



**PREFEITURA
BELO HORIZONTE**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DESAFIOS DA FORMAÇÃO

PROPOSIÇÕES CURRICULARES

ENSINO FUNDAMENTAL

HISTÓRIA

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

BELO HORIZONTE

FICHA TÉCNICA

PREFEITO DE BELO HORIZONTE

MARCIO ARAUJO DE LACERDA

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AFONSO CELSO RENAN BARBOSA

GERÊNCIA DE COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO

DAGMÁ BRANDÃO SILVA

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO

ADRIANA MOTA IVO MARTINS

REVISÃO

ELIZETE MUNHOZ RIBEIRO

IMPRESSÃO

RONA

EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Carangola, 288/7º Andar – Bairro Santo Antônio

Belo Horizonte/Minas Gerais – Brasil

e-mail: smed@pbh.gov.br

As Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) foram elaboradas de forma coletiva, entre os anos de 2007 e 2008, com a participação dos professores da RME-BH, de assessores e consultores. Em 2010, foi realizada a primeira publicação impressa. Em 2012, diante da demanda de nova tiragem para atender aos novos profissionais que ingressaram na RME-BH, foi feita a reimpressão, em que se adotaram as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

É permitida a reprodução parcial ou total desta publicação, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer outro fim comercial.

1ª edição: 2010
Reimpressão: 2012

SUMÁRIO

Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da RME- BH de História – 1º Ciclo	5
Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da RME-BH de História – 2º Ciclo	20
Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da RME-BH de História – 3º Ciclo	47

PROPOSIÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA RME- BH

DE HISTÓRIA – 1º CICLO

ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NOS PRIMEIROS CICLOS DE IDADE DE FORMAÇÃO: UM COMEÇO DE CONVERSA

As histórias fazem parte da rotina de quase todas as crianças: ouvir histórias, contar histórias, dramatizar histórias... No contexto escolar, elas comparecem em diversas situações, o que expressa a importância dessa prática cultural para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

No entanto, apesar de um mesmo nome, as histórias contadas em rodas de conversa, as histórias que encantam e suscitam a imaginação e a fantasia, se diferem bastante da História como uma disciplina escolar. Esta última requer das crianças um distanciamento de seu mundo de fadas e sonhos, para um – nem sempre convidativo – adentramento no mundo da realidade. Afinal, a História, disciplina, trata do mundo dos humanos, por meio dos tempos, em suas relações familiares, de trabalho, lazer, religiosidade, celebrações, em suas conquistas e conflitos, em seu fazer cotidiano.

A disciplina História trata da vida, em todas as suas dimensões, da vida das pessoas que vivem no presente e que viveram em outras épocas, que vivem perto de nós ou em lugares distantes, que partilham as mesmas referências culturais ou que pertencem a outras culturas. Não existe História sem seres humanos e não existe nenhum grupo humano que não tenha História.

Por isso, ela é tão importante e, por isso também, deveria fazer parte de todo o processo de escolarização, desde a entrada das crianças neste universo particular que é a escola. No entanto, alguns professores pensam que ensinar História para crianças é operação difícil e mesmo impossível. Pensam que o conhecimento da História é tarefa para pessoas já amadurecidas, capazes de fazer abstrações mais complexas e de memorizar datas, fatos e processos históricos, refletindo e debatendo assuntos muito polêmicos.

Alguns professores e especialistas defendem a supressão do ensino da História dos primeiros anos de escolarização, e alguns deles estão ainda profundamente apegados à ideia de que a aprendizagem histórica ocorre fundamentalmente por meio da leitura de textos verbais de difícil compreensão e que demandam reflexões polêmicas que consideram desaconselháveis.

Nós sabemos o quanto a História muda e é reavaliada: os noticiários de televisão e os jornais impressos já nos trazem versões diferentes para fatos históricos que muitos de nós considerávamos “verdadeiros” ou definitivos. O campo da História e o próprio ensino da História estão em constante reconfiguração. Isso também contribui para que alguns professores sintam-se perdidos e confusos: Como escolher conhecimentos disciplinares para desenvolver com os educandos? Como pensar substancialmente num ensino de História com esses educandos, levando-se em conta as diferentes versões da História e o fato de que o conhecimento histórico tradicionalmente ensinado na escola parece distante, abstrato e muito complexo? Como selecionar conhecimentos disciplinares? Como dialogar com os livros didáticos em circulação?

Compreendendo que o trabalho docente nos primeiros ciclos requer, com grande ênfase, uma ação interdisciplinar, e que os professores têm, em geral, uma formação generalista, podemos pensar em alternativas de trabalho que, longe de exigirem um conhecimento amplo de conteúdos consagrados da História, requerem muito mais uma postura investigativa e aberta a novas descobertas.

Ensinar e aprender História nos primeiros ciclos de aprendizagem deve ser, antes de tudo, aceitar o desafio de buscar a historicidade presente em aspectos diversos da vida cotidiana, procurando desvendar marcas do passado que permanecem nos objetos, nas relações, instituições e instâncias diversas da vida. E, ainda, olhar para o passado a partir de perguntas que são instauradas pelo presente, em diálogo com as experiências dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professores e educandos.

Queremos, pois, convidar você, professor, a aceitar esse desafio. A olhar para o conhecimento histórico em sala de aula não como um conteúdo a mais, algo difícil e abstrato, que pode ser dispensado em benefício do que se concebe como mais relevante para a alfabetização.

Diferentemente, convidamos você a pensar no ensino de História como um aliado no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita e, acima de tudo, como um estudo que pode ser significativo, envolvente, instigante e capaz de proporcionar bons momentos de descobertas e aprendizados.

ENSINAR HISTÓRIA PARA CRIANÇAS E PRÉ-ADOLESCENTES: DESAFIOS E QUESTÕES FUNDAMENTAIS

Sabemos que uma das questões mais inquietantes diz respeito à dificuldade de seleção criteriosa, ao desenvolvimento e à avaliação de conhecimentos disciplinares que os próprios professores dos primeiros ciclos desconhecem. Contudo, chamamos a atenção para o fato de que para ensinar História não é necessário somente, ou meramente, o conhecimento de conteúdos históricos. É fundamental que sejam feitas algumas reflexões sobre o significado da História para quem

aprende, sobre a relevância da aprendizagem histórica para a experiência de quem a ensina e a aprende e, também, sobre o lugar da História no projeto de formação que a escola prevê para cada ciclo.

Até mesmo o movimento de seleção de alguns conhecimentos históricos a serem desenvolvidos em classe implica um tipo de concepção de ensino de História que, se não está explícito, faz parte, sabemos, das opções que os professores fazem no seu cotidiano e que configuram o que chamamos de “currículo oculto”. Embora ensinar História não seja meramente narrar acontecimentos históricos ou favorecer simplesmente a sua memorização, a História não se ensina sem os seus conhecimentos específicos. Mas o que muda, fundamentalmente, é o sentido previsto para a aprendizagem histórica, suas finalidades e suas intencionalidades.

A aprendizagem histórica requer a compreensão de alguns conhecimentos específicos da disciplina (pelo menos do que convencionalmente se chama de conteúdo da História), mas requer principalmente o cultivo de uma postura investigativa diante da realidade social e dos registros do passado histórico. Esse exercício pode ser feito de maneira cuidadosa e integrada a outras áreas do conhecimento nos primeiros ciclos de formação, por exemplo, na forma de projetos interdisciplinares.

Mas, sabemos, persistem algumas dúvidas fundamentais:

- O que se espera com o ensino de História? Qual é a razão de ensinar História para crianças?
- Quais são os conhecimentos e reflexões de que deve dispor o professor para a atuação nesse momento de formação?
- Como elaborar uma proposta curricular em que esteja presente a especificidade do conhecimento histórico com crianças e pré-adolescentes?
- Como dialogar com a diversidade de práticas e concepções curriculares existentes na Rede Municipal?

Uma das ideias comuns a serem superadas é a de que a História é exatamente “uma matéria de decorar, uma matéria de ler, uma matéria de estudo”. A História para crianças e jovens precisa ser, antes, uma oportunidade de formação e de descoberta de formas cada vez mais autônomas de olhar para as realidades, em que se inclui a sua própria realidade, percebendo-as como dinâmicas, contraditórias e transformáveis. Ao prever a aprendizagem da História nos anos iniciais, é importante compreender de quais sujeitos de aprendizagem falamos e quais são as razões essenciais para que a História compareça a esses momentos de sua formação.

Não sendo vista, então, como uma mera listagem de conhecimentos específicos, ou como uma matéria para decorar, a História nos primeiros anos de formação não é, também, uma listagem de fatos e dados a serem transmitidos. Numa perspectiva diferente, a História nos primeiros anos de formação visa à **iniciação à leitura da própria existência num universo cultural e sóciohistórico.**

Pressupondo uma compreensão inicial dos tempos e espaços em que estão os grupos humanos e em que está a própria criança e o pré-adolescente, o ensino-aprendizagem da História nos primeiros ciclos volta-se fundamentalmente à compreensão da inserção dos sujeitos na teia social em que estão. Volta-se aos processos, mesmo que iniciatórios, de **desnaturalização do mundo e de análise comparativa entre a própria realidade e a de outros sujeitos e grupos sociais, em outras épocas, espaços e culturas.**

O tempo é, dessa maneira, uma categoria central na História, sendo que o estudo das temporalidades é um dos pilares da promoção da aprendizagem histórica.

Mas o estudo do tempo não se restringe ao estudo das formas de marcação e datação temporais, ou do conhecimento de artefatos que usamos para marcar e controlar o tempo, ou mesmo de algumas operações básicas, como aprender a ver as horas, identificar os dias da semana, meses do ano, localizar acontecimentos em um calendário, etc. Ter a temporalidade como categoria central é, principalmente, possibilitar às crianças e pré-adolescentes uma paulatina apropriação e construção de noções temporais fundamentais, como as de **passado, presente e futuro**, de **sucessão e simultaneidade**, de **mudanças e permanências**, de **diferenças e semelhanças.**

Em geral, podemos trabalhar as noções temporais a partir de temas variados, procurando sempre identificar aqueles mais significativos em cada momento da vivência de uma criança ou grupo. Assim, por exemplo, uma criança em processo de alfabetização, lida com objetos específicos, tais como lápis, cadernos, borrachas, livros. Qualquer um desses objetos presta-se a uma abordagem histórica, podendo-se perguntar, por exemplo: Sempre existiram lápis como estes? Com estes ou outros formatos? Quando surgiram? Em que lugares? Como as pessoas escreviam antes de o lápis ser inventado? Que outros artefatos substituem, atualmente, o lápis? Será que os lápis vão continuar existindo para sempre? O próprio ato de escrever existiu desde sempre? O que pode ser considerado “escrita”? Ela altera-se de uma sociedade para outra? Todos os povos, mesmo nos dias atuais, praticam a leitura e a escrita?

As perguntas acima podem gerar investigações que permitem aos alunos a percepção do que mudou e daquilo que é remanescente, de uma outra época, nos dias atuais (em que não existia lápis, por exemplo). O professor pode se perguntar acerca do que é semelhante e do que é diferente entre crianças que estão aprendendo a ler neste momento, nesta escola, e outras crianças, na mesma situação, em uma escola chinesa, por exemplo. Enfim, qualquer objeto pode

ser um bom motivo para pensar a historicidade das coisas que nos cercam e, com isso, possibilitar a iniciação do estudo da História com crianças.

