidos. As três principais são Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e, de modo geral, o Banco Mundial (BM).

Os documentos elaborados por essas entidades forneceram, principalmente na década de 1990, com a reestruturação produtiva precedente e a implementação e fortalecimento do neoliberalismo nos países periféricos do capitalismo, a base da concepção de educação que o Estados deveriam almejar, destacando que, o discurso destas instituições privilegia um projeto de sociedade que visa o desenvolvimento econômico nos moldes do sistema do capital.

A construção discursiva desses organismos internacionais estabelece uma pauta que agrada a grande parte da população mundial, toca-se no ponto da qualidade, principalmente nos tempos atuais, quando se quer fazer pensar que o analfabetismo e evasão escolar¹ não são mais problemas sociais que merecem atenção em países de capitalismo periférico, como por exemplo o Brasil. Pois, como foi analisado por Jimenez e Segundo (2007), de acordo com o período destacado desde a década de 1990 até a primeira década dos anos 2000, os encontros firmados entre líderes de Estado, muitas vezes, serviram

1 A Meta 3 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que visava universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento), segundo os dados levantados no segundo trimestre de 2018, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de escolarização subiu de 85,8% em 2017 para 88,2% em 2018, de adolescentes e jovens que frequentam a escola, não tendo atingido a meta 3 do PNE até o momento de universalização do atendimento escolar, mesmo que o ano estipulado para que a meta fosse cumprida já tenha sido extrapolado como mencionado acima. Assim como a taxa líquida de matrícula está percentualmente distante de ser alcançada, pois “Em 2018, 69,3% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o ensino médio ou haviam concluído esse nível, 0,8%. a mais que em 2017, mas uma diferença de 15,7 %. em relação à meta final.” (PNAD, 2018, p.7) Segundo o Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014-2024), de 2018, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verificou-se um crescimento com 76% dos adolescentes tendo concluído o ensino fundamental na idade estipulada de 16 anos, entretanto “A tendência de redução da desigualdade que vinha se apresentando desde 2004 se mantém no período 2012-2017 quando se considera a diferença entre o Sudeste e o Norte, mas em ritmo um pouco menor do que se observa no período anterior.” (BRASIL, 2018, p. 46) Depreende-se que “O ritmo atual de melhoria do Indicador 2B está aquém do que seria necessário para que o País alcance em 2024 a sua meta. Cabe à política educacional, a partir das estratégias traçadas no PNE, focar nas causas do baixo progresso e buscar alternativas para gerar avanços mais robustos nos próximos anos. (BRASIL, 2018, p. 50) No tocante às quatro primeiras Metas do PNE (2014-2024) condizerem à universalização da educação básica verifica-se que nem todas as metas foram alcançadas com êxito de acordo com o tempo estipulado, sendo que a distância entre a percentagem em 2018 até a data determinada evidencia uma paralisação e dificuldade em alcançar o que foi proposto. Dessa forma, a discussão da qualidade não pode negligenciar e nem mesmo suplantando outras que ainda se fazem atuais ao se voltar à realidade educacional brasileira: condições estruturais das escolas em que se realiza o processo de escolarização, carga horária de hora atividade pequena para a preparação de aulas, desvalorização salarial do profissional docente, excesso de alunos em sala de aula e a não permanência/e alternância entre as escola.

para reafirmar os acordos e reiterar metas que seriam difíceis de serem cumpridas.

Desta maneira, pode-se observar que muitos países pobres e em desenvolvimento aceitavam/aceitam e incorporavam/incorporam a ideia de tutela construída pelas entidades multilaterais, objetivando se inserir dentro da lógica de um mercado globalizado que determina a quais finalidades as áreas das atividades humanas – com destaque aqui à educação – devem servir, na persecução de um objetivo maior, a reprodução social do capital travestido de desenvolvimento econômico.

1.3.2 Educação Histórica: contextualização e transformações de um campo de pesquisa

A Educação Histórica constitui os pressupostos teórico-metodológicos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do estado do Paraná (2008), na esteira da teoria da consciência histórica de Jorn Rusen (2001), a qual fundamenta a concepção de ensino e aprendizagem da História do documento, tendo como finalidade do ensino de História a formação do pensamento histórico por meio de uma cognição situada na ciência da História (LEE, 2006), isto é, o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica como perspectiva de formação da consciência histórica.

O campo de pesquisa da Educação Histórica começou a se formar a partir da década de 1970 em países como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá, sendo posteriormente expandida as investigações referentes à cognição histórica também a países como Portugal, Brasil e Espanha. (BARCA, 2011, p. 13). As investigações desenvolvidas, segundo a autora, percorreram caminhos diferentes dos até então propostos para o ensino de História, no que tange à “categorização do pensamento em níveis abstractos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom, tendo por base as características das ciências ‘exactas’ como a Física e a Matemática.” (BARCA, 2001, p. 13)

Nesse sentido, o entendimento sobre a aprendizagem histórica estava ancorado na ideia de progressão do pensamento histórico, em que a

quantidade de fatos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem da História não significava que os alunos tivessem aprendido História, ou melhor, obtido progressão do pensamento histórico. Na esteira das reflexões na década de 1970 e que foram se fortalecendo na década de 1980, na “Inglaterra, Alaric Dickinson, Peter Lee, Peter Rogers e Denis Schemilt, realizaram estudos inovadores sobre cognição histórica, teoricamente sustentados pela lógica da própria História (...), de forma que “ficou refutada empiricamente a invariância dos estágios de desenvolvimento aplicada à aprendizagem em História.” (BARCA, 2011, p. 24). Desse modo, propuseram os autores ingleses um modelo de progressão do pensamento histórico, no qual verificou-se que as ideias históricas dos alunos mais velhos, não necessariamente, possuíam um nível de progressão mais sofisticado que os alunos mais novos, inclusive, constatou-se que os mais novos possuíam um pensamento histórico mais elaborado que os mais velhos. Outra questão, de acordo com Barca (2001), é a de que os resultados referentes às investigações realizadas com os alunos, demonstraram que eles possuíam ideias fragmentadas do passado, sem compreender as ações dos agentes históricos, fundamentadas em estereótipos ou senso comum, com algumas noções históricas elaboradas.

A denominação conceito de segunda ordem, como os de compreensão, explicação e evidência e variância da narrativa histórica, referentes à natureza do conhecimento histórico, foi resultado dessas investigações e pesquisas empreendidas pelos pesquisadores do campo da Educação Histórica, sendo essenciais na investigação das ideias históricas de alunos e professores por parte daqueles que empreendem investigação fundamentada na tradição teórica construída (BARCA, 2001). Por conseguinte, pode-se afirmar que o campo da Educação Histórica é teórico-prático, já que grande parte das pesquisas se realizam no chão das escolas e os subsídios teóricos são construídos com base em experiências e relatos compartilhados entre os professores e pesquisadores.

1.3.3 A Educação Histórica no Brasil, perspectiva para o ensino da História

O campo do ensino de História no Brasil se transformou com a incorporação da categoria consciência histórica, sendo que o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE – UFPR), em atividade desde 2003, sob coordenação da professora Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, constitui-se em um espaço de investigações, discussões e fomento de publicações, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre “pensamento histórico, consciência histórica e aprendizagem, observando-se uma revolução copernicana em direção aos referenciais da ciência da História, em detrimento, mas não ao abandono, dos referenciais da psicologia e da pedagogia.” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 12)

Dessa forma, a produção de pesquisadores e estudiosos do campo da Educação Histórica, tratando-se do núcleo em que os debates e as discussões se iniciaram, ou seja, o LAPEDUH, trouxeram à tona temáticas sobre a análise da aprendizagem histórica em seus processos, em sua natureza e seus produtos, assim como a compreensão sobre os significados e sentidos atribuídos por alunos e professores à História (SCHMIDT; URBAN, 2018).

A passagem do referencial da Psicologia da Educação para o referencial da História, como destacam Schmidt e Urban (2018), consolidou-se a partir de pesquisas realizadas nas décadas de 1970 e 1980, como as de Denis Schemilt (2000), na Inglaterra, sobre a concepção dos alunos referente às fontes históricas e o trabalho do historiador, assim como de Peter Lee (2001) sobre a concepção dos alunos a respeito da percepção do passado, das evidências históricas e a compreensão empática como assinalam Schmidt e Urban (2016). Nos Estados Unidos, na década de 1980, as investigações, tendo como referencial a ciência da História, se desenvolveram em torno da

percepção que os alunos têm do conhecimento histórico, explorando, por exemplo, aspectos ligados às ideias prévias e à dificuldade de compreensão dos conceitos-chaves da História, como mudança, continuidade, causalidade e tempo, bem como a introdução de metodologias alternativas. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 23)

Dentre as pesquisas que merecem destaque segundo as autoras, são as de Peter Seixas concernentes às investigações sobre a consciência histórica (1994) e a significância histórica (1997):

Na esteira dos seus trabalhos, pesquisas têm sido realizadas, particularmente sobre o significado que os jovens têm atribuído a determinados acontecimentos do passado e como isso poderá ajudar o professor a compreender as formas de aprendizagem histórica dos adolescentes. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 24)

Concomitante às pesquisas que estavam se desenvolvendo em outras partes do mundo como as citadas acima, referendando-se na epistemologia da História, na Alemanha, na década de 1980, Jorn Rusen trouxe em seu artigo “Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a partir do caso alemão”, questões referentes à Didática da História da Alemanha Ocidental tendo como categoria principal do aprendizado histórico a consciência histórica. Ocorrendo a apropriação da categoria consciência histórica às investigações em outros territórios, assim como de sua teoria da História, como por exemplo, as investigações de Isabel Barca sobre a avaliação da aprendizagem histórica.

Nessa direção, um dos trabalhos pioneiros, publicado em língua portuguesa, é a pesquisa de Isabel Barca (2000) sobre os significados que os jovens portugueses dão à “explicação provisória em História”. Tendo como referência a filosofia da História, a autora teorizou sobre os critérios de avaliação explicativa, como a consistência explicativa baseada nas ideias de evidência e plausibilidade, além do conceito de objetividade histórica. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 26-27)

Na esteira das investigações sobre consciência histórica e aprendizagem histórica, o LAPEDUH no Brasil, pode ser compreendido como um centro irradiador de investigações, discussões e debates fundamentais ao ensino de História ao pautar a aprendizagem histórica como um processo de formação da consciência histórica com fins de orientação à vida prática.

Ou seja, com a apropriação da teoria da consciência histórica ruseniana, as investigações em Educação Histórica têm por princípio orientador fundamental a relação entre a ciência da História e a vida prática, isto é, as questões relativas ao porquê se aprender História e como se aprende História, no sentido de aprender a pensar historicamente, tendo seus fundamentos

teóricos ancorados na Teoria da História de Rusen e em sua Teoria da Aprendizagem Histórica.

A relação entre a vida prática e a ciência da História possibilita que o passado, interpretado, em forma de conhecimento histórico, possa ser utilizado pelos alunos para compreenderem seu presente e tomarem a cultura histórica e suas dimensões como possibilidades de transformação individual e coletiva. Nesse sentido, com base em Rusen (2014), as autoras afirmam que é “no âmbito da cultura histórica da qual faz parte a vida prática, é que acontecem os modos de atuação da consciência histórica.” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 17)

1.4 O papel fundamentador da Teoria da História para a Didática da História

A Didática da História no processo de institucionalização da História como ciência perdeu espaço para a pesquisa histórica, enquanto justificção e legitimação da primeira. Significou que o sentido prático para a vida humana deixou de ser considerado em prol de uma sobrevalorização dos princípios e regras da pesquisa histórica, com relevância ao método científico, de maneira que os problemas postos pela Didática da História no tempo presente como possibilidades de investigações e impulsos para a construção do conhecimento científico foram esquecidos (RUSEN, 2011b).

A preocupação residia em estar de acordo com os procedimentos considerados científicos, sendo assim, os resultados da pesquisa histórica já eram entendidos como suficientes, ou seja, as carências de orientação e as funções de orientação do saber histórico, fundamentos da matriz disciplinar da ciência da História arraigados no campo da vida prática, foram colocados de lado, logo, perdia-se espaço a Didática da História no campo da produção do conhecimento histórico de base científica.

É importante destacar a diferença existente entre os fundamentos da matriz disciplinar da História quando referentes à pesquisa histórica e ao discurso histórico e os processos cognitivos da consciência histórica desenvolvidos no ensino de História enquanto processo de aprendizado histórico, pois os objetivos deste último não são os mesmos que o da ciência da História. Desse modo,

a teoria da História e a didática possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diversos. Tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica: a teoria da História e didática convergem, assim, nesse tema. Elaboram-no, contudo, de maneiras diferentes. A teoria da História pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica. A teoria da História cuida das questões didáticas na medida em que são necessários ao esclarecimento do processo científico do conhecimento. (RUSEN, 2007a, p. 93)

A ciência da História produz um conhecimento tipicamente científico, por meio de critérios de validade, com valor de plausibilidade, intersubjetivamente, no trato com as fontes a partir dos processos metódicos da heurística, da crítica das fontes e da interpretação (RUSEN, 2015, 2007a), imbuindo a pesquisa histórica de uma racionalidade metódica rigorosa que está imbricada à constituição de sentido da formatação historiográfica. No processo de interpretação da experiência do tempo, tem-se o propósito de orientar culturalmente a vida humana, interesse esse engendrado a princípio na carência de orientação, desencadeadora de uma sucessão de processos cognitivos interdependentes e que se interpenetram.

Já a preocupação do ensino de História reside no aprendizado histórico e não nos processos tipicamente científicos da ciência da História, apesar de se valer deles para o desenvolvimento de uma racionalidade histórica que fomenta o pensamento histórico especificamente moderno (RUSEN, 2007a, 2012) no desenvolvimento da competência narrativa. Logo, a conexão estabelecida entre a aprendizagem histórica que se desenvolve em sala de aula, os produtos da ciência da História e seus procedimentos históricos concernentes à pesquisa histórica contribuem à formação de um pensamento histórico que esteja em consonância com níveis de argumentatividade fundamentada e validados no tempo presente. No entanto, os modelos interpretativos não devem ser interpretados como se deveriam ser internalizados dogmaticamente, mas sim refletidos de acordo com as próprias demandas humanas do tempo presente, mediante reflexão, questionamento, contestação e aprofundamento do conteúdo experiencial.

A Didática da História a partir de Rusen (2011c, 2012, 2015) tem por finalidade o desenvolvimento da competência narrativa e, para tanto, precisa voltar-se à Teoria da História para se apropriar de suas contribuições concernentes às atividades cognitivas próprias de um pensamento histórico fundamentado e argumentativo, isto é, científico. Desse modo, o aprendizado de História transforma a consciência histórica em tema da Didática da História. “Abre-se assim o objeto do pensamento histórico para o vasto campo da consciência histórica (...)”, de forma que “a didática da História caiu nas malhas da teoria da História.” (RUSEN, 2007a, p. 91)

Isso significa que

A ciência não tem como dispensar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história. A didática da história ocorre nela permanentemente. Isso fica mais do que suficientemente claro em uma teoria da história que não limite sua reflexão sobre as carências de orientação, as formas de apresentação e as funções de orientação existencial. Ela passa à didática, sem restrições, ao tratar desses três fatores da matriz disciplinar no contexto do aprendizado. (RUSEN, 2007a, p. 91-92)

Portanto, a teoria da História abre-se à Didática da História pois os motivos que impulsionam a ciência da História a produzir o conhecimento histórico se encontram na objetividade da vida prática humana, carências essas que também podem estar presentes nos documentos normativos, como o currículo prescrito e o currículo em ação oriundo do processo de aprendizado histórico.

1.4.1 Educação Histórica e Didática da História: campos conceituais alinhados nas concepções de aprendizagem histórica e consciência histórica

Com a retomada da Didática da História na Alemanha a partir de vários autores, no final da década de 1960 e início da de 1970, tendo destaque nesta pesquisa, Jorn Rusen, o conceito de consciência histórica é apropriado pelo campo de pesquisa da Educação Histórica, de modo que se realiza uma “mudança epistemológica na qual a ideia de progressão do pensamento histórico desloca-se para a constituição de sentido como meio de superar as

carências de orientação apresentadas na vida prática” (KMIECIK; FERREIRA, 2018, p. 37).

Compreende-se que o campo do ensino de História se apropriou das contribuições da teoria do pensamento histórico de Rusen, sendo que o arcabouço teórico construído pelo autor em suas diversas produções no campo da Teoria da História, da Metodologia da História, da História da Historiografia e da Didática da História, serve ao entendimento de como se realiza a constituição histórica de sentido pelos indivíduos no âmbito comum da vida – pensamento histórico comum e genérico – e articulado enquanto produto dos procedimentos metódicos da ciência da História.

Os pressupostos epistemológicos da Teoria da História de Jorn Rusen têm embasado as reflexões, investigações e proposições sobre o ensino de História, a Didática da História e a Educação Histórica no Brasil. Sendo que o percurso do ensino de História no Brasil, como já mencionado, destaca-se por meio da constituição do código disciplinar de História nos processos de escolarização, isto é, de materialização das práticas escolares e de construção da cultura escolar desde o final do século XIX até os dias atuais. O fortalecimento do campo de pesquisa do ensino de História, no Brasil, e sua efervescência de produção se inicia a partir do final da década de 1970 e o início de 1980, com a redemocratização do país num processo de reconstrução do código disciplinar da História. (SCHMIDT, 2012) Na esteira do boom do ensino de História como objeto de pesquisa, as contribuições da Educação Histórica foram sendo apropriadas mais à frente no início do século XXI.

Os pesquisadores do campo da Educação Histórica encamparam a teoria da consciência histórica de Rusen (2001) e sua Filosofia da História e começaram a investigar a aprendizagem histórica, seus processos, finalidades e usos do conhecimento histórico na vida prática respaldados na compreensão de que aprender História é dar significado ao passado, de maneira que a experiência passada interpretada, cumpra sua função de orientação existencial como propõe Rusen (2001).

Ronaldo Cardoso Alves (2011) em sua Tese de doutoramento estabelece esse encontro epistemológico entre a Didática da História e a

Educação Histórica na convergência das propostas em construir um conhecimento pautado nos fundamentos da ciência da História, capaz de orientar a vida humana nos remansos temporais.

De acordo com o autor supracitado, a Didática da História propõe a racionalização da consciência histórica, a fim de estruturar pela aprendizagem de forma de sentido genético uma imagem do passado em que a orientação tenha caráter moderno, isto é, esteja pautada nos processos cognitivos científicos da História. A finalidade da Didática da História é, pois, construir a consciência histórica com base na racionalidade histórica.

Nesse sentido, a Educação Histórica para Alves (2011) preocupa-se com a progressão do pensamento histórico, no desenvolvimento de ideias históricas mais sofisticadas por meio de metodologias que objetivem a construção de competências históricas para ler o mundo e agir nele. Porquanto, Alves (2011) explicita que os percursos de constituição da Didática da História, na Alemanha Ocidental, e os da Educação Histórica, com origem anglo-saxã, são diferentes, contudo, as demandas e os objetivos estão associados, o que explica a apropriação de conceitos rusenianos pelo campo da Educação Histórica.

A Didática da História com base na Filosofia da História e no trabalho epistemológico-empírico da Educação Histórica que, como afirmam Schmidt e Urban (2018), se constitui na “análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica (...) bem como os significados e sentidos dados a estes processos, por exemplo, as investigações acerca da consciência histórica.” (2018, p. 13) As apropriações dos conceitos rusenianos estabelece finalidades e objetivos do ensino e da aprendizagem histórica, na promoção das operações mentais que possibilitem os sujeitos significarem (perspectivas de interpretação) as relações que estabelecem com seu mundo e com os demais.

Assim sendo, a Educação Histórica constitui um campo teórico, metodológico e de investigação que se preocupa com os procedimentos e processos cognitivos próprios da ciência da História, com vistas a uma aprendizagem histórica pautada na cognição histórica, de forma que possam

ser percebidos níveis de progressão do pensamento histórico por meio da investigação das ideias históricas dos alunos a partir de conceitos denominados substantivos, referentes aos conteúdos históricos (revolução, democracia) e os conceitos de segunda ordem, concernentes à natureza da História, próprios aos processos de compreensão histórica (narrativa, significância, consciência histórica, evidência histórica).

As preocupações da Educação Histórica enquanto um campo de investigação que se originou no Reino Unido, entre as décadas de 1960 e 1990, partiu “de pressupostos contrários aos de categorizações de ideias históricas em padrões gerais de pensamento por idades (...)” (SCHMIDT; CAINELLI, 2011, p.11), referente às demandas de um ensino de História que vinha perdendo espaço na Inglaterra, pois a sua função para os alunos e parte da sociedade não justificava a sua existência. Sendo que o seu “foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2011, p. 24)

A proposta de uma aprendizagem histórica pautada em procedimentos e conceitos tipicamente históricos – oriundos do campo epistemológico da História – torna o encontro com a Teoria da Aprendizagem Histórica de Rusen possível, sendo esta originada por carências próprias de um contexto de final dos anos 1960 e início dos anos 1970 na Alemanha Ocidental, resultado de uma mudança de paradigma, em que a produção do saber histórico enquanto ciência deixa de ser considerado separado da vida prática e de suas demandas, e o objeto da Didática da História se torna o aprendizado histórico, já que a consciência histórica se constitui enquanto uma das expressões do aprendizado histórico. No contexto de mudança de paradigma, na Alemanha Ocidental, discussões foram sendo consolidadas.

Elas têm relação com a metodologia de instrução, as funções e os usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e verificação se estas têm sido atingidas, e análises geral da natureza, função e importância da consciência histórica. (RUSEN, 2011b, 33)

Estas discussões foram incorporadas e desenvolvidas por pesquisadores da área da Educação Histórica em vários países do mundo, sendo o Brasil um deles. Investigações que buscam conhecer e desenvolver a consciência histórica dos alunos fundamentando-se na epistemologia da História, como pode-se perceber a partir de Germinari (2011), em seu artigo sobre a formação do campo de pesquisa da Educação Histórica. Dessa maneira, o autor afirma que os enfoques principais de investigação se constituem em três núcleos: “a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico.” (GERMINARI, 2011, p. 56)

As preocupações centram-se no raciocínio histórico, nas estruturas e conceitos históricos oriundos que revelam a especificidade histórica dos processos de aprendizagem que constituem o conhecimento histórico (ideias de segunda ordem), assim como conceitos relacionados à História substantiva, pela qual são interpretados as motivações e valores de determinados temporalidades históricas (ideias substantivas), assim como o significado e sentido atribuído à História para orientação na vida prática (uso do saber histórico), sendo que todos esses elementos constituem um quadro temporal perspectivado que denomina-se narrativa histórica.

Na construção do quadro temporal – narrativa histórica – , a História, em suas múltiplas interpretações, aparece como resposta a interesses cognitivos sobre o passado, sendo as apresentações históricas em forma de historiografia interpelações à subjetividade dos destinatários (RUSEN, 2007a), que podem contribuir à sua constituição de sentido quando compreendem os meandros da formação do pensamento histórico de caráter científico e traz à construção de sua narrativa histórica os princípios e regras próprias à ciência da História.

O conceito de narrativa histórica de Rusen (2001) destaca a ligação fundamental das dimensões temporais, partindo do presente para o passado, das carências de orientação impulsionadas pela experiência do tempo presente, transformadas pelas ideias (concepções) em interesse cognitivo pelo passado, conectando as experiências do tempo com as intenções no tempo,

isto é, o presente articula o passado e o futuro na forma de um quadro temporal responsável por construir/transformar identidades e orientar o agir. O tempo é compreendido

como perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática, como perturbação de uma ordem na qual o homem tem de pensar o seu mundo e sua vida, para poder orientar-se corretamente. O conceito síntese de tal perturbação, que só pode ser controlada mediante esforço próprio de interpretação, é a contingência. (RUSEN, 2001, p. 60)

Sendo assim, as experiências do presente, perturbadoras da ordem vivida pelos sujeitos no fluxo temporal, lança o olhar sobre o passado a interpretá-lo com vistas à compreensão das aflições, questionamentos, questões e dúvidas do presente, de modo que as perspectivas de futuro, orientadas pela rememoração do passado, transformam-se em respostas às intenções no tempo. A consciência histórica se forma nessa contínua representação temporal que permite o desenvolvimento de uma narrativa histórica constituída de sentido à vida humana prática em consonância com o reforço identitário ou a sua transformação. Nessa linha de raciocínio,

Não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois ela é o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo. (RUSEN, 2001, p. 63)

Nesse âmbito, a proposta da Educação Histórica, a partir do entendimento de “um modelo conceptual de progressão do pensamento histórico, por níveis de elaboração – o que abre caminhos mais frutuosos para a promoção da literacia histórica dos jovens (...)” (BARCA, 2011, p. 25), converge com a teoria da consciência histórica de Rusen a partir do entendimento de Peter Lee (2006, 2016). O autor se apropria da categoria consciência histórica propondo que pensar historicamente se refira à mobilização e ao desenvolvimento das competências históricas que a consciência histórica articula à formação de uma orientação existencial.

No processo de aprendizagem a finalidade é a promoção da literacia histórica na concepção de Lee (2016), em que são geradas ideias históricas

sofisticadas² sobre o passado pelos alunos, por meio da confrontação de pontos de vistas historiográficos diversos e de questionamentos levantados pelos próprios alunos (de acordo com as carências e interesses que os levam ao passado para indagá-lo) às fontes históricas, também diversas a partir dos procedimentos e conceitos próprios da História como ciência.

A atribuição de significado que se dá por meio da competência narrativa na interpretação das evidências históricas – experiência do tempo – articuladas às perspectivas históricas/apresentações históricas sobre esta mesma experiência, disponíveis como saber histórico científico (historiografias), deve-se desenvolver através de orientações metodológicas de formação do pensamento histórico que prezem pela cognição situada em História na promoção da literacia histórica³. Como afirma Lee,

mesmo que os alunos tenham um senso de que o conhecimento histórico é possível, junto com algum entendimento de como os historiadores organizam e explicam o passado, isto não promove, neles mesmos, a estrutura substantiva que os alunos precisam para orientação. É claro que, se estiverem equipados com um kit de ferramentas intelectuais para se surpreender com as discordâncias dos historiadores, e não esperarem considerações históricas para espelharem o passado, terão alguma chance de desenvolver um “grande quadro”, ao confrontarem a multiplicidade de considerações plausíveis oferecidas pelo mundo fora da escola. Elas podem ser boas para reconhecer e demonstrar cuidado voltado para o passado prático, designado para provar este ou aquele ponto sobre quem nós (ou outros) somos, e o que nós (ou eles) devemos fazer depois (OAKESHOTT, 1962). Mas há pouca evidência para sugerir que isso virá automaticamente, mesmo com esse tipo de educação histórica, se nada for feito para desenvolver uma estrutura histórica utilizável. (2006, p. 145-146)

Depreende-se que a estrutura histórica utilizável mencionada pelo autor é imprescindível de ser formada à orientação cultural humana – esta estrutura pode ser pensada a partir da representação de unidade temporal forjada na e pela narrativa histórica, articulando os processos mentais da consciência histórica –, para tanto, deve-se considerar as ideias históricas

2 O desenvolvimento de ideias históricas sofisticadas refere-se à possibilidade de desenvolvê-las na e pela aprendizagem histórica por meio dos conceitos de natureza histórica, ou seja, próprios a qualquer conhecimento histórico, denominados também de segunda ordem e metahistóricos. (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2011) (BARCA, 2011)

3 As pesquisas realizadas por Lee das relações entre conceitos substantivos e ideias de segunda ordem, fundamentaram a elaboração da categoria literacia histórica, sendo esta definida, como um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler o mundo historicamente. (KMIECIK; FERREIRA, 2018, p. 29)

(investigá-las) e pensar qual é o passado que os alunos acessam, ou seja, refletir “sobre o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação.” (LEE, 2006, p.148). Isso explica a relação que o autor estabelece entre as possibilidades de fomento e desenvolvimento da aprendizagem histórica a partir das categorias e conceitos históricos da própria ciência de referência, assim como dos conteúdos substantivos referentes à construção de uma narrativa histórica que seja uma estrutura construída com significância atribuída pelos próprios alunos, sendo eles capazes de apreender a possibilidade de ser “modificada, testada, aperfeiçoada e mesmo abandonada, em favor de algo mais .” (LEE, 2006, p. 145)

A Educação Histórica parte do entendimento de que as ideias históricas dos alunos devem ser investigadas, pois é a partir delas que se conhece as suas narrativas históricas e a significação atribuída às mesmas, assim como suas carências de orientação as quais vão impulsionar a formação da consciência histórica, portanto, através do resultado da investigação é possível conhecer a consciência histórica dos alunos, de modo que os professores possam intervir nela com os mesmos. Ademais, por meio do conhecimento histórico, da compreensão e prática do método histórico e dos procedimentos relativos à ciência histórica, pode-se transformar as ideias históricas dos alunos, quando de início investigadas, em ideias mais sofisticadas e em uma consciência histórica mais complexa, na perspectiva do desenvolvimento estrutural desta última, ou seja, em uma consciência histórica de tipo ontogenético. A transformação destas ideias articuladas às expectativas de futuro faz com que o conhecimento histórico alcance sua função à vida prática, de forma a poder contribuir no processo de apreensão do que se aprende e como se aprende, ou seja “O modo de pensar não significa somente a relação com os conteúdos, mas a maneira como o pensamento histórico funciona. Essa racionalidade é própria da Educação Histórica.” (GEVAERD; SILVA; TORRES, 2018, p. 60)

Há que se pensar que para os professores investigarem as ideias históricas dos alunos, as quais farão com que emergam suas carências de orientação, ou seja, as demandas e necessidades próprias ao seu viver

matizadas pela cultura histórica de seu tempo, faz-se necessário que eles tenham um conhecimento significativo da epistemologia da História.