Mas se as noções temporais que conferem identidade ao ensino da História podem ser trabalhadas a partir de qualquer tema, elas não podem, no entanto, ser trabalhadas de forma descontextualizada, abstratamente. Com crianças, não se ensina o que é sucessão apenas com explicações conceituais, por exemplo. Ao contrário, criam-se situações em que essa noção é trabalhada. E essas situações não precisam se resumir a atividades específicas de conteúdo histórico. Tomemos como exemplo uma das atividades muitas vezes utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, que consiste em se embaralhar partes de uma história em quadrinhos e solicitar aos educandos que a recomponham, descobrindo a sequência correta. Ao fazer isso, o professor está investindo na construção da noção de sucessão, fundamental para a apreensão do tempo cronológico, marcado pela sucessão de acontecimentos, geralmente organizados em uma linha temporal.

Sinalizamos, dessa forma, o comparecimento do ensino da História nos primeiros ciclos, esperando que se realize de maneira significativa para estudantes e professores, sem que se perca de vista as contribuições formativas da aprendizagem histórica à formação humana, à formação cidadã e à socialização dos sujeitos desse processo.

Mesmo que seja relevante que o professor atualize-se, estude a História e seus principais processos, suas revisões e seus marcos de transformação, é crucial que, ao planejar ações de ensino-aprendizagem com suas turmas, ele realize um esforço preliminar de reflexão a respeito do sentido do estudo da História, da significância dos conhecimentos históricos eleitos para quem aprende e da necessidade de desfocar-se da rotineira ideia de que os conhecimentos históricos trazem, em si, todo o sentido e a finalidade da História e de seu ensino-aprendizagem nesse momento de formação.

O que se espera, portanto, é que **a aprendizagem histórica se vincule à compreensão da realidade e da própria História da criança e do pré-adolescente, que alimente a sua capacidade de análise, sem preconceitos, de realidades diferentes daquela na qual vivem, fomentando o diálogo interativo e criador com histórias de outras épocas, em especial aquelas que ajudam na compreensão de tempos e dos contextos em que vive.**

O conhecimento histórico escolar, portanto, diz respeito às **mediações** que acontecem entre professores e alunos, e destes entre si e com a materialidade disponível, visando em especial à construção de significados para os objetos, conceitos e registros da História em várias épocas e, ainda, à compreensão de que todo sujeito comum é parte da História humana.

Em todos os aspectos explorados é de fundamental importância que a sala de aula de História seja vista como parte do mundo, mundo no mundo e, não, como se diz, “um mundo à parte”. Inserido na realidade social, que é também objeto de seu estudo, o ensino de História alimenta-se da bagagem que trazem os educandos e os professores de sua trajetória pessoal e social, e, fundamentalmente, das formas de interpretação que podem ser criadas pela experiência de partilha criada em sala de aula em diálogo com essas heranças.

A História para crianças e pré-adolescentes precisa ser, antes de tudo, uma oportunidade de formação e de descoberta de formas cada vez mais autônomas de olhar para as realidades, em que se inclui a sua própria realidade, percebendo-as como dinâmicas, contraditórias e transformáveis.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO 1º CICLO DE FORMAÇÃO: ESPECIFICIDADES E EIXO TEMÁTICO

No 1º ciclo de idade de formação, o ensino de História, assentado nos pressupostos até aqui discutidos, deve proporcionar uma iniciação à percepção da historicidade presente em todos os aspectos da vida social. Isso só é possível à medida que a criança desloca-se, paulatinamente, de seu universo de vivência e autocentramento, para a possibilidade de descoberta do outro, podendo perceber as diferenças e as mudanças presentes em objetos e aspectos diversos da vivência social.

Os contrapontos são fundamentais nesse processo, permitindo que ela descubra o outro como um diferente de si, na mesma medida em que descobre a si por meio do contato com o outro.

É desejável que os temas de estudo selecionados digam respeito a objetos e relações que fazem parte do universo infantil, com os quais a criança tenha já alguma familiaridade. Isso não significa que o ensino de História só possa abordar o que está espacialmente próximo da criança, ou o que é considerado concreto, no sentido de poder ser percebido pelos órgãos dos sentidos, ou, ainda, que tenha que lidar com objetos recortados em partes diminutas. É importante pensar que a definição daquilo que é próximo e concreto não é dada *a priori*, depende, isto sim, do significado atribuído pelos sujeitos, das relações que é capaz de estabelecer, de suas experiências. Com isso, por mais que se insista na importância de trabalhar com objetos e aspectos com os quais a criança tenha familiaridade, não tem sentido estudar apenas o que a criança já sabe e experimenta em seu dia a dia.

O objetivo é o de promover aprendizagens e, portanto, um ensino que não ultrapasse o já conhecido perderá seu significado. A abordagem de objetos e aspectos já conhecidos só tem sentido se esta promover novas descobertas a respeito daquilo que é familiar, desmobilizando as certezas construídas e abrindo possibilidades para a apropriação do novo e a releitura do que já se conhece.

Por todas as razões, um ensino de História no 1º ciclo deve colocar a criança em contato com outras formas de vida, em outras épocas, em outros espaços e em outras culturas. Ao fazer isso, entretanto, é importante que se mantenha um diálogo próximo e constante com o já conhecido. O movimento de trabalhar com a própria realidade e adentrar realidades outras deve ser dinâmico, num ir e vir permanentes, evitando que se distancie por demasiado das referências que a criança domina, compreende e tem relativa familiaridade.

Nesse movimento de aproximação crítica do real, a criança deve ser provocada a olhar para si, percebendo aspectos da sua experiência como sujeito sócio-cultural e histórico, a procurar conhecer como tais aspectos estão presentes em outros momentos e espaços, e a retornar novamente para a realidade vivenciada, sendo provocada a pensar: Quais as diferenças entre o objeto/aspecto observado em minha realidade e em outra, diversa da minha? Quais as semelhanças? O que mudou? O que permaneceu?

Com isso, afirma-se um ensino de História que se fundamenta não apenas na descoberta do outro, como no trânsito comparativo e apreciativo, mas não valorativo, entre a própria realidade e outras. Mais do que isso, ao realizar esse trânsito, a criança pode começar a perceber que o mundo não se restringe ao seu universo de vivência, que existem outras formas de vida além da sua, passos importantes na passagem de um estágio egocêntrico para a construção da heteronomia.

A INFÂNCIA COMO EIXO TEMÁTICO DO 1º CICLO

Tendo em vista que o que confere identidade ao **1º ciclo** é o fato de ser um ciclo marcadamente da **infância**, uma das maneiras, portanto, de organização curricular pode ser a que prevê uma atenção ao **ser criança** e ao que é típico desse momento de formação. Uma das possibilidades vislumbradas é que se transforme essa temática – a infância – em eixo temático do 1º ciclo para abordagem da História (e das interfaces em trabalhos interdisciplinares), compreendendo as peculiaridades desse momento da vida humana e as possibilidades promissoras que a priorização dessa temática proporciona ao ensino da História: compreensão da realidade imediata, análise das condições da infância em outras épocas e em outras sociedades, estudo das diferentes formas de ser criança no mundo atual, abordagens acerca do universo infantil e da história pessoal da criança, etc.

Pode ser muito interessante, então, que, no ensino de História para/com crianças do 1º ciclo, o professor priorize a reflexão sobre o fato de que não é a mesma coisa ser criança no Brasil contemporâneo e ser criança no Brasil Imperial, ser criança afro-descendente ou descendente de asiáticos, por exemplo, ser criança pobre, de classe média ou criança rica. Compreender, pelo seu próprio jeito de ser criança, que em outras realidades, contextos, sociedades e épocas, as crianças eram também diferentes e viviam segundo códigos e marcas culturais diferenciadas.

Esse é um processo fundamental para que o educando se inicie na aprendizagem da História e o faça de maneira significativa, propositiva e integrada a outros conteúdos previstos no mesmo ciclo de formação. O estudo dos brinquedos e brincadeiras, por exemplo, poderá estar presente em diversos conteúdos, sendo que a aprendizagem histórica poderá ser explorada intensamente. Outros elementos que também fazem parte da vida das crianças podem ser abordados como tema que possibilitem a aprendizagem histórica. Podemos citar a abordagem de músicas, de tipos de moradia, de meios de comunicação, de meios de transporte em diferentes épocas e lugares, na mesma época e em lugares diferentes, etc. As possibilidades são inúmeras e o professor, na escolha dos temas, pode se orientar também pelo interesse de seus alunos.

CAPACIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Perceber a historicidade presente em aspectos diversos da vida social, iniciando o processo de desnaturalização do mundo a sua volta e de compreensão espaço-temporal

Aprender História é aprender que todas as criações e ações humanas, desde artefatos e objetos, às suas relações, formas de sentir e significar o mundo, tudo possui historicidade, ou seja, foi criado, construído em certo momento histórico, por sujeitos que possuíam (e ainda possuem) intenções e visavam (visam) a algum objetivo, em diálogo com outros sujeitos de sua época, e em meio a relações e constrangimentos postos pela vida em sociedade. Em outras palavras, a História nos mostra que as coisas nem sempre foram como são, que já foram de um jeito diferente em outro momento – e ainda são em outras coletividades e em outros contextos – e que, nesse sentido, também não são eternas. É isso que costumamos chamar de historicidade. Sua percepção está ligada ao processo de desnaturalização do mundo social. Quer dizer, exatamente por serem fruto de ações humanas no tempo, os processos da vida social não são naturais ou “dados de uma vez por todas” ou iguais em todos os contextos. Eles são históricos e, por isso mesmo, transformam-se no tempo e no espaço. Portanto, no 1º ciclo, espera-se que essa percepção seja iniciada, ainda que deva continuar a ser desenvolvida ao longo dos ciclos seguintes.

Estabelecer aproximações entre as experiências vivenciadas e as experiências semelhantes, em outros tempos, em outros espaços e em outras culturas, percebendo mudanças e permanências, diferenças e semelhanças, e se iniciando a aprendizagem da diversidade cultural e da vivência da diferença

Partimos do pressuposto de que qualquer objeto de estudo pode ser abordado numa perspectiva temporal, histórica. Para transformar um objeto de estudo em conteúdo do ensino de História é necessário conferir-lhe uma abordagem histórica, o que é possibilitado pelo estabelecimento de contrapontos, que permitam à criança identificar o que mudou e o que permaneceu, o que é semelhante e o que é diferente entre seus modos de vida e os modos de vida de outros povos, contemporâneos ou de outras épocas, de outros espaços e de outras culturas. Tais contrapontos permitem um primeiro contato com a diversidade cultural e a vivência da diferença. Essa capacidade também não se desenvolve em um único ano do ciclo, tampouco se encerra ao término do 1º ciclo.

Compreender o tempo como construção social, por meio do estudo de alguns instrumentos de marcação e datação do tempo, em diferentes épocas e culturas, tais como calendários, linhas do tempo, iniciando o contato com nomenclaturas próprias e com diferentes formas de marcação temporal, compreendendo outras dimensões culturais, como tempo virtual e a ideia de simultaneidade

O tempo dos calendários, embora referenciado em aspectos do tempo físico (a passagem dos dias e das noites, o ciclo de um ano), é um tempo social, um tempo de marcações próprias de cada cultura, de cada época. Por esta razão, presenciamos a emergência de diferentes calendários, que trazem as marcas de suas épocas e povos. O trabalho, visando ao desenvolvimento dessa capacidade, deve incluir, entre outros: apropriação dos elementos de marcação do tempo presentes em nossa cultura, como a divisão em dias da semana e meses do ano; análise das formas de organização do tempo em diferentes contextos; compreensão das rotinas diárias como formas de ordenamento temporal; estudo de calendários de outros povos; conhecimento de diferentes objetos da cultura que são portadores de ideias sobre o tempo, como os relógios, as ampulhetas, os cronômetros, etc.

Um bom momento para se perceber os calendários como formas sociais de marcação do tempo pode acontecer, também, durante a comemoração de datas especiais do calendário civil e cívico, as chamadas datas comemorativas. Ao trabalhar com essas datas, é possível, por exemplo, prever-se um momento de reflexão sobre os seus significados sociais e os processos de eleição dessa data ao invés de outras para relevância em uma época. Isso pode ser feito prevendo-se uma análise de como nós, sujeitos comuns, fazemos essa operação em nossa própria trajetória de vida pessoal, elegendo algumas datas para serem lembradas, outras para serem esquecidas

ou silenciadas.

Valorizar o patrimônio histórico cultural, identificando alguns dos bens materiais de sua cultura e de outros grupos, compreendendo-os como registros fundamentais da memória social e das diversas experiências humanas no tempo

Ao explorar objetos da cultura, o professor poderá partir da própria realidade material da criança, analisando com ela as características, história e opções que se expressam nos objetos comuns de uso cotidiano, além, é claro, dos usos, desusos e diferentes apropriações que os sujeitos fazem de um mesmo objeto no tempo e no espaço. A visita a ambientes culturais de educação histórica é recurso importante nesse processo de aprendizagem e sinaliza para a relevância do diálogo com a cultura para que o ensino-aprendizagem não seja algo descolado de quem aprende e ensina.

Conhecer diferentes fontes históricas, de naturezas diversas, e que se apresentem por meio de linguagens e mídias variadas, iniciando-se em sua leitura e interpretação

O contato inicial com fontes de natureza diversa possibilita que o educando, em primeiro lugar, aprenda a extrair informações e também a indagar sobre a origem e as intencionalidades que acompanham diferentes testemunhos da História. Diante de uma certidão de nascimento, por exemplo, além de observar o que esta fonte disponibiliza em termos de informações acerca de seu nascimento e de sua vida, a criança pode, também, começar a se perguntar sobre a existência desse tipo de registro no âmbito das sociedades humanas: Por que as pessoas precisam ter uma certidão de nascimento? Sempre foi assim? Qual a importância de um documento como este? Em que circunstâncias esse documento é utilizado? Que outros documentos são também documentos de identificação?

O contato com fontes variadas e que apresentam linguagens diversas (imagens, músicas, filmes, desenhos animados, charges, textos escritos, literatura infantil, etc.) também permite que as crianças comecem a perceber as diferenças entre os tipos de fontes e linguagens e as especificidades de leitura de cada uma delas. Dessa maneira, podem começar a perceber que ler uma certidão de nascimento é diferente de ler uma fotografia ou de ler um objeto cultural, ou, ainda, de ler uma imagem. Além disso, que a linguagem musical traz mais do que informações verbais, transmitindo mensagens por meio de melodias que podem provocar tristeza, alegria, saudade, melancolia, etc. Com isso, podem perceber que não apenas as informações oferecidas em cada uma diferem, mas as perguntas que devem ser feitas para extrair dali informações relevantes, percepções e aprendizagens.

Iniciar-se na produção de registros de conteúdo histórico, em suas variadas formas, como textos escritos, desenhos, mapas, roteiros, fotografia e outros

Se um dos pressupostos da aprendizagem em História é o investimento em práticas de investigação voltadas para aspectos diversos da vida social, esse processo só se completa com o exercício da socialização e do registro. Os registros escritos são importantes, mas não devem ser os únicos. Especialmente no 1º ciclo, os desenhos, as maquetes, as dramatizações, os painéis e outras formas de linguagem podem ser recursos valiosos e potencializadores da aprendizagem.

As capacidades acima se relacionam de maneira muito evidente aos objetivos do ensino de História para e com crianças, concebendo a História como disciplina de compreensão da realidade, de inserção da criança e também de iniciação à aprendizagem da convivência com a diferença.

AS CAPACIDADES E SUA ORGANIZAÇÃO NO 1º CICLO

Como contribuição para o planejamento do trabalho docente, os quadros com as matrizes curriculares, que serão apresentados a seguir, trazem sugestões quanto à gradação no tratamento das capacidades em cada ano do ciclo e são empregadas as letras I, R, T e C, que remetem aos verbos INTRODUZIR, RETOMAR, TRABALHAR e CONSOLIDAR. A definição desses termos aparece no texto “Introdução”, destas Proposições Curriculares, aqui reproduzida a seguir:

I – Introduzir – Leva os estudantes a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola. Os estudantes, no seu dia a dia, desenvolvem muitos conhecimentos e, nesse sentido, **introduzir** não significa necessariamente um primeiro contato com determinado conceito, mas, sim, um primeiro tratamento escolar dele, que busca articular o que o estudante já sabe com a nova situação-problema. Da mesma maneira, a abordagem inicial de uma determinada capacidade/habilidade muitas vezes depende de conteúdos e de procedimentos que foram aprendidos na própria escola, quando do desenvolvimento de outras capacidades/habilidades. Assim, a introdução dessa nova capacidade acontecerá de modo articulado com uma retomada de aspectos relacionados a essas outras capacidades.

R – Retomar – Ao se introduzir o trabalho pedagógico com uma determinada capacidade, aspectos que se relacionam a outras capacidades já consolidadas necessariamente terão de ser retomados, sendo ampliados à medida que se trabalha sistematicamente com essa nova capacidade a ser desenvolvida. Assim, procuraremos evidenciar aquelas capacidades que, mesmo após serem consolidadas, serão objeto de trabalho pedagógico do professor, por serem importantes no desenvolvimento de outras. É importante ressaltar que **Retomar** não tem o mesmo

sentido de revisar. Revisar tem muitas vezes um sentido de repetição de algo que já deveria ter sido aprendido. **Retomar** significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que, para isso, há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado. Promove, assim, uma ampliação das capacidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente.

T – Trabalhar – Tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações-problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor. Demanda um planejamento cuidadoso das atividades que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões dos conhecimentos disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também as inter-relações com outras capacidades/habilidades. É importante que o professor organize seu trabalho tendo bem definida a capacidade que pretende desenvolver. Essa é uma fase em que os processos avaliativos são fundamentais para que o professor defina as intervenções a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter clareza sobre o que efetivamente poderá ser consolidado pelos estudantes ao final desse processo.

C – Consolidar – No contínuo processo de aprendizagem dos estudantes, chega um momento em que é preciso sedimentar os avanços que ocorreram em seus conhecimentos. Nesse momento, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que foram trabalhados sistematicamente pelo professor devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula, de modo que o trabalho pedagógico realizado com eles seja claramente concluído. Esse é o momento em que se formaliza a aprendizagem de acordo com a capacidade que foi desenvolvida, na forma de resumos, sínteses e registros com a linguagem adequada a cada área do conhecimento. A avaliação assume nessa fase o objetivo de compor um quadro das aprendizagens que foram construídas pelos estudantes, que serão tomadas como referência na comunicação com as famílias e na continuidade do trabalho pedagógico no ciclo.

A organização das capacidades ao longo do primeiro ciclo funciona como um importante instrumento que tende a facilitar o trabalho docente, tendo em vista que qualquer atividade em sala de aula pode ser vislumbrada à luz dos eixos norteadores. É uma ferramenta de consulta ágil e que pode ser vital na organização dos conteúdos, no uso do livro didático e, principalmente, na organização e planejamento do trabalho escolar.

Cabe ressaltar que a numeração apresentada não representa uma escala de valor ou uma ordem cronológica para que sejam trabalhadas. Ou, dito de outra forma, não se propõe aqui que as capacidades sejam trabalhadas em sequência ou que uma seja mais importante que a outra. O professor tem autonomia para distribuir as capacidades de acordo com seu planejamento escolar. É bom lembrar que cabe ao professor decidir o melhor momento de abordar as capacidades, adaptando-as, dentre outros aspectos, ao contexto da escola, das turmas e das demandas da

comunidade escolar.

As gradações no ciclo (introduzir/retomar/trabalhar/consolidar) também estão apresentadas como sugestões. Da mesma forma que as capacidades devem levar em conta a complexidade e a diversidade dos múltiplos públicos e contextos apresentados na Rede Municipal de Belo Horizonte, as gradações caminham nessa mesma perspectiva.

Afirmando a infância como temática do 1º ciclo, espera-se que o educando, nesse ciclo, torne-se capaz de:

Capacidades a serem desenvolvidas	Distribuição no Ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano
1. Perceber a historicidade presente em aspectos diversos da vida social, iniciando o processo de desnaturalização do mundo a sua volta e de compreensão espaço-temporal.	I	T	T
2. Estabelecer aproximações entre as experiências vivenciadas e as experiências semelhantes, em outros tempos, em outros espaços e em outras culturas, percebendo mudanças e permanências, diferenças e semelhanças, e se iniciando a aprendizagem da diversidade cultural e da vivência da diferença.	I	T	T
3. Compreender o tempo como construção social, por meio do estudo de alguns instrumentos de marcação e datação do tempo, em diferentes épocas e culturas, tais como calendários, linhas do tempo, iniciando o contato com nomenclaturas próprias e com diferentes formas de marcação temporal , compreendendo outras dimensões culturais como tempo virtual e a ideia de simultaneidade.	I	T	T
4. Valorizar o patrimônio históricocultural, identificando alguns dos bens materiais de sua cultura e de outros grupos, compreendendo-os como registros fundamentais da memória social e das diversas experiências humanas no tempo.	I	I	T
5. 5. Conhecer diferentes fontes históricas, de naturezas diversas e que se apresentem por meio de linguagens e mídias variadas, iniciando-se em sua leitura e interpretação.	I	T	T
6. Iniciar-se na produção de registros de conteúdo histórico, em suas variadas formas, como textos escritos, desenhos, mapas, roteiros, fotografia, etc.	I	T	T

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2000.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2003.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. Decreto Lei 10.639/03. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- BRASIL. *Guia do livro didático 2008: História - Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; MEC/SEEFM; 1997.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: História - terceiro e quarto ciclo*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; MEC/SEEFM, 1998.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *Epistemologia das ciências da educação*. Lisboa: Afrontamento, 2002.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. In: *Teoria e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Pannonica, 1990.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 1987.
- JULIÁ, Dominique. *Construcción de las disciplinas escolares en Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n.38, 1999.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MINAS GERAIS. *Propostas curriculares de História (CBC Conteúdo Básico Comum)*. Secretaria de Estado da Educação, Minas Gerais, 20052006. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=38829&tipo=ob&cp=AA0066&cb=&n1=&n2=Propostas%20Curriculares%20%0CBC&n3=Fundamental%20%205%AA%20a%208%AA&n4=Hist%F3ria&b=s>. Acesso em: 08 nov. 2007.
- PEREIRA, J.S. *et al. Escola e museu: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: CEFOR/PUC Minas/SUM, 2007.
- REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: A inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme*, n. 10, vol. 5, jun. 2004.
- RICCI, Cláudia. *Pesquisa como ensino: textos de apoio, propostas de trabalho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Caderno CEDES*, vol.25, n.67, Campinas, Set./Dez 2005.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores. *Tempo*, vol.11, n. 21, Niterói, 2006.

WERTSCH, J. V. *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

PROPOSIÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA RME-BH DE HISTÓRIA – 2º CICLO

ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NOS PRIMEIROS CICLOS DE IDADE DE FORMAÇÃO: UM COMEÇO DE CONVERSA

As histórias fazem parte da rotina de quase todas as crianças: ouvir histórias, contar histórias, dramatizar histórias... No contexto escolar, elas compõem em diversas situações, o que expressa a importância dessa prática cultural para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

No entanto, apesar de um mesmo nome, as histórias contadas em rodas de conversa, as histórias que encantam e suscitam a imaginação e a fantasia, se diferem bastante da História como uma disciplina escolar. Esta última requer das crianças um distanciamento de seu mundo de fadas e sonhos, para um – nem sempre convidativo – adentramento no mundo da realidade. Afinal, a História, disciplina, trata do mundo dos humanos, por meio dos tempos, em suas relações familiares, de trabalho, lazer, religiosidade, celebrações, em suas conquistas e conflitos, em seu fazer cotidiano.