Na matriz do pensamento histórico, defendida por Rusen, a realização da pesquisa nas aulas de História é o resultado da soma de questões específicas que passam, primeiramente, pelo domínio da teoria da História, ou da historiografia, por parte dos professores de História. (SOBANSKI; CARAMÉZ, 2018, p. 136)

O método da História é tomado como essencial ao processo de aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica, pois é possível, mediante procedimentos históricos trabalhar com as fontes históricas em articulação com os modelos interpretativos – produtos da ciência da História – e a experiência do tempo presente dos alunos. Assim, os alunos se apropriam e interpretam as construções de sentido empreendidas pelos historiadores, as quais constituem-se numa multiperspectividade que abrange diversas narrativas históricas e que “mediante suas regras metódicas, cuida de que as pretensões de validade das sentenças que enuncia sejam bem sustentadas argumentativamente.” (RUSEN, 2001, p. 97)

O caminho percorrido pelos alunos, de trabalho com as fontes históricas e sua interpretação conjuntamente aos modelos de interpretação da História e a experiência que causa a ruptura temporal em que se levantam questões sobre quem são e de como devem agir, referencia-se na epistemologia da História e considera a aprendizagem histórica como possibilidade de constituição de sentido mediante as operações mentais da narrativa histórica. Ou seja, aprender História, na concepção da Teoria da Aprendizagem Histórica de Rusen, realiza-se no “processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo.” (SCHMIDT, 2017, p. 64)

Pensa-se em um ensino de História, na perspectiva da Didática da História ruseniana incorporada aos pressupostos da Educação Histórica, a aprendizagem histórica preza pelo desenvolvimento dos processos mentais da constituição de sentido da consciência histórica – experimentar/perceber, interpretar, orientar e motivar –, compreendidos como competências

específicas a serem fomentadas na e pela aprendizagem da História, com base numa concepção evolutiva, na qual sejam potencializadas as formas de aprendizagem – tipos da constituição histórica de sentido – em que a de tipo genético venha a prevalecer sobre os demais (RUSEN, 2015). Em vista disso, pensar historicamente não corresponde a resultados a serem alcançados mensuradamente, na contramão deste entendimento, aprender História significa um percurso vivaz, no qual não se pretende pela Educação Histórica, quantificar informações (datas, períodos, figuras históricas e fatos históricos). De acordo com Barca (2001, p. 14) as pesquisas da Educação Histórica se “distanciam de uma ideia de aprender história em quantidade, baseada simplesmente numa compreensão mecanicista de noções estereotipadas (que, para muitos, se confunde com ‘pensamento abstracto’).” Intenciona-se investigar as ideias históricas dos alunos, a fim de nelas poder intervir, com ganhos de autoconhecimento e na formação da consciência histórica de tipo crítico-genético.

É nosso interesse entender como se formam as ideias históricas dos alunos. Em primeiro lugar, porque só se pode mudar aquilo que se conhece e, em segundo lugar, para promover situações de ensino de história que desenvolvam a consciência histórica e que não valorizem apenas a reprodução pouco refletida de temáticas curriculares. Assim, entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada pelo conhecimento da história. (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 3-4)

A aprendizagem histórica na concepção de Jorn Rusen (2012) é um devir de demandas da vida impulsionadoras das atividades mentais da consciência histórica, responsável pela construção de uma representação de continuidade temporal de sentido. Representação esta que interconecta o presente, a partir das experiências do tempo presente – as carências de orientação oriundas do viver dos sujeitos consigo mesmos e com os demais – na busca de como devem se posicionar e agir frente às rupturas temporais desafiadoras que os perturbam, de modo que o passado se insere enquanto possibilidade de respostas – não prontas, modificáveis, revisitadas sempre que necessário pelas demandas da vida prática – na busca da experiência do tempo, com vistas a interpretá-la à luz de sua subjetividade em articulação com

as intenções no tempo, beneficiado pelo trato da experiência temporal com ganhos de significado/sentido ao reforço identitário e ao agir humano.

1.4.2 Formação histórica: resultado de uma aprendizagem histórica que objetiva o desenvolvimento das competências históricas

A consciência histórica é compreendida por Jorn Rusen (2011c) como chance e processo de aprendizado histórico no ensino de História, trazendo ganhos à subjetividade dos alunos, ao desenvolvimento de suas competências de experiência, de interpretação e de orientação, à expansão de seu horizonte quanto a si mesmo e ao outro e à liberdade para pensar e criar por meio dos princípios racionais do pensamento histórico. O aluno passa a ter uma atitude de sujeito de seu conhecimento, de sua vida, agente que desconfia das interpretações ao invés de aceitá-las como suas quando estas nem mesmas se tornaram parte de seus processos cognitivos concernentes à sua interpretação. Por conseguinte, entrar no campo abrangente do aprendizado histórico, percorrendo especificamente o aprendizado tipicamente formal – formação histórica – que se desenvolve nas escolas, intencionalmente, faz-se necessário adentrar aos meandros da consciência histórica.

A Didática da História se pergunta pelas chances de ganho desse aprendizado histórico, quando se embasa na Teoria da História, para se apropriar de parte dos fundamentos da ciência da História como já foi enfatizado, a fim que as operações da consciência histórica possam ser estimuladas e mobilizadas com os alunos, com vistas ao desenvolvimento da competência narrativa. As dimensões da consciência histórica, que se articulam numa espécie de fio condutor que se caracterizam como operações do aprendizado histórico – experiência, interpretação e orientação –, possibilitam que os indivíduos, no que tange à operação da experiência, ampliem o seu quadro de conhecimento sobre o conteúdo experiencial; o desenvolvimento da competência de interpretação histórica aumenta a eficácia de saber utilizar os modelos interpretativos para constituir sentido às circunstâncias de sua vida, fornecendo condições ao desenvolvimento da

competência para se orientar temporalmente frente às possibilidades e dissensões próprias da vida humana.

Segundo Rusen (2011c), é frequente que se negligencie a competência de interpretação e orientação em benefício dos componentes do saber empírico. Quase sempre se deixa de lado que o saber histórico é um produto da experiência e da interpretação, resultado, pois, de síntese, e não mero conteúdo pronto a ser decorado. Ocorrem, com frequência, desequilíbrio na relação dos três componentes.

O ponto nodal não é privilegiar um componente em detrimento de outro ou outros, mas articulá-los numa unidade temporal abrangente, ou seja, de compreender que o contato com a experiência histórica se dá desde que se nasce, logo, as tradições estão presentes em toda a experiência de vida dos sujeitos. O indivíduo está inserido na cultura histórica de seu tempo e é determinados por ela em vários sentidos enquanto forma sua identidade, neste caso, tudo que se encontra no presente enquanto passado é um campo muito vasto para desnudar e interpretar, portanto, a ida à experiência do tempo, como um processo de interdependência entre a objetividade e a subjetividade, nasce do íntimo do ser humano. Isto significa que não existe possibilidade de pensar a formação histórica a partir dos três componentes do aprendizado histórico, como se os saberes históricos cientificamente constituídos e construídos já trouxessem em si mesmos todas as perguntas e respostas prontas a serem absorvidas.

Afirmar que as problemáticas partem do próprio indivíduo, no sentido de suas aflições e carências, não significa também explicitar que ele é o centro do da aprendizagem histórica como se somente existissem suas demandas pessoais e suas questões particulares importassem – pois pensa-se aqui no indivíduo inserido numa totalidade –, mas que, da realidade objetiva em que ele se encontra, e que é determinado ao longo do tempo de sua experiência de vida e de sua subjetividade (formada por esta realidade, mas não somente por ela), tendo algo de autônomo, podem se relacionar, numa busca de construção de sentido. Em que o indivíduo necessita entender a si mesmo e ao mundo, como tais, constituídos, um pelo outro, objetividade e subjetividade, numa

simbiose dialética com fortes potenciais de transformação em ambos, que não encontra explicação em uma única dimensão – objetiva ou subjetiva – da vida humana, nem mesmo valora uma acima da outra.

A linha de continuidade que se estabelece entre as temporalidades históricas – passado, presente e futuro –, partindo do contemporâneo para a experiência do tempo passado, faz-se a partir do impulso das carências de orientação que perspectivam a realidade para além do que ela propriamente é, ou seja, a vontade e a necessidade de lidar consigo mesmo e com vida no fluxo do tempo presente e futuro, desencadeiam expectativas carentes de uma orientação do agir. (RUSEN, 2007a)

A história objetivada que está dada nas circunstâncias próprias do tempo presente não importa como fim em si mesma, resolução de um passado que subsiste no presente em forma de memória histórica ou de dados documentados, o que faz o indivíduo se valer da história é a forma de lidar com ela, de questioná-la, de perscrutá-la, de inquiri-la quanto às questões que lhes são pertinentes – as quais não estão dissociadas da cultura histórica de seu tempo, reiterando – e, para isso, utiliza-se da subjetividade como forma não de conformação de sua identidade sem qualquer possibilidade de conhecimento desta, ou melhor, autocompreensão que o faz desnaturalizar sua caracterização interna ao se aperceber de outras identidades. (RUSEN, 2007a)

No conhecimento da alteridade e de seu entendimento de estar no mundo e com o mundo como uma das formas possíveis de construir e transformar a si mesmo e a objetividade histórica, o indivíduo pode se vislumbrar como construção social de seu tempo, do espaço em que vive e dos valores presentes nessas duas dimensões.

Formação histórica, no movimento de aprendizado da objetividade para a subjetividade, significa também uma flexibilização fundamental dos próprios pontos de vista do sujeito, ao apropriar-se interpretativamente da experiência do passado. Posições originalmente só afirmadas, com suas percepções seletivas, rígidos modelos de interpretação e hirtas pretensões de validade, são capacitadas a transformar-se pela argumentação aberta. Isso requer o aumento da capacidade de empatia e a disposição para perceber a particularidade de sua própria identidade histórica, dentro de cujos limites, porém, haja espaço, para a alteridade dos demais sujeitos, com os quais e contra os quais as afirmações de cada um, nas orientações históricas, têm de lidar e manter-se. O autoconhecimento

no espelho do passado está formado quando inclua a autocrítica como aptidão para perceber os limites que separam sua própria identidade da alteridade dos demais. Nessa percepção, devem estar presentes tanto o entendimento como a aceitação do ser outro. Autocrítica como chance de reconhecimento. (RUSEN, 2007a, p. 109)

Rusen (2007a) enfoca a historicização e a temporalização da vida, do próprio sujeito, da consciência histórica, do mundo, das condições próprias da vida. Nesse processo de ir ao passado para compreender o presente e perspectivar o futuro, conclui-se que, como construção social, o mundo já foi outro e que, se existe liberdade de criação humana que se instaura como cultura histórica, as mudanças através das brechas e das lutas se tornam possíveis de serem realizadas.

1.4.3 A função da História de orientação cultural à vida prática humana

A Teoria da História de Jorn Rusen coloca a vida em um lugar privilegiado quando, ao construir a matriz disciplinar da História, estabelece as carências de orientação como o primeiro fundamento que impulsiona o interesse cognitivo pelo passado por meio das perspectivas que direcionam o olhar para as experiências pretéritas, sendo o quinto e último fundamento do conhecimento histórico-científico as funções de orientação, as quais estão justapostas à cultura histórica, na qual “Desse contexto emergem as questões fundamentais da orientação tempo” (RUSEN, 2015, p. 75), assim como configura-se a expressão da consciência histórica.

Na passagem que seguirá, a relação estabelecida entre a construção do conhecimento histórico enquanto ciência e vida prática, enfatizando o estímulo à sua produção, traz luz ao entendimento de que não se pode escrever sobre aprendizagem histórica, ancorada na teoria ruseniana – a qual destaca os cinco fatores fundamentais do pensamento histórico científico (carências de orientação; perspectiva de interpretação; conteúdos experienciais; forma historiográfica; orientação histórica) – se não se considerar estes elementos mínimos que o constituem e, principalmente, o fator que desperta/gera o interesse pela experiência do tempo, articulando-se às

perspectivas históricas⁴, fazendo com que os indivíduos queiram buscar no passado respostas às questões que os afligem no presente

Todos os fatores estão, desde o início em uma relação de interdependência sistemática. Essa relação pode ser pensada, entretanto, como orientada temporalmente, ou seja, de um início (o da pergunta histórica) até um fim (o da resposta historiográfica e de sua influência sobre a vida prática). Um olhar sobre essa dinâmica temporal deixa claro porque o pensamento histórico se encontra em um constante fluxo, porque a história precisa ser sempre reescrita e jamais pode ser fixada em conhecimento definitivos. Do enraizamento constitutivo do pensamento histórico na carência de orientação da vida humana prática são-lhes postas incessantemente nossas perguntas, que necessitam, pois, ser respondidas de novo. (RUSEN, 2015, p. 74-75)

O saber historiográfico é um tipo de pensamento histórico que pode se configurar por meio das tipologias de constituição histórica de sentido elaboradas por Rusen (2015) – ao discorrer sobre as três dimensões da História, empírica, formal e funcional –, sendo a empírica relacionada à experiência, a formal à interpretação e a funcional à orientação cultural interna e externa, oriunda dos produtos obtidos da ciência da História, sendo estes compreendidos como narrativas históricas tipologicamente estruturadas na tradição, na generalização, na negação ou/e na transformação. Desse modo, os saberes historiográficos auxiliam os indivíduos a compreenderem a si mesmos e o mundo circundante, os quais estão repletos de respostas às carências sociais já internalizadas, a priori, pelos historiadores – se conformando em modelos de interpretação histórica – que articulam o seu trabalho às demandas da vida prática humana, ou melhor, que o impulsiona a partir delas e retorna à vida prática tendo uma função de orientação aos destinatários.

A orientação externa está imbricada ao agir e a interna à identidade humana, a partir do sentido constituído nos saberes historiográficos, que esses processos para fora e para dentro dos indivíduos podem se desenvolver já que “A carência de sentido, que caracteriza o homem como ser cultural, inclui

⁴São perspectivas orientadoras, pois conduzem a forma como os indivíduos devem olhar para a experiência do tempo materializada nas fontes históricas, constituem-se em modelos de interpretação já consolidados, que permitem apreender o objeto cognoscível a partir de concepções heurísticas que direcionam a construção do conhecimento histórico. (RUSEN, 2015)

sempre a questão sobre quem se é (uma vez mais: pessoal e socialmente, ao mesmo tempo).” (RUSEN, 2015, p. 116)

O saber histórico configurado historiograficamente por meio de elementos estéticos, referentes à criação simbólica de seus significados não se restringe à forma de apresentação, engloba também a função de orientação deste saber para poder ser utilizado na vida prática, ou seja, orientar culturalmente o agir humano, inclusive na cultura política vivenciada pelos indivíduos. Portanto, as estratégias da retórica com vistas à constituição do saber histórico, assim como as estratégias estéticas – que tem sua liberdade de criação condicionada pelo uso prático do saber – são essenciais, pois são elas que servem à orientação histórica da vida prática humana. Ou seja, “A estratégia retórica da orientação histórica media entre o resultado cognitivo da pesquisa histórica e a vida prática. Sem essa mediação o conhecimento histórico seria, afinal, sem sentido.” (RUSEN, 2015, p. 87-88)

Rusen (2007a) afirma que a pesquisa histórica e a historiografia se deram na realização de uma direção formativa, entretanto, este caráter de formação não significa que o saber historiográfico deva ser incorporado de forma mecânica, já que os historiadores pensaram sobre todas as questões e as responderam como única possibilidade de interpretação das experiências do tempo. A formação histórica faz com que as perspectivas dos especialistas sejam confrontadas umas com as outras, apropriadas pelos alunos com as suas carências de orientação do agir, respaldando/direcionando a interpelação do material empírico do passado. Não condiz também a formar pseudohistoriadores, mas ao entendimento de que o saber produzido pela pesquisa histórica e formatada pela historiografia irá ser compreendido enquanto construção/perspectiva, sendo, assim, histórico, dinâmico. Também não significa que o ensino de História deva ter por objetivo desenvolver competências próprias aos processos cognitivos da pesquisa histórica realizada pelos especialistas, mas que os alunos saibam como esses processos se desenvolvem, que a História interpretada por ele, a partir do contato com a historiografia, está relacionada à totalidade, à experiência e à subjetividade (RUSEN, 2007a). Esse saber produzido é um dos possíveis saberes que podem contribuir para a sua interpretação do mundo e sua

autocompreensão, ou seja, o conhecimento histórico a questões que se impõem ao indivíduo no percurso temporal de sua vida.

Não existe possibilidade de desenvolver a competência narrativa necessária à orientação da vida prática sem que a experiência do tempo seja interpretada pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem da História mediante as narrativas históricas dos historiadores como possibilidades de respostas aos problemas existenciais dos alunos – de forma a selecionar as experiências temporais pertinentes a serem trabalhadas – , transformando as carências em interesse cognitivo pelo passado no respaldo ao trabalho com as evidências históricas perspectivadas como fontes históricas. Para tanto, a ciência da História deve colaborar com o entendimento de que seus princípios universais (RUSEN, 2007a) é o que a justifica e a legitima, ou seja, seu viés prático atrelado às formas e funções do saber histórico em sua formatação, em conformidade com sua racionalidade metódica no trato com as experiências passadas, servindo de orientação existencial na construção/transformação dos sujeitos – identidade – em relação com os demais e seu agir no mundo.

Os conteúdos históricos organizados em forma de narrativas históricas são oriundos de um campo no qual os especialistas refletiram sobre problemáticas próprias de seu tempo, de seu contexto e de suas vidas. Carências que se originaram no seu viver, entrelaçadas às suas experiências profissionais e pessoais, refletidas como carências sociais. Nesse sentido, as carências dos alunos devem ser pensadas dentro deste horizonte maior, isto significa, possibilitar que elas se sobressaiam e que elas sejam a mola propulsora que instituirá as perguntas, podendo descobrir que algumas de suas indagações já foram formuladas e respondidas por outros indivíduos – especialistas – e que conhecê-las é necessário se se quer ficar nelas ou ir para além delas. Sendo assim, a discussão diz respeito à uma racionalidade universal, isto é, formas específicas de lidar com o conhecimento como uma construção e que busca garantir a validade de seus saberes com as demandas do tempo presente. Segundo Rusen (2007a), o tempo presente é impulsionador da construção dos saberes históricos e a elaboração desses saberes, por terem se originado de questões/problemas próprios do contexto social dos especialistas, possuem um sentido formativo podendo ser

compreendidos em sua lógica, suas inquietações engendradoras e em sua formação/construção.

As perspectivas historiográficas são respostas aos problemas gerados dentro do contexto de vivência dos indivíduos – cultura histórica de seu tempo, para tanto, necessitam apreender a conjuntura em que emerge a problemática, interpretar o mundo em que se encontram, no sentido de desnudá-lo e desenvolver sua autocompreensão, sendo que esses processos (RUSEN, 2007a) se desenvolvem pelo pensamento histórico com base na racionalidade científica.

Esse efeito pode estar baseado em intenções mais ou menos conscientes dos historiadores, mas o está também nas expectativas, desafios e incitamentos que experimentam no contexto social de seu trabalho. Com seu trabalho, os historiadores podem e querem produzir efeitos. (...) Como por princípio não existe uma neutralidade valorativa do conhecimento científico, o trabalho do historiador sempre está permeado e determinado pelas relações à prática, essas relações devem ser geridas com consciência, longe da atitude equivocada da neutralidade ou da atitude irrefletida quanto à relação à prática. (RUSEN, 2007a, p. 86)

A historiografia faz parte da matriz disciplinar da ciência da História, pois a formatação tópica e estética do saber histórico relaciona-se com a ciência mediante a apropriação de três pontos de vista científicos: a experiência, a perspectiva histórica e a identidade humana (RUSEN, 2007a). Conforme o autor alemão, a relação entre cientificidade e formatação historiográfica não exclui a rigorosidade metódica da primeira e nem o potencial de constituição de sentido da segunda na construção do saber histórico, apesar de suas diferenças: a pesquisa volta-se ao conteúdo experiencial do passado e a apresentação histórica, por sua vez, volta-se ao público destinatário. A historiografia se desenvolve a partir daquilo que foi produzido pela pesquisa histórica, isto é, está atrelada aos critérios de validade próprios à racionalidade científica.

Em contrapartida,

As questões resolvidas pela pesquisa estão sempre enquadradas em histórias. Elas servem para esclarecer processos temporais em contextos abrangentes de uma apresentação que articula o passado, o presente e o futuro em um construto significativo que funciona como referência prática de orientação no tempo. Inversamente, não há

historiografia que não pretenda ser verdadeira, o que a remete à pesquisa. (RUSEN, 2007a, p. 21-22)

A forma cognitiva que o conhecimento histórico assume por meio da pesquisa histórica, para Rusen (2007a), desemboca na forma expressiva da formatação historiográfica, apesar de tal afirmação, a apresentação dos resultados da pesquisa não possuem um caráter meramente funcional de expressar linguisticamente em forma de narrativa a experiência do passado interpretada anteriormente, pois a pesquisa somente se conclui com a historiografia em que a interpretação da facticidade do passado transmuta-se na relação estabelecida entres os fatos históricos, ordenados numa estrutura histórica em que as três dimensões temporais possam ser visualizadas a partir de sua função de orientação cultural:

O que torna especificamente histórico determinado saber? Não é seu conteúdo factual sozinho. Tampouco é a interpretação explicativa do acontecimento efetivamente passado, que a experiência processada metodicamente torna histórico. Sem o enquadramento em um modelo interpretativo (temporalmente perspectivado), as informações e explicações do acontecimento passado ainda não são históricas. Elas só se tornam históricas quando enquadradas na representação de um processo temporal que articula, com sentido e significado, o passado, ao presente e ao futuro. Esse enquadramento se lhes é dado quando inseridas em uma "história", em uma apresentação histórica. (RUSEN, 2015, p. 80)

A atribuição de sentido realizada pelo narrar, que ocorre na formatação historiográfica, possui algo de específico, peculiar seu, de outro modo, não é meramente a reprodução dos acontecimentos passados. Na escrita da História, a constituição histórica de sentido desponta o trabalho criativo de significação, no qual os acontecimentos históricos estão interligados por conexões de sentido, portanto, a narrativa histórica dos historiadores traz em si uma dose de imaginação correspondente à comunicação explicativa (RUSEN, 2015).

A "atribuição" da carga de sentido que o narrado adquire mediante o narrar vai além da facticidade do narrado. Ela se insere na representação de um contexto de acontecimentos que possui sentido e significado para o narrador e seus ouvintes. A inserção em tal representação chama-se imaginação. (...) Imaginação não é reprodução, mas sim uma transposição, uma transformação, na qual o acontecido é elaborado interpretativamente – e com isso perde em qualidade de experiência para ganhar em qualidade de significado. (RUSEN, 2015, p. 195)

Essas dimensões estética e retórica do saber histórico, que se apresentam na forma de discurso histórico, constituem o caráter narrativista que a História possui na teoria ruseniana e possibilitam uma tensão interna da historiografia, a qual se dá por intermédio do tipo crítica de constituição histórica de sentido, corroborando para que as correlações tipológicas da formatação historiográfica entrem em conflito a partir de um aspecto de negatividade. Segundo Rusen (2007a), esse aspecto confere à historiografia um caráter dinâmico, de mudança, de possibilidade de vir a ser, isto é, propriamente histórico, aberto à construção e à argumentação.

Os modelos interpretativos já consolidados não se colocam enquanto cânones, pelo contrário, possibilitam, no desenvolvimento histórico da historiografia o entendimento de que os indivíduos podem contestá-los/questioná-los e criticá-los, com vistas à sua transformação. A transmutação entre os tipos de constituição de narrativa de sentido se dá a partir de princípios que devem garantir validade à narrativa histórica, isto é, o caráter racional do pensamento histórico se estabelece mediante o “aprofundamento sistemático do conteúdo experiencial, uma ampliação sistemática da perspectiva histórica vinculada a pontos de vista e um reforço sistemático da formação da identidade humana mediante pensamento histórico.” (RUSEN, 2007a, p. 68) Dessa maneira, as tipologias de constituição histórica de sentido, numa inquietação argumentativa como denomina o autor, por meio desses três princípios, passam por processos de transformação que as configuram em um outro nível de constituição histórica de sentido, por exemplo, da tradicional à exemplar e desta última à genética.

O historiador alemão destaca que a ciência precisa da tradição para refletir sobre ela, para trabalhar com seus substratos, isto implica numa reelaboração do pensamento sobre a tradição interpretada, possibilita a construção de um sentido à tradição, ao desnudá-la enquanto tal, parte de um passado que persiste no presente. Traz à tona os valores submersos, naturalizados, trabalha com a memória histórica, a fim de racionalizar o pensar e o agir. Desse modo, a ciência não objetiva negar a tradição sem antes “ouvir” o que ela tem a dizer, sem antes perscrutar seus interstícios, suas razões, suas formas, suas garantias de validade para o presente e, para tanto, necessita que

ela sobressaia, isto é, “A ciência pode revelar tradições sepultadas, pode ser um meio de um cuidado consciente da tradição e pode, enfim, obter novos potenciais de sentido da memória histórica.” (RUSEN, 2007a, p. 70) Portanto, a constituição crítica de sentido se configura enquanto científica exatamente pelo fato de impulsionar o aumento da capacidade discursiva/argumentativa, sem ignorar o que nega, “ela não deixa fora de si aquilo contra o que se volta, mas leva-o consigo para outras formas de constituição histórica de sentido, como fator da força argumentativa específica da ciência.” (RUSEN, 2007a, p. 73)

O processo cognitivo de alargamento da experiência temporal, por meio da interpretação das tradições históricas que se dá na forma crítica, permite que os indivíduos se entendam, como ele afirma, coautores conscientes delas ao serem colocadas em questão pela historiografia. A autonomia e liberdade dos indivíduos reside neste ponto, de autocompreensão de si e compreensão do mundo, a primeira está imbricada à formação de sua identidade, que lhes permitem conhecê-la e decidir sobre ela.