A disciplina História trata da vida, em todas as suas dimensões, da vida das pessoas que vivem no presente e que viveram em outras épocas, que vivem perto de nós ou em lugares distantes, que partilham as mesmas referências culturais ou que pertencem a outras culturas. Não existe História sem seres humanos e não existe nenhum grupo humano que não tenha História.

Por isso, ela é tão importante e, por isso também, deveria fazer parte de todo o processo de escolarização, desde a entrada das crianças neste universo particular que é a escola. No entanto, alguns professores pensam que ensinar História para crianças é operação difícil e mesmo impossível. Pensam que o conhecimento da História é tarefa para pessoas já amadurecidas, capazes de fazer abstrações mais complexas e de memorizar datas, fatos e processos históricos, refletindo e debatendo assuntos muito polêmicos.

Alguns professores e especialistas defendem a supressão do ensino da História dos primeiros anos de escolarização, e alguns deles estão ainda profundamente apegados à ideia de que a aprendizagem histórica ocorre fundamentalmente por meio da leitura de textos verbais de difícil compreensão e que demandam reflexões polêmicas que consideram desaconselháveis.

Nós sabemos o quanto a História muda e é reavaliada: os noticiários de televisão e os jornais impressos já nos trazem versões diferentes para fatos históricos que muitos de nós considerávamos “verdadeiros” ou definitivos. O campo da História e o próprio ensino da História estão em constante reconfiguração. Isso também contribui para que alguns professores sintam-se perdidos e confusos: Como escolher conhecimentos disciplinares para desenvolver com os educandos? Como pensar substancialmente num ensino de História com esses educandos, levando-se em conta as diferentes versões da História e o fato de que o conhecimento histórico tradicionalmente ensinado na escola parece distante, abstrato e muito complexo? Como selecionar conhecimentos disciplinares? Como dialogar com os livros didáticos em circulação?

Compreendendo que o trabalho docente nos primeiros ciclos requer, com grande ênfase, uma ação interdisciplinar, e que os professores têm, em geral, uma formação generalista, podemos pensar em alternativas de trabalho que, longe de exigirem um conhecimento amplo de conteúdos consagrados da História, requerem muito mais uma postura investigativa e aberta a novas descobertas.

Ensinar e aprender História nos primeiros ciclos de aprendizagem deve ser, antes de tudo, aceitar o desafio de buscar a historicidade presente em aspectos diversos da vida cotidiana, procurando desvendar marcas do passado que permanecem nos objetos, nas relações, instituições e instâncias diversas da vida. E, ainda, olhar para o passado a partir de perguntas que são instauradas pelo presente, em diálogo com as experiências dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professores e educandos.

Queremos, pois, convidar você, professor, a aceitar esse desafio. A olhar para o conhecimento histórico em sala de aula não como um conteúdo a mais, algo difícil e abstrato, que pode ser dispensado em benefício do que se concebe como mais relevante para a alfabetização.

Diferentemente, convidamos você a pensar no ensino de História como um aliado no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita e, acima de tudo, como um estudo que pode ser significativo, envolvente, instigante e capaz de proporcionar bons momentos de descobertas e aprendizados.

ENSINAR HISTÓRIA PARA CRIANÇAS E PRÉ-ADOLESCENTES: DESAFIOS E QUESTÕES FUNDAMENTAIS

Sabemos que uma das questões mais inquietantes diz respeito à dificuldade de seleção criteriosa, ao desenvolvimento e à avaliação de conhecimentos disciplinares que os próprios professores dos primeiros ciclos desconhecem. Contudo, chamamos a atenção para o fato de

que para ensinar História não é necessário somente, ou meramente, o conhecimento de conteúdos históricos. É fundamental que sejam feitas algumas reflexões sobre o significado da História para quem aprende, sobre a relevância da aprendizagem histórica para a experiência de quem a ensina e a aprende e, também, sobre o lugar da História no projeto de formação que a escola prevê para cada ciclo.

Até mesmo o movimento de seleção de alguns conhecimentos históricos a serem desenvolvidos em classe implica um tipo de concepção de ensino de História que, se não está explícito, faz parte, sabemos, das opções que os professores fazem no seu cotidiano e que configuram o que chamamos de “currículo oculto”. Embora ensinar História não seja meramente narrar acontecimentos históricos ou favorecer simplesmente a sua memorização, a História não se ensina sem os seus conhecimentos específicos. Mas o que muda, fundamentalmente, é o sentido previsto para a aprendizagem histórica, suas finalidades e suas intencionalidades.

A aprendizagem histórica requer a compreensão de alguns conhecimentos específicos da disciplina (pelo menos do que convencionalmente se chama de conteúdo da História), mas requer principalmente o cultivo de uma postura investigativa diante da realidade social e dos registros do passado histórico. Esse exercício pode ser feito de maneira cuidadosa e integrada a outras áreas do conhecimento nos primeiros ciclos de formação, por exemplo, na forma de projetos interdisciplinares.

Mas, sabemos, persistem algumas dúvidas fundamentais:

- O que se espera com o ensino de História? Qual é a razão de ensinar História para crianças?
- Quais são os conhecimentos e reflexões de que deve dispor o professor para a atuação nesse momento de formação?
- Como elaborar uma proposta curricular em que esteja presente a especificidade do conhecimento histórico com crianças e pré-adolescentes?
- Como dialogar com a diversidade de práticas e concepções curriculares existentes na Rede Municipal?

Uma das ideias comuns a serem superadas é a de que a História é exatamente “uma matéria de decorar, uma matéria de ler, uma matéria de estudo”. A História para crianças e jovens precisa ser, antes, uma oportunidade de formação e de descoberta de formas cada vez mais autônomas de olhar para as realidades, em que se inclui a sua própria realidade, percebendo-

as como dinâmicas, contraditórias e transformáveis. Ao prever a aprendizagem da História nos anos iniciais, é importante compreender de quais sujeitos de aprendizagem falamos e quais são as razões essenciais para que a História compareça a esses momentos de sua formação.

Não sendo vista, então, como uma mera listagem de conhecimentos específicos, ou como uma matéria para decorar, a História nos primeiros anos de formação não é, também, uma listagem de fatos e dados a serem transmitidos. Numa perspectiva diferente, a História nos primeiros anos de formação visa à **iniciação à leitura da própria existência num universo cultural e sócio-histórico.**

Pressupondo uma compreensão inicial dos tempos e espaços em que estão os grupos humanos e em que está a própria criança e o pré-adolescente, o ensino-aprendizagem da História nos primeiros ciclos volta-se fundamentalmente à compreensão da inserção dos sujeitos na teia social em que estão. Volta-se aos processos, mesmo que iniciatórios, de **desnaturalização do mundo e de análise comparativa entre a própria realidade e a de outros sujeitos e grupos sociais, em outras épocas, espaços e culturas.**

O tempo é, dessa maneira, uma categoria central na História, sendo que o estudo das temporalidades é um dos pilares da promoção da aprendizagem histórica.

Mas o estudo do tempo não se restringe ao estudo das formas de marcação e datação temporais, ou do conhecimento de artefatos que usamos para marcar e controlar o tempo, ou mesmo de algumas operações básicas, como aprender a ver as horas, identificar os dias da semana, meses do ano, localizar acontecimentos em um calendário, etc. Ter a temporalidade como categoria central é, principalmente, possibilitar às crianças e pré-adolescentes uma paulatina apropriação e construção de noções temporais fundamentais, como as de **passado, presente e futuro, de sucessão e simultaneidade, de mudanças e permanências, de diferenças e semelhanças.**

Siman (2003) relata-nos uma experiência de trabalho com a história das petecas, desenvolvido por professoras do Centro Pedagógico da UFMG. O trabalho se desdobrou em uma série de ações, como entrevista com adultos de convívio dos educandos (pais, mães, avós, responsáveis), construção de linhas de tempo (com petecas do tempo dos avós, outras do tempo dos pais e outras do tempo do educando), visita a uma fábrica de petecas e realização de brincadeiras variadas com esse objeto/brinquedo de todas as idades. Essa experiência nos mostra o quanto é possível promover a aprendizagem histórica, principalmente se o pressuposto é de que a História não é um discurso "objetivo" e acabado, em que os fatos são dispostos num encadeamento linear. Pensemos também que, no ensino de História, nem sempre se pode dizer que o antes, cronologicamente situado, explica diretamente o que vem

depois e que objetos produzidos em tempos distintos podem coabitar num mesmo tempo histórico, e possuir usos diferenciados, podendo entrar em desuso. A experiência relatada por Siman contribui para pensar que

“[...] crianças com domínio incompleto das operações de tempo físico podem ser introduzidas ao raciocínio histórico, a partir de experiências e reflexões sobre o tempo vivido por elas, segundo graus crescentes de complexidade da temporalidade histórica [...]” (SIMAN, 2003, p. 123)

Ressaltamos que um educando em processo de descoberta de seu grupo de convívio, ampliando o seu universo de relações e começando a transitar por outros espaços até então não dominados por ele, começa a ter uma atenção especial a aspectos relacionados à vida em grupo, aos espaços de convívio, às trocas, sendo esse um momento interessante para ensino da História. Pode-se propor, assim, um estudo sobre um dos espaços de brincadeira e de práticas de convivência que fazem parte da experiência do educando e de seu grupo social, como por exemplo, uma festa popular de sua localidade, estimulando a turma a pesquisar a história dessa festa; o significado dessa festa para os próprios festeiros e para a localidade em que ela ocorre; as modificações que essa festa sofreu e vem ainda sofrendo; o sentido de festejar em outras épocas, em outras sociedades e nas culturas contemporâneas; as festas da família do educando; os festejos de que ele geralmente participa, etc. As possibilidades de investigação e compreensão da realidade social são muito grandes.

As perguntas acima podem gerar investigações que permitem aos educandos a percepção do que mudou e daquilo que é remanescente, de uma outra época, nos dias atuais. O professor pode perguntar-se acerca do que é semelhante nas brincadeiras e atividades de lazer e diversão de crianças/jovens de outras épocas (em que não existia televisão, por exemplo), propondo aos educandos a investigação do surgimento da televisão e de sua história. Isso também poderá estar relacionado à reflexão sobre o significado da televisão na vida dos educandos, suas percepções a respeito dessa mídia e as relações que cada um estabelece com a imagem televisiva, com a programação disponível.

Qualquer objeto pode ser um bom motivo para pensar a historicidade das coisas que nos cercam. O estudo das formas de diversão, do lazer, dos grupos de convivência (futebol, grupos religiosos, grupos de amigos, clubes etc.), dos brinquedos e brincadeiras típicos dessa faixa etária, por exemplo, são alguns dos temas que podem possibilitar que a aprendizagem histórica seja explorada intensamente.

Mas se as noções temporais que conferem identidade ao ensino da História podem ser trabalhadas a partir de qualquer tema, elas não podem, no entanto, ser trabalhadas de forma descontextualizada, abstratamente. Com crianças e pré-adolescentes, não se ensina o que é sucessão apenas com explicações conceituais, por exemplo. Ao contrário, criam-se situações

em que essa noção é trabalhada. E essas situações não precisam se resumir a atividades específicas de conteúdo histórico. Tomemos como exemplo uma das atividades muitas vezes utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, que consiste em se embaralhar partes de uma história em quadrinhos e solicitar aos educandos que a recomponham, descobrindo a sequência correta. Ao fazer isso, o professor está investindo na construção da noção de sucessão, fundamental para a apreensão do tempo cronológico, marcado pela sucessão de acontecimentos, geralmente organizados em uma linha temporal.

Sinalizamos, dessa forma, o comparecimento do ensino da História nos primeiros ciclos, esperando que se realize de maneira significativa para estudantes e professores, sem que se perca de vista as contribuições formativas da aprendizagem histórica à formação humana, à formação cidadã e à socialização dos sujeitos desse processo.