As perspectivas que servem à orientação da vida prática se constroem na formatação historiográfica, segundo Rusen (2007a), pois somente na regulação metódica não é possível constituir sentido, faz-se necessário que as garantias de validade próprias de procedimentos científicos estejam interligadas aos conteúdos, e estes por sua vez, são elaborados pela historiografia, desse modo, a racionalidade metódica garante plausibilidade para a interpretação das experiências do tempo. Essa relação estabelecida entre a racionalidade científica e a constituição de sentido, ou melhor, o que o autor denomina de rememoração de sentido, ocorre pela formatação historiográfica, ou seja, os saberes históricos são elaborados e têm de ser justificados, isto é, a razão científica imbricada aos saberes históricos, precisa estar explicitada na historiografia como forma de sentido para o presente. (RUSEN, 2007a)

A historiografia recebe o selo de cientificidade, quando ao narrar uma história, narra igualmente o modo como lidou cientificamente com ela, e de maneira que esta integre aquela. A razão do pensamento histórico, que a ciência da história reivindica para si, tem de deixar reconhecer, nos conteúdos apresentados, sua cientificidade. De outra maneira, ficando meramente formal-abstrata, permaneceria fora do que interessa aqui, que é a orientação histórica da vida humana prática. Ela precisa inserir-se nos conteúdos da experiência histórica,

refletir-se neles ou transparecer neles, de modo a tornar-se efetivamente parte integrante da história narrada (e não ficar entrincheirada no mero aparato das notas, que distraem do texto.) (RUSEN, 2007a, p. 76)

A historiografia por não criar sentido, mas rememorar-lo, no que diz respeito aos significados já constituídos nos conteúdos da memória histórica, não permite, assim, que essa constituição histórica de sentido se dê de uma forma arbitrária, ao bel prazer do historiador, pelo contrário, ele precisa voltar-se ao passado mediante o aprofundamento da experiência temporal, e esta volta se dá a partir do presente, no qual encontram-se os substratos do passado, como assevera o historiador alemão:

A unidade de forma e conteúdo produzida pela historiografia, já está pré-formada pela experiência histórica. A memória histórica preserva do passado apenas o que lhe parece – seja como for – consentâneo com o significado do agir humano. (RUSEN, 2007, p. 79)

O autor denomina de conteúdo prévio da memória histórica o conteúdo que será interpretado na forma e tipos (topoi) críticas, a fim de que os saberes históricos especificamente científicos ganhem relevância nesse processo de rememoração de sentido fundamental à formação da identidade histórica dos indivíduos.

A partir do quadro teórico construído acima sobre o campo da Educação Histórica e o encontro epistemológico com a Didática da História ruseniana, pautada em sua Teoria da História, conclui-se que a concepção de História revelada pelos subsídios teóricos explicitados que influencia as propostas do ensino de História, trazem a especificidade das operações históricas no que se refere a ancorar todo e qualquer pensamento histórico, desde o modo mais elementar/comum até o científico, na unidade de constituição da narrativa histórica.

A proposta de ensino de aprendizagem da Educação Histórica com base em Rusen propõe a centralidade da consciência histórica, isto é, suas operações mentais, as quais configuram-se em competências históricas de experiência, interpretação e orientação devem ser mobilizadas e influenciadas no processo do estudo da História.

O entendimento de um indivíduo historicamente letrado propõe a articulação dessas operações, numa unidade temporal abrangente que cumpra sua função de orientação. Sendo a orientação histórica de sentido genético a que se configura dentro dos quadros da modernidade e a que se pretende desenvolver no ensino e aprendizagem da História.

Portanto, na esteira do desenvolvimento da fundamentação teórica construída, e à luz destes aportes teóricos, realizar-se-á a interpretação das propostas curriculares a nível estadual e nacional no que toca à concepção de ensino e aprendizagem História orientada pela concepção de História e sua lógica de seleção e organização dos conteúdos históricos. O contexto de produção e as condições, bem como os agentes envolvidos no processo serão destacados, a fim de que na análise de conteúdos empreendida, sejam captados os interesses subjacentes às propostas, os quais direcionam-nas.

2. UM CAMINHO DE INTERPRETAÇÃO DOS DOCUMENTOS CURRICULARES PAUTADO NA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A partir da análise das informações contidas nos textos curriculares, através de uma metodologia de cunho qualitativo (LUKDE; ANDRÉ, 2018), foi possível compreender a conexão estabelecida pelo Referencial Curricular do Paraná (2008) entre as Diretrizes de História do Paraná (2008) e a Base Nacional Comum (2018), no tocante às suas possíveis convergências e seus caminhos dissonantes em relação ao ensino e à aprendizagem da História e à concepção de História que direcionou e demarcou a seleção e a organização dos conteúdos históricos no ajustamento construído. Para tanto, foi necessário perscrutar as DCEH (2008) e a BNCC (2018) a fim de compreender a composição teórica e seus critérios didáticos que respaldam e legitimam a História no currículo.

De acordo com Menga Lukde e Marli André (2018), a abordagem qualitativa se caracteriza pela relação que estabelece entre o objeto de análise e o pesquisador, isto é, a sua subjetividade no processo de interpretação ganha em espaço de importância. Nessa direção, os caminhos construídos de uma pesquisa qualitativa compreendem que a objetividade total é impossível,

no entanto a subjetividade pode ser controlada para que a primeira não desapareça:

Uma postura mais equilibrada parece ser a daqueles que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, sugerem alguns cuidados especiais no sentido de controlar o efeito da subjetividade. Uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. (LUKDE; ANDRE, 2018, p.60)

Procurou-se, assim, apreender os reais sentidos imbuídos nas comunicações, os quais no processo de interpretação são evidenciados de modo que as significações se tornam aparentes por meio de uma vigilância crítica como assevera Laurence Bardin (1977) sobre a postura de desconfiança frente ao objeto de estudo. É a exigência de uma atitude que carrega a dúvida como pré-condição para se aproximar da certeza, desse modo, precedente à aceitação, inscreve-se imperativa na leitura dos documentos uma prática hermenêutica que não pode deixar de contemplar o olhar reiterado sob o objeto de análise. A priori, o texto tem de ser descrito analiticamente com suas características, depois tratadas, constituindo-se a 1ª fase do procedimento da análise de conteúdo. (BARDIN, 1977). Posterior à descrição analítica, a prática hermenêutica se realiza na atribuição de significado às mensagens descritas, tendo como fase intermediária entre as duas mencionadas a inferência, as quais se concretizam nas deduções lógicas.

Em consonância com a problemática explanada, as hipóteses levantadas concernentes à relação entre o currículo de História das duas propostas curriculares, construída pelo RC (2018), necessita-se empreender uma atitude heurística no tocante aos conteúdos das mensagens, selecionadas como unidades de registro, isto é, núcleos de sentido recortados em formas de unidades temáticas, atitude pautada na problemática teórica. (BARDIN, 1977)

A teoria, assim como o método, orienta os caminhos no trato das informações e no trabalho da significação. Na presente pesquisa a Teoria da História de Jorn Rusen, na qual se inscreve sua teoria da consciência histórica, e sua Teoria da Aprendizagem Histórica tendo como núcleo central o aprendizado histórico, uma das expressões da consciência histórica, explicitam

a função de orientação da História e de como se desenvolve o processo de formação histórica.

A conexão imprescindível entre a ciência e a vida prática, na qual a práxis dos historiadores se legitimam quando impulsionadas pelas carências de orientação, desemboca numa Didática da História, no campo do ensino de História, que esclarece os objetivos da Educação Histórica a partir da ideia de que o aprendizado se efetua na e pela consciência histórica, sendo assim, esta última pode ser compreendida como processo de aprendizado histórico. O campo teórico da Educação Histórica, na apropriação da teoria da consciência histórica ruseniana e respaldado em sua Teoria da História e na Filosofia da História que subsidia seu pensamento, orienta a significação na análise de conteúdo quando estabelece os objetivos do ensino de História com base na ciência de referência, considerando que aprender História significa aprender a pensar historicamente, de modo que a

finalidade da aprendizagem é a construção do pensamento histórico e formação da consciência histórica complexa (...) O objetivo é uma consciência crítico-genética, onde a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem à uma orientação temporal para a vida presente. (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 14-15)

Para poder interpretar os conteúdos presentes nos textos, o campo teórico da Educação Histórica no Brasil, estruturado a partir de contribuições rusenianas, também auxilia como fundamentação no confronto às proposições curriculares, como resposta à problemática teórica.

A contextualização da produção das DCEH (2008) e da BNCC (2018), no que se refere aos agentes que estiveram envolvidos direta ou indiretamente, articulados, na construção das propostas, favorece o olhar sobre as intenções, interesses e valores que se encontram inscritos nos documentos. Devem ser consideradas assim as condições de produção do objeto de análise, como fatores determinantes em sua elaboração por constituírem-se estruturas sociais, culturais e ideológicas responsáveis por influírem na organização, seleção e fundamentação do conhecimento histórico, desvelando as relações de poder implicadas.

2.1 A produção dos currículos do estado do Paraná nas quatro últimas décadas

A produção de currículo está relacionada às carências próprias de uma sociedade, absorvidas pelo Estado, referente a um período histórico específico, isto implica em escolhas que estão articuladas a impulsos que mobilizam a estruturação e fundamentação curricular de acordo com as necessidades que se originam da realidade social a nível local, regional e nacional. O Currículo Básico para a Escola Pública (1990) começou a ser produzido no Paraná no início da década de 1980, percorrendo os mandatos de José Richa (1983-1986) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), de Álvaro Fernandes Dias e de Roberto Requião de Melo e Silva, sendo concluído e implementado a partir da década de 1990, sendo que em seu desenvolvimento ocorreram embates, continuidades e discontinuidades que estão presentes no processo de qualquer formação de um currículo, ainda mais quando ele passa por governos que, apesar de estarem alinhados a uma mesma base ideológica, podem dar ênfase ou negligenciar determinados aspectos.

O contexto histórico que impulsionou a produção do CB (1990), iniciando-se em 1981, se deu num momento em que o Brasil ainda estava vivenciando uma Ditadura Civil-Militar (1964-1985), pois o Regime Militar somente chegará ao fim em 1985, impulsionado pelo momento de abertura política decorrente da efervescência dos movimentos sociais, de mobilização das camadas médias e daqueles que, inclusive, apoiaram o Golpe de 1964, “lideranças liberais, políticas e empresariais, adensaram um discurso da esquerda moderada, ou seja, aquela que não advogava a luta armada e a radicalização das ações de massa.” (NAPOLITANO, 2014, p. 316) Estes últimos perceberam que não estavam sendo mais beneficiados pela Ditadura, se alinharam ao discurso e as vozes daqueles que se contrapuseram à violência, à censura, à tortura e às violações do Regime Militar, sendo decisivos para que os militares perdessem cada vez mais forças no jogo político, ainda mais se tratando de um período em que a Crise do Petróleo (1973) desmancha a economia do denominado Milagre Econômico (1968-1973).

Como afirma Schwarcz e Starlin (2015) as consequências às camadas populares do crescimento econômico brasileiro foram amargas, pois ele foi pautado na abertura de investimento estrangeiro, menor intervenção do Estado, com incentivo às exportações mediante a desvalorização da moeda nacional no que diz respeito ao dólar, além de uma “dura política de estabilização: controle dos salários, redução da idade legal mínima de trabalho, fim da estabilidade no emprego através da criação do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), repressão aos sindicatos, proibição de greve.” (2015, p. 451)

Os salários foram congelados e a concentração de renda se acentuou, isto significa que as benesses foram desfrutadas pelas classes detentoras do capital, e que os trabalhadores não puderam usufruir dos efeitos de um crescimento em que eles foram determinantes como força de trabalho no processo produtivo de geração dos lucros. Importante salientar que, o período em que vigorou a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), houve um aumento exponencial da dívida externa, inclusive para realizar as obras faraônicas que os militares discursavam como avanço e modernização, um exemplo pertinente foi a construção da Transamazônica⁵, dentre outras obras públicas. Entretanto, os efeitos aos mais pobres pelo endividamento externo, a inflação galopante e o desemprego, gerou ainda mais pobreza, sendo que, grande parte dos recursos teve de ser destinado ao pagamento dos juros de uma dívida que se perdura até os dias atuais e que é responsável por destinar grande parte da receita da União ao pagamento de seus juros. Conforme Schwarcz e Starling,

os brasileiros só iriam acordar para o tamanho dessa vulnerabilidade após 1972, quando a Organização dos Países Exportadores de

⁵ Houve consequências negativas para os povos que viviam e ainda vivem próximo da rodovia. Muitas partes da rodovia foram construídas sem o devido licenciamento ambiental e sem a preocupação com aqueles que se localizavam nas proximidades e de como suas vidas poderiam ser afetadas. Segundo jornal O Globo (2017), o Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (Dnit) foi condenado pelo Ministério Público Federal do Amazonas (MPF/AM) em 10 milhões de reais, além de obrigações como reflorestamento, recomposição da vegetação, despoluição dos rios, por ter sido negligente frente às consequências desencadeadas na construção de parte da Transamazônica – entre os quilômetros 400 e 690 –, afetando a vida das sociedades indígenas Tenharim e Jiahui, os quais vivem no sul do estado. De acordo com a reportagem: “A construção da rodovia destruiu cemitérios indígenas tradicionalmente ocupados pelos mortos dos povos Tenharim Marmelo e Diahui, a construção da rodovia trouxe garimpeiros e exploração ilegal de minérios, o que resultou na contaminação dos recursos hídricos e dos mananciais de peixes, prejudicando a alimentação dos povos indígenas, a construção da rodovia trouxe a chegada de madeireiros ilegais.”

Petróleo (Opep) reduziu a oferta de petróleo, o preço do produto foi multiplicado por quatro, não havia alternativa senão continuar comprando, e o milagre finou. (2015, p. 453)

Sendo assim, a situação econômica brasileira se agravou de forma que a inflação bateu na casa dos 110% em 1980, o desemprego chegou a níveis muito baixos, a renda dos brasileiros mais pobres e da classe média despencou, chegou-se a um ponto em que a realidade social evidenciou um salto de 17 milhões de pessoas com um rendimento inferior a 1 dólar por dia entre 1977 e 1983 para 30 milhões de pessoas. (SCHWARCZ; STARLING, 2015; PRIORE E VENANCIO, 2010)

O discurso era de que o bolo precisava crescer antes de dividi-lo, mas questão é que esta divisão nunca ocorreu, pelo contrário, o desenvolvimento econômico não teve como finalidade o desenvolvimento social, com vistas a assegurar os direitos sociais mínimos da população brasileira, a condição da classe trabalhadora se alterou para pior, pois as greves eram duramente combatidas e seus salários não acompanhavam o aumento dos preços, nem mesmo no período de grande crescimento econômico foram privilegiados:

À medida que a distribuição diferenciada de renda se intensificou, o fenômeno da desigualdade social destacou a nação brasileira no cenário mundial. Contrário à propaganda estatal, a participação dos trabalhadores nos benefícios do desenvolvimento econômico não ocorria. Os salários não subiam em compasso com o aumento da produtividade social do trabalho. Lago e Resende (1992; 1992) pontuaram que, ao coibir as atividades sindicais, o governo interviu na resolução dos dissídios. Isto tornou as reivindicações trabalhistas praticamente nulas. A burguesia, de posse da norma disciplinadora, do arcabouço legal restritivo e bem definido da política salarial, reinvestia nos lucros ao passo que aumentava a produção e arrojava os salários. (TONIDANDEL, 2014, p. 29-30)

Com a Crise do Petróleo (1973) e a guinada na economia, o Regime Militar vai perdendo legitimidade, já que a propaganda política foi imprescindível para que os “efeitos econômicos” e o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro acima dos 10% fossem enfatizados com vistas a angariar apoio popular. Sabe-se, como afirma Schwarcz e Starling (2015), que um regime autoritário não consegue se manter por muito tempo somente através do poder

coercitivo e da violência, ele precisa, também, legitimar-se e justificar-se à população como necessário.

A abertura política começa com o governo Ernesto Geisel (1974-1979), fundamentada na política de distensão “lenta, gradual e segura” do general Golbery do Couto e Silva, processo o qual irá se aquecer com o movimento das “Diretas Já” em 1984 e que culminará com o primeiro presidente civil depois da Ditadura Civil-Militar no Brasil, Tancredo Neves – o qual morreu antes de tomar posse, passando a faixa para José Sarney, membro da Arena, partido de apoio ao Regime Militar – sendo eleito em 1985, sem ser um militar após 21 anos, visto que a eleição foi indireta, apesar da empolgação da população que saiu às ruas na luta pela redemocratização e o direito de votar, pois as eleições para presidente só se tornaram, de fato, diretas, na eleição de Fernando Collor de Melo.

O governo de Collor, quando assume o poder em 1990, aderiu as recomendações do Consenso de Washington, que, por sua vez, foi realizado de 1989, com a participação de países interessados, para que fosse feito um balanço de como os países vinham adotando as medidas neoliberais até então, portanto, o que foi preconizado, era continuar realizando medidas por parte dos governos que incorporavam o receituário neoliberal, não prevendo algo especificamente novo. Na definição de Noda e seus efeitos às políticas educacionais:

O Consenso de Washington e a adoção do modelo Thatcher de governar são posicionamentos políticos adotados pelos governantes brasileiros na esfera federal na década de 1990, que evidenciaram a direção que seria tomada quanto aos ajustes a serem efetivados na educação para aparelhá-la como suporte para o crescimento econômico. Bem lembram Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 47), “[...] retomando aspectos da Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos 1970 [...] afirmava ser a educação um dos princípios determinantes da competitividade entre os países”. A educação seria o meio pelo qual o país passaria à frente na eficiência mercadológica. (2014, p. 40)

No tocante à esfera estadual, esta estava de acordo com o que era preconizado pelas organizações internacionais, já que, por meio do governo federal, recebia empréstimos do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

como destaca a autora. Durante os governos Jaime Lerner de 1994 a 1999 e 1999 a 2003, as agências multilaterais realizaram empréstimos e exerceram grande influência sobre os âmbitos educacional, político e econômico do estado do Paraná.

Este ponto é importante ser analisado, particularmente porque, de 1987 a 1994, houve negociações dos conteúdos dos projetos educacionais financiados por estes organismos internacionais e, embora de forma tímida, já apresentava um ajuste em direção aos interesses neoliberais, diferentemente do que veio a ocorrer de 1995 a 2002, momento em que, no contexto das reformas neoliberais, a aceitação das ideias desses órgãos esteve presente nas políticas do estado do Paraná (GONÇALVES et al., 2003). (NODA, 2014, p. 26)

Nesse sentido, em relação à implantação do Currículo Básico para Escola Pública do estado do Paraná (1990), esta ocorreu de forma que podem ser elencados vários fatores que vieram a contribuir para que o currículo não fosse, de fato, compreendido por grande parte do professorado e nem mesmo internalizado por eles na elaboração de sua prática. Sendo estes fatores a construção do currículo de maneira distanciada da classe trabalhadora, os seus pressupostos teóricos científicos mal explicitados no documento, as condições de trabalho do professorado tendo se mantido, de acordo com Baczinski (2008).

De modo que, no cenário de alinhamento às políticas neoliberais e de ausência de propostas para a educação por parte do último governo Jaime Lerner (1995-2002), além de seu incentivo, houve a incorporação por parte dos professores, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), de modo incompreendido por muitos, por não entenderem a proposta, tendo sido utilizados pelos professores da rede pública de ensino paranaense até 2002 segundo Noda (2014), a qual destaca o discurso de contraposição construído pelo governo Roberto Requião (2003-2010) às políticas educacionais neoliberais vigentes até então no governo anterior.

2.1.1 Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990)

A ideia da construção de um currículo no Paraná que se opusesse ao que foi implementando na época da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) começou, como já mencionado, em 1981 tendo como principal articuladora

Lilian Anna Wachowicz, docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – a qual tinha sido orientada no doutorado por Dermeval Saviani –, que, segundo as análises de Tonidandel (2014), foi responsável por escrever os “Subsídios para a elaboração de diretrizes para um programa de governo do PMDB: a educação no Paraná”, que depois se tornou uma das 11 diretrizes do programa de governo do PMDB que se lançava José Richa a governador do estado do Paraná.

Acresce que as discussões em torno da construção de uma Pedagogia que superasse as Pedagogias burguesas eram iniciais. Somente em 1984 a PHC adquiriu formulações mais sistemáticas. No Paraná, a grande maioria dos professores não possuía, e não possuem, o domínio desta teoria educacional. Isto dificultou em transformar a prática pedagógica à perspectiva de luta da classe trabalhadora. Logo, o processo educativo seguiu mediando conteúdos abstratos para alunos igualmente abstratos. Nas palavras de Baczinski, “apesar da tentativa de unificação das práticas educacionais, durante o governo Richa, os professores permaneceram atuando de forma isolada, e até antagônica” (2011, p. 37). (TONIDANDEL, 2014, p. 147)

A Pedagogia Histórico-Crítica se coloca em oposição às Pedagogias Burguesas, constituindo-se contra-hegemônica. A contextualização de sua produção, num momento de abertura política e de expansão de espaço para as vozes das forças progressistas no campo da educação e “a inserção de intelectuais em defesa desta teoria nos partidos políticos, a partir de 1983, nos postos de direção da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), influenciaram o debate e a proposição da PHC no Estado.” (TONIDANDEL, 2014, p. 17)

A PHC foi desenvolvida por um grupo de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação da PUC-SP⁶, tendo destaque o nome do professor Dermeval Saviani, sendo fundamentada a partir da crítica às Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, denominadas de burguesas. A última, por sua vez, tinha sido amplamente implementada no período de vigência do Regime Militar:

Conforme Saviani, a Pedagogia Tecnicista advogou a reordenação do processo educativo, de maneira que o tornou objetivo e operacional. Com os pressupostos da neutralidade científica e, inspirada nos

6 Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Lucília Regina de Souza Machado, Selma Garrido Pimenta, Paulo Ghiraldelli Júnior, José Carlos Libâneo, Lilian Anna Wachowicz, Sonia Kramer, Acácia Zeneida Kuenzer e Olinda Evangelista.

princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico, independente dos trabalhadores da educação. Professor e aluno, subordinados à organização racional e sistematicamente parcelada dos meios, deviam adaptar-se. Introduziu-se a rotatividade da “mão-de-obra” docente de maneira que o “novo agente [professor] se integraria no mesmo processo executando operações previamente definidas”, sem prejuízos ao processo de ensino (1982a, 1984b, p. 82). (TONIDANDEL, 2014, p. 84)

A Pedagogia Tecnicista tinha por objetivo a reprodução do status quo, para que a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho se desse de modo a aceitar suas condições e sua organização. A dinâmica da fábrica foi estabelecida dentro das escolas e as finalidades destas imbricavam-se ao processo produtivo, não havendo espaço para a construção do conhecimento no processo de ensino e a aprendizagem, restringindo a autonomia, a criatividade e a liberdade dos sujeitos responsáveis pela prática escolar. Uma Pedagogia restrita à reprodução de uma “cartilha” do que deveria ser ensinado e do que deveria ser aprendido, a fim de que o conhecimento científico fosse absorvido, para que os indivíduos inseridos no processo de escolarização pudessem se constituir em mão de obra qualificada.

Em contrapartida, PHC destaca o papel da escola enquanto instituição mediadora para a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade em função do desvelamento dos determinantes sociais, problematizando a realidade social a fim de transformá-la dentro das margens de autonomia que podem ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Tonidandel (2014), a fundamentação teórico-metodológica e os pressupostos filosóficos da PHC baseavam-se no materialismo histórico dialético.

Destarte, as concepções de mundo, homem e sociedade, que estão na base da PHC, explicitadas, sobretudo, por Saviani, reportam aos escritos desses autores, sobretudo o “Livro I” de “O capital” (1968) e “capítulo VI” inédito (1978); “Método da economia política”, presente no livro “Contribuição para a crítica da economia política” (1973); “A ideologia alemã” (1974); “Crítica ao programa de Gotha” (1977), “Manuscritos econômicos filosóficos de 1844”. (2014, p. 93)

No processo de constituição do CB, o discurso do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), no início da década de 1980 em defesa de uma “educação “libertária” para todos, crítica, democrática, pública que, na mediação dos conteúdos escolares (...)” (TONIDANDEL, 2014, p. 124) em que o aluno é colocado como sujeito fundamental do processo de ensino e aprendizagem, começa a ser amenizado para um discurso em que

Suprimiu-se a fundamentação teórica e crítica do modo de produção capitalista, produtor da precarização do trabalho docente, da ineficiência do sistema de ensino, do analfabetismo, da quase “nula” oferta da pré-escola, da “precária” e “esparça” oferta da educação especial, dos limites da oferta do 1º, 2º e 3º Graus. Em suma, do afastamento dos filhos dos trabalhadores do acesso ao conhecimento científico (TONIDANDEL, 2014, p. 125)

Segundo a concepção de Baczinski (2008), a PHC foi apropriada pelas políticas educacionais em que foi gestado o CB (1990) com a finalidade da retomada hegemônica do capital, posterior à crise econômica duramente sentida, principalmente, durante as décadas de 1970 e 1980, pois os pressupostos teóricos e filosóficos do materialismo histórico dialético não tiveram espaço na fundamentação do currículo, tendo sido estruturado e fundamentado na PHC sem considerar a necessidade dos professores se apropriarem das bases em que a mesma se construiu.

São inúmeros os fatores que nos possibilitam afirmar que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, no estado do Paraná no período de 1983 a 1994, não passou do discurso. Dentre eles podemos destacar que tal implantação se deu de cima para baixo, não tendo origem no seio da classe trabalhadora, além de não terem sido alteradas as condições de trabalho docente, nem mesmo a carga horária assumida em sala de aula. E, ainda, destacamos a apropriação superficial da Pedagogia Histórico-Crítica apenas como um método pedagógico, em supressão dos seus pressupostos teóricos e científicos. (BACZINSKI, 2008, p.149)

Sabe-se que para uma proposta curricular possa ter as mínimas possibilidades de alcançar êxito, os professores necessitam ter um conhecimento significativo sobre o embasamento teórico, com vistas a entender qual a concepção de mundo, sociedade, de homem e de educação encontra-se presente no documento. Já que, como afirma Tonidandel (2014) o processo de elaboração foi feito de cima para baixo e de sua implementação

falhou em vários pontos, o principal deles foi a adoção de uma pedagogia de caráter marxista – a qual não ficou explicitada em seus fundamentos teóricos e filosóficos, pois estes foram negligenciados – que não esteve, de modo algum, atrelado aos interesses das classes trabalhadoras. Dessa forma, para a autora supracitada, houve uma apropriação por parte do Estado da pedagogia proposta, depois de ter abafado os pontos em que as contradições do sistema do capital poderiam se mostrar evidentes quando do espaço dado aos educadores para discutir uma educação que se contrapusesse ao que estava posto, o aparelho estatal suprimiu a partir de seus teóricos os efeitos de uma PHC que contrariaria os interesses das classes dominantes no Paraná, o que não era querido pelo governos do PMDB que se sucederam, já que eles entravam em seu jogo.

2.1.2 O contexto de produção e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do estado do Paraná (2008)

A elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do estado do Paraná (2008) ocorreu numa conjuntura política em que, conforme Marisa Noda (2014), ao analisar o documento paranaense, a justificativa por parte da Secretaria de Educação do Estado (SEED/PARANÁ) para a criação de um novo currículo era de que o governo objetivava combater a concepção neoliberal no campo da educação:

No documento *Reformulação Curricular nas Escolas Públicas do Paraná (2005?)*, a SEED enfatizava que tinha havido, nos últimos oito anos, “[...] uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal, que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades” (PARANÁ, 2005a, p. 1), que não seria mais encampada, por ter desconsiderado os conteúdos disciplinares das áreas de referências. (2014, p. 100-101)

Além do posicionamento contrário que a SEED/PARANÁ assumia frente ao que o governo anterior vinha desenvolvendo na educação, a perspectiva era de constituição de um currículo que privilegiasse a base disciplinar como afirmou-se:

A proposta curricular do Estado do Paraná terá, a partir desta discussão, a base disciplinar, ou seja, a ênfase é nos conteúdos

científicos, nos saberes escolares das disciplinas que compõem a grade curricular, e não em competências e habilidades, como anteriormente. (NODA, 2014, p. 101 apud PARANÁ, 2005a, p. 7).

A partir do que se pode compreender, o discurso para a elaboração das Diretrizes por parte da SEED/PARANÁ, estava na contramão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), todavia reconhecia alguns aspectos positivos no que refere ao ensino fundamental.

Nos PCN, a disciplina de História foi apresentada de forma pragmática, com a função de resolver problemas imediatos e próximos ao aluno. Ressaltou-se a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania. Essa perspectiva abriu espaço para uma visão presentista da História, porque não se ocupava em contextualizar os períodos históricos estudados. Além disso, muitos conceitos referenciais da disciplina foram preteridos em nome da aquisição de competências. Apesar dos PCN proporem uma valorização do ensino humanístico, a preocupação maior era de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e tecnológico, principalmente no Ensino Médio. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 43)

Percebe-se acima que a crítica aos PCNs (1998) por parte das Diretrizes do Paraná (2008) recaem sobre a proposta do primeiro documento se preocupar com questões cotidianas da vida dos alunos, mais pragmáticas, e não com o conhecimento histórico como resultado de um fazer historiográfico, no sentido de compreender os processos próprios da ciência de referência e de como o passado, como objeto de estudo por parte dos alunos, em consonância com os princípios cognitivos da História, deve poder orientá-los quanto a si mesmos e ao mundo. O documento paranaense ressalta o presentismo dos PCNs (1998) de modo que a relação entre as temporalidades históricas não foi destacada no processo de ensino e aprendizagem da História, colocando a aquisição de competências como objetivos maiores com vistas ao mercado de trabalho.

Mas, continuam as Diretrizes do Paraná (2008) sobre os PCNs do ensino fundamental:

entretanto, apresentavam alguns aspectos positivos, quais sejam: um histórico da disciplina no Brasil; a historiografia sugerida era atualizada; e houve uma tentativa de aproximação entre o ensino e a pesquisa em História. Uma nova racionalidade não-linear pautada em novas temporalidades, novos objetos, novas perspectivas, novas

metodologias presentes na discussão acadêmica foram incorporadas ao documento, tais como: tempo, memória, fontes históricas, patrimônio histórico, bem como o incentivo à pesquisa e a diversificação de metodologias de ensino, de modo que estimulou a superação do ensino de uma racionalidade linear. (2008, p. 44)

O documento paranaense ressalta a preocupação dos PCNs (1998) com a historiografia atualizada, destacando também a aprendizagem da História atrelada à pesquisa, trazendo para a discussão as fontes históricas, o conceito de tempo histórico, de memória e de uma racionalidade linear, entretanto, com uma abordagem, segundo as Diretrizes (2008), psicológica e sociológica dos conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais. Destaca, assim, o documento do Paraná (2008) na parte dos “Fundamentos Teóricos”, denominada “O currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelos alunos”, que foram dois momentos em que a Pedagogia da Escola Nova apareceu nos currículos brasileiros, sendo um deles a década de 1990, com os PCNs (1998), os quais representavam a lógica neoliberal sendo implantada na educação.

Noda (2014) ressalta que os PCNs (1998) se pautavam numa concepção de desenvolvimento de habilidades e competências alinhavados aos valores que eram disseminados na década de 1990 pelos organismos multilaterais, responsáveis por elaborar recomendações aos países desejosos de fazer parte da economia mundialmente globalizada. Logo, os valores propagados nas escolas estavam de acordo com a lógica capitalista, tendo como foco principal a empregabilidade no desenvolvimento de determinadas competências e habilidades, negligenciando as ciências de referência e o campo epistemológico de cada área do conhecimento.

Noda (2014) analisa o artigo de Luis Fernando Cerri “A História e a elaboração de Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Paraná – reflexões iniciais” (2004), em que, segundo a sua leitura, os currículos podem se transformar a partir de dois impulsos: um advindo da base epistemológica e outro da base pública e social. No caso das DCEH (2008), com base em Cerri (2004) Noda (2014, p. 117) afirma que “após a eleição de 2002, a própria realidade histórica influenciou na alteração, à medida que saiu vitorioso do

embate eleitoral um candidato que se dispunha a combater as políticas neoliberais em vigor até então.”

Luis Fernando Cerri, em seu artigo “Construção Curricular como educação de professores – O caso das Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná” (2007), refere-se aos impulsos para a transformação do currículo ao explicar como ocorreu o processo de elaboração das Diretrizes e em qual contexto ele se deu ao destacar os fatores principais que contribuíram para seu resultado, considerando sua participação em parte do processo a partir de anotações que realizou, assim como os documentos que foram produzidos pelos professores e os documentos finais apresentados. De acordo com o autor:

Ao mesmo tempo, o debate educacional e o debate teórico e metodológico em cada uma das ciências que referenciam as disciplinas escolares avançou significativamente desde a publicação da primeira versão do Currículo Básico para Escola Pública do Paraná, em inícios da década de 1990. (CERRI, 2007, p. 6)

Esta análise realizada pelo autor, ao destacar não somente o fator político de contraposição do governo Requião (2003-2010) às políticas educacionais implementadas no governo anterior de Jaime Lerner (1995-2002), em consonância com o governo federal, de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), traz à baila a importância da dinamicidade e da construção permanente de uma área do conhecimento, por conseguinte, a História como ciência em suas transformações e avanços, contribui para que a disciplina escolar, não entendida aqui como vulgarização da ciência de referência, mas o entendimento de sua historicidade no que concerne às contingências engendradas na e pela cultura histórica, se transforme também. As transformações ocorridas no campo epistemológico da ciência, as quais foram apropriadas pelo campo do ensino de História para pensar metodologias do ensino de História a partir dos processos cognitivos próprios ao da História, foram encampadas. Nessa direção, Cerri (2007) faz ressalvas:

O parágrafo acima trata de uma questão de fundo: se o poder público pretende elaborar o currículo mais avançado / atualizado / sofisticado possível dentro do critério do debate acadêmico em Educação, o processo discutido nesse texto é dispensável, prejudicial ou enganador, uma vez que a interlocução ocorre em forma de consulta

e não define os rumos do currículo, podendo mesmo ser entendida como simulacro de participação democrática. (2007, p. 10)

Ou seja, as mudanças referentes ao campo epistemológico da História devem ser consideradas à medida que estão em diálogo com as reais necessidades de uma sala, assim como ao conhecimento dos professores em relação aos fundamentos teórico-metodológicos da ciência de referência. Nesse sentido, o autor destaca as dificuldades que os professores revelaram quanto aos debates recentes do campo de conhecimento de referência, alertando que

esses debates modificam o campo de tal modo que o professor passa a ter dificuldade de reconhecimento e orientação dentro dele. Esse tipo de dificuldade atinente à educação contínua dos professores não é de fácil solução, e foi enfrentado de forma provisória e meramente instrumental com as atividades formativas descritas acima, especialmente a distribuição de textos referentes aos assuntos inicialmente propostos, bem como sobre as questões que surgiam no curso do debate mais amplo. (CERRI, 2007, p. 11)

Percebe-se a crítica do autor referente à questão da educação contínua dos professores, em seu entendimento, trabalhada de forma equivocada no que se refere a possibilidades reais dos professores compreenderem os processos de transformações e os avanços da ciência de referência e de como eles podem vir a influir na elaboração dos currículos como sujeitos autônomos, tendo suas práticas e vivências com os alunos trazidas à elaboração do currículo por eles. O autor destaca que um dos problemas enfrentados no tocante às discussões que se deram de modo “instrumental”, foi decorrente do fato político que impulsionou a construção do currículo, pois este precisava ser elaborado dentro da gestão Requião (2003-2010), por se tratar de uma política de governo.

Ainda referente às necessidades que originaram as mudanças no currículo do estado do Paraná, Noda (2014), também destaca impulsos externos à escola (ao professorado), ao afirmar que não partiram dos professores as demandas iniciais de proposição de um novo documento, já que, de acordo com as fontes analisadas, 94% dos professores em 2003, tiveram ciência da elaboração das Diretrizes do Paraná por meio do diretor da

escola ou da equipe pedagógica, evidenciando, assim, que a participação no processo de elaboração do documento ocorreu, mas com os professores assumindo um papel secundário, no sentido de que não planejaram a elaboração das novas Diretrizes. Continua Noda (2014), que, mais importante do que saber se os professores participaram da elaboração, é ter conhecimento sobre qual foi sua contribuição e como ela se deu. De acordo com a autora,

parece ter sido um processo que responde a orientações como as apresentadas pelo Relatório Delors, segundo as quais, deveria “fazer participar os professores nas decisões relacionadas com a educação” (DELORS, 1998, p.165), como uma forma de se acreditar que as decisões nesse âmbito são tomadas por aqueles que dele participam. (NODA, 2014, p. 118-119)

Vale pontuar, assim, que o encaminhamento metodológico, de acordo com a autora, ocorreu a partir das instruções do Departamento do Ensino Fundamental (DEF), convergindo com a proposta do Relatório Delors (1998) (NODA, 2014), o qual propunha que os professores participassem das decisões referentes à educação de maneira a fazer parecer com que fosse responsabilidade dos mesmos o resultado.

Na esteira deste entendimento, a autora utiliza a concepção de modelo participacionista de Arias (2007) para explicar a forma conduzida pela SEED/PARANÁ de participação dos professores na elaboração do documento paranaense. Inclusive, Noda (2014) ressalta que a ideia de participação social, no sentido de coletividade, foi uma das estratégias políticas utilizadas pelo governo de Roberto Requião (2003-2010). No entanto, mesmo a gestão do governo Requião enfatizar que, por se contrapor ao modelo neoliberal no qual os professores não tinham voz, bem como os setores da sociedade como um todo, a participação na elaboração das DCEH (2008) ficou restrita aos professores da rede pública estadual sem abranger a população em seus diversos segmentos. Deve-se frisar que, a gestão Requião ao se apropriar de um discurso contraposto ao que até então vigente, no que se refere às medidas de cunho neoliberal implementadas no campo da educação, sendo os PCNS um exemplo claro em que a equipe da SEED/PARANÁ fez questão de explicitar estar na direção oposta ao que vinha sendo proposto, a participação

do professorado, segundo Noda (2014) se deu de forma mais formal do que propriamente efetiva, no sentido de se sentirem sujeitos responsáveis pela elaboração do documento paranaense.

A autora destaca que a participação dos professores se deu por meio da leitura dos textos, discussões e tarefas nos Encontros Descentralizados (com professores das Instituições de Ensino Superior (IES) e da equipe técnica da SEED/PARANÁ, onde foram geradas discussões e realizadas palestras), as quais deveriam ser levadas pelos representantes municipais até o representante dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), sendo discutidas, então, nos Seminários Centralizados, trazidas pelo Grupo Permanente, entretanto, as denominadas tarefas que os professores realizaram, enquanto contribuição da construção das Diretrizes, não estiveram presentes no documento, de acordo com a análise empreendida por Noda (2014).

Como já ressaltado anteriormente, Cerri (2007, p. 10-11) afirma que parte do professorado não conseguia acompanhar as discussões realizadas, pois a falta de conhecimento corroborou para que o profissional docente se encontre desorientado frente às construções do campo epistemológico da História, como enfatiza:

As dificuldades de formação e atualização que estamos abordando podem ser exemplificadas no texto de síntese de um NREs, no qual aparece a declaração de que há uma grande dificuldade dos professores em conceituar a história diante das mudanças metodológicas que estão ocorrendo, ou seja, a velocidade das mudanças no campo do conhecimento não encontra similar na capacidade de atualização bibliográfica do professor, estruturada em torno de outras perspectivas de trabalho mais urgentes. Isso não significa apenas que o professor não conhece os debates mais recentes em seu campo de conhecimento de referência: esses debates modificam o campo de tal modo que o professor passa a ter dificuldade de reconhecimento e orientação dentro dele. Esse tipo de dificuldade atinente à educação contínua dos professores não é de fácil solução, e foi enfrentado de forma provisória e meramente instrumental com as atividades formativas descritas acima, especialmente a distribuição de textos referentes aos assuntos inicialmente propostos, bem como sobre as questões que surgiam no curso do debate mais amplo.

Depreende-se, assim, que se os professores não possuem conhecimento ou não se sentem seguros quanto ao desenvolvimento de sua área de formação de acordo com as produções teóricas e metodológicas, a

sensação de não pertencimento à proposta curricular contribui para que o docente se coloque à parte de sua implementação por meio da prática escolar. Implementação que, sem dúvida, é ressignificada, mas se nem ao menos é considerada pelas condições atuais de trabalho, pela realidade escolar muito diversa e pela ausência entendimento de que as Diretrizes foram construídas a partir de suas reais necessidades, ou seja, suas carências e dos alunos em situação de ensino e aprendizagem, sem considerar a influência da cultura escolar e a forma dos professores da rede básica de ensino do Paraná desenvolveram as propostas dos currículos anteriores à sua prática.

As chances de os professores negligenciarem o que está proposto como orientação por uma práxis condizente ao que experencia em sala de aula em interação com os alunos são grandes. Já que, segundo Noda (2014), a participação na elaboração das Diretrizes ocorreu de modo formal, com debates e questionários destinados aos professores da rede, mas que não foram considerados para a construção do documento do Paraná, logo, o processo partiu de cima, das instituições do Estado para os docentes, asseverando estas últimas a participação em conjunto deles.

No processo, os professores ficaram confusos e demonstravam não entender o que significava referencial teórico quando indagados, não sendo consideradas suas dificuldades, nem as discussões propostas nos roteiros de estudos, as tarefas que realizaram, as referências bibliográficas indicadas que os auxiliaram nas respostas das questões, não sendo colocadas suas contribuições na versão final do documento como é evidenciado abaixo:

os autores que subsidiaram as discussões sobre o ensino de História não são os que fundamentam as DCE/H. Autores como Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, que dão sustentação teórico-metodológica às DCE/H, não foram estudados nos Seminários Centralizados e, conseqüentemente, seus textos/ideias não foram objeto de reflexão nos Encontros Descentralizados. Diante da análise do produto, DCE/H, apresentado como resultado do trabalho dos professores de História, tornou-se perceptível para nós que as concepções teórico-metodológicas de ensino, conhecimento histórico e avaliação aparecem nos documentos de certa forma como elementos estranhos ao trabalho do professor, que pode até conhecê-los, mas não os reconhece como parte das teorias trabalhadas nos eventos específicos realizados para a elaboração das diretrizes de História. (NODA, 2014, p. 195-196)

Nesse sentido, Noda (2014, p. 201) destaca a junção do departamento do ensino fundamental e do ensino médio, de modo que “houve a sobreposição de uma proposta curricular sobre a outra, portanto, ao trazer a consciência histórica figurando como processo de aprendizagem histórica “impõe ao professores a leitura de um novo referencial, que inclusive, não fez parte das discussões encaminhadas a eles durante os Encontros Descentralizados e que portanto, deverá ser estudado.”

Sendo assim, mesmo a gestão Requião, no processo de elaboração das DCEH (2008) terem encampado o discurso de oposição à lógica neoliberal do governo anterior, a participação dos professores se deu de maneira que os coletivos construídos para discussão, a partir dos Seminários Centralizados e dos Encontros Descentralizados não determinaram a organização, estruturação e fundamentação teórico-metodológica do currículo, pelo contrário, os textos e questões a serem discutidas e estudados pelos professores da rede básica de ensino do Paraná já estavam estabelecidos e a elaboração das Diretrizes já possuía um direcionamento antes mesmo do contato com os professores e do conhecimento de suas práticas escolares, assim como as discussões iniciais e as contribuições dos professores foram sendo abandonadas ao longo do processo.

Na soma dos entendimentos explicitados sobre o contexto de produção e a participação dos professores, ou melhor, a forma como se revelou sua participação no processo de elaboração das Diretrizes do Paraná (2008), tem de ser ressaltado que, em comparação às ações implementadas pelo governo federal por meio de políticas curriculares, sem sequer dialogar com os professores e os reunirem em eventos, debates e reflexões sobre suas práticas, as demandas próprias da sala de aula, o processo de elaboração do documento paranaense considerou os professores e não os descartou. No entanto, a forma como foi conduzida, no espaço de tempo em que se realizou o processo, contribuiu para que os professores tivessem um papel secundário na elaboração das DCEH (2008), evidenciado, assim, que não somente a participação é importante, mas a forma como ela se realiza.

Dentro deste horizonte da historicidade do processo de elaboração das Diretrizes do Paraná (2008), o documento paranaense, mesmo com todos os descompassos mencionados referentes a uma participação democrática que ultrapassasse o plano da formalidade e se efetivasse nas ações e contribuições dos professores da rede pública de ensino do Paraná na versão final disponibilizada pela SEED/PARANÁ, traz à baila, no que tange à disciplina de História, posicionamentos e concepções: de História, de ensino de História e de aprendizagem histórica, correspondentes à realidade social da maior parte dos alunos da rede pública de ensino do estado, à natureza do conhecimento histórico e sua função de orientação na vida dos alunos, legitimadora da disciplina de História no currículo.

2.2. Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do estado do Paraná (2008): perspectiva crítica de educação

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do estado do Paraná (2008) se posicionam a partir de uma perspectiva crítica, nesse sentido, é fundamental compreender o significado que essa terminologia assume no âmbito da educação. Apesar de não se posicionar quanto ao referencial teórico que embasa sua perspectiva crítica da educação, podem ser feitas inferências sobre.

Uma perspectiva crítica está relacionada ao arcabouço – inserido na dinâmica do tempo – das teorias críticas que compreendem a sociedade como um projeto, em que relações de poder se estabelecem de forma assimétrica, numa disputa de espaço para que os interesses de determinadas classes sociais se façam valer de forma hegemônica. Por sua vez, as DCEH (2008), como explicitam em seu texto, não vêm em oposição ao CB (1990) anteriormente adotado como proposta pedagógica fundamentada no materialismo histórico dialético, inclusive, ela assevera que sua matriz de referência é a mesma do CB (1990), sem discorrer sobre a fundamentação desta concepção crítica.

Uma das contribuições importantes das DCEH (2008) se refere ao destaque dado aos sujeitos da educação básica, parte, inclusive, comum a

todas as outras disciplinas referentes a outras áreas do conhecimento que não a História, como a Matemática, Geografia etc. Na parte denominada “Os sujeitos da Educação Básica”, o documento estabelece o perfil dos estudantes ao destacar que em sua maioria, são oriundos das classes populares e que sua presença no processo de escolarização está se fazendo cada vez maior. O entendimento do documento sobre a configuração das classes populares se pauta em Frigotto (2004), ao afirmar que são “crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais” (DCHEH/PARANÁ, 2008, p. 14)

Desse modo, as DCEH (2008) enfatizam para quem o currículo se direciona, ao dar ênfase à diversidade étnica, social, cultural e local dos estudantes. As orientações presentes no documento não homogeneizam os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem da História, ao mesmo tempo que os classificam dentro uma categoria denominada “classes populares” com o intuito de afirmar que os indivíduos que as compõem possuem algo em comum, que os identificam enquanto uma formação social específica. Preza-se, segundo o currículo do Paraná, pela compreensão de que esses sujeitos estão dentro de uma lógica social e econômica, estabelecendo relações sociais entre si e com os outros, portanto devem ser pensados contextualizados histórica e socialmente, o que não os descaracterizam em sua individualidade, mesmo que pertencentes a classes sociais/e grupos sociais específicos.

Ao assumir uma concepção crítica de educação, o documento traz no corpo de seu texto o entendimento de que as estruturas sociais necessitam ser problematizadas à luz das contradições que se apresentam nas dimensões da realidade social:

Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 14)

E mais além

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de "...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa" (MÉSZÁROS, 2007, p. 212). (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 15)

A articulação entre uma concepção crítica de educação e o desenvolvimento de uma contra-consciência, pode ser interpretada pela perspectiva de uma aprendizagem histórica para além do capital, como propõe Schmidt (2009b, p. 106) pautada no pensamento de Mézaros (2007)

Nesse sentido, os princípios orientadores de uma contra-consciência histórica devem ser absolutamente desatados da lógica do capital e da imposição da conformidade, incorporando, também, o pressuposto inegociável de que qualquer aprendizagem é autoeducação e inseparável da prática da autogestão, em que os jovens e as crianças sejam agentes ativos de sua própria educação.

Entende-se, portanto, que existem classes detentoras do poder econômico e que possuem seus interlocutores pelo poder cultural que também exercem, objetivando reproduzir a lógica vigente de funcionamento da sociedade, que lhes privilegia, correspondendo aos seus interesses, de modo que os valores pautados nas relações sociais de produção estabelecidas sejam retroalimentados para que as contradições das estruturas sociais, políticas e econômicas não sejam problematizadas, sequer, superadas. As DCEH (2008) afirmam qual é o papel da escola, como mediadora no acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, destacando a sua função no desvelamento das estruturas sociais, políticas e econômicas.

A concepção de currículo das Diretrizes do Paraná (2008) é explicitada como parte comum a todas as disciplinas e denomina-se "Fundamentos teóricos", ao ter por objeto de estudo a concepção de ensino de História do documento paranaense como norte do desenvolvimento da pesquisa, faz-se necessário conhecer o que se entende por currículo, no entanto o aprofundamento não se dará pelo campo do currículo e sim pelo campo do

ensino de História. Em que pese o que foi mencionado, é importante adentrar alguns pontos referentes à concepção de currículo supracitada.

Na parte referente aos “Fundamentos Teóricos”, o documento evidencia novamente a sua concepção crítica de educação que o embasa, ao salientar que um currículo transcende sua dimensão prescritiva, ele se configura enquanto um projeto de sociedade em que embates políticos ocorrem. Se o currículo é definido partindo de entendimentos políticos sobre a sociedade e o próprio homem, depreende-se que existe um caminho de direcionamento sobre qual indivíduo se pretende formar e quais transformações sociais se colocam como necessárias. Isto implica em um direcionamento e um entendimento do papel da educação na sociedade:

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social. (DCEH/PARANÁ, 2008, p.16)

A concepção de currículo proposta refere-se a uma totalidade ao trazer a perspectiva da transformação social, sem deixar de considerar e estabelecer o vínculo entre a materialidade objetiva – podendo ser compreendida aqui enquanto cultura histórica – que tem por sua expressão as estruturas sociais, políticas e econômicas.

As Diretrizes do Paraná (2008) destacam dois eixos principais para o debate sobre o que é o currículo em sua concepção: a intenção política e a tensão entre o currículo prescritivo e a prática docente. Utiliza-se o documento paranaense o pensamento de Goodson (1995) sobre a reprodução de um currículo já imaginado pelos professores, exercendo força sobre sua prática, mas não a restringindo a formas já pensadas, possibilitando a incorporação de novas formas e práticas decorrentes destas. Logo em seguida, as DCEH (2008) destacam que todo currículo carrega uma concepção de conhecimento, dessa maneira, a tensão entre currículo prescritivo e o currículo como prática

pode ser compreendida sob diversos matizes dependendo das matrizes teóricas de orientação que estabelecem a concepção de conhecimento.

O documento do Paraná expõe três matrizes teóricas, sendo a terceira matriz citada a sua opção. Primeiro, o currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo, o qual traz a disciplina escolar

como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. Esse tipo de currículo pressupõe que o “processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos” (LOPES, 2002, p. 151-152). (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 17)

As críticas a este tipo de currículo residem no fato de que “ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento” e

ao aceitar o status quo dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação, uma vez que passa a considerar os conteúdos escolares tão somente como “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTAN, 2000, p. 39). Esse tipo de currículo se “concretiza no syllabus ou lista de conteúdos. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 17)

A segunda matriz teórica funda-se na concepção de conhecimento vinculada às subjetividades e experiências vividas pelos alunos, segundo as Diretrizes do Paraná (2008),

Numa relação comparativa à concepção de currículo cientificista, centrado em planos de estudos, o currículo como base de experiências põe seu foco na totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, a partir de seus interesses e sob tutela da escola (...) As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 18)

Sendo a terceira matriz teórica do conhecimento que fundamenta a concepção de currículo vinculada às teorias críticas, o currículo como

configurador da prática, matriz adotada pelas Diretrizes do Paraná como suporte teórico para sustentação do currículo disciplinar. Salienta-se que o documento paranaense se refere a esta concepção de currículo, de perspectiva crítica, com vínculos estreitos e se colocando como fruto da matriz disciplinar do CB (1990) do Paraná.

Estabelece assim, as Diretrizes do Paraná (2008, p. 18-19) o entendimento para a seleção dos conteúdos referentes à cultura histórica e suas dimensões:

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações.

Referindo-se inclusive, o documento paranaense, à relação estabelecida entre as ciências de referência e a disciplina escolar, estando em consonância os princípios cognitivos que regem a construção dos processos próprios à cientificidade de cada área do conhecimento e os que se estabelecem na elaboração do conhecimento histórico enquanto saber escolar.

Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 20)

2.3 Os fundamentos teórico-metodológicos as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do estado do Paraná (2008): a concepção de História a partir da matriz disciplinar da História de Rusen

O documento do estado do Paraná começou a ser discutido no ano de 2004, pela Secretária de Educação do Estado (SEED/PARANÁ) sendo implementado a partir de 2008. É de suma importância localizar a sua elaboração no tempo para a compreensão da fundamentação teórica referente

à disciplina de História para o ensino fundamental. Já que os subsídios que pautaram todo o entendimento da disciplina, são, em grande parte oriundos do campo teórico da Educação Histórica.

Nesse sentido, o campo da Educação Histórica teve suas investigações e trabalhos incorporados ao campo do ensino de História no Brasil a partir da fundamentação na teoria da História de Jorn Rusen com sustentação principal em sua obra “Razão Histórica”, publicada em 1983, sendo traduzida para o português em 2001, primeiro livro da trilogia “Teoria da História” do filósofo e historiador alemão. Esta obra de Rusen (2001) é destacada como fundamentação principal, assim como as contribuições de Isabel Barca (2000) e Maria Auxiliadora Schmidt (2005), no que tange à investigação das ideias históricas dos alunos e à categoria da consciência histórica como eixo principal de desenvolvimento da aprendizagem histórica.

Na parte denominada “Fundamentos teórico-metodológicos”, Rusen (2001) é incorporado a partir de sua matriz disciplinar, a qual é responsável por embasar a concepção de História presente no documento paranaense, tendo sido selecionados os conteúdos históricos a partir da matriz disciplinar, pautados numa perspectiva crítica de acordo com as Diretrizes do Paraná (2008).

Deve-se compreender qual é a concepção de História que fundamenta o documento paranaense à luz do referencial teórico ruseniano que o documento do Paraná explicita ao longo do texto.

As DCEH (2008) se posicionam contra as verdades prontas e definitivas, isto não significa que o entendimento sobre o conhecimento histórico para o documento seja o de que tudo pode ser relativizado ou de que tudo vale, pois, a optar pela matriz disciplinar da História de Rusen (2001), as Diretrizes do Paraná (2008, p. 45) fizeram a escolha por uma concepção de História específica, a qual rechaça

as produções historiográficas que afirmam não existir objetividade possível em História, e consideram todas as afirmativas igualmente válidas. Destaca-se que os consensos mínimos construídos no debate entre as vertentes teóricas não expressam meras opiniões, mas implicam fundamentos do conhecimento histórico que se tornam referenciais nestas Diretrizes.

Rusen é enfático nesse sentido:

Todas as histórias enunciam pretensões de verdade” e elenca quatro modos de plausibilidade, referente à experiência (empíria), à explicação (teoria), ao significado (normas e valores) e ao sentido (teoria e normatividade, isto é, narrativa). (RUSEN, 2015, p. 64)

Esses critérios são entrelaçados em um processo discursivo de fundamentação argumentativa. Ganham com isso um caráter específico, conhecido tradicionalmente como “objetividade.” (RUSEN, 2015, p. 65). E, de acordo com o autor, é a partir dos procedimentos metódicos que as pretensões de verdade, ou seja, a validade das narrativas históricas pode ser confirmada ou refutada.

Toda narrativa histórica tem a pretensão de ser verdadeira, apresentada nas formas historiográficas, leva a um entendimento fundamental: a função de orientação da História, se ela pretende ser verdadeira é porque busca estabelecer uma conexão com o público-alvo, narrar a ele uma História que faça sentido à sua vida prática. Segundo Rusen (2007a) é na interpretação e apresentação históricas que a ciência da História realiza a atribuição de sentido, pois, a narrativa histórica engendrada dirige-se a alguém. Na esteira deste entendimento, o saber historiográfico direcionado a um público-alvo possui uma teleologia retórica que Rusen (2007a) a partir constituições históricas de sentido denominadas de topos, ao tomar a teoria da narrativa histórica como quadro de interpretação das historiografias. Rusen (2007a, p. 36) ressalta, assim, que “Um topos articula “a intenção de sistematizar e a vontade de convencer de maneira não-impositiva.”