Mesmo que seja relevante que o professor atualize-se, estude a História e seus principais processos, suas revisões e seus marcos de transformação, é crucial que, ao planejar ações de ensino-aprendizagem com suas turmas, ele realize um esforço preliminar de reflexão a respeito do sentido do estudo da História, da significância dos conhecimentos históricos eleitos para quem aprende e da necessidade de desfocar-se da rotineira ideia de que os conhecimentos históricos trazem, em si, todo o sentido e a finalidade da História e de seu ensino-aprendizagem nesse momento de formação.

O que se espera, portanto, é que **a aprendizagem histórica se vincule à compreensão da realidade e da própria História da criança e do pré-adolescente, que alimente a sua capacidade de análise, sem preconceitos, de realidades diferentes daquela na qual vivem, fomentando o diálogo interativo e criador com histórias de outras épocas, em especial aquelas que ajudam na compreensão de tempos e dos contextos em que vive.**

O conhecimento histórico escolar, portanto, diz respeito às **mediações** que acontecem entre professores e alunos, e destes entre si e com a materialidade disponível, visando em especial à construção de significados para os objetos, conceitos e registros da História em várias épocas e, ainda, à compreensão de que todo sujeito comum é parte da História humana.

Em todos os aspectos explorados é de fundamental importância que a sala de aula de História seja vista como parte do mundo, mundo no mundo e, não, como se diz, “um mundo à parte”. Inserido na realidade social, que é também objeto de seu estudo, o ensino de História alimenta-se da bagagem que trazem os educandos e os professores de sua trajetória pessoal e social, e, fundamentalmente, das formas de interpretação que podem ser criadas pela experiência de partilha criada em sala de aula em diálogo com essas heranças.

A História para crianças e pré-adolescentes precisa ser, antes de tudo, uma oportunidade de formação e de descoberta de formas cada vez mais autônomas de olhar para as realidades, em que se inclui a sua própria realidade, percebendo-as como dinâmicas, contraditórias e transformáveis.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO 2º CICLO DE FORMAÇÃO: ESPECIFICIDADES E EIXO

TEMÁTICO

Neste ciclo, as crianças e os pré-adolescentes já vivenciam um processo de progressivo afastamento de um estágio inicial de autocentramento e egocentrismo, estando mais abertos à percepção do outro, sentindo-se como parte de um grupo e vivenciando processos de construção de identidade mais coletivos.

Espera-se que no 2º ciclo, as crianças e pré-adolescentes já tenham iniciado a percepção da historicidade presente em todos os aspectos da vida social. Este será um momento de aprofundar essa percepção e, sobretudo, de ampliar a percepção de si mesmo e do outro, a partir de uma compreensão mais coletiva. Ou seja, é o momento em que o aluno pode começar a perceber que o seu jeito de ser e de viver assemelha-se a de outros sujeitos da mesma idade e do mesmo grupo social, da mesma forma que maneiras diferentes de vida, em outros tempos, em outros espaços e em outras culturas, são partilhados por grupos sociais, e não apenas formas individuais de ser e viver. Portanto, neste ciclo de formação, as crianças e pré-adolescentes têm possibilidade de perceber um dos aspectos fundamentais da História: a vivência coletiva, a identidade que se constrói entre grupos de pessoas e as formas de atuação e representações que são, acima de tudo, sociais.

O estabelecimento de contrapontos continua sendo fundamental nesse processo, e permite que o educando descubra o outro – coletivo – como um diferente de si, na mesma medida em que descobre a si – como parte de um grupo social – pelo contato com o outro. O fato de já serem crianças maiores ou pré-adolescentes não implica o abandono da perspectiva de privilegiar temas de estudo que digam respeito à sua realidade, com os quais tenham alguma familiaridade. Tampouco significa que não se possa abordar temas que remetam a realidades distantes no tempo e no espaço. Partimos do pressuposto de que a escolha dos objetos de estudo não pode estar aprisionada a uma ideia de progressivo afastamento, nessa idade de formação, daquilo que seria mais próximo ou mais concreto, muitas vezes pressuposto como mais adequado para as crianças menores. É fato que as crianças e os pré-adolescentes podem dar voos maiores, mas não é a maior ou menor distância espaço-temporal que determina o tamanho desses voos, e, sim, a capacidade de apreensão das realidades, sejam elas mais próximas espaço-temporalmente, sejam elas mais distantes. Essa capacidade se amplia neste ciclo, permitindo que as crianças e pré-adolescentes apreendam aspectos mais

complexos da realidade social, como, por exemplo, a percepção dos interesses e das intencionalidades que mobilizam certos grupos sociais e a própria percepção das desigualdades que demarcam relações sociais em diferentes épocas e culturas.

Por todas essas razões, rejeitamos a ideia de que neste ciclo deve-se abandonar o estudo de realidades mais próximas, como a família e a escola, para adentrar em universos mais amplos e distanciados, como a cidade, o estado e o país. Qualquer um desses temas pode ser trabalhado em qualquer dos ciclos, do 1º ao 3º. Não é, portanto, o tema em si que deve orientar nossas opções curriculares, mas, antes, o que se faz com ele, a maneira de abordá-lo, o grau de aprofundamento e as relações que podem ser estabelecidas entre os vários aspectos presentes em qualquer tema de estudo. Ao rejeitar uma lógica de organização curricular para os anos iniciais que pré-define que família e escola são temas de estudo do 1º ciclo, enquanto cidade, estado e país constituem conteúdos do 2º ciclo, optamos por uma flexibilização das escolhas, sem perder de vista as especificidades de cada ciclo.

Nessa nova lógica, nada impede que crianças do 1º ciclo possam estudar aspectos da História de sua cidade, ou mesmo possam trabalhar com escalas maiores quando, por exemplo, comparam suas maneiras de brincar com as de outras crianças que vivem, por exemplo, na China, ou estabelecem contrapontos entre suas brincadeiras e brincadeiras de crianças que viveram na Idade Média, por exemplo, identificando algumas das mudanças e permanências.

Da mesma forma, o estudo da família pode comparecer em diferentes momentos da aprendizagem em História também no 2º e mesmo no 3º ciclo. Pensando em um dos temas apontados pelos PCN's para o estudo de História no 2º ciclo – movimentos populacionais – podemos conceber um estudo que tenha como referência a própria família do educando. Essa família já vivenciou processos de mudança, de uma cidade para outra, ou entre estados, ou mesmo entre países? As razões que a levaram a se mudar são parecidas com os motivos de milhares de outras famílias que vivenciaram processos migratórios durante a História do Brasil ou de outros países? Enfim, não é o tema em si, mas a forma de abordá-lo e sua possibilidade de vinculação com outros temas da História que poderá nortear a escolha do que ensinar às crianças e aos pré-adolescentes.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que no 2º ciclo, o estabelecimento de contrapontos – prática fundamental em História – não prescinde da abordagem de aspectos relacionados às vivências cotidianas dos educandos. No entanto, quando compara aspectos de sua vida – como no exemplo citado, o estudo das mudanças vivenciadas por sua família – e o contrapõe a outros, no tempo e no espaço, o educando desse ciclo tem maiores possibilidades de adentrar o estudo de outras realidades de uma maneira diferente. Com isso, pode perceber o outro de uma outra maneira, e, sobretudo, podendo aprofundar o estudo desse outro, a partir da

abordagem de aspectos diversos de sua vida social, econômica, política e cultural.

Afirmamos a necessidade de compreensão do 2º ciclo em suas especificidades, promovendo um diálogo tanto com o que se aprende e ensina no 1º ciclo quanto com o que se prevê, de aprendizagem histórica, e que está em diálogo com o que se estuda no 3º ciclo. Além disso, há também a necessidade de compreender a dinâmica própria que se instaura nesse ciclo, as identidades, características e registros culturais próprios dos sujeitos da aprendizagem desse ciclo, e as contribuições da História para a sua formação. São reflexões que fundamentaram a elaboração da proposta do 2º ciclo, diante da consciência de que este é um momento de ampliação da socialização dos educandos e também de ampliação de sua capacidade leitora e escritora.

Seja para compreender melhor alguns aspectos de sua realidade vivenciada, seja para conhecer outros modos de vida, em outros tempos e espaços, é importante que os estudos de História possibilitem novas descobertas e, principalmente, instiguem a dúvida, o questionamento, o levantamento de questões. O fato de o ensino de História trabalhar com temas ligados à realidade social do educando implica o desafio de se evitar uma mera constatação dessa realidade, ou até mesmo de se limitar a uma retomada de aspectos já conhecidos pelos educandos, que nada acrescentam ao seu repertório de conhecimentos e capacidades. O objetivo de qualquer disciplina – e com a História não é diferente – é o de promover aprendizagens e, portanto, um ensino que não ultrapasse o já conhecido perderá seu significado. A abordagem de objetos e aspectos já conhecidos só tem sentido se promover novas descobertas a respeito daquilo que é familiar, desmobilizando as certezas construídas e abrindo possibilidades para a apropriação do novo e a releitura do que já se conhece.

À medida que, no 2º ciclo, o educando amplia suas possibilidades de conhecimento de outras realidades, os contrapontos feitos entre o já conhecido e o novo assumem uma outra dimensão, permitindo que o estudo desse outro se aprofunde. O movimento de ir e vir entre a realidade vivenciada e outras realidades, embora devendo ser, ainda, dinâmico, já pode ser feito de maneira a adentrar essas outras realidades e buscar compreender uma gama maior de aspectos, diferenciando-se, dessa forma, dos estudos feitos no 1º ciclo, em que os contrapontos – também essenciais – dão-se de maneira mais pontual, tomando-se um aspecto de cada vez. Por tudo isso, neste ciclo ampliam-se as possibilidades de estudo de temas que são mais tradicionalmente reconhecidos como temas históricos, que envolvem períodos e grupos sociais que vivem e viveram no Brasil e em diferentes partes do mundo.

Com isso, afirma-se um ensino de História que se fundamenta não apenas na descoberta do outro – ser social – como também no trânsito comparativo e apreciativo, mas não valorativo, entre a própria realidade e outras. Mais do que isso, ao realizar esse trânsito, o educando pode começar a perceber que o mundo não se restringe ao seu universo de vivência, que existem

outras formas de vida além da sua, passos importantes para afirmação de sua heteronomia.

DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS, NO PASSADO E NO PRESENTE: UMA PROPOSTA DE EIXO TEMÁTICO PARA O 2º CICLO

Um dos elementos que confere identidade ao 2º ciclo é o fato de ser um ciclo de transição entre a infância e a adolescência, em que os sujeitos vivenciam os primeiros momentos de ampliação de sua própria socialização, com a constituição mais efetiva da identidade de grupo, percebendo-se como parte de uma coletividade e sentindo a necessidade de maior partilha com outros de sua idade. Este pode ser um momento privilegiado para ampliarem a compreensão de que a História é feita por sujeitos sociais, em práticas predominantemente coletivas, em contextos marcados por uma conjugação de múltiplos aspectos, que envolvem interesses, intenções, formas de compreender o mundo e de atuar sobre ele. Uma das possibilidades vislumbradas é que **o estudo de diferentes grupos sociais, no passado e no presente, suas identidades e suas formas de relacionamento, de vida e de afirmação** transforme-se em eixo temático do 2º ciclo para abordagem da História (e das interfaces em trabalhos interdisciplinares).

Uma abordagem centrada na análise da presença de diferentes formas de organização social, aqui denominadas “grupos humanos e sociais”, deve contemplar tanto a análise da História pessoal do educando, compreendendo-se a História de seu grupo familiar e de convívio, e a História dos grupos do entorno da escola, suas origens e expressões identitárias, como de forma mais ampla, uma análise da História das coletividades humanas em outras épocas e sociedades, assim como dos diferentes agrupamentos identitários no mundo atual.