A lógica de seleção dos conteúdos por parte das Diretrizes do Paraná (2008) se realizou por meio da matriz disciplinar da História ruseniana, a partir da qual o documento curricular estabelece as correntes historiográficas correspondentes à concepção crítica de educação ao elencá-las por Conteúdos Estruturantes: Relações de Poder, Relações Culturais e Relações de Trabalho.

Nessa compreensão teórica que embasa o documento paranaense, a historiografia como forma de apresentação de uma narrativa histórica, sendo

um dos fatores da matriz disciplinar que constitui os fundamentos da ciência da História, retorna ao fator das carências de orientação, quando o pensamento histórico parte da vida prática a partir dos interesses cognitivos pelo passado às perspectivas orientadoras, isto é, às ideias que possibilitam direcionar o olhar sobre o passado a partir de um recorte e direção específicos ao investigar a experiência pretérita. Dessa maneira, a História, em seus processos constituintes, pela pesquisa e pelo fazer historiográfico que se complementam como parte de um mesmo processo, legitima-se no enraizamento que realiza na vida prática humana.

A matriz disciplinar da História traz à baila uma concepção de História em que pensar historicamente transcende o entendimento sobre a ciência da História que prevaleceu no século XIX. Apreende os ganhos, isto é, as transformações que impulsionaram os processos que abriram as portas para a História no que se refere à sua institucionalização como ciência no século anterior ao XX, sem restringir-se às perspectivas correntes da época sobre a práxis dos historiadores e o resultado de suas atividades, inclusive, contestando posições e entendimentos da historiografias positivistas e metódicas, como pode-se perceber no texto das DCEH (2008, p. 46)

Para compreender as mudanças nas formas de pensar historicamente trazidas por essas novas correntes, é necessário indicar algumas características das historiografias que elas combatem, entre elas: a metódica e a positivista, que constituíram a maneira de pensar historicamente, típica do ocidente no século XIX. Elas foram sistematizadas pelo historiador prussiano Leopold von Ranke (1795-1886) e, posteriormente pelos historiadores franceses Charles Seignobos (1854-1942) e Charles-Victor Langlois (1863-1929). Essas historiografias tinham como finalidade construir uma identidade nacional relacionada a uma história que apresentava uma temporalidade única e universal baseada nas ideias de progresso ou de desenvolvimento contínuo da humanidade. Possuíam, portanto, uma racionalidade histórica linear.

Continuam as Diretrizes do Paraná (2008, p.48)

Qual foi, então, a contribuição da história metódica e positivista para o pensamento histórico moderno? Foi a introdução de um método historiográfico racional de crítica das fontes e de sua sistematização em uma narrativa histórica objetiva. Contudo, esse método também apresentava seus limites. Dentre eles, estava a ideia de que a objetividade é confundida com neutralidade, ou seja, o historiador deveria se despir de toda a subjetividade e de toda a reflexão teórica, o que inviabilizaria uma concepção crítica dos próprios acontecimentos narrados.

O documento paranaense reconhece as contribuições do caminho percorrido pela escola metódica e positivista, mas faz ressalvas quanto a se fechar em entendimentos dogmáticos, indo na contramão destes posicionamentos, prefere apresentar os processos cognitivos da ciência da História demonstrando sua vivacidade, sua dinamicidade, suas transformações e consensos dentro de seu campo epistemológico. É nesse caminho de entendimento da História que os conteúdos históricos foram selecionados e estruturados, a partir de uma racionalidade não-linear, segundo as Diretrizes do Paraná (2008), a qual propõe uma nova forma de pensar os processos históricos, considerando sujeitos, temporalidades, fontes e formas de explicar a realidade novos.

As DCEH (2008) estruturaram e organizaram os processos históricos com base nas correntes historiográficas articuladas à concepção de matriz disciplinar de Rusen (2001), sendo que os Conteúdos Estruturantes como já citados, elaborados sob uma perspectiva crítica de educação, abarcam perspectivas históricas diferentes no que se refere às suas contribuições, Nova História, Nova História Cultural, Nova Esquerda Inglesa. No entanto com posicionamentos em comum, isto é, respaldadas numa concepção de História que supera a ideia de História positivista e metódica, pautadas na reconstituição do passado por meio de interpretação das fontes históricas em que objeto e sujeito separam-se no processo, ou seja, é possível extrair da experiência empírica passada a verdade dos fatos, possibilitando a construção de uma História universal, pois o fato histórico se sobrepõe sobre a subjetividade, não havendo espaço para a constituição de sentido, para a significação do passado.

Em contraponto a estas perspectivas, as correntes historiográficas, dentro de um quadro das bases epistemológicas da História, destacadas pelo documento do Paraná, estão explicitadas em suas contribuições à formação do pensamento histórico, este, a finalidade do ensino de História. Dessa forma, estas perspectivas históricas se colocam como modos de pensar historicamente que estão em convergência com o que Rusen (2015) denomina de pensamento histórico moderno, isto é, “O pensamento histórico científico é o

pensamento histórico moderno, e isso está determinado, na tipologia da narrativa, pelo narrar genético” e continua Rusen (2015, p. 214)

O pensamento histórico genético fornece o fio condutor narrativo (a estrutura da trama) das apresentações históricas especificamente científicas. Isso, porém, não basta para que todas as apresentações organizadas geneticamente sejam especificamente científicas. Tal somente ocorre quando o uso argumentativo do entendimento humano se engaja também na apresentação do acontecimento do passado e na descrição de seu significado para o presente.

Adentra-se, assim, ao campo de produção de significados à vida prática humana pela práxis historiográfica. Segundo Rusen (2001, 2007b), as funções do saber histórico para a vida prática legitimam e justificam a pesquisa histórica, não significa, pois, que os princípios que garantem validade às interpretações históricas, isto é, às histórias constituídas mediante os procedimentos metódicos da pesquisa histórica, estejam distanciados da produção do saber histórico com vistas à orientação cultural.

Existe um vínculo entre a pesquisa histórica concernente às regras metodizadas de indagação, crítica e interpretação das fontes históricas, existindo um leque de procedimentos históricos, a partir do direcionamento das perspectivas diretoras de interpretação da experiência do tempo e os impulsos dos indivíduos oriundos da objetividade vivenciada, de forma que, para agirem no mundo e com o mundo, necessitam compreender a si mesmos e o mundo em que vivem. (RUSEN, 2001, 2015)

As carências de orientação se configuram numa espécie de interesse pelo passado (RUSEN, 2001), para além do que está sendo vivido e das orientações históricas que se agarram às tradições como ordenamentos prévios que devem ser preservados e seguidos. Desse modo, a forma como se constitui o saber histórico, inclinado ao agir humano, assim como sua função de orientação à vida prática, confirma a ciência da História numa relação de interdependência com a objetividade da vida prática humana, isto significa que a produção do conhecimento histórico científico, que se configura nas correntes historiográficas, deve atender as demandas de orientação da sociedade. Estas por sua vez, são absorvidas e internalizadas pelo historiador que as colocam como forma de pergunta histórica/problemática (RUSEN, 2015, 2007b), o

fazendo retornar ao passado por meio dos vestígios deixados, a fim de, teoricamente auxiliado, poder realizar os questionamentos, resultado, muitas vezes, de conflitos no presente.

Evidencia-se, assim, que o saber histórico, principalmente sua elaboração enquanto parte de um processo científico não desvincula-se do que é compreendido como necessário à vida humana, não se reveste também de um caráter neutro, pois, na concepção da teoria da História de Rusen (2007a), pensar que a objetividade pode ser representada por meio das regras metódicas em que a produção do saber histórico estaria determinada pelo método, numa perspectiva dogmática de não refutação dos resultados, já que eles são precisos quanto ao processo controlável metodicamente, não contribui em nada para a ciência da História. Pois se fecharia numa redoma de verdades inquestionáveis, sem perspectivas de inovação, de crescimento, de transformação e sem possibilidades de que sua dinâmica contribua para o entendimento da historicidade dos valores, dos costumes, dos comportamentos, das regras e dos modelos interpretativos de orientação histórica para a vida humana.

Rusen (2007a) denomina de teleologia retórica as intenções de orientação cultural para a vida prática da apresentação historiográfica

A tópica da historiografia demonstra que modelos culturalmente elaborados são utilizados para a interpretação do tempo, e de que modo atuam quando o saber histórico busca ter influência sobre seus destinatários (RUSEN, 2007a, p. 36)

Sendo assim, as correntes historiográficas elencadas pelas Diretrizes do Paraná (2008) trazem consigo funções de orientação correspondes às tipologias narrativas de constituição histórica de sentido formuladas por Rusen (2001), sendo elas consideradas de tipo tradicional, exemplar, crítico e genético, sendo que as perspectivas históricas apresentadas a partir dos paradigmas historiográficos carregam em si o sentido de tipo genético que orienta às perspectivas modernas de se interpretar o passado, compreender o presente e perspectivar o futuro.

A historiografia enquanto processo de constituição de sentido como afirma Rusen (2007a), possui princípios de diferenciação tipológica no quadro de orientação à vida prática, sendo eles o da afirmação, correspondente ao tópos da narrativa histórica tradicional. Da regularidade, referente ao tópos da narrativa histórica exemplar. Da negação ou contraposição, no tocante ao tópos da narrativa histórica crítica. E da transformação, próprio do tópos da narrativa histórica genética.

Os princípios de diferenciação tipológica das narrativas historiográficas estão estruturados de acordo com a compreensão de que a produção do conhecimento histórico, no caso o científico, desenvolve-se e se fundamenta nas operações da consciência histórica por meio da mobilização das competências históricas da experiência, da interpretação e da orientação, articulando as três dimensões temporais (presente, passado e futuro). Por conseguinte, a ciência da História é uma articulação da consciência histórica como afirma Rusen (2001, p. 56), “A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é, como ciência e por que ela é necessária.”

Os princípios que diferenciam as narrativas historiográficas encontram-se presentes em todas as apresentações históricas, mas articulados de formas diferentes no que se refere à função de orientação do saber histórico, sobrepondo-se uns aos outros na formação de um pensamento histórico que tem por finalidade interpelar os destinatários de maneira que eles possam orientar sua constituição identitária e seu agir.

Os quatro princípios pertencem a um contexto sistemático. Uma orientação histórica dependesse exclusivamente de um deles não é pensável. Cada princípio traz forçosamente os demais e somente os quatro em conjunto constituem condição suficiente para a orientação bem-sucedida no tempo. Os princípios estão interligados de forma extremamente complexa. Condicionam-se mutuamente e opõem-se ao mesmo tempo. (RUSEN, 2007a, p.47)

É importante salientar que o tópos referente à constituição genética de sentido, que pode ser considerada de tipo moderno, não exclui outros tipos de constituição histórica de sentido, “os outros tipos não desaparecem do campo denominado pelo pensamento genético, mas articulam-se com o genético de

modo tal que este lhes permite assumir uma forma moderna.” (RUSEN, 2015, p. 212)

As formas de historiografia apresentadas nas DCEH (2008) são consonantes com os objetivos do ensino de História de formação do pensamento histórico em que a construção do seu conhecimento seja configurado pela consciência histórica que se pretende desenvolver, por meio da organização e mobilização das operações referentes à narrativa histórica, a do tipo ontogenético. Isto significa fazer com que os alunos compreendam e formem suas identidades históricas dentro de um quadro de interpretações históricas que revela seu caráter dinâmico e temporalizado, considerando as mudanças como fator de estabilidade identitária no que se refere à liberdade de ter possibilidades abertas de futuro. Portanto,

aceitamos a História mas a localizamos em uma estrutura de interpretação dentro da qual o tipo de obrigação em relação aos acontecimentos passados mudou, de uma forma pré-moderna para uma forma moderna de moral. Aqui a mudança é a essência e o que dá à história seu sentido. (...) A mudança temporal despojou de seu aspecto ameaçador e se transformou no caminho no qual estão abertas as opções para que a atividade humana crie um novo mundo. (RUSEN, 2011d, p. 68-69)

No que tange à seleção e organização dos conteúdos históricos, os Conteúdos Estruturantes constituem uma orientação quanto ao modelos de interpretação histórica presentes nas DCEH (2008), a partir deles derivam os Conteúdos Básicos, no qual as carências de orientação impulsionam o interesse pela experiência do passado, sendo que os temas históricos podem ser escolhidos para serem trabalhados dentro do quadro do referencial teórico proposto nas Diretrizes do Paraná (2008).

Como constructos atrelados a uma concepção crítica de educação, os Conteúdos Estruturantes da História constituem-se como a própria materialidade do pensamento histórico. Deles derivam os conteúdos básicos/temas históricos, e específicos que compõem o trabalho pedagógico e a relação de ensino/ aprendizagem no cotidiano da escola, e devem ser trabalhados de forma articulada entre si. (DCEH/PARANÁ, 2008)

Considerando que, os Conteúdos Básicos desdobram-se nos Conteúdos Específicos – os quais devem ser selecionados pelos professores e alunos, presentes no Plano de Trabalho Docente – conforme explicita o

documento, devendo estarem articulados aos Conteúdos Estruturantes (Relações de Trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais) fundamentados nas correntes historiográficas: Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa e nos Conteúdos Básicos, que correspondem aos temas a serem trabalhados.

Pode-se compreender que existe uma lógica e uma função de orientação referente aos conteúdos históricos selecionados, ao afirmar o documento paranaense que

nestas Diretrizes Curriculares de História, entende-se que os Conteúdos Estruturantes relações de trabalho, de poder e culturais permitem construir uma fundamentação histórica das abordagens relativas aos temas ou conteúdos básicos e aos conteúdos históricos específicos. Isto porque materializam as orientações do agir humano estruturadas na formação do pensamento histórico. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 68)

Os Conteúdos Básicos estão estruturados, desde o 6º até o 9º do ensino fundamental de modo abrangente no que toca aos processos históricos e temas amplos, os quais abrem possibilidades significativas de seleção de perspectivas históricas referentes às correntes historiográficas, sendo o interesse pelo passado possível a partir das problematizações referentes aos temas históricos, não estabelecendo um rol de fatos históricos taxativo de conteúdos a serem vencidos. As Diretrizes do Paraná (2008) ao irem na contramão de uma concepção positivista e metódica de História abre espaço aos processos subjetivos de atribuição de sentido; desvincula-se de uma História tradicional que ao mesmo tempo traz a ideia de contemplar toda a História da humanidade, esse toda refere-se aos recortes específicos que faz com base em conteúdos pautados em fatos históricos já convencionais, tendo a Europa como centro, mesmo na proposta de uma História integrada.

Como afirma Rusen (2015, p. 44) a perspectiva da teoria tradicional do conhecimento a partir do pensamento histórico entende que um evento é histórico por ter ocorrido em lugar e espaço determinados, de maneira e razões também determinadas, “Em sua pura facticidade, todavia, ele ainda não é histórico. Isso só ocorre quando o evento é colocado em conexão temporal com outros eventos para ser interpretado enquanto uma ocorrência que faz

sentido”, interpretado significa que foi-lhe atribuído sentido por meio da formação de uma estrutura temporal significativa à vida prática:

Necessita-se, por conseguinte, de uma interpretação na qual essa particularidade não desapareça em uma significação genérica, mas sim – sem dúvida no contexto de uma significação abrangente – pareça fazer sentido e possa ser vivida. (RUSEN, 2015, p. 44)

Nesse sentido caminha a proposta do currículo paranaense, tem-se, assim, a pretensão de expor os conteúdos referentes a todos os anos do ensino fundamental II, trazendo-os à baila para evidenciar a concepção de História presente que orienta sua seleção e organização. Por exemplo, com base nos Conteúdos Básicos do 6º ano do ensino fundamental, são citados: “A experiência humana no tempo”; Os sujeitos e suas relações com o outro no tempo” e “As culturas locais e a cultura comum”, tendo sua abordagem teórico-metodológica orientada partindo da história local para a História do Brasil, de modo que:

deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia; os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem ideias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 89)

No que se refere aos Conteúdos Básicos do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, estruturam-se, respectivamente, referente ao 7º ano, como “As relações de propriedade”; A constituição histórica do mundo do campo e do mundo da cidade”; “A relações entre o campo e a cidade” e “Conflitos e resistências e produção cultural campo/ cidade”. O 8º ano se constitui em “História das relações da humanidade com o trabalho”; “O trabalho e a vida em sociedade”; “O trabalho e as contradições da modernidade” e “Os trabalhadores e as conquistas de direito”, com o 9º trazendo “A constituição das instituições sociais”; “A formação do Estado” e “Sujeitos, Guerras e revoluções”. É mister enfatizar que todos os Conteúdos Básicos explicitados possuem a mesma abordagem teórico-metodológica proposta para o 6º ano.

A seleção, a organização e a estruturação dos conteúdos históricos do currículo do Paraná (2008) possibilitam uma prática escolar por parte do

professorado e do alunado, autônoma, com liberdade e autogestão por parte dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem da História, os quais podem realizar a seleção dos processos históricos enquanto contextos abrangentes de sentido, partindo do entendimento de que as carências históricas desencadeiam o interesse pelo passado.

Os contextos abrangentes de sentido mencionados acima constituem-se em narrativas históricas que servem à orientação:

Narrar é uma atividade genérica e fundamental do espírito humano com a qual este confere sentido a eventos. (...) O narrar recorre igualmente ao construto mental de um contexto geral de eventos. Trata-se, contudo, de um contexto todo especial: o do processo do tempo, que se estende com e pelos eventos, que não desaparecem nele, mas antes são por eles sustentados. (RUSEN, 2015, p. 50)

Ademais, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as DCEH (2008), não seria coerente uma organização curricular pela perspectiva de uma História tradicional, com ênfase em fatos históricos aprioristicamente elencados, recortados e definidos de acordo com uma tradição seletiva que rememora uma parte do acervo cultural historicamente construído a partir de eventos fragmentados. Ou seja, uma narrativa histórica dentro do quadro de orientação à vida prática humana de tipo tradicional e exemplar, pois somente possibilita os alunos reproduzirem as narrativas históricas, orientando-se por meio da história objetiva sem significar a experiência temporal.

Isto não se refere negar a importância do conteúdo histórico, pois, como mesmo afirma Sacristán (2013b), não é possível pensar em ensino e aprendizagem sem conteúdo, no entanto, o ponto de partida deixa de sê-lo, para voltar-se às questões que se impõem aos alunos no fluxo do tempo de suas vidas, ou seja, às demandas de sentido do tempo presente, sejam elas individuais ou sociais, para então, buscar uma orientação na História.

A liberdade de seleção dos Conteúdos Específicos referente ao interesse pelo passado, que é disparado pelas carências de orientação, deve-se valer das correntes historiográficas específicas (Nova História, Nova Esquerda Inglesa, Nova História Cultural) mediante a ideia de matriz disciplinar proposta por Rusen (2001). Conclui-se, assim, que as Diretrizes do Paraná (2008) se desprendem do entendimento de que o conhecimento histórico deve

ser abordado e estudado como toda História da humanidade, o que não somente não seria possível, como a História, enquanto uma interconexão de eventos históricos, articulados e ordenados em uma representação de continuidade temporal histórica de sentido, e não fragmentados, estando explicitados num quadro histórico útil à orientação existencial, não compreende todo o passado humano. Como afirma Rusen (2001, p. 76)

Ser meramente passada não basta, porém, a uma ação para conferir-lhe a qualidade de fato histórico. O mero ser passado ainda não engendra a relação específica entre as diversas ações que faz o tempo aparecer como processo intencional, como continuidade na sequência das ações humanas no passado. Tampouco, as ações efetivas e com isso, passadas, tornam-se automaticamente, históricas, por serem vinculadas como conteúdos da experiência, as carências de interpretação, pois estamos longe de poder afirmar que as orientações práticas de que se sente necessidade sejam satisfeitas por elas sem mais nem menos.

As DCEH (2008) trazem subjacente à concepção de ensino de História, que objetiva a formação do pensamento histórico, uma aprendizagem histórica pautada na perspectiva da consciência histórica, como se pode perceber quando o documento traz o que significa aprender História a partir da nova racionalidade histórica proposta, pelo direcionamento da formação da consciência histórica:

Segundo Rüsen (2006, p. 16), a aprendizagem histórica é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. Está articulada ao modo como a experiência do passado é vivenciada e interpretada de maneira a fornecer uma compreensão do presente e a construir projetos de futuro. (...) De acordo com a historiadora portuguesa Isabel Barca (2000), a aprendizagem histórica se dá quando os professores e alunos investigam as ideias históricas. Essas podem ser tanto ideias substantivas da História, tais como os conteúdos históricos (Revolução Francesa, escravidão na América portuguesa, democracia etc.), como as categorias estruturais ligadas à epistemologia da História (temporalidade, explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas etc.). A narrativa histórica é o princípio organizador dessas ideias. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 57)

As contribuições do campo da Educação Histórica são apropriadas no entendimento de que as ideias históricas dos alunos precisam ser investigadas para que a aprendizagem histórica se inicie. Investigá-las possibilita compreender qual sentido histórico se encontra presente nas narrativas

históricas, de modo que os professores possam desenvolver o processo de ensino e aprendizagem da História a partir da intervenção que pretendam realizar na significação atribuída.

E prossegue o texto das Diretrizes do Paraná (2008), por meio do pensamento ruseeniano, ao afirmar que a narrativa histórica constitui a aprendizagem histórica:

O narrar é um procedimento fundamental da aprendizagem histórica como veremos mais adiante. Esta compreensão passa a ter uma função de orientação temporal na cultura contemporânea. Rüsen afirma que, para a narrativa histórica, é decisivo que a constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história” (2001, p. 155). (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 58)

Segundo o documento paranaense, a formação de uma consciência histórica pautada em uma racionalidade histórica não-linear e multitemporal necessita que o processo de aprendizagem histórica seja desenvolvido mediante metodologias ancoradas na epistemologia da História, destacando:

múltiplos recortes temporais; diferentes conceitos de documento; múltiplos sujeitos e suas experiências, numa perspectiva de diversidade; formas de problematização em relação ao passado; condições de elaborar e compreender conceitos que permitam pensar historicamente; superação da ideia de História como verdade absoluta por meio da percepção dos tipos de consciência histórica expressas em narrativas históricas. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 60)

Pautada nas ideias do campo da Educação Histórica, a perspectiva do documento do Paraná sobre como devem ser construídos os caminhos da aprendizagem histórica, não traz explicitada a opção por uma metodologia de ensino que se fundamente na Educação Histórica, inclusive, deixa em aberto a escolha por metodologias diversificadas, no entanto fica perceptível a opção pelo campo na construção teórica que estrutura e embasa o texto.

A Educação Histórica compreende que para o desenvolvimento da consciência histórica, a partir da proposta da literacia histórica, pensada por Lee – considerada uma vertente da consciência histórica –, é imprescindível uma aprendizagem histórica ancorada num conjunto de competências de

natureza histórica à interpretação e à compreensão do passado. (BARCA, 2006)

Nesse sentido, pensar uma cognição situada na ciência da História teórica e metodologicamente exige que os conceitos históricos, tanto os substantivos quanto os de segunda ordem/metodológicos (SCHMIDT, 2019) sejam mobilizados no processo de ensino e aprendizagem da História, estes conceitos são oriundos da Historiografia, da Teoria da História e da Filosofia da História. O uso destes conceitos no ensino de História contempla a necessidade de os alunos aprenderem a formular suas próprias proposições a partir de uma concepção de aprendizagem histórica que

é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. (...) existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. (...) considera-se actualmente que, num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado. (BARCA, 2006, p. 95-96)

A cognição histórica tem de ser estimulada a desenvolver determinadas ideias históricas mais elaboradas/sofisticadas, de modo que elas articulem e fundamentem o pensamento histórico e seus processos cognitivos de atribuição de sentido. No entanto, o objetivo do ensino de História das DCEH (2008) não é formar alunos em historiadores, de acordo com a proposta da Educação Histórica, como evidenciam as autoras (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 14-15):

a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente. (...) O objetivo é uma consciência crítico-genética, onde a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem à uma orientação temporal para a vida presente (...)

Este é um outro ponto fundamental: o desenvolvimento/formação da consciência histórica tem uma direção nas DCEH (2008), a partir da compreensão tipológica ruseniana sobre a constituição histórica de sentido, ou

seja, a configuração que a narrativa histórica dá à consciência histórica. Um dos níveis de aprendizagem (atribuição de sentido) deve sobressair sobre os demais – os quatro de tipo tradicional, exemplar, crítico e genético são interdependentes –, de forma que este seja o conteúdo experiencial do tempo constituído de significado o qual irá motivar as ações humanas a partir do impulso das vontades. (RUSEN, 2015)

O documento paranaense opta por uma concepção de aprendizagem que trata “o conhecimento como resultado de investigação e sistematização de análises sobre o passado, valorizam os diferentes sujeitos e suas relações” (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 58) com vistas a promover uma consciência histórica ontogenética.

A partir da apropriação do conceito de consciência histórica nestas Diretrizes, busca-se analisar as implicações das opções teórico-metodológicas para o ensino da História na formação dos sujeitos. Isso pode ser observado nas diferentes abordagens curriculares que historicamente marcam o ensino desta disciplina, além de apontar indicativos para o tipo de consciência histórica que se pretende diagnosticar nos sujeitos. (...) Essas concepções de aprendizagem histórica, aliadas ao tratamento dos conteúdos escolares, promovem a consciência histórica ontogenética, na medida em que articula a compreensão, pelos sujeitos, do processo histórico relativo às relações de temporalidades, tais como as permanências, mudanças, simultaneidades, transformações e rupturas de modelos culturais e da vida social em sua complexidade. Esse tipo de consciência se expressa em narrativas ontogenéticas, as quais propõem a transformação de modos de vida dos próprios sujeitos a partir dos modos de vida da alteridade. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 58-59-60)

Destaca Rusen sobre a formação histórica de sentido de tipo genético:

Permitimos que a história faça parte do passado; no entanto, ao mesmo tempo, lhe concedemos outro futuro. A mudança propriamente dita é que dá sentido à história. A mudança temporal se despojou de seu aspecto ameaçador e se transformou no caminho no qual estão abertas opções para que a atividade humana crie um novo mundo. (RUSEN, 2011d, p. 69)

A consciência ontogenética no documento do Paraná sobre a qual consciência histórica pretende-se desenvolver com os alunos no e pelo processo de ensino e aprendizagem da História, é denominada, também, de crítico-genética, ela contribui para que os sujeitos possam compreender sua identidade histórica como temporalizada, sem ter medo das mudanças e transformações históricas.

Inserindo-se nas mudanças temporais, individualmente e socialmente, pois desenvolveram competências para distinguir o tempo passado (que, por ser passado, a força das tradições não é a guia de todo o movimento da história, pois esta última realiza-se no fluxo temporal dinâmico e mutável produto das ações humanas, o que não significa o abandono completo das tradições, pois ela é fundamentadora até mesmo do pensamento crítico-genético), do tempo presente (possibilidade de crítica e negação a modelos de interpretação vigentes por entender que não correspondem mais às carências humanas e sociais do tempo presente – aqui o passado perde a força de se fazer valer no tempo presente sem ser refletido enquanto um tempo que passou) e do tempo futuro (possibilidades abertas ao agir humano, de orientar-se de acordo com a interpretação do passado e compreensão do presente, como temporalidades diferentes e compreendidas enquanto tais).

Dessa maneira, pretende-se desenvolver/formar a consciência histórica dos alunos de acordo com o que se propõe as DCEH (2008), mas não qualquer consciência histórica, e sim a que permite que o sujeito se entenda como parte e responsável pela mudança temporal, em que sua identidade seja compreendida de forma temporalizada. O medo das transformações, dos processos dialéticos inerentes ao curso da vida é transformado numa perspectiva de que as mudanças é que trazem estabilidade à identidade humana.

3. A PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018)

3.1 O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (2018)

Para empreender análise de conteúdo do currículo de História da Base Nacional Comum Curricular (2018), faz-se necessário situá-la, ou seja, contextualizá-la, desde o início das discussões em torno de sua produção e desenvolvimento em 2013, tendo sido aprofundadas e oficialmente iniciadas, até o momento de sua finalização após ter sua terceira versão homologada em 20 de dezembro de 2017. É um percurso longo, que gerou embates, conflitos e divergências entre àqueles que eram responsáveis por sua elaboração.