A proposta de um currículo centrado no estudo de grupos sociais permite múltiplas abordagens em torno da vida desses grupos, desde suas formas cotidianas de viver, trabalhar, relacionar-se, participar de atividades religiosas, festivas, celebrativas, etc., à abordagem de conflitos vivenciados, por exemplo, em relação à posse de terra, à luta pela conquista de direitos, a movimentos de afirmação de identidade étnica, entre outros. A ênfase no estudo de grupos sociais pode possibilitar, também, como sugerem os PCN's (1997), em relação ao 2º ciclo, o estudo de aspectos relacionados a deslocamentos populacionais no país e à constituição de núcleos urbanos, especialmente ao longo do século XX.

O estudo de diferentes grupos sociais permite tanto um investimento na construção de noções temporais básicas – como as de mudanças e permanências, diferenças e semelhanças, sucessão e simultaneidade, passado, presente e futuro – que demarcam a especificidade dos estudos de História nos primeiros anos de escolarização, como possibilitam o estudo de temas da História local, regional, do Brasil e do mundo, que tradicionalmente comparecem nos últimos

anos do Ensino Fundamental.

Pode-se prever, por exemplo, o estudo de populações indígenas, no passado e no presente, de grupos de africanos e afro-descendentes, de colonizadores e diferentes povos europeus e asiáticos que imigraram para o Brasil, de grupos de migrantes que, em diferentes momentos de nossa História, deslocaram-se de uma região a outra do Brasil, em busca de melhores condições de vida, trabalho e moradia. Incluem-se, aí, diferentes grupos que migraram para Minas Gerais (por exemplo, durante a “corrida do ouro”, no século XVIII), ou daqui saíram, em busca de trabalho, ou, ainda, de grupos que se dirigiram para o local do antigo Curral Del Rei, no momento em que se erguia a nova capital de Minas, em fins do século XIX. O estudo da cidade de Belo Horizonte, a partir de seus movimentos migratórios constitui, aliás, um dos temas que pode mostrar-se bastante significativo, tendo em vista que é difícil encontrar uma família residente em Belo Horizonte, nos dias atuais, que não tenha, pelo menos, um membro que veio de outra cidade, ou de outro estado do Brasil, o que poderia possibilitar um trabalho interessante de mapeamento das trajetórias vivenciadas pelas famílias dos educandos. É importante que esse movimento de investigação da História e da trajetória das coletividades humanas tenha como ancoragem a bagagem que trazem os educandos, sujeitos inseridos numa família, num grupo social, numa coletividade de convívio.

Sabemos que muitas vezes o professor do 2º ciclo, predominantemente um professor generalista e, portanto, sem a formação específica em História, encontra dificuldades em vislumbrar e levar adiante todas essas possibilidades de trabalho. É comum que este professor busque, nos livros didáticos, um importante suporte para a sua prática com a disciplina. No entanto, uma das dificuldades encontradas relaciona-se ao fato de que os livros didáticos de História dos primeiros anos de escolarização costumam apresentar diferentes lógicas de seleção e desenvolvimento de conteúdos (também os mais variados). Sugere-se que o professor abandone a perspectiva de descobrir qual livro apresenta a seleção de conteúdos mais “correta” ou a lista de conteúdos obrigatórios. Diferentemente, pode-se buscar compreender a potencialidade dos livros que estão à disposição, explorando-os em sua variedade: no livro didático há não somente uma seleção de conteúdos, mas imagens, a sugestão de uso de músicas, reprodução de quadrinhos, reflexões a partir de charges, atividades com mapas, sugestões de observações e de visitas ao local de moradia, sugestões de filmes e toda uma gama de recursos que podem se transformar em materiais didáticos importantíssimos para o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho docente. (*Guia do Livro Didático*, 2007, p. 9)

Ao pensar o livro didático não como um manual a ser rigorosamente seguido, mas como uma fonte de inspiração para o trabalho docente, dentre outras tantos materiais com os quais o professor poderá dialogar, a sala de aula transforma-se num ambiente de exploração,

introduzindo a criança e o pré-adolescente no desafio de pensar os textos, de modo geral e nos seus mais variados suportes e linguagens, como construções sociais. O uso sugerido do livro didático, portanto, é voltado à pesquisa e o professor poderá compor uma seleção substantiva de conteúdos e abordagens em diálogo com os diferentes livros em circulação, de modo a atender de forma mais satisfatória à concepção dos tempos de formação humana que sustentam a ideia de ciclo que, sabemos, não está presente na estruturação de obras didáticas de História.

CAPACIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Como contribuição para o planejamento do trabalho docente, os quadros com as matrizes curriculares trazem sugestões quanto à gradação no tratamento das capacidades em cada ano do ciclo e são empregadas as letras I, R, T e C, que remetem aos verbos INTRODUZIR, RETOMAR, TRABALHAR e CONSOLIDAR. A definição desses termos aparece no texto “Introdução”, destas Proposições Curriculares, aqui reproduzida a seguir:

I – Introduzir – Leva os estudantes a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola. Os estudantes, no seu dia a dia, desenvolvem muitos conhecimentos e, nesse sentido, **introduzir** não significa necessariamente um primeiro contato com determinado conceito, mas, sim, um primeiro tratamento escolar dele, que busca articular o que o estudante já sabe com a nova situação-problema. Da mesma maneira, a abordagem inicial de uma determinada capacidade/habilidade muitas vezes depende de conteúdos e de procedimentos que foram aprendidos na própria escola, quando do desenvolvimento de outras capacidades/habilidades. Assim, a introdução dessa nova capacidade acontecerá de modo articulado com uma retomada de aspectos relacionados a essas outras capacidades.

R – Retomar – Ao se introduzir o trabalho pedagógico com uma determinada capacidade, aspectos que se relacionam a outras capacidades já consolidadas necessariamente terão de ser retomados, sendo ampliados à medida que se trabalha sistematicamente com essa nova capacidade a ser desenvolvida. Assim, procuraremos evidenciar aquelas capacidades que, mesmo após serem consolidadas, serão objeto de trabalho pedagógico do professor, por serem importantes no desenvolvimento de outras. É importante ressaltar que **Retomar** não tem o mesmo sentido de revisar. Revisar tem muitas vezes um sentido de repetição de algo que já deveria ter sido aprendido. **Retomar** significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que, para isso, há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado. Promove, assim, uma ampliação das capacidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente.

T – Trabalhar – Tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações-problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor. Demanda um planejamento cuidadoso das atividades que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões dos conhecimentos disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também as inter-relações com outras capacidades/habilidades. É importante que o professor organize seu trabalho tendo bem definida a capacidade que pretende desenvolver. Essa é uma fase em que os processos avaliativos são fundamentais para que o professor defina as intervenções a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter clareza sobre o que efetivamente poderá ser consolidado pelos estudantes ao final desse processo.

C – Consolidar – No contínuo processo de aprendizagem dos estudantes, chega um momento em que é preciso sedimentar os avanços que ocorreram em seus conhecimentos. Nesse momento, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que foram trabalhados sistematicamente pelo professor devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula, de modo que o trabalho pedagógico realizado com eles seja claramente concluído. Esse é o momento em que se formaliza a aprendizagem de acordo com a capacidade que foi desenvolvida, na forma de resumos, sínteses e registros com a linguagem adequada a cada área do conhecimento. A avaliação assume nessa fase o objetivo de compor um quadro das aprendizagens que foram construídas pelos estudantes, que serão tomadas como referência na comunicação com as famílias e na continuidade do trabalho pedagógico no ciclo.

Afirmando a História dos grupos humanos como temática do 2.º ciclo e buscando compreender e problematizar as maneiras de socialização presentes em diferentes contextos, épocas e sociedades, espera-se que o educando torne-se capaz de:

1. EIXO NORTEADOR: FUNDAMENTOS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

- Perceber a historicidade presente em aspectos diversos da vida social, promovendo o processo de desnaturalização do mundo à sua volta.
- Compreender que o saber histórico é um processo que envolve sujeitos, temporalidades, eventos, processos e conceitos históricos.

Aprender História é aprender que todas as criações e ações humanas, desde artefatos e objetos, às suas relações, formas de sentir e significar o mundo, tudo possui historicidade, ou seja, foi criado, construído em certo momento histórico, por sujeitos que possuíam (e ainda possuem) intenções e visavam (visam) a algum objetivo, em diálogo com outros sujeitos de sua época, e em meio a relações e constrangimentos instaurados pela vida em sociedade. Em

outras palavras, a História nos mostra que as coisas nem sempre foram como são, que já foram de um jeito diferente em outro momento – e ainda são em outras coletividades e em outros contextos – e que também não são eternas. É isso que costumamos chamar de historicidade. Sua percepção está ligada ao processo de desnaturalização do mundo social. Quer dizer, exatamente por serem fruto de ações humanas no tempo, os processos da vida social não são naturais ou “dados de uma vez por todas” ou iguais em todos os contextos. Eles são históricos e se transformam no tempo e no espaço. A percepção da historicidade, iniciada no 1º ciclo, deve ser ampliada no 2º ciclo, quando os educandos podem percebê-la em sua dimensão social e coletiva, como fruto da ação de grupos e não de sujeitos isoladamente. Além disso, neste ciclo, os educandos têm condições de estabelecer relações entre diferentes variáveis, percebendo a historicidade em contextos marcados por uma multiplicidade de aspectos e processos sociais.

2. EIXO NORTEADOR: TEMPORALIDADE HISTÓRICA

- Apropriar-se de alguns instrumentos de marcação e datação do tempo e iniciar a sistematização de conceitos, tais como passado/presente/futuro, sucessão/simultaneidade, mudanças/permanências, diferenças/semelhanças.
- Compreender o tempo como construção social e a temporalidade histórica em suas várias dimensões: cronológica, de durações e de diferentes ritmos de tempo vivenciados socialmente, compreendendo outras dimensões culturais, como por exemplo, o tempo virtual.

Ao desenvolver temas de estudo pautados pelo investimento na construção de noções temporais, criam-se oportunidades para que os educandos desenvolvam capacidades relacionadas à percepção do tempo em suas várias dimensões: cronológica, de durações e de ritmos temporais. A dimensão cronológica diz respeito ao tempo dos calendários, que, embora referenciado em aspectos do tempo físico (a passagem dos dias e das noites, o ciclo de um ano), é um tempo social, um tempo de marcações próprias de cada cultura, de cada época. Por essa razão, presenciamos a emergência de diferentes calendários, que trazem as marcas de suas épocas e povos. O trabalho visando à apreensão da dimensão cronológica deve incluir, além da compreensão do tempo como construção social, a apropriação de elementos de marcação temporal próprios de nossa cultura, como a divisão em dias da semana e em meses do ano, e os agrupamentos mais comumente referidos em História, como décadas e séculos.

Um bom momento para se perceber os calendários como formas sociais de marcação do tempo pode acontecer durante a comemoração de datas especiais do calendário civil, as chamadas datas comemorativas. Ao trabalhar com essas datas, por exemplo, pode-se criar um

momento de reflexão sobre os seus significados sociais e os processos de eleição dessa data e não de outra para relevância em uma época. Além disso, é possível desenvolver uma análise de como nós, sujeitos comuns, fazemos essa operação em nossa própria trajetória de vida pessoal, elegendo algumas datas para serem lembradas, outras para serem esquecidas ou silenciadas.