Vale ressaltar que a referência a uma Base Comum não é nova no cenário político e educacional, inclusive a menção de sua necessidade em documentos importantes como a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 210, no qual explicita-se os conteúdos mínimos que devem ser firmados para o ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seu artigo 26, também traz a referência de um currículo mínimo para o ensino fundamental e médio, com garantia de uma parte diversificada que deve contemplar as necessidades regionais e locais. A própria criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), partindo de objetivos que poderiam ser alcançados por meio do desenvolvimento de competências, foi uma tentativa de fornecer orientações às redes de ensino de todo o país. No Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, com data de vigência até 2024, as cinco primeiras metas referentes à universalização da educação também trazem a preocupação com um currículo comum.

O contexto político em que ela foi gestada se alterou, já que, no ano de 2015, referente à sua primeira versão quem se encontrava na presidência da República era Dilma Vana Rousseff, de 2011 até final de agosto de 2016, tendo sofrido um impeachment, decorrente de uma articulação entre os parlamentares e o vice-presidente Michel Temer que explicitou o colapso da governabilidade adquirida em um processo de conciliação de classes antagônicas que vinha desde o início dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) com Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e no governo Dilma ruiu.

De acordo com a análise realizada por Heleno (2017, p. 19), – no contexto da produção da BNCC – a inserção do Brasil no quadro das economias mundialmente globalizadas, exigiu o compromisso com os órgãos internacionais que trabalham em prol dos interesses do capital:

Compreendemos que os ataques à educação pública no Brasil não sejam uma expressão particular do governo do PT, mas trata-se de uma política de Estado. Tornando imperativo situar o governo do PT no âmbito do movimento mais geral do capital, pois na etapa mais desenvolvida do capitalismo (LENIN, 1984), o governo de qualquer país não se sucede desarticulado com as políticas internacionais e com as condições impostas pelos organismos multilaterais, sendo os mais conhecidos entre eles o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Discursos como o de Guiomar Namó de Mello, com histórico de trabalho atrelado à Secretária Municipal de Educação de São Paulo, sendo diretora executiva da Fundação Victor Civita e na década de 1990, sido consultora de projetos de investimento em educação para o Bando Mundial (BM), encamparam a construção de uma Base. Segundo Heleno (2017) não foi o governo quem liderou o processo de construção da BNCC (2018), e sim os aparelhos privados de hegemonia na consolidação de seus interesses.

3.1.1 BNCC: Os rompimentos em sua construção: as duas primeiras versões da BNCC (2018) e sua terceira versão final

As discussões oficiais que deram início ao processo de elaboração da Base, em 2015, com a participação de 116 especialistas convidados a contribuir pelo seu desenvolvimento, geraram a primeira versão apresentada em setembro de 2015 pelo Ministério da Educação (MEC). Como afirma Brazão (2018, p. 34) sobre a versão preliminar do documento

As discussões e disputas em relação à proposta da BNCC ganharam destaque significativo quando a versão preliminar da Base veio a público em setembro de 2015. Manifestações de instituições oficiais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e outras, até publicações dos mais variados autores e autoras de todo o país. No caso da ANPAE (2015), a BNCC deveria refletir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da educação básica e ter como direcionamento a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão. Além disso, defende a necessidade do debate, incluindo a concepção curricular que a informa, visando problematizar as mudanças dela decorrentes.

Conforme o autor supracitado, ficou explícito o incômodo e a rejeição frente ao abandono de uma História quadripartite e eurocêntrica, o qual não considerava a tradição escolar. Posteriormente às críticas e oposições realizadas por profissionais da educação de modo geral e também da área de História em específico, alguns dos responsáveis pela elaboração da primeira versão, decidiram se afastar da incumbência, retirando-se, assim, da elaboração da Base, sendo constituída uma segunda versão, a qual foi

apresentada em abril de 2016, com novos profissionais à frente do trabalho, retornando o modelo quadripartite de História.

Segundo Brazão (2018), as críticas acima tecidas contrariavam a ideia de uma Base porque ela estava em desacordo com uma concepção de educação que preza pela autonomia e liberdade de ação docente e da própria escola, transferindo a responsabilidade de solucionar questões dos sistemas de ensino dentro de um enquadramento/espécie de receituário que dificultaria ainda mais a proposição de caminhos próprios que levassem em conta a realidade socioeconômica brasileira e o que foi desenvolvido enquanto cultura escolar pelos sujeitos do processo educativo.

O contexto de produção da BNCC (2015-2018) tem seus reflexos sobre o documento oficial, para além daqueles que executaram a elaboração da Base, isto é, o MEC, existiram os agentes que às vezes diretamente, outras indiretamente, impulsionaram sua formulação, contribuindo com a ideia de que sua produção era essencial à educação. Brazão (2018) se utiliza de Macedo (2014) para dar nomes àqueles que promoveram, no cenário nacional, o pensamento de que a solução para os problemas educacionais se encontrava na concretização de uma Base Comum, aqueles são grupos que possuem ligação com corporações econômicas, tendo por finalidade influir na política educacional. Fundações como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, os chamados grupos educacionais como CENPEC e o movimento “Todos pela Educação”, dentre outros, sendo, inclusive, instituído o “Movimento pela Base Nacional Comum” em 2013, formado por especialistas da área da educação, mas não governamental, foram responsáveis por impulsionar e manter o apoio ao processo de desenvolvimento da Base mesmo após as críticas à primeira versão. (BRAZÃO, 2018 apud MACEDO, 2014)

Nesse contexto de elaboração da primeira versão, e até mesmo antes de seu lançamento, na escolha daqueles que elaborariam a Base – os especialistas – , o ministro da educação, filósofo e professor da Universidade de São Paulo (USP), Renato Janine, logo após a apresentação do documento foi desligado do cargo, em setembro de 2015, sendo substituído por Aloizio

Mercadante. Segundo Brazão (2018), o governo precisava estar em sintonia com as demandas da classe política conservadora no Congresso que não aceitava o abandono da tradição escolar, inclusive no que concerne à disciplina de História.

Para tanto, na perspectiva de Brazão (2018), a valorização da História do Brasil no lugar da naturalização do enfoque na História Geral, próprio da tradição escolar, na estruturação da Base, por meio de grupos ou eixos temáticos (procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensão político-cidadã), objetivava desenvolver um processo de ensino e aprendizagem de História que fosse alavancado pelo local, indo em direção ao geral. De acordo com o autor, o que se deu na estruturação da primeira versão foi

a construção de uma Base mais inclusiva problematizando o racismo, a intolerância religiosa e a proposta de romper com o eurocentrismo. Concluímos que essa hipótese se confirma. Ao analisarmos os currículos dos especialistas, encontramos trabalhos problematizando a lógica colonial, além outros sobre povos indígenas, quilombos e religiosidade de matriz africana. Foram encontrados especialistas que ministram aulas em cursos de graduação em história com atuação nas áreas de história indígena, história da África e história da América. (2018, p. 121)

O que, no entanto, se dissipou após as vozes contrárias de historiadores que prezavam por uma tradição historiográfica – como os da História Antiga e Medieval –, instituições e classe política, pressionarem a transformação das proposições apresentadas. Nesse sentido, o direcionamento do trabalho para a elaboração do componente curricular de História ganhou novos contornos, voltando ao que já se tinha em mente como “naturalmente praticado”, ou seja, uma História de caráter tradicional, em que os fatos históricos, no rol de conteúdos históricos selecionados, são colocados no centro do processo de ensino e aprendizagem da História, renunciando os ganhos que caminhavam em direção oposta aos conteúdos canônicos.

Heleno (2017) destaca que após a demissão de Renato Janine e a entrada de Aloizo Mercadante para a pasta, a segunda versão é apresentada em meio de 2016, no entanto, com o afastamento da presidente Dilma

Roussef, Michel Temer assume a presidência e convoca José Mendonça Bezerra Filho para assumir a pasta da educação, apresentando a terceira e última versão em janeiro de 2017, sendo que as transformações realizadas não foram reveladas aos estudantes, professores e à população em geral. De acordo com o autor

Fora um evento exclusivo para os próprios elaboradores da proposta, estavam presentes figuras representativas da confluência de interesses no âmbito da sociedade política e seus cargos no governo e da sociedade civil e seus cargos em associações civis. (HELENO, 2017, p. 52)

Correspondente à terceira versão, de acordo com o autor, estavam presentes no evento nove pessoas as quais eram ligadas ao Movimento Todos pela Educação pela Base Nacional Comum Curricular, indivíduos ligados aos comitês internacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e a Cultura (UNESCO), assim como à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao Banco Mundial (BM) e um CEO da Fundação Lemann. Heleno (2017) destaca a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em parceria com o Instituto Natura, o Itaú Social, a Organização dos Estados Iberoamericanos (CEI), a Fundação Victor Civita, dentre outros.

O Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), assim como a Undime, associação civil de pessoa jurídica de direito privado, com estreitamento de laços com a Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, Instituto Unibanco, dentre outros, também atuaram na elaboração da terceira versão (final) da BNCC (2018), de forma a influírem na estruturação e organização do documento federal a fim de fazerem valer seus interesses enquanto empresas, organizações sociais, privadas, que conseguiram levar para dentro da proposta a retomada das competências e habilidades e a manutenção dos conteúdos considerados cânones de uma tradição seletiva.

3.2 A proposta de ensino de História da Base Nacional Comum Curricular (2018): desenvolvimento de competências e habilidades

O desenvolvimento das competências na concepção da Base Nacional Comum Curricular (2018) se refere, conforme o documento, a garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, o que inclui conhecimentos, valores, habilidades e atitudes frente aos problemas contemporâneos de acordo com o que está explicitado no texto. Para tanto, o texto da Base Comum (2018) justifica a escolha dos fundamentos pedagógicos pautados na aquisição de competências como a opção mais apropriada, pois a aferição dos resultados corresponde às exigências do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), justificando a escolha de uma concepção de aprendizagem por competências, também, por Estados e Municípios, de acordo com o documento, terem adotado esta proposta no final do século XX e continuarem adotando no início do século XXI. Sendo assim, o documento traz explicitado que

desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BNCC/BRASIL, 2018, p. 13)

Nesse sentido, a direção pedagógica é evidenciada, servindo como direcionamento das escolhas pedagógicas que forem realizadas pelos sistemas de ensino, afirmando, assim, uma concepção pedagógica própria da Base (2018) e que, a partir desta e dentro dos seus moldes devem-se encaixar as proposições dos currículos dos sistemas de ensino, em um regime de colaboração entre as esferas estaduais, municipais, distrital e nacional. Assim, o documento traz em seu bojo as competências e habilidades a serem desenvolvidas, colocadas como direcionamento aos currículos para que as desigualdades educativas sejam resolvidas, de modo que todos os alunos possam ter os mesmos direitos de aprendizagem garantidos, com respeito à

parte diversificada, correspondente a 30%, na qual são contempladas as diferenças regionais e locais.

O texto da Base (2018) possui uma listagem de competências a serem desenvolvidas pelos alunos, conduzindo a entendê-las como fins a serem alcançados, como se fossem objetivos da aprendizagem. Restringe-se, assim, o campo de atuação dos profissionais da educação e o processo de desenvolvimento e construção do conhecimento dos alunos, pois as possibilidades ficam restritas ao que foi proposto para que elas possam ser medidas dentro de um padrão de conhecimento determinado independentemente do contexto próprio, singular e histórico de cada país, de cada sistema de ensino e das escolas em que se desenvolvem a prática escolar.

A proposta curricular de um ensino de História por competências não é nova no Brasil, anterior à BNCC (2018), a qual traz em seu bojo Competências Gerais da Educação Básica, Competências Específicas às áreas de conhecimento como a das Ciências Humanas, com foco no componente disciplinar de História que está sendo analisado, o qual também possui suas competências específicas, já vigorou em 1998 com a emergência dos Parâmetros Nacionais Curriculares. Referente à disciplina de História, foram criados os Parâmetros Curriculares de História para o 3º e 4º ciclos, abrangendo da 5ª série a 8ª série, hoje correspondente aos anos finais do ensino fundamental que se encerra no ano 9º ano, como estabelecido na Lei 11.274 sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 6 de fevereiro de 2006, aumentando o tempo de escolaridade referente ao ensino fundamental.

Na análise e interpretação realizadas dos documentos, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e História - Parâmetros Curriculares Nacionais, Schmidt (2009b, p. 2-3) traz à baila a concepção de aprendizagem presente no primeiro documento, destacando a perspectiva construtivista dos PCNs (1998) na linha da psicologia cognitivista:

São enunciados, brevemente, três enfoques dentro dessa perspectiva: a teoria genética, sendo citados Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, da qual se absorvem a

concepção dos processos de mudança, as formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, citando-se Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, referente à maneira de se entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como a importância conferida aos processos de relação interpessoal; a integração dos conceitos de aprendizagem, cultura e educação, provenientes das teses no campo da psicologia cultural; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel.

A autora destaca que a concepção que embasa o documento curricular principal irá orientar o documento referente ao ensino de História, referenciando-se este último de modo que a concepção de aprendizagem histórica tem por base os autores citados acima. Percebe-se, de acordo com Schmidt (2009b) que os objetivos relacionados à aprendizagem ficaram restritos a categorias do pensamento que não correspondem às possibilidades de compreensões históricas, sendo, por conseguinte, operações mentais não correspondentes ao campo da História, não possuindo vínculo estreito com a ciência de referência como Schmidt (2009b), à luz do referencial russeniano e pautada em Peter Lee (2005) trouxe suas considerações sobre uma aprendizagem que fomente a cognição propriamente histórica.

Desta forma, conclui a autora, que a concepção de aprendizagem embasada na psicologia construtivista, a qual orientou os objetivos de aprendizagem presentes nos PCNs de História (1998) para o 3º e 4º ciclos, corroboram para um processo de ensino e aprendizagem da História pautado no desenvolvimento de competências e habilidades fora da ideia de uma cognição situada na ciência da História que preza pelo desenvolvimento de competências especificamente históricas

Esta adesão tem encaminhado os processos de cognição para fora da ciência da História, a qual tem seus próprios processos de elaboração de um aprender especificamente histórico, como foi apontado neste trabalho. O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História tem contribuído para o excesso de "pedagogização" nos modos de aprender, o que sugere aprendizagens mais relacionadas com aquisições de competências ou habilidades que não são propriamente históricas. (SCHMIDT, 2009b, p. 7)

Em outro trabalho, Schmidt (2015) realiza a análise dos Parâmetros Curriculares para o ensino médio (1999), com foco em determinados princípios pedagógicos como a contextualização, o cotidiano e o das competências, no que tange ao último princípio, a autora afirma que o documento se orienta pela Pedagogia das Competências, a qual adentra o cenário educacional brasileiro nos anos 1990. A partir da análise realiza, a adoção pelos PCNEM (1999), com foco no componente de História, o qual se localiza dentro da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, com foco no desenvolvimento de competências, o qual, segundo a autora, pode ser prejudicial à aprendizagem histórica pois “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.” (SCHMIDT, 2015, p. 95)

Na contramão do que propõe o documento para o ensino médio referente ao ensino da História, a pesquisadora compreende as investigações pautadas na teoria da consciência histórica de Rusen (1994) como uma perspectiva para a aprendizagem histórica em que a proposta curricular dos PCNEM (1999) não se coaduna com um ensino de História que tenha por objetivo a formação da consciência histórica, sendo que a ênfase em procedimentos explicitados como competências a serem desenvolvidas, como criticar, analisar, interpretar, comparar, relacionar, construir etc., não correspondem a uma aprendizagem histórica situada na epistemologia da ciência da História. (SCHMIDT, 2015) Pois, segundo a autora, o historiador e filósofo alemão Jorn Rusen já afirmara em crítica a Karl-Ernest Jeismann sobre operações mentais – análise, avaliação e julgamento – consideradas por este último como da aprendizagem histórica.

Segundo Rösen,

Ele sugeriu considerar a formação dessas operações como a tarefa mais importante do ensino e do lidar com a história. Essa sugestão recebeu muita atenção e concordância (desde as orientações do ensino de história). Se analisarmos aspectos dessas três operações de manifestações concretas da consciência histórica e os organizarmos sob um mesmo aspecto do ensino de história, então só será possível, quando ficar claro onde está a união dessas três operações e como se formam suas características históricas específicas. (RUSEN, 2012, p. 48)

Ou seja, trazer para o processo de ensino e aprendizagem da História operações mentais não necessariamente a tornam históricas, não se constituem segundo o autor como operações específicas do pensamento histórico, mesmo relacionando-se com o assunto história, são entendidas como operações da consciência humana que não se configuram em históricas se não estiverem dentro da quadro de unidade da narrativa histórica que compreende a especificidade do histórico.

E destaca Schmidt (2015, p. 107):

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.

De acordo com a autora, a listagem de competências compreendidas como aprendizagem, que definem procedimentos os quais não correspondem à epistemologia da História, a serem desenvolvidas impossibilita uma aprendizagem histórica em que a autonomia, a liberdade e a autogestão dos educandos sejam estimuladas e eles mesmos possam construir/estruturar seus próprios quadros de orientação existencial.

Ao se tomar o ensino de História dos anos finais do ensino fundamental como propõe a BNCC (2018), verifica-se, apesar dos anos corridos, um discurso relacionado ao desenvolvimento de competências que ressurge em um cenário educacional em que, pesquisas sobre a aprendizagem histórica no Brasil, desde a década de 1990 até o momento, desenvolveram-se com a incorporação de subsídios teóricos pautados na epistemologia da História, na Teoria da História e Filosofia da História.

4. AS RELAÇÕES ENTRE OS CURRÍCULOS A NÍVEL ESTADUAL E NACIONAL: O REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ (2018) COMO ELO?

O Referencial Curricular do Paraná (2018)⁷ constitui-se em um documento produzido pela Secretária de Estado da Educação (SEED/PARANÁ) e normatizado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 22 de novembro de 2018, a fim de corresponder as exigências da BNCC (2018) no tocante à adaptação, à reformulação ou/e à reorganização curricular que os estados, municípios e o distrito federal devem realizar para que seus respectivos sistemas de ensino estejam em consonância com a proposta pedagógica presente, pautada no desenvolvimento de competências, como explicitada no currículo nacional e que garanta as aprendizagens denominadas essenciais e comuns a todos os brasileiros.

O conteúdo do RC (2018) foi analisado e interpretado para se compreender como se formou o ajustamento produzido pelo documento, entre a concepção de ensino e aprendizagem da História das DCEH (2008) e a da BNCC (2018) propostas, tendo sido considerado em análise a concepção de ensino de História que se constitui o currículo, sua seleção e organização dos conteúdos históricos.

A Secretária de Estado da Educação (SEED/PARANÁ) afirma em sua página na internet, que o RC (2018) serve como “referência para a reorganização dos currículos no Paraná, uma vez que acrescenta às definições da BNCC (2018) o contexto paranaense e aponta princípios, direitos e orientações para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental no Estado.”

Na página da SEED/PARANÁ também consta que a organização curricular não se modifica com RC (2018) e que o documento traz os organizadores curriculares (Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Competências, Habilidades), os quais servem de direcionamento à prática

⁷ Vale ressaltar que foi publicado nesse ano de 2020 uma outra normativa. O Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), o qual traz uma lista de conteúdos que devem ser trabalhados no processo de ensino e aprendizagem da História. A elaboração desta nova normativa se iniciou no ano de 2019 e se coloca como orientação para o ano de 2020 direcionado à Proposta Pedagógica Curricular (PPC), com ênfase nos Planos de Trabalho Docente e nos Planos de Aula da Rede Estadual.

educativa no que diz respeito à articulação entre a BNCC (2018) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná (2008).

Também se encontram explicitados os responsáveis pelo encaminhamento e a elaboração do RC (2018) que foi normatizado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 22/11/2018, através da deliberação 3.

A Secretaria de Estado da Educação (Seed) seguiu as orientações do Ministério da Educação e instituiu um Comitê Executivo e uma equipe de Assessoria Técnica, nos quais estão representantes da Seed, da União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme). Esse grupo orientou o desenvolvimento de todo o trabalho. A versão preliminar foi elaborada por uma equipe de redatores indicados pelo Comitê Executivo e pela Assessoria Técnica para cada etapa e componente curricular, com a participação das Coordenações das etapas e geral, na qual há representação dos municípios e do Estado. (SEED/PARANÁ)

No que se refere ao ajustamento construído, é dada grande ênfase pelo RC (2008) à prática investigativa da História, por meio do trabalho com as fontes históricas enquanto vestígios do passado, como sugere a BNCC (2018), referente aos anos finais do ensino fundamental do componente curricular de História, a qual propõe a construção do conhecimento histórico por meio de atividades de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de objetos históricos. De forma a articular esses processos referentes a operações mentais genéricas aos pressupostos teórico-metodológicos evidenciados nas DCEH (2008) e sua concepção de ensino de História.

Destaca-se, no texto do RC (2018), a investigação histórica como uma prática fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em História. No documento, propõe a articulação da proposta de ensino de História da BNCC (2018) dos anos finais do ensino fundamental e das DCEH (2008) referente à mesma etapa. Percebe-se que o elo entre os dois documentos, a nível estadual e nacional, constitui-se pela aproximação do trabalho dos alunos em sala de aula mediante procedimentos próprios à “atividade de um historiador”, no entanto, sem trazer à discussão as bases epistemológicas, teóricas e didáticas que fundamentam o currículo de História. Negligencia-se, o documento nacional, na “atitude historiadora” que é

articulada, pelo RC (2018), aos pressupostos da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica de Rusen (2001) presentes nas Diretrizes do Paraná (2008), os conceitos históricos próprios à natureza da História e os processos em direção à pesquisa histórica como uma forma de constituição histórica de sentido que os alunos não devem reproduzir, mas compreender, refletir e fundamentar-se para poder aprender raciocinar historicamente, isto é, atribuir sentido às experiências do passado quando pautadas pelas necessidades de orientação, na construção de um quadro histórico útil à vida prática que os oriente temporalmente.

Para tanto, é preciso considerar que a prática investigativa norteia constantemente o ensino de História, o qual deve instigar a pesquisa, propor desafios e questionamentos voltados aos objetos de estudo e fontes, contribuindo para que os estudantes, por meio de análises e discussões, levantem hipóteses, façam suas inferências e produções em direção ao conhecimento científico, destacando mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, bem como a problematização dos fatos. (RC/PARANÁ, 2018, p. 450)

Reitera-se no texto a importância do uso de fontes históricas na aprendizagem de História na conexão realizada pelo RC (2018) entre a BNCC (2018) e as Diretrizes do Paraná (2008).

Sendo assim, as fontes históricas devem ser entendidas como evidências que auxiliam na compreensão de um passado específico, a partir das problematizações, análises e confrontos entre as mesmas, de modo que apontem suas relações com o presente e a possibilidade de articulação com expectativas de futuro. Tais elementos favorecem o conhecimento elaborado a partir de diferentes realidades, objetos, lugares, temporalidades, movimentos, pessoas e saberes (RÜSEN, 2015). (RC/PARANÁ, 2018, p. 450)

Percebe-se a articulação entre as duas propostas curriculares, por intermédio do RC (2018), ao transgredir a fundamentação teórica das DCHE (2008) na construção de convergências.

De acordo com Rüsen (2001) os procedimentos relacionados corroboram para o ensino de História, o qual tem como objetivo o desenvolvimento da consciência histórica nos indivíduos, uma vez que o raciocínio elaborado com a finalidade de entender as ações individuais e coletivas, num contexto de tempo e espaço, dão condições para que estes se orientem em sua vida prática no tempo presente. O autor parte da importância de viabilizar o pensamento histórico por meio de reflexões a respeito das vivências cotidianas do grupo estudado, abordando mudanças, permanências e rupturas. Esse processo contribui, tanto para a compreensão de mundo, quanto

para a constituição de novos olhares sobre o meio e suas atuações de transformação. (RC/PARANÁ, 2018, p. 452-453)

Após trazer as ideias de Rusen (2001) sobre a formação da consciência histórica, o RC (2018) expõe os procedimentos referentes às práticas metodológicas (identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise) e as relacionam com o pensamento do historiador e filósofo alemão, como se as operações da mente humana com os objetos históricos citados estivessem de acordo com o que Rusen compreende como fundamental para desenvolver o raciocínio histórico e, conseqüentemente, a consciência histórica.

O documento utiliza-se do pensamento de Lee (2006) para destacar a importância do “letramento histórico” no tocante ao conceito de literacia histórica, de Barca (2000) para referir-se à investigação das ideias históricas dos alunos para que a aprendizagem histórica ocorra, de Cooper (2006) para asseverar que existe possibilidade de desenvolvimento do raciocínio histórico desde os anos iniciais de criança e de Rusen (2001) no que se evidencia quanto à formação da consciência histórica a partir da reflexão sobre o que os alunos vivenciam

O autor parte da importância de viabilizar o pensamento histórico por meio de reflexões a respeito das vivências cotidianas do grupo estudado, abordando mudanças, permanências e rupturas. Esse processo contribui, tanto para a compreensão de mundo, quanto para a constituição. (RC/PARANÁ, 2018, p. 453)

Os pontos de convergência que o RC (2018) tenta construir entre o documento do estado do Paraná (2008) e a BNCC (2018) se referem ao diálogo entre o passado e o presente mediante o uso de fontes históricas no auxílio à compreensão das experiências pretéritas a partir de processos listados pela própria Base (2018), como já mencionados acima, os quais configuram-se em operações genéricas do pensamento. Não fundamenta-se, o documento nacional, em categorias históricas e conceitos históricos ancorados na epistemologia da História, assim como as competências listadas (sete competências do componente curricular de História) compreendem

objetivos de aprendizagem que prezam pela apreensão da História substantiva, isto é, os fatos objetivos devem ser internalizados por meio de práticas metodológicas de caráter instrumental, que não ultrapassam o pensamento de que através do método histórico, de forma neutra e reproduzindo “os princípios da pesquisa histórica”, pode-se chegar a saber algo da História.

As DCEH (2008) do Paraná trazem no corpo do seu texto o tópico “Fundamentos teórico-metodológicos” e o subtópico dentro do anterior mencionado “Aprender História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica”, destacando a matriz disciplinar elaborada por Rusen (2001) enquanto campos de interesse cognitivo pelo passado, nos quais os alunos podem buscar respostas às inquietudes de sua vida prática:

Apresentaram-se, nestas Diretrizes Curriculares, as contribuições advindas das correntes da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa, a partir da matriz disciplinar da História proposta por Rusen. Espera-se que, por meio dessas orientações, a prática do professor contribua para a formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não-linear e multitemporal. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 58)

O objetivo do ensino de História de acordo com o documento é a formação do pensamento histórico, sendo que a estruturação dos conteúdos se encontra explicitada nos Conteúdos Estruturantes compostos pelas Relações de Poder, Relações de Trabalho e Relações Culturais, tendo sendo construídos a partir de uma perspectiva crítica de educação, segundo o documento paranaense, como já mencionado.

A finalidade do ensino de História é a formação do pensamento histórico dos alunos por meio da consciência histórica. Pode-se afirmar, a partir disto, que os Conteúdos Estruturantes são imprescindíveis para o ensino de História, pois são entendidos como fundamentais na organização curricular e são a materialização desse pensamento histórico. Esses Conteúdos Estruturantes são carregados de significados, os quais delimitam e selecionam os conteúdos básicos ou temas históricos, que por sua vez se desdobram em conteúdos específicos. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 63)

Logo, a concepção de aprendizagem histórica proposta no documento do Paraná objetiva o desenvolvimento da competência narrativa dos alunos já que a formação da consciência histórica se coloca como a finalidade do ensino de História, tendo como ponto de partida suas carências de orientação. Para tanto, os Conteúdos Estruturantes se fundamentam nas correntes

historiográficas selecionados pelo currículo paranaense, Nova História, Nova História Cultural, Nova Esquerda Inglesa, recortam temáticas a partir das demandas de sujeitos históricos silenciados como protagonistas na História, sempre à mercê, na concepção eurocêntrica de História, dos eventos históricos europeus, sendo a História de indígenas e de afro-brasileiros, consequência de um passado que ocorreu em terras estrangeiras. Ressalta-se também a História local e do Paraná, a partir de um entendimento de pertencimento, de proximidade à realidade social vivenciada pelos alunos:

Por meio destes Conteúdos Estruturantes, o professor deve discorrer acerca de problemas contemporâneos que representam carências sociais concretas. Dentre elas, destacam-se, no Brasil, as temáticas da História local, História e Cultura AfroBrasileira, da História do Paraná e da História da cultura indígena, constituintes da história desse país, mas, até bem pouco tempo, negadas como conteúdos de ensino. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 64)

Na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Histórica de Rusen (2012), a finalidade do ensino de História é o desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos, isto é, eles devem aprender a pensar historicamente, para tanto, o trabalho em sala de aula com as fontes históricas é de fundamental importância, ultrapassando a ideia de mera ilustração de um conteúdo aprioristicamente definido, dado e acabado, desarticulado de suas carências de orientação existencial as quais devem engendrar questionamentos, construindo problemáticas históricas.

Nesse sentido, as DCEH (2008) enfatizam que os pressupostos teórico-metodológicos explicitados contribuem para possibilidade de propor uma metodologia de ensino, no trato com as fontes, nos procedimentos e processos próprios de uma investigação histórica com base na natureza da História. Para tanto, o pensamento de Isabel Barca (2000), apropriado pelo documento paranaense, fundamenta o entendimento da construção do conhecimento, tendo como ponto de partida a investigação das ideias históricas dos sujeitos, sendo que o conhecimento delas possibilita que os professores identifiquem o sentido e o significado constituídos em suas narrativas históricas.

4.1 Concepções de ensino de História da Base Nacional Comum Curricular (2018) e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do estado do Paraná (2008): suas aproximações e distanciamentos no campo da História

Ao realizar a análise de conteúdo da BNCC (2018) e das DCEH (2008) no que tange às suas concepções de ensino de História, é mister destacar que tratam-se dos anos finais do ensino fundamental os dois documentos e que, no caso o documento nacional refere-se à área de Ciências Humanas (Geografia e História), trazendo em seu bojo elencadas 7 competências da área a serem desenvolvidas com os alunos, articuladas às competências gerais da Educação Básica e ao componente curricular de cada área do conhecimento.

No sentido oposto de uma concepção de ensino de História pautada em “lista de competências”, o campo da Educação Histórica, propõe uma relação fundamental entre a cultura escolar e a cultura histórica, pois os processos da consciência histórica em que as estruturas subjetivas dos indivíduos são mobilizadas, se materializam/expressam na cultura histórica, estabelecendo um elo entre a vida prática dos alunos e a ciência da História, em que a legitimação desta última se verifica exatamente quando o aprendizado histórico contempla questões relativas e emergentes da cultura histórica.

Percebe-se a partir do pensamento de Schmidt e Urban (2018, p 17-18), que esse não foi o caminho de diálogo entre a cultura escolar e a escolar histórica até aqui, já que segundo as autoras,

o processo de construção do campo do ensino de História empurrou as questões do ensino e aprendizagem, tendencialmente, para o âmbito da cultura escolar, especialmente para as relações com determinadas teorias pedagógicas, como a pedagogia das competências. (...) Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta de pedagogos e psicólogos, bem como das políticas educacionais, ocorrendo um deslocamento entre a cultura histórica e cultura escolar, em que a perspectiva instrumental, particularmente centralizada na preocupação com a transposição didática e com os métodos de ensino por competências e habilidades, tem sido privilegiada.

As discussões que adentraram, no início da primeira década do século XXI o campo do ensino de História, no Brasil, sobre o desenvolvimento de uma cognição propriamente histórica, e de como esta cognição pode ser estimulada no desenvolvimento de uma aprendizagem fundamentada na epistemologia da História, já estão consolidadas. Investigações, pesquisas, trabalhos, propostas curriculares implementadas, tendo o referencial da História como eixo norteador e a categoria consciência histórica como fundamentação e finalidade da aprendizagem histórica, não foram consideradas pela proposta de ensino de História da BNCC (2018), de modo que os avanços referentes ao campo epistemológico da História, com reflexos significativos e transformadores para o campo do ensino de História, foram ignorados.

O que se verificou foi um ressurgimento da concepção de aprendizagem por competências e habilidades, presente em propostas curriculares anteriores, sem fundamentação teórica explícita, sendo possível perceber a noção de História presente a partir do caráter de seleção e organização dos conteúdos e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem da História – práticas metodológicas e objetivos de aprendizagem.

De acordo com a BNCC (2018, p. 397)

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.

O documento acima ressalta a importância das questões do tempo presente que encaminham ao estudo da História. Entretanto, logo em seguida,

afirma que é o passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino e aprendizagem da História, em um diálogo com o tempo presente. Dessa forma, o documento se refere ao passado como desencadeador da aprendizagem histórica, numa abordagem relacional, o que não está de acordo com a concepção de ensino de História presente nas DCEH (2008), pois se coloca na contramão das proposições de Rusen (2007a), já que segundo o autor, a apropriação do conteúdo experiencial do passado pelo aprendizado histórico ocorre pelos impulsos advindos das carências de orientação como fonte originária da construção de qualquer conhecimento histórico, já que sua construção é uma forma de articulação da consciência histórica.

No texto da BNCC (2018) as experiências dos alunos devem ser consideradas na aprendizagem histórica, ou seja,

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. (BNCC/BRASIL, 2018, p. 401)

De acordo com a leitura do documento nacional em relação à proposta de ensino de História pautada nas Diretrizes do Paraná (2008), ao afirmar, este último, que a finalidade do ensino de História é a formação de um pensamento histórico a partir da produção de um conhecimento provisório, que se desenvolva configurado pela consciência histórica, depreende-se que partir do arcabouço da Teoria da Aprendizagem Histórica de Rusen e do campo de investigação e aplicação da Educação Histórica significa desenvolver um ensino de História que considere o conhecimento histórico científico sistematizado no tempo, a fim de responder às carências humanas de orientação dos alunos, carências de sentido concernentes à materialidade objetiva em que estão inseridos e os impulsos oriundos desta, os quais desestabilizam os sujeitos no fluxo do tempo, de forma a terem que buscar respostas para as questões que emergem.

A aprendizagem histórica é desencadeada pelas demandas próprias dos alunos, que não se configura em estabelecer meramente um vínculo entre

os conteúdos históricos, a priori elencados em uma sucessão de fatos históricos – como é possível observar nas Unidades Temáticas compostas pelos Objetos de Conhecimento, da BNCC (2018) – e a vida dos alunos, os impulsos para a aprendizagem histórica devem ser disparados pelas carências de orientação que se originam das experiências do tempo presente. Segundo Rusen

Na origem da consciência histórica humana existe, portanto, uma experiência do presente, ou seja, aquela em que as condições de cada um dos afetados não podem ser, de forma alguma, modificadas. Esta experiência do presente deve, agora, ser interpretada pelas pessoas afetadas; e elas devem incorporá-las de forma significativa às orientações de suas vidas práticas, para que os critérios de sentido das ações sejam suficientes. Eles as executam para que suas lembranças do passado sejam mobilizadas, porque eles estão inseridos diretamente na mudança temporal do seu próprio mundo e em si próprios e não podem fazê-lo diretamente com a simples apropriação do objeto de interpretação e integração de sua vida prática. (RUSEN, 2012, p. 74-75)

O conhecimento histórico produzido pelos alunos, configurado pela consciência histórica, como afirmam as Diretrizes do Paraná (2008), demanda a interdependência entre as dimensões da narrativa histórica: experiência, interpretação e orientação, as quais articuladas estabelecem uma relação de unidade e sentido quando os impulsos partem do tempo presente, frente às situações desafiadoras colocadas pelas rupturas temporais aos sujeitos:

O caráter processual do aprendizado histórico nas narrativas da(s) história(s) pode ser descrito como segue: o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. (RUSEN, 2011a, p. 44)

Na esteira do entendimento teórico da Educação Histórica, a qual faz parte da fundamentação teórico-metodológica do ensino de História das DCEH (2008), sendo a Didática da História “um substrato científico do domínio da Educação Histórica, que é a aprendizagem histórica e sua relação com a

consciência histórica”, na perspectiva de Rusen, “os fatores da aprendizagem histórica, o lugar da experiência e da orientação (...)” deve ser considerado pela Educação Histórica “mais do que o saber histórico como objeto de investigação e a análise do lugar da narrativa na aprendizagem histórica, considerando que essa é a principal competência do aprendizado histórico.” (SCHMIDT; BARCA, 2014, p. 21)

O documento nacional enfatiza que

pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. (BNCC/BRASIL, 2018, p. 401)

Entende-se que assumir uma atitude historiadora refere-se a práticas metodológicas no ensino de História, em seguida estabelece o que denomina de processos identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise (BNCC/BRASIL, 2018). Os processos referentes aos documentos históricos, no questionamento a eles como propõe o documento nacional, como processos intelectuais à construção do conhecimento histórico dos alunos devem desenvolver a autonomia de pensamento e a capacidade de distinguir povos em diferentes lugares e tempos históricos, assim como aguçar a percepção dos alunos para os diversos sujeitos e histórias contribui para a formação do pensamento crítica e à cidadania:

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (BNCC/BRASIL, 2018, p. 400-401)

Coloca-se, como já mencionado, que um dos objetivos do ensino de História é a autonomia de pensamento, a qual para se desenvolver é preciso

reconhecer as bases epistemológicas da História de acordo com o documento. Nesta passagem, o verbo “reconhecer” pode referir-se ao tomar ciência, ou seja, ter conhecimento de quais são essas bases, mas o documento não se aprofunda em categorias e conceitos históricos e também não adentra os meandros dos processos cognitivos e do método do pensamento histórico como possibilidade de fundamentar teórico-metodologicamente os caminhos de um ensino e aprendizagem da História pautados na cognição histórica a partir do campo da História. Percebe-se que o documento nacional não entende, ou ao menos não explicita que existe uma cognição situada na natureza da História (LEE, 2006).

A Educação Histórica presente como pressuposto teórico-metodológico no documento das DCEH (2008), entende que existe uma cognição histórica própria, e que é esta cognição que deve ser estimulada e desenvolvida por meio do trabalho com os conceitos substantivos (referentes aos conteúdos históricos) e os conceitos de segunda ordem (referentes à natureza do conhecimento histórico) como evidência histórica, explicação histórica, narrativa histórica, empatia histórica, dentre outros.

Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência. (DCEH/PARANÁ, 2008, p. 29)

Sem fundamentar de forma mais aprofundada o documento federal destaca as bases da epistemologia da História que devem orientar a “atitude historiadora” preconizada, sendo

a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. (BNCC/BRASIL, 2018, p. 401)

A compreensão da BNCC (2018) sobre o conhecimento histórico está dentro da ótica de que deve ser “tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor

interpretações (...)” em que constantemente, de acordo com o documento, pode estar sendo renovado, isto é, “em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.” (BNCC/BRASIL, 2018, p. 401)

Nessa ótica, o conhecimento histórico se limita a conhecer as atribuições prévias de sentido, realizar interpretação sem constituir significado, sem nenhuma interdependência entre as dimensões temporais, inclusive, sem considerar as intenções no tempo. A concepção de História não contempla a função de orientação existencial legitimadora do trabalho cognitivo da ciência da História e que orienta a aprendizagem histórica, isto é, os alunos devem apreender as narrativas já constituídas e não constituir a sua própria, quando “os fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se um assunto do conhecimento consciente – tornam subjetivos.” (RUSEN, 2011c, p. 82)

Nesse entendimento, Schmidt (2019, p. 33) destaca a aprendizagem histórica, através do pensamento ruseniano, mediante o percurso dos processos de produção do conhecimento histórico – científico:

Desse ponto de vista, Jorn Rusen não aceita que a história seja “contada pelos outros” (o professor) e as competências narrativas dos alunos sejam consideradas como objetivos pedagógicos antecipados e tomados como estratégias de adaptação funcional dos conteúdos. Para ele, a autoatividade do aluno é fundamental pra que ele opere sua identidade de uma forma discursiva argumentativa, necessária à orientação temporal.

Ou seja, um processo de subjetivação, em que elementos objetivos se tornam subjetivos, não em um movimento de reprodução objetivada, mas intersubjetivamente negociável e questionável (RUSEN, 2011a). A competência histórica de interpretação constitui sentido à experiência do tempo, de forma que este sentido da unidade temporal possa servir de orientação à vida prática humana. A produção do conhecimento não faria sentido se não fosse à orientação dos sujeitos no curso de suas vidas.

As DCEH (2008), por sua vez, encampam o entendimento de aprender história a partir da formação da consciência histórica, “As narrativas dos

estudantes são constituídas pelas temporalidades e intencionalidades específicas deles, a partir do diálogo com as narrativas dos historiadores” (2008, p. 58), de modo que o currículo paranaense destaca as contribuições das três correntes historiográficas como narrativas históricas que devem ser refletidas e trabalhadas pelos alunos como representações constituídas de sentido, reguladas metodicamente e cultural e historicamente localizáveis.

No distanciamento das Diretrizes do Paraná (2008), a concepção de ensino de História da BNCC (2018) não entende que exista uma cognição propriamente histórica, que deve ser estimulada por meio de práticas e respaldadas na epistemologia da História, ou seja, no quadro das perspectivas da historiografia, na Teoria da História e na Didática da História enquanto teoria da aprendizagem histórica, pois propõe-se o desenvolvimento de competências como direcionamento pedagógico, sem considerar as competências propriamente históricas de interpretação, de experiência e de orientação (RUSEN, 2011c).

Ao privilegiar o trabalho com fontes históricas e produções historiográficas sem considerar que o caminho para o passado que se faz presente nas circunstâncias cotidianas da vida se realiza pelos impulsos oriundos dos alunos enquanto demandas de orientação para a compreensão do tempo presente e possibilidades de ação na vida prática, a proposta do ensino de História da BNCC (2018) se afasta da das Diretrizes do Paraná (2008). A prática investigativa da História como enfatizado pelo documento nacional não basta para que se efetive a aprendizagem histórica de modo que os alunos desenvolvam sua consciência histórica, é preciso ir além, como salienta Lee (2016) ao listar três condições para que se possa afirmar que se conhece algo da História:

1. Compreender a história como uma forma de ver o mundo. Isto envolve uma compreensão da disciplina de história, isto é, das ideias-chave que tornam o conhecimento do passado possível, e dos diferentes tipos de reivindicações feitas pela história, incluindo o conhecimento de como podemos inferir e testar afirmações, explicar eventos e processos e fazer relatos do passado.
2. Adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica, incluindo: a) A disposição para produzir os melhores argumentos possíveis para quaisquer histórias que contamos relacionadas às nossas perguntas e pressuposições, apelando

- para a validade das histórias e a verdade de declarações factuais singulares. Adquirir respeito pela evidência é tão importante como a aquisição de um conceito de evidência histórica. b) Aceitação de que talvez sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferiríamos dizer (mesmo ao ponto de questionar os nossos próprios pressupostos). c) O reconhecimento da importância das pessoas do passado, com o mesmo respeito que gostaríamos para nós mesmos como seres humanos. Juntos, estes elementos implicam que não devemos “saquear” o passado para produzir histórias convenientes para presentes fins.
3. Desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo. Trata-se de conhecimento substantivo coerente (às vezes chamado de conteúdo histórico), organizado sob a forma de um passado histórico utilizável, em diferentes escalas. Isso significa ajudar os estudantes a abandonar a visão do presente como algo separado do passado por uma espécie de apartheid temporal, permitindo-lhes, em vez disto, localizarem-se no tempo e verem o passado simultaneamente como repressor e como responsável por possibilidades para o futuro. (LEE, 2016, p. 121)

Em outro artigo, Lee (2006) ressalta que o conhecimento dos processos cognitivos próprios à construção do conhecimento histórico por si só não basta como condição para a literacia histórica, faz-se necessário que o terceiro item listado acima esteja em consonância com os dois primeiros, isto é, que a História seja apresentada em sua multiperspectividade, que as fontes históricas sejam questionadas e problematizadas, mas se forem problematizadas a partir de decisões alheias aos sujeitos da educação (professores e alunos), principalmente no que se refere aos conteúdos substantivos da História, a imagem do passado se formará em pedaços, os quais, desconexos e separados um dos outros não contribuirá com uma orientação no tempo presente e no futuro construída de modo consciente por eles mesmos por meio de sua constituição histórica de sentido.

Desse modo, apresentar as narrativas históricas como se todas fossem válidas, do modo como a BNCC (2018) propõe, como se consensos mínimos não houvessem, assumindo posição de neutralidade perante os conteúdos históricos, como se somente eles estivessem constituídos previamente por sentido, e de que o trabalho de atribuir sentido ao passado não resultasse nas perspectivas de futuro e de ação no presente, negligenciando a racionalidade histórica no ensino de História, resulta em um ensino distanciando das demandas de seu público.

A multiperspectividade não deve ser considerada para que se conheça tão somente as diversas narrativas históricas validadas, ela é necessária à construção de uma estrutura temporal abrangente, conhecer múltiplas perspectivas não significa que automaticamente os alunos conseguirão formar sua estrutura histórica utilizável em sua vida prática. Para tanto, é preciso que se entenda que a História, em sua função de orientação, deve ser trabalhada por professores e alunos a partir de um quadro maior que contemple as múltiplas perspectivas, mas que cumpra sua função de orientação e nesse sentido, escolhas têm de ser feitas.

A proposta de ensino e aprendizagem da História da BNCC (2018) traz a perspectiva de uma metodologia com base na pesquisa, o que se aproxima em partes das DCEH (2008), isto é, desenvolvem-se preconizações sobre os rumos e direcionamentos que a aprendizagem deve percorrer por meio da investigação histórica, ao enfatizar a necessidade de questionar e elaborar perguntas ao objeto investigado. No entanto, a proposta do documento nacional frisa os processos referentes ao trato com o passado empírico, mas respalda-se numa série de eventos históricos prescritos. Significa que, por mais que as proposições em prol de uma aprendizagem com base nos processos de pesquisa (a finalidade da aprendizagem não é a atribuição de sentido aqui), retoma-se uma série de conteúdos canônicos que se colocam como o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que, a significação atribuída pela BNCC (2018), sobre a construção de interpretações e proposições por parte dos alunos não pode se desvincular dos conteúdos determinados pela Base, isto posto, deve-se realizar os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, entendidos pelo documento nacional como atitude historiadora frente ao objeto (BNCC, 2018), atribuindo aos eventos históricos uma importância em que os procedimentos históricos devem informar os conteúdos substantivos.

Todo o processo de ensino e aprendizagem da História gravita em torno dos conteúdos históricos que a Base determina, o que havia sido combatido, sendo, inclusive, proposto numa outra direção na primeira versão

da BNCC (2018) como constata Flávia Eloisa Caimi sobre a análise que realizou do documento preliminar:

Os colegas que capitanearam a elaboração da proposta confrontaram uma forte tradição baseada no entendimento da História escolar como um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas. Tradição esta que estimula crianças e jovens a tomarem o passado como dado, ao invés de serem instigados a se perguntar como nós sabemos sobre o passado e de serem preparados para formular perguntas e elaborar respostas cada vez mais complexas acerca dele. (CAIMI, 2016, p. 89-90)

A autora acima alude a um posicionamento contrário à tradição de entender o passado como dado, salientando a construção da proposta preliminar da Base (2018) na direção oposta de um ensino de História que preza por um rol de conteúdos factuais, o qual exacerba o processo de aprendizagem de conteúdo substantivo com foco na quantidade de “conhecimento histórico”.

Destarte, tem-se duas premissas a partir do que foi alegado sobre o documento preliminar por Caimi (2016): a primeira corresponde à desvinculação de um currículo de História que recola no centro do processo de ensino e aprendizagem os conteúdos arrolados de forma exaustiva, sem justificar mediante critérios epistemológicos e didáticos a lógica de seleção que os legitima, sendo pautados, os fatos históricos como centro irradiador de todos os outros processos. A segunda premissa a respeito do que foi exposto por Caimi (2016), refere-se ao entendimento da dinamicidade da produção histórica e de como os processos cognitivos responsáveis pela construção de narrativas históricas precisam se tornar inteligíveis com intuito de que possam ser o caminho de referência para os processos de ensino e aprendizagem da História.

Nesse ínterim, da primeira versão e da terceira versão (na qual se consolida a retomada dos conteúdos canônicos), os conteúdos históricos listados tomam a frente do processo de ensino e aprendizagem da História na proposta da BNCC (2018), com vistas a preservar uma seleção tradicional de eventos históricos já consolidados como legítimos no ensino de História.

A diferença reside no fato de que a terceira versão estrutura um processo de ensino e aprendizagem em que diferentes versões históricas sejam interpretadas, para tanto afirma que a relação passado e presente “exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (BNCC, 2018, p. 397), não obstante, o documento nacional não seleciona e organiza o que denomina de “Objetos de conhecimento” a partir de uma fundamentação teórica que se revela de forma explícita no texto.

A proposta da BNCC (2018) é a de que as referências teóricas vêm depois dos conteúdos elencados, como pode-se perceber na afirmação acima sobre elas trazerem inteligibilidade aos objetos históricos selecionados, sem evidenciar no texto pressupostos epistemológicos da História que estruturam o currículo de História. De outro modo, as referências teóricas, compreendidas como modelos de interpretação do passado são colocadas a posteriori como necessárias ao processo de aprendizagem, imprescindíveis para o documento nacional no questionamento aos objetos históricos, ignorando sua contribuição legitimadora da História substantiva presente no currículo.

Depreende-se que a BNCC (2018) carrega uma concepção de História que não possibilita que os alunos juntamente aos professores, orientem-se pelo conhecimento histórico em relação às suas carências, já que enfatiza que o que interessa no conhecimento histórico está sempre no passado:

Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica. (BNCC/BRASIL, 2018, p. 397)

Em outras considerações o documento ainda, assim, mantém sua posição no passado, negligenciando a função de orientação interna da História (identidade histórica) e externa (agir humano), que é impulsionada pela constituição histórica de sentido, deixa de se fazer valer como ponto de partida da aprendizagem histórica, pois a construção do conhecimento histórico não se origina do enraizamento na vida prática, mas do passado para o presente. Sem

conectar as experiências do tempo com as intenções no tempo dos alunos, tendo o presente como mediador desse processo, portanto, as carências de orientação e as funções de orientação existencial, enquanto fatores que constituem a ciência da História concernentes às questões didáticas (RUSEN, 2012) são negligenciados.

É possível perceber que o documento nacional propõe um diálogo com o presente o que é fundamental, e que também se encontra explicitado nas DCEH (2008, p. 46), “fica claro que os sujeitos fazem relação passado/presente o tempo todo em sua vida cotidiana (...), mas o impulso do ensino-aprendizagem na concepção do documento nacional é disparado pelo passado e não pelas perturbadoras experiências do tempo presente (RUSEN, 2015), estando, assim, em concordância sua concepção de ensino de História com a seleção e estruturação dos conteúdos elencados aprioristicamente em Unidades Temáticas compostas por Objetos de Conhecimento que explicitam “as aprendizagens essenciais” do componente curricular de História da BNCC (2018). Isto é, que devem ser trabalhadas pelos professores como conteúdos históricos definidos dentro de um quadro de tradição seletiva (LAVILLE, 1999) que reproduz uma série de eventos históricos sem embasamento epistemológico e didático. Devendo, portanto, partir dos eventos à investigação das fontes históricas e à análise de proposições diferentes sobre um mesmo conteúdo. (BNCC/BRASIL, 2018)

É possível perceber na seleção e organização dos conteúdos históricos referente ao 9º ano do ensino fundamental, o qual segue a mesma lógica dos anos anteriores (6º, 7º, 8º anos), listados como Objetos de Conhecimento os quais se constituem em:

Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos; A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações; Primeira República e suas características; Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930; O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial; O trabalhismo e seu protagonismo político; O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial; A questão da Palestina; A Revolução Russa; A crise capitalista de 1929; A emergência do fascismo e do nazismo; A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto; O

colonialismo na África; As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos; A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos; A questão indígena durante a República (até 1964); Anarquismo e protagonismo feminino; O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação; Os anos 1960: revolução cultural?; A ditadura civil-militar e os processos de resistência; As questões indígena e negra e a ditadura; O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização; A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos; A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia; A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba; As experiências ditatoriais na América Latina; Os processos de descolonização na África e na Ásia; O fim da Guerra Fria e o processo de globalização; Políticas econômicas na América Latina; Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo; Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade; As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.” (BNCC/BRASIL, 2018, p. 428-430-432)

É uma lista infindável de conteúdos históricos elencados como eventos históricos importantes de serem estudados. Estruturados e organizados em ordem cronológica, por meio de uma linearidade, correspondem aos conteúdos canônicos, que, apesar de incluir conteúdos antes negligenciados no que se refere a determinados setores sociais em que não havia espaço para sua História a não ser como sujeitos sem relevância histórica nos processos históricos, incluem-se os sujeitos históricos: mulheres, indígenas, africanos, afro-brasileiros, os aborda por meio de uma concepção de história despolitizada, universal e asséptica nas palavras de Pereira e Rodrigues (2018):

Verifica-se que a aula de história foi cada vez mais esvaziada do seu potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais e do seu papel de construção/reconstrução da memória. É dessa forma que as listas de conteúdos e competências apresentadas para o ensino fundamental, apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias de negros e indígenas, não denunciam as marcas de sua invisibilização e silenciamento, muito menos aquelas que atingem os movimentos LGBT, os quilombolas etc. A referência à história dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas se dá no âmbito dessa história dirigida por um método “rigoroso”, fria e disciplinada, dando conta de que os jovens precisam ter um conhecimento sobre esses povos, mas sem estimular um posicionamento de empatia ou um debate em torno das lutas e conflitos desses povos nos tempos atuais.

Nota-se que a abordagem dada aos conteúdos referentes aos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, dá-se a partir de uma perspectiva não-conflitiva, de outro modo, as tensões e conflitos devem ser superados, não sendo o ensino e aprendizagem da História lugar de os fazer virem à tona para a compreensão dos processos históricos, pelo contrário, é preciso superá-los como dificuldades que surgem no caminho, omitindo o potencial que trazem para formulação de problematizações históricas referentes às carências sociais atuais:

Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos. (BNCC/BRASIL, 2018, p. 398)

Os conteúdos selecionados em nada se diferenciam de uma tradição que se legitima em si mesmos, e são reproduzidos nos programas curriculares mesmo há anos estarem sofrendo críticas no que segue à lógica de seleção e conteúdos excessivos e definitivos/convencionais, que os professores tentam a todo custo articular à realidade dos alunos para justificar seu lugar no currículo no dia a dia do processo de ensino e aprendizagem da História.

Ora, mas se o currículo não consiste apenas em uma lista de conteúdos, nem mesmo se reduz a um conjunto de objetivos para o ensino, foi exatamente em relação a esses dois elementos que constituem o currículo, ainda que não sejam o seu todo, que se deram os termos das disputas e dos conflitos. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 4)

A articulação entre o passado e o presente, de acordo com a BNCC (2018), fundamenta a concepção de ensino de História numa perspectiva que compreende ser fundamental que os alunos saibam produzir perguntas, mas sem considerar a representação da continuidade temporal que conecta as

temporalidades históricas com vistas à orientação existencial, assim como o reconhecimento de uma cognição histórica situada na História e o desenvolvimento de um pensamento especificamente histórico, pois restringe-se ao que foi exposto acima: a articulação entre conteúdos pré-definidos sem critérios estabelecidos, ignorando os avanços epistemológicos do campo da História até os dias atuais, divergindo da teoria da consciência histórica:

Seria totalmente equivocado, pois, entender por consciência histórica apenas uma consciência do passado: trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e projeto de futuro. (RUSEN, 2001, p. 65)

Na esteira da teoria da consciência histórica como configuradora/e configurada pela construção do conhecimento histórico, depreende-se que as DCEH (2008, p. 69) ao explicitarem um subtítulo denominado “Sobre o Método da História” na parte referente aos “Encaminhamentos Metodológicos”, destacando o “trabalho pedagógico por meio do trabalho com vestígios e fontes históricas diversos; da fundamentação da historiografia, da problematização do conteúdo”, evidencia que a aprendizagem histórica deve se respaldar no campo de conhecimento da História, visando responder às carências de orientação que engendram as problematizações responsáveis pela formação dos temas históricos. Considera-se que a pergunta histórica direcionada às fontes deve ser resultado do interesse pela experiência passada por parte dos alunos quando interpelados ou desorientados quanto à cultura histórica de seu tempo.