Um dos recursos utilizados por professores para favorecer a apreensão da dimensão cronológica do tempo histórico é a construção de linhas do tempo. O trabalho com essa forma de representação exige certa cautela e clareza de seus limites. Ao mesmo tempo em que essa forma de representação contribui para a construção das noções de **passado**, **presente** e **futuro**, assim como de **sucessão** e **simultaneidade**, ela reforça as ideias de linearidade, homogeneidade e progresso, fazendo crer que todos os povos vivenciam – ou deveriam vivenciar – uma mesma História, que caminha linearmente de um estágio menos evoluído para um estágio de desenvolvimento e progresso. Sabemos que a História humana, a História de diferentes povos, não se faz dessa maneira e que as referências do que seja “evolução”, “progresso”, “desenvolvimento” são polissêmicas, forjadas em meio a conflitos, disputas e relações de poder.

Outra forma de representação do tempo muito comum em História é a sua divisão em grandes períodos. As periodizações nos remetem ao que permanece por um tempo – um período – e à sua transformação, que demarca o início de um novo período. O estudo das periodizações nos descortina um tempo histórico que também é feito de **durações**, a partir das quais se podem identificar **mudanças** e **permanências**, conceitos fundamentais para o desenvolvimento da noção de temporalidade entre os sujeitos aprendentes. O conceito de durações temporais foi criado por Braudel (1983) que nos apresenta a ideia dos ritmos em que ocorreriam as mudanças históricas: a curta duração, a velocidade dos eventos, dos acontecimentos breves, com datas e lugares bem definidos; a média duração ou o tempo conjuntural dos fenômenos econômicos ou dos governos – períodos que corresponderiam a décadas ou até a um século – e, por fim, a longa duração, o tempo das permanências ou das mudanças praticamente imperceptíveis que caracterizam as formas de organização social, as relações de trabalho, os sistemas produtivos e religiosos, as civilizações e as culturas.

Além disso, não podemos perder de vista que as periodizações são resultantes de construções sociais, e que o estabelecimento de determinados marcos como momentos que inauguram ou encerram períodos históricos é uma operação que envolve escolhas, quase sempre marcadas por disputas, jogos de interesse, relações de poder. Por fim, devemos lembrar que as diferentes formas de viver o tempo elaboradas no interior de cada cultura e de cada época nos remetem a uma outra importante dimensão do tempo histórico, aos diferentes **ritmos de tempo**, que nos permitem perceber **diferenças** e **semelhanças**, noções temporais

fundamentais no aprendizado da temporalidade histórica.

3. EIXO NORTEADOR: SUJEITOS HISTÓRICOS

- Desenvolver a capacidade de reconhecimento de si e do grupo de convívio como sujeitos da História, além do reconhecimento de outros grupos em sua historicidade.
- Reconhecer práticas sociais e bens culturais como construções coletivas, fruto de experiências de diferentes grupos sociais espacialmente situados, por meio dos tempos.
- Desenvolver a empatia histórica, ou seja, a capacidade de avaliar as razões, os fundamentos e as intencionalidades dos sujeitos em outros contextos, em outras épocas e culturas.

Esse eixo tem por pressuposto duas noções fundamentais: a de que a História é feita por grupos sociais, em sua vivência coletiva, e a de que as pessoas comuns são sujeitos da História, o que nos remete à historicidade presente na vida cotidiana. Para consolidar esse pressuposto torna-se necessário fazer emergir, em sala de aula, esses diferentes sujeitos: mulheres e homens, crianças, jovens e idosos, trabalhadores e patrões, governantes e cidadãos, pessoas da cidade ou do campo, incluídos e excluídos socialmente, aqueles que se veem como brancos, negros, indígenas, “amarelos” e mestiços, em suas relações com a família, o trabalho, o lazer, o descanso, a religiosidade, as comemorações e todas as outras dimensões que fazem parte da experiência humana, no presente e em outras épocas. Trabalhar com aspectos da história de vida e familiar dos educandos, assim como de seus diferentes grupos de convívio, é uma maneira de contribuir para sua autoidentificação como sujeito histórico.

A esse pressuposto de uma História encarnada liga-se outro, fundamental, da necessidade de compreensão e crítica dos gestos de eleição de alguns sujeitos concebidos como heróis. Dessa maneira, é importante tanto, de um lado, o estudo de uma História feita pela ação humana, quanto, de outro, a cautela para que seja evitado e criticado o super dimensionamento da ação de alguns sujeitos históricos – destacados da teia de relações sociais em que vivem e das circunstâncias de suas ações. Estudar alguns acontecimentos históricos a partir da menção quase exclusiva a determinados personagens é uma prática que deve ser evitada.

A capacidade de entendimento de modos de vida diferenciados e diversos daquele de referência, e a sua potencialidade para compreensão das razões e fundamentos das atitudes dos sujeitos históricos em outros contextos, outros espaços e outros tempos, remete-nos ao

desenvolvimento da capacidade de “empatia histórica”. Ela é possibilitada pelo exercício de se imaginar no lugar do outro, procurando compreender sua lógica, intenções, motivações para agir e pensar de uma maneira diferente da sua.

4. EIXO NORTEADOR: CONHECIMENTO HISTÓRICO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

- Iniciar processos de questionamento em relação ao conhecimento histórico produzido, vendo-o como produção arbitrada, permeada de conflitos, relações de poder, abordagens e pontos de vista diferenciados.

Neste eixo se explicitam concepções relacionadas à noção de que o conhecimento histórico é uma construção social, sendo, portanto, o resultado de arbítrios, silenciamentos e narrativas deliberadamente escolhidos como válidos para cada época, grupo ou geração.

Espera-se que no 2º ciclo os educandos já possam começar a perceber algumas controvérsias sobre determinados temas, identificando diferentes posicionamentos e formas de abordagem, muitas vezes apresentados como verdades inquestionáveis por muitos materiais didáticos. Cabe ao professor, desenvolver estratégias para iniciar o educando neste debate sobre o conhecimento histórico como construção social, operação que se estende ao conhecimento histórico escolar. Podemos tomar como exemplo a narrativa sobre o chamado “descobrimento do Brasil”, que pode ser estudada a partir do confronto de diferentes perspectivas: a) como um acaso “fortuito”, em que as caravelas da esquadra de Pedro Álvares Cabral teriam se desviado da rota original, fugindo das tormentas do Atlântico africano, chegando a deparar-se com a costa americana sem que se soubesse, ao certo, da existência de terras além-mar, mais tarde América Portuguesa, posteriormente Brasil; b) como um reconhecimento de terras já conhecidas pelos portugueses, questionando-se, portanto, a ideia de “acaso” que prevaleceu durante muito tempo; c) alguns autores chegam a afirmar que não teria sido exatamente um “descobrimento”, e, sim, uma “invasão”, uma vez que os povos indígenas “descobriram” a terra de além-mar muitos séculos antes.

Enfim, fazer emergir algumas dessas controvérsias históricas, assim como trazer para a sala de aula formas de interpretar a realidade sóciohistórica em curso e circulação na sociedade, na mídia e na imprensa pode ser uma boa maneira de criar possibilidades de análise e questionamento de ideias que têm grande força de convencimento e permanecem no imaginário de diferentes gerações. Esse costuma ser o caso, por exemplo, das representações acerca de grupos socialmente marginalizados, como as populações indígenas e afro-descendentes, vítimas frequentes de visões estereotipadas e preconceituosas, como as ideias de que os povos indígenas são atrasados, de que já não existem índios nos tempos atuais – os que restaram teriam se “aculturado” e deixado de ser índios – ou, ainda, que qualquer

programa pouco convidativo pode ser caracterizado como “programa de índio”.

Sem a pretensão de substituir uma visão “equivocada” por uma visão “correta”, pode-se apostar que as aulas de História sejam espaços em que essas questões compareçam, contribuindo para problematizar a origem e o fundamento de algumas ideias e perceber como se dá o seu aprendizado no convívio social, além, evidentemente, de contribuir para a superação de preconceitos e de visões estereotipadas.

5. EIXO NORTEADOR: PESQUISA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

ESCOLAR

- Desenvolver a habilidade de compreensão, de leitura e de produção de registros de conteúdo histórico, em suas variadas formas, como textos escritos, desenhos, mapas, esquemas, roteiros, fotografia, etc.
- Desenvolver procedimentos de pesquisa e produção de conhecimento: leitura e interpretação de fontes diferenciadas, construção de registros de conteúdo histórico, em suas variadas formas.
- Conhecer e apropriar-se de diferentes linguagens e mídias com vistas à aprendizagem histórica.

Pode-se dizer que aprender História é também aprender a pesquisar histórias. Ao recortar a sua realidade, selecionar fontes, interpretar abordagens, ler imagens, ouvir e refletir sobre música, cinema, documentos de época, interpretações históricas, o educando, em diálogo com seus colegas e com o professor, exerce seu protagonismo na aprendizagem, nesse caso, fundamentalmente por meio de atitudes de investigação.

O conhecimento histórico escolar se dá por meio de apropriação e reconstrução, realizando-se na troca, sempre dinâmica e multirreferencial, que ocorre entre os educandos, entre educandos e professores e no diálogo desses com a realidade sóciohistórica. Inseridos na realidade mesma que os leva a estudar e compreender a História, professores e educandos podem propor problemas, estudar interpretações, lançar perguntas, construir novas formas de pensar e sentir a realidade histórica. Nisso se diferencia basicamente o conhecimento histórico escolar daquele conhecimento histórico produzido nos núcleos de referência.

O contato inicial com fontes variadas e que se apresentam a partir de linguagens também diversas (imagens, músicas, filmes, desenhos animados, charges, textos escritos, literatura infantil, etc.) possibilita que o educando, em primeiro lugar, aprenda a extrair informações e também a indagar sobre a origem e intencionalidades que acompanham diferentes

testemunhos da História. É papel do professor possibilitar o acesso dos educandos a fontes de naturezas variadas, diversificando seu contato com os testemunhos e ampliando a noção do que sejam documentos históricos: documentos escritos de todo tipo, como documentos de época (na íntegra ou em fragmentos), textos jornalísticos e literários, assim como diferentes tipos de fontes iconográficas, orais e objetos da cultura material. Cada um desses tipos de fonte exige um tratamento específico, sendo fundamental que os educandos do 2º ciclo sejam capazes de identificar as diferenças entre os tipos de fontes e linguagens e as especificidades de leitura de cada uma delas.

Dessa maneira, os educandos podem começar a perceber que ler um documento escrito qualquer é diferente de ler uma fotografia ou de ler um objeto cultural, ou de ler uma imagem. Quando trabalham com uma linguagem específica, como, por exemplo, a linguagem musical, os professores devem levar em conta a natureza dessa fonte, sua linguagem peculiar, as informações verbais que expressam, as mensagens não verbais significadas por meio de melodias que podem provocar tristeza, alegria, saudade, melancolia, etc. Com isso, podem perceber que não apenas as informações oferecidas em cada uma diferem, mas também as perguntas que devem ser feitas para extrair dali informações relevantes, percepções, emoções e aprendizagens.

Por fim, toda atividade de pesquisa precisa completar seu percurso com as atividades de sistematização e socialização. Construir, coletivamente, formas de registro e socialização das descobertas feitas é uma maneira de reafirmar o papel social do conhecimento produzido, que só tem sentido quando pode ser comunicado, compartilhado.

O professor pode propor diferentes formas de registro, explorando as várias linguagens já conhecidas e utilizadas pelos educandos: a linguagem musical, com produção de novos ritmos e melodias ou de paródias; a linguagem cênica, pela realização de dramatizações e performances; a linguagem gráfica de desenhos, história em quadrinhos, charges, etc.; a linguagem plástica de maquetes e demais representações tridimensionais; além das formas tradicionais de registro, que envolvem o texto escrito, em seus vários gêneros e formatações.

O trabalho com diferentes linguagens e, dentro dele, a prática de transposição de uma linguagem a outra – por exemplo, representar as ideias de um texto escrito por meio de desenho ou de maquete – já implica uma operação de produção de conhecimento escolar. Ao ter que refletir sobre os elementos de cada uma das linguagens – da verbal à gráfica, no caso do exemplo citado – o educando é convidado a um processo de criação e autoria, que o coloca de frente com o desafio da produção do conhecimento.

6. EIXO NORTEADOR: DIVERSIDADE E DESIGUALDADES

- Perceber a diversidade cultural, compreendendo o valor da alteridade, das diferenças entre os grupos e os fundamentos da pluralidade cultural.
- Perceber a desigualdade social, aprendendo a se posicionar e reconhecendo a garantia de direitos humanos como pressuposto de cidadania.
- Desenvolver habilidades para convivência com a diversidade cultural e a vivência da diferença. Compreender e problematizar a História do racismo,¹ do sexismo,² da heteronormatividade,³ dos preconceitos de classe⁴ e de outros tipos de discriminação e marginalização na sociedade brasileira.

Uma das grandes potencialidades do conhecimento histórico é a de promover o encontro com o outro, o diferente, que pode ser tanto aquele que viveu em outras épocas e em outros contextos, quanto o outro contemporâneo, pertencente a outras culturas ou mesmo aquele outro que está ao nosso lado, faz parte de nossa convivência cotidiana. Ao fazer emergir os diferentes sujeitos históricos, em sua alteridade, o ensino de História depara-se com alguns dos desafios fundamentais colocados hoje para o mundo contemporâneo: compreender e acolher as diferenças, sem, contudo, transformá-las em desigualdades. Não é tarefa fácil compreender que o outro pode apresentar uma diferença fundamental em relação a modos de vida, concepções de mundo, atitudes, orientações, crenças e valores, sem cair na armadilha de classificar tais diferenças como melhores ou piores, superiores ou inferiores.

Esses desafios levam, muitas vezes, a que alguns professores optem por excluir determinados assuntos e abordagens de seus conteúdos programáticos, sob o risco de acirrar preconceitos e atitudes xenófobas e etnocêntricas. No entanto, tais atitudes e posturas estão cada vez mais presentes em um mundo globalizado, que busca preservar identidades e pode criar, muitas vezes, trincheiras e guetos. Inúmeros conflitos em curso no mundo se assentam nesta busca de afirmação das identidades a partir do confronto com o outro, o diferente, visto como ameaçador e, portanto, digno de ser destruído, eliminado. Tais conflitos, que muitas vezes nos parecem cenários distantes, acessíveis pelos noticiários de TV, estão, na verdade, muito presentes no cotidiano dos centros urbanos ou mesmo em pequenas comunidades, expressos no repúdio àqueles que trazem alguma marca de diferença, seja ela cultural, social ou mesmo física.

¹ Atitude cultural negativa dirigida a pessoas não brancas, orientadas por crenças sobre diferenças raciais em relação a aspectos como inteligência, motivação, caráter, moral e habilidades.

² Atitude cultural orientada pela ideia de que as diferenças entre os sexos caracterizam superioridade de um e inferioridade do outro.

³ Atitude cultural orientada pela ideia de que há uma única orientação sexual normal, o que leva a situações nas quais as variações da orientação heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, religiosas ou políticas.

⁴ Atitude cultural negativa orientada contra pessoas de outra classe social. Pode manifestar-se na forma de desprezo ou agressividade de pessoas ricas contra os pobres ou de pessoas pobres contra os membros das classes mais abastadas.

Por todas essas razões, o ensino de História, como canal privilegiado de conhecimento e compreensão das diferenças historicamente construídas entre os grupos humanos, não pode se furtar à tarefa de promover reflexões e questionamentos que possibilitem esse encontro com o outro, não apenas para conhecê-lo, mas para desenvolver atitudes de tolerância, respeito, possibilidades de intercâmbio e aprendizado mútuo.

O encontro com o outro, pelo cultivo da tolerância, respeito, capacidade de escuta e negociação faz parte dos fundamentos da construção da **democracia** e da **cidadania**.

A **formação cidadã** é, portanto, um componente importante do ensino de História. Mas, para isso, é necessário que, a essa dimensão, que prevê também o trato com a diversidade, não estejam ausentes a interpretação profunda das desigualdades de toda ordem e o estudo histórico das lutas por afirmação de direitos num universo social e político – como o brasileiro – em que nitidamente ocorre a supressão dos mesmos direitos.

7. EIXO NORTEADOR: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

- Valorizar o patrimônio históricocultural, identificando a diversidade de bens materiais e imateriais produzidos no âmbito de diferentes culturas, refletindo sobre as várias dimensões da memória e compreendendo os bens culturais como componentes fundamentais da memória social e das diversas experiências humanas no tempo.
- Compreender os componentes identitários próprios de sua cultura, ao mesmo tempo em que são analisados os registros culturais de outras sociedades.
- Entender o ser humano como elemento central e indissociável do ambiente, reconhecendo diversos elementos deste como patrimônio natural da coletividade. Avaliar a situação e intervir de forma positiva para conservação ou recuperação do meio ambiente, contribuindo para uma melhor qualidade de vida no contexto em que se está inserido.

O ensino de História tem na **memória** uma de suas principais fontes. Por meio dos objetos da cultura, os professores podem criar situações significativas de investigação e de compreensão da História. E, como já dissemos, esse pressuposto requer uma postura investigativa, a compreensão da historicidade dos objetos e de seus diferentes percursos, usos e desusos no tempo, além da avaliação do que nos dizem a sua materialidade, os seus detalhes, a sua deformação e o seu silêncio. Além do mais, é importante compreender que os sujeitos também produzem conhecimentos, sensações e percepções em contato com os objetos da cultura, recortados por sua trajetória pessoal e pelas aprendizagens realizadas.

Por isso é tão importante ao docente de História a aproximação propositiva com outros ambientes sociais que têm a História como dimensão significativa, como os museus, os arquivos, as bibliotecas, os centros culturais, as ONGs, as instâncias e instituições ligadas a movimentos sociais, os clubes de leitura, os ambientes virtuais de educação histórica, entre outros. Realizar visitas a essas instituições requer, no entanto, todo um trabalho de partilha com essas instituições, de preparação prévia na escola e registro, assim como a construção coletiva de posturas e condutas desejáveis no momento da visita.

Ao planejar um trabalho em museu, por exemplo, o professor deve se perguntar, em primeiro lugar, o que pretende com essa atividade. Ciente de seus objetivos, inicia o seu planejamento, num trabalho de preparação que começa em sala de aula, com o levantamento das expectativas e conhecimentos prévios dos educandos; uma problematização do próprio nome e da finalidade da instituição, de reflexão sobre o que pode ser encontrado lá; a sistematização de outras experiências já vivenciadas na própria instituição ou em outras; e, por fim, o debate e a construção coletiva de posturas e atitudes desejáveis quando se transita em um espaço público.

Para isso, é importante que o professor dialogue com profissionais ligados aos setores e finalidades educativas da instituição com a qual pretende proporcionar ações educativas, aprendendo com seus profissionais, expondo-lhes seus objetivos e compartilhando uma proposta de ação. No momento da visita, propriamente, é importante criar estratégias que favoreçam um ambiente de aprendizagem e fruição estética, garantindo que os educandos tenham alguma autonomia para construir seus percursos, deter-se mais, ou menos, diante de alguns objetos ou setores, podendo interagir a partir de suas experiências e motivações. (PEREIRA et alli, 2007)

Igualmente fundamental é o momento de socialização e registro das experiências vivenciadas, devendo ser um momento que permita a ampliação e ressignificação das aprendizagens. Aqui, é importante que o professor esteja atento a outros elementos que venham a surgir e que podem ultrapassar os objetivos inicialmente previstos e, para isso, deve abrir espaço para que os educandos possam expressar o que viram, sentiram, vivenciaram, refletiram.

O trabalho com instituições que guardam acervos significativos e são portadoras de memórias de grupos e épocas distintas pode ser também uma maneira interessante de proporcionar aos educandos uma reflexão e uma vivência da cidade como ambiente de aprendizagem histórica.

Belo Horizonte é rica em instituições e espaços culturais os mais diversos. Incluí-los em programas curriculares é uma maneira de fazer da cidade um espaço de aprendizado, além de promover um aprendizado sobre a cidade. Sujeitos de todas as idades vivenciam, cotidianamente, experiências e

aprendizados nos espaços urbanos por onde transitam. Fazer disso objeto de estudo da História – e de outras disciplinas do currículo – é uma maneira de qualificar e problematizar essas experiências, contribuindo para o aprimoramento da vivência cidadã.

Na mesma linha, a investigação da História pela valorização da memória ocorre pela compreensão do papel da oralidade e de seu valor no estudo das sociedades, das histórias dos sujeitos e da construção de narrativas sobre o passado em sociedade. Dessa forma, o professor poderá lançar mão do diálogo com os saberes locais, com as narrativas de idosos e de pessoas de referência nas comunidades em que se insere a escola. Além de se constituir em importante fonte para os estudos propostos, essa prática contribui para a valorização de sujeitos, muitas vezes, excluídos e que encontram dificuldades, no mundo contemporâneo, para expressar suas percepções e partilhar seus saberes, sobretudo os idosos, sujeitos de direitos frequentemente violados nas sociedades atuais.

Cabe ao ensino de História aproximar o meio ambiente das relações sociais, reconhecendo que este precisa ser compreendido em interação com indivíduos, considerando não só as suas bases naturais como as modificações que nele se operam pelas ações humanas no decorrer da História. Os estudos históricos devem interferir nessa discussão e estimular a apropriação, pelas comunidades, de seus bens naturais, fortalecendo sua identidade e contribuindo para a conservação sustentável dessa riqueza.

Ao abordar a educação ambiental de forma interdisciplinar, relacionando-a com a realidade local e ao mesmo tempo com um contexto mais amplo, pode-se estimular a ação imediata e ajudar os alunos a desenvolverem uma percepção mais abrangente do mundo. Esse trabalho pode se desenvolver por meio do estudo de temas, como o uso da água e dos recursos naturais ao longo do tempo; o processo de urbanização; os impactos da industrialização no clima, na geração de lixo; as transformações agrícolas no contexto da História do Brasil e algumas de suas consequências, como o desmatamento, a poluição do solo; a relação de outras atividades econômicas importantes em nossa História como a mineração, o extrativismo com o assoreamento de rios, a extinção de espécies vegetais e tantas outras temáticas igualmente relevantes.

Capacidades a serem desenvolvidas no 2º ciclo		Distribuição no ciclo		
Eixos Norteadores	Capacidades	1º	2º	3º
Fundamentos do Conhecimento Histórico	1. Perceber a historicidade ⁵ presente em aspectos diversos da vida social, promovendo o processo de desnaturalização ⁶ do mundo à sua volta.	R	T/C	C/R
	2. Compreender que o saber histórico é um processo que envolve sujeitos, temporalidades, ⁷ eventos, processos e conceitos históricos.	R	T	T/C
Temporalidade histórica	3. Apropriar-se de alguns instrumentos de marcação e datação do tempo e iniciar a sistematização de conceitos, tais como passado/presente/futuro, sucessão/simultaneidade, mudanças/permanências, diferenças/semelhanças.	R	T	T/C
	4. Compreender o tempo como construção social e a temporalidade histórica em suas várias dimensões: cronológica, de durações ⁸ e de diferentes ritmos de tempo vivenciados socialmente, compreendendo outras dimensões culturais como, por exemplo, o tempo virtual.	R	I/T	T
Sujeitos históricos	5. Desenvolver a capacidade de reconhecimento de si e do grupo de convívio como sujeitos da História, além do reconhecimento de outros grupos em sua historicidade.	I	T	T/C
	6. Reconhecer práticas sociais e bens culturais como construções coletivas, fruto de experiências de diferentes grupos sociais espacialmente situados, por meio dos tempos.	I	T	T
	7. Desenvolver a empatia histórica, ou seja, a capacidade de avaliar as razões