Em contrapartida, a BNCC (2018, p. 416) lista três procedimentos básicos do ensino e aprendizagem da História, pautando-se:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os

argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

O primeiro procedimento destaca a identificação dos eventos históricos importantes na História do Ocidente – a partir de qual perspectiva não explicita – em diferentes continentes a partir de uma concepção de tempo linear, em que a ordem cronológica é preterida. O segundo, por sua vez, ao se basear nos conteúdos presentes na “listagem” estabelecida pelo documento curricular como Objetos de Conhecimento, em que os eventos históricos são explicitados, procura conhecer as formas de registro e de memória, construindo críticas sobre elas. No entanto, não define quais são as problematizações que poderiam contribuir à crítica dessas formas de registro, nem sequer traz no texto apresentações historiográficas que poderiam servir de direcionamento à construção de problemáticas históricas para o questionamento e interpretação do material empírico. O terceiro e último procedimento do ensino e aprendizagem da História, propõe o entendimento da multiperspectividade da História, na compreensão de que existem diferentes narrativas para o mesmo fenômeno, tendo de elaborar proposições próprias relacionadas às múltiplas narrativas históricas.

Não existe por parte da BNCC (2018) no que tange aos três procedimentos mencionados, modelos interpretativos que possam auxiliar no trabalho cognitivo com as fontes históricas. O documento é pobre em embasamento teórico referente ao campo epistemológico da História, mesmo destacando o seu caráter investigativo e dinâmico, se encerra nisso. As aproximações entre a proposta das DCEH (2008) de ensino e aprendizagem da História e da BNCC (2018) se efetivam na apropriação de alguns avanços concernentes à ciência de referência. Exemplos: o trabalho com as fontes, a sua interpretação, o reconhecimento da dinamicidade inerente à História, mas recai num ensino de História factualista, em desacordo com o que afirma sobre o caráter dinâmico da História e sua diversidade de versões.

Vale ressaltar que os PCNs (1998) também destacaram as fontes históricas e trouxeram contribuições recentes da historiografia na época, ou seja, o reconhecimento da incorporação da BNCC (2008) de alguns avanços

do campo epistemológico da História se limita no desenvolvimento de debates e reflexões do campo do ensino de História que são correntes e não foram consideradas na fundamentação teórica currículo nacional. São investigações, debates e subsídios teóricos que já estão há quase duas décadas no Brasil ocupando espaços importantes de difusão de conhecimento e propostas de ensino.

No que se refere à aprendizagem ao desenvolvimento das Competências do componente curricular de História, estas devem estar articuladas às competências gerais da Educação Básica e às competências da área de Ciências Humanas como explicitado pela BNCC (2018).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BNCC/BRASIL, 2018, p. 402)

Foram estabelecidas sete competências referentes à disciplina de História que, ao serem analisadas, percebe-se que se referem a objetivos de aprendizagem sem se orientar e fundamentar vínculos com as bases

epistemológicas da História a partir dos quadros mais atuais de interpretação do passado. Se evidenciam em ações e operações mentais como compreender, elaborar, identificar, analisar, problematizar, produzir, avaliar e utilizar, sendo competências estruturadas para dar conta de todos os conteúdos substantivos organizados no rol dos “Objetos de Conhecimento”.

A especificidade do histórico que pauta a aprendizagem histórica não se explicita pois os processos são estruturados dentro de uma lógica em que as competências possuem finalidades específicas, de aquisição de “conhecimento histórico”, presas à experiência do passado, tendo como pólo irradiador das operações mentais a temporalidade passada. O ponto de partida é o passado pelos conteúdos históricos listados e os processos didático-metodológicos propostos para a apreensão de uma História universal, completa, dentro dos moldes da História tradicional propõem processos de aprendizagem que gravitam em torno dos eventos históricos.

Se as dimensões temporais por meio das operações da consciência histórica (compreendidas como dimensões da aprendizagem histórica) não aparecem interconectadas explicitamente, a fim de que sejam mobilizadas, como condição para o que significa “saber algo da História” como Lee aponta (2016) ou desenvolver um tipo de consciência histórica (literacia histórica) na apropriação que realizou do conceito de consciência histórica de Rusen (2001), o desenvolvimento da competência narrativa, isto é, a construção da subjetividade dos alunos, de modo consciente, para a formação de sua identidade histórica, fica comprometido.

Verificam-se padrões de atividades a serem desenvolvidas desconsiderando a articulação necessária entre as competências especificamente históricas que constituem a competência narrativa, a qual designa a especificidade do histórico, isto é,

uma competência cuja aquisição só é possível através do trabalho da consciência histórica e cuja necessidade para a vida prática pode ser tomada suficientemente plausível. (...) Competência narrativa é, pois, uma determinação qualificadora da aprendizagem, que designa seu caráter histórico fundamental. (RUSEN, 2012, p. 104)

Pois, as competências históricas de experiência, interpretação e orientação correspondentes às operações da consciência histórica não encontram-se articuladas dentro de um modelo que englobe “experiência ou conhecimento, significado e orientação como um todo integrado” (RUSEN, 2011c, p. 91), negligenciando o desenvolvimento de uma competência em detrimento de outra ou outras, como explicita o autor, “Muito frequentemente, a competência de interpretar e orientar é negligenciada em favor dos componentes do conhecimento empírico. Demasiadas vezes se desenvolve em desequilíbrios na relação entre os três componentes.” (RUSEN, 2011c, p. 84)

Contudo, de acordo com Rusen (2011c, p. 91) para que a consciência histórica seja compreendida e fomentada como processos de aprendizagem histórica, “As operações da consciência histórica devem ser consideradas, organizadas e influenciadas” contemplando o todo abrangente que o autor se refere acima, no pensamento de Lee (2006), uma estrutura histórica utilizável para viver nos remansos da vida prática. A função do conhecimento histórico na trama dos processos da narrativa histórica, seu caráter de orientação, de outro modo, o passado empírico, interpretado conscientemente (rememorado) se estabelece “como um modelo abrangente de sentido voltado para a organização significativa da vida prática nos processos do tempo, os quais transformam as pessoas e seu mundo.” (RUSEN, 2011c, p. 88)

Cabe destacar que a competência narrativa supracitada por Rusen (2012), revela sua caráter e sua função de orientação como finalidade da aprendizagem histórica, “move-se aqui em uma perspectiva genética” o processo de aprendizagem, sendo “tratado como um desenvolvimento de um sujeito que adquire a competência para criar significados por meio da narrativa da experiência temporal.” (RUSEN, 2012, p. 78)

Por conseguinte, a competência narrativa que dá forma à consciência histórica, a estrutura de acordo um sentido específico de orientação no quadro de quatro princípios distintos, com predomínio de um sobre os demais: “a) a afirmação das orientações dadas, b) a regularidade dos modelos culturais e dos modelos de vida (*Lebensformen*), c) a negação e d) a transformação dos modelos de orientação temática.” (RUSEN, 2011d, p. 62). A orientação que a

aprendizagem histórica tem de fomentar é a de tipo genético, reiterando que todos os tipos, tradicional, exemplar, crítico (serve mais como mediação entre as etapas) e genético se encontram presentes, mas os sentidos históricos de tipo tradicional e exemplar não se estabelecem na forma pura, mas sim ressignificados e temporalizados, em que a forma da aprendizagem de tipo genético se instaura:

Esta forma de aprendizagem é a aquisição de uma competência, que é baseada, enfaticamente, no pensamento histórico moderno. (...) A aprendizagem histórica significa aqui, trabalhar a energia da experiência da mudança temporal nas amostras de interpretação da própria vida prática, de tal que ela mesma seja dinamizada temporalmente, ou seja, produz um mover-se para fora da duração tradicional ou regras de conhecimento que extrapolam o tempo e superam a negação abstrata da orientação historicamente determinada – em prol de um pensamento histórico que reconheça uma direção em uma mudança temporal no comportamento da vida atual, e essa direção corresponda a um futuro esperado e que possa ser possível de realizá-lo. (RUSEN, 2012, p. 83-84)

Ao estabelecer as competências, a BNCC (2018) demonstra o tipo de aprendizagem que propõe, ao moldes de uma concepção de História positivista e metódica, em que pese a importância demasiada dada aos conteúdos históricos em detrimento das duas outras competências como a de interpretação e a de orientação, apesar de pautar o trabalho com os objetos históricos. Significa que a Base (2018) propõe conhecer os fatos históricos através das fontes históricas, como se elas pudessem revelar os acontecimentos do passado, descartando que as perguntas às fontes devem responder às necessidades de orientação dos alunos em articulação às narrativas históricas referentes ao quadro da historiografia. Ou seja, as perspectivas historiográficas devem direcionar o olhar às fontes históricas, o que não se evidencia na BNCC (2018), já que sua preocupação é com os fatos objetivos sem esclarecimento da teleologia retórica (RUSEN, 2007a) que justifica e estrutura as perspectivas orientadoras de um currículo de História no que se refere aos conteúdos históricos.

Evidencia-se, assim, que o documento nacional pensa as fontes históricas questionadas, na proposta dos processos cognitivos (identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise) a partir dos fatos

objetivos listados, sem sinalizar para problematizações possíveis, orientadas pelos modelos interpretativos da História que condigam com as carências sociais e a cultura histórica em que os alunos se encontram inseridos. O contato com os objetos históricos é entendido como interpretação de um passado e o sentido atribuído pelos sujeitos a este passado, na perspectiva de uma História de cunho positivista e metódica como frisado acima, todavia, restringe-se aos sentidos prévios constantes na experiência pretérita, sem abrir espaço para o processo subjetivo dos alunos de significação.

Numa direção oposta, as proposições da Educação Histórica e da Teoria da História ruseniana e sua Teoria da Aprendizagem Histórica, consideram a atribuição de sentido como competência que se realiza por meio da narrativa, sendo forma e função da aprendizagem histórica:

a aprendizagem histórica ocorre quando o sujeito desenvolve, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele possa orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento. Não se trata, segundo Rusen (2012), apenas da “implementação”, “aplicação” ou “mediação” dos conteúdos, sob a tutela dos objetivos ou competências de aprendizagem previamente estabelecidas (...) Trata-se do fato de que o próprio ensino e a História encontram seu sentido na vida prática humana, e o conhecimento histórico e seus processos de aprendizagem passam a ter uma utilidade vital. (SCHMIDT, 2019, p.30-31)

O desenvolvimento de competências do componente curricular de História deve estar em consonância, segundo a BNCC (2018), com os processos de compreensão, elaboração, identificação, produção e análise referentes “atitude historiadora” perante o que foi proposto em termos de conteúdo. Nota-se que parte dos conteúdos históricos para os processos supracitados, considerando os objetos históricos a partir da listagem de eventos históricos preconizada na BNCC (2018). Desse modo, afirmam Pereira e Rodrigues (2018), o currículo do governo federal coloca os alunos na posição de micro-historiadores, como se a finalidade das práticas metodológicas fosse a de reproduzir a pesquisa histórica em sala de aula. Não diferencia, o documento nacional, a pesquisa histórica da aprendizagem histórica, em suas finalidades, isso não significa que os mesmos não estejam imbricados, pelo

contrário, a aprendizagem em questão deve mergulhar no processo para que os alunos aprendam conscientemente constituir sentido à história, e não reproduzirem processos da pesquisa histórica sem construírem algo novo, negligenciado assim os conceitos metahistóricos/conteúdos sobre a História (SCHMIDT, 2019): o seu olhar, o seu significado empreendido no conteúdo experiencial do passado.

Conforme Pereira e Rodrigues (2018), o documento nacional desconsidera a cultura escolar na construção do saber escolar, entendendo este último como transposição do processo de pesquisa da História, ignorando a especificidade e finalidades dos processos de ensino: que não é a de formação de historiadores, o que não exclui a conexão do ensino e aprendizagem da História com o método da História e os processos cognitivos inerentes à atribuição de sentido. Dentro dessa lógica de reprodução de práticas oriundas da práxis dos historiadores,

a “atitude historiadora” pode se direcionar a um distanciamento em relação aos conflitos e às lutas identitárias, tornando a história proposta pela terceira versão da BNCC uma busca anódina por explicação e compreensão de um “passado histórico”, sem considerar os efeitos das narrativas, as lutas em torno delas e os usos do passado que impõem a perspectiva de um “passado prático”, atenta ao elemento ético-político do ensino. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 13)

De acordo com os autores, trazer uma concepção de História despolitizada não significa que em suas escolhas o caráter político do currículo nacional esteja ausente, isto não seria possível, pois, ao selecionar partes do passado para torná-lo História a ser estudada, faz-se a partir de interesses e objetivos oriundos de segmentos sociais. Pereira e Rodrigues (2018, p. 11) ao referirem-se à segunda versão e as mudanças que se evidenciaram na terceira e última versão da BNCC (2018) esclarecem que

As escolhas realizadas e com chances de se efetivar neste processo de discussão e alteração da BNCC parecem estar em sintonia com uma sociedade cindida, que enfrenta na atualidade as contradições entre o impulso de aprofundar as mudanças sociais esboçadas nos últimos anos e o ressentimento de quem vinha perdendo poder político e capital simbólico, mas que busca retomá-lo para legitimar a manutenção de seu poder econômico.

Por conseguinte, os agentes responsáveis no contexto de produção da BNCC (2018) com seus representantes de fundações, movimentos sociais, organizações e instituições de caráter público e privado, como já mencionados na pesquisa, efetivaram suas propostas no jogo das relações de poder que geraram um embate que Caimi (2016) pautada no conceito de “guerra de narrativas” de Laville (1999), explicitou em seu artigo “A História da Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas ?” ao analisar a primeira versão e a dissolução da comissão de profissionais, ao tecer considerações sobre o que já havia sido proposto em termos de eixos temáticos, em sua concepção, superação de uma História factualista na qual os conteúdos históricos são supervalorizados.

Ao seguir a linha da segunda versão, a terceira e última versão da BNCC (2018) constata que a expectativa como mencionado por Caimi (2016), de superar a guerra de narrativas, abrindo a um debate público com pluralismo de ideias na construção do documento nacional, pode-se considerar tendo sido frustrada, já que se evidenciou a predominância dos traços da segunda versão ao manter a listagem dos conteúdos canônicos:

uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso. (CAIMI, 2016, p. 91)

Observa-se, assim que o ajustamento construído pelo RC (2018), entre os dois documentos, a nível estadual e nacional, estabelece-se a partir da prática investigativa da História pautada no uso de fontes históricas para a manutenção da organização curricular num esforço de transgressão teórica do campo da Educação Histórica e do pensamento ruseniano, para que o diálogo entre as duas propostas pudesse se estabelecer, com vistas a resguardar os avanços para o ensino de História no Paraná com as Diretrizes do Paraná (2008).

É dada grande ênfase à investigação histórica no processo de ensino e aprendizagem da História por parte do RC (2018) na construção do “elo”, pois entende-se que o documento a nível federal somente absorveu mudanças

relativas às práticas metodológicas do ensino de História – com ressalvas aos processos cognitivos referentes não condizem à especificidade de um ensino e aprendizagem da História pautada na natureza da História – na proposição de interpretar os objetos históricos, no entanto recaiu numa concepção de ensino de História tradicional, em que é proposto o ensino de uma História de cunho positivista e metódica.

A BNCC (2018) retomou a ideia de um ensino de História pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, com um diferencial, trazendo procedimentos correspondentes a uma metodologia do ensino de História, sem considerar os conceitos metodológicos (SCHMIDT, 2019) fundamentados na ciência de referência. Propôs o diálogo entre os objetivos de aprendizagem elencados nas sete competências do componente curricular de História com intuito de “aquisição de conhecimento histórico”, ou seja, de conceitos substantivos (conteúdos de História), enfatizando a necessidade de reconhecer a epistemologia da História nos processos cognitivos concernentes à atitude historiadora (identificação, comparação, contextualização, análise e interpretação), sem sequer adentrar no debate e justificativa das bases epistemológica para a seleção dos conteúdos e desenvolvimento das práticas metodológicas.

Apesar de não explicitar sua base teórica, a BNCC (2018) se pauta numa concepção de aprendizagem que foi denominada de Pedagogia das Competências, em anos anteriores, a qual não preza pelo estímulo da cognição histórica, porque não estabelece a especificidade do histórico em sua proposta de ensino ao não contemplar a unidade da narrativa histórica como forma da consciência histórica e sua função (sentido) de orientação à vida prática no tempo.

CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida percorreu os campos da Educação Histórica, da Teoria da História e da Teoria da Aprendizagem Histórica de Jorn Rusen para se chegar nos avanços do campo epistemológico da História que influíram no ensino de História no Brasil. Foi preciso trilhar os caminhos teóricos,

filosóficos, didáticos, metodológicos, por fim, epistemológicos da História para compreender as conexões e intersecções, as dimensões temporais articuladas de forma que as operações mentais correspondentes se explicitem em sua interdependência, para a constituição de um pensamento histórico científico que se legitima na vida prática. Um pensamento histórico científico, de caráter moderno, que justifica seu desenvolver no cotidiano da vida prática de alunos e alunas.

A especificidade da aprendizagem histórica foi destacada durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, enfatizada reiteradamente, como resultado de uma conquista do ensino de História, em que as bases epistemológicas guiam e direcionam os estudos históricos na construção de um conhecimento histórico que se comprometa com as demandas que se instauram na existência dos indivíduos.

A articulação realizada pelo RC (2018) entre a proposta de ensino de História das DCEH (2008) e da BNCC (2018), como possibilidade de ajustá-las com vistas a manter a organização curricular, possibilitou traçar os pontos convergentes e divergentes entre os dois currículos de História. Com mais dissonâncias entre eles do que propriamente pontos convergentes, foi possível verificar que uma aprendizagem histórica baseada em desenvolvimento de competências genéricas, não-oriundas do campo da História como propõe a BNCC (2018) é resultado de uma concepção de História metódica e positivista que privilegia os conteúdos factuais, a objetividade histórica e o passado negligenciando a subjetividade dos alunos, a contingência de seu tempo presente, oriunda da cultura histórica vivenciada por eles.

Restrita a um rol taxativo de conteúdos elencados, a proposta do ensino de História da BNCC (2018) perpetua cânones: uma História quadripartite, eurocêntrica, linear tradicional, que se constrói na suposta neutralidade dos eventos históricos.

Em oposição, as Diretrizes do Paraná (2018) apesar de estabelecerem aproximação no que se refere aos aspectos da pesquisa com a BNCC (2018), esta última pauta seus entendimentos sobre a pesquisa, em procedimentos e processos cognitivos os quais não são referentes à natureza da História, isto é,

a pesquisa se constitui por meio de operações da mente humana que são genéricas, mas não históricas (conceitos de segunda ordem/metodológicos). (SCHMIDT, 2019). Seriam históricas caso se referenciassem nos preceitos epistemológicos do campo de referência, considerando a unidade da narrativa histórica, sua forma e função na aprendizagem histórica no desenvolvimento da competência de geração de sentido. (SCHMIDT, 2019)

As conclusões explicitadas pelas análises realizadas, localizado nas demandas e carências de orientação que originaram a pesquisa, colocam-se no quadro de perspectivas que entendem o ensino de História a partir da formação da consciência histórica, podendo servir de orientação a profissionais da educação da rede básica que queiram compreender de uma forma mais profunda as questões que se instauram no movimento da História, no estado do Paraná e a nível nacional, na formulação e reformulação curriculares no final da segunda década do século XXI. Também possibilita superar as concepções de História e ensino de História em programas curriculares que ainda carregam um caráter formativo pautado na lógica de reprodução do capital e não propriamente na formação histórica de indivíduos que consigam realizar leituras de si mesmos em relação com o mundo, para além da reprodução de quadros interpretativos vigentes. Sujeitos que desenvolvam o pensamento histórico de forma autônoma, por meio de sua subjetividade, num processo de construção e desconstrução de narrativas históricas (em sua apreensão), constante, dialético e fundamentado no campo da História.

Portanto, tem-se a pretensão com esta pesquisa de trazer à reflexão questões importantes que se impõem há algumas décadas sobre o ensino de História pautado na epistemologia da História, mas que necessitam ser reiteradas quando a História é apropriada por determinados setores e instituições da sociedade com vistas à manutenção do status quo, isto é, com o objetivo de silenciar conflitos e dissidências. Abafando contradições e suas brechas de transformação social. Compreende-se, assim, que o currículo enquanto campo de disputas traz consigo perspectivas já superadas quando estas pretendem servir a interesses sociais determinados.

Nesse sentido, os profissionais do campo da História e do ensino da História, devem se inserir nos entraves e disputas a fim de desnudarem, confrontarem e desconstruírem os silenciamentos da História pelas elites do capital. Este é um dos motores da História, que nós, profissionais da educação, devemos impulsionar!

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: A História e seu código curricular. **Revista em Educar**, n.42, v.27, p.163-171, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25890>> Acesso em: 20 set. 2019.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. 322 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, p.39-57, 1994.
- BACZINSKI, Alexandra; PITON, Ivania; TURMENTA, Leandro. Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da Pedagogia Histórico-Crítica e das Diretrizes Curriculares do estado do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.31, p.142-152, set.2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5078/art11_31.pdf> Acesso em: 20 fev. 2019.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras – HISTÓRIA**, Porto, III Série, vol. 2, p. 013-021, 2001. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/28166273_Educacao_historica_uma_nova_area_de_investigacao> Acesso em: 15 jan. 2019.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n.164, v.22, p.93-112, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545>> Acesso em: 15 jan. 2019.
- BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, M. A. (Orgs) **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Editora Injuí, p. 21-48, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**.ed.70. Lisboa, Edições 70 Lda, 1977.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Executiva. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018 Disponível em: <http://download.uol.com.br/noticias/BNCC-Documento-Final.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. DF: Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 15 jan. 2019.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. **ENTRE O COLONIAL E O DECOLONIAL: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas**. 2018. 174f Dissertação de Mestrado em História Social – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

CAINELLI, M.; BARCA, I. A aprendizagem histórica a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.44, p.1-16 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e164920.pdf>> Acesso em: 4 jan. 2019.

CERRI, Luis Fernando. Construção curricular como educação de professores – o caso das Diretrizes Curriculares Estaduais de História do Paraná. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt081460int.pdf>> Acesso em: 5 jun. 2019.

CREMA, Everton Carlos. **Currículo, Cultura Histórica, Cultura Escolar na construção estética da aula**. 2019. 219 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GERMINARI, Geyso. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.42, v.11, p.54-70 jun.2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf> Acesso em: 2 jan. 2019.

GEVAERD, Rosi T. F.; SILVA, D. da; TORRES, P. R. de M. R. Aprender a Narrativa Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, A. C. (Orgs). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A Editores, p.59-75, 2018.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2018**. IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf> Acesso em: 12 mar. 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação – Linha de Base**. Brasília: DF, 2015. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educaç%o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%ç%o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1)> Acesso em: 24 jan. 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de estudos educacionais. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/RENAT/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/pne_relatorio_ciclo_2_monitoramento_metas_pne_bienio_2018%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/RENAT/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/pne_relatorio_ciclo_2_monitoramento_metas_pne_bienio_2018%20(1).pdf)> Acesso em: 10 abr. 2018.

JIMENEZ, Susana V.; SEGUNDO, M. das D. M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**. Pelotas: FAE/PPGE/UFPEL, n.28, p.119-137, jan./jun. 2007. Disponível em: <www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n28/artigo04.pdf> Acesso em: 4 abr. 2018.

KMIECIK, Daniele Sikora; FERREIRA, F. Educação Histórica: uma tradição construída. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, A. C. (Orgs). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, p.23-40, 2018.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, n.38, v.19, São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2019.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, n.164, v.22 p.131-150, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>> Acesso em: 2 fev.2019.

LEE, Peter. Literacia História e História Transformativa. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200107&script=sci_arttext&tIng=pt> Acesso em: 2 fev.2019.

LUKDE, Menga; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, p.7-37, 1994.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, p.143-162, set./ago.1993. Disponível em: <[file:///C:/Users/RENAT/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/revista_v13_elza-nadai%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/RENAT/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/revista_v13_elza-nadai%20(1).pdf)> Acesso em: 10 jun. 2019.

NAPOLITANO, Marcos. **1964 História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

NODA, Marisa. **A Elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná – História: uma análise sobre a participação dos professores**. 2014. 220f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

OLIVEIRA, Mariana Xavier De. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC: da política pública curricular ao ensino de história'**. 2018. 102f. Dissertação de Mestrado Profissional em História – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História**. Paraná, 2008. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf> Acesso em: 8 fev. 2019.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Conselho Nacional de Secretários da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Paraná, 2018. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf> Acesso em: 8 fev. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. A BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no ensino de História. **Florida: EPAA**, n.107, v.26, set. 22f. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/187986/001082803.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 6 set. 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 285f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PRIORE, Mary Del.; VENACIO, R. **Uma Breve História do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Planeta, 2016.

RÜSEN, Jorn. Aprendizado Histórico. In.: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, p.41-49, 2011a.

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

RÜSEN, Jörn. Didática da histórica: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, p.23-40, 2011b.

RÜSEN, Jorn. Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In.: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, p.79-91, 2011c.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007a.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, p.51-76, 2011d.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Unb, 2007b.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da História como ciência. Curitiba: UFPR Editora, 2015.

SACRISTÁN, J. G.; Gómez, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org). A função aberta da obra e seu conteúdo. In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 9-14, 2013a.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org). O que significa o currículo. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p.15-35, 2013b.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. (Orgs). Por que a Educação Histórica. **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, p.9-23, 2018.

SCHMIDT, M. A; SILVA, M. da C.; CAINELLI, Marlene. (Ogs) Educação Histórica e Ensino de História: uma comunidade de investigadores – seus caminhos e desafios. In: **Formação e aprendizagem**: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História. Goiânia: Trilhas Urbanas, p. 9-22, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição Histórica situada: que aprendizagem é esta? In: In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, n.25, 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. p.1-9. Disponível em:< https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772004_f804ec348a80e26077f7f99f639e4ba4.pdf> Acesso em: 5 fev. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, n.1, v.14, p.203-213, jan/jun. 2009b. Disponível em:< [file:///C:/Users/RENAT/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-ConcepcoesDeAprendizagemHistoricaPresentesEmPropos-4852186%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/RENAT/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-ConcepcoesDeAprendizagemHistoricaPresentesEmPropos-4852186%20(1).pdf)> Acesso em: 10 jun. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história

para jovens brasileiros. **Revista Diálogos**, n. 1, v. 19, jan-abril, p. 87-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3055/305538472006.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, n.37, v.16, maio/agosto, p. 73-91, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627346005.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere – Revista de História Intelectual**, São Paulo, v.3, n.2 p.60-76. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>> Acesso em: 5 abr. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a Educação Histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 09-22, ago. 2009c. Disponível em: <[file:///C:/Users/RENAT/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/11424-44024-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/RENAT/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/11424-44024-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 10 jan. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, I. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica. (Orgs) SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, I.; URBAN, A. C. **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. Ijuí: Ed Unijui, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SILVA, M. da C.; CAINELLI, M. (Orgs). Didática da Educação Histórica: contribuições para uma metodologia de ensino. In: **Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História**. Goiânia: Editore Trilhas Urbanas, p.25-45, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/RENAT/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/46052-181950-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/RENAT/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/46052-181950-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 2 fev. 2019.

SCHWARCZ, Lilia M.; Starling, H. M. **BRASIL: Uma biografia**. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SHIROMA, Eneida. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M.; LARA, A. (eds), **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011.

SILVA, M. A. da; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n.60, v .30, p.13-33, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/en_a02v3060.pdf> Acesso em: 15 fev. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 200f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOBANSKI, A. de Q.; CARAMEZ, C. S. Educação Histórica e o professor como investigador social. In: SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. (Orgs). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, p.119-137, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONIDANDEL, Silva. **Pedagogia Histórico-Crítica: O processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do paraná” (1980-1994)**. 2014. 223f. Disserta o de Mestrado em Educa o – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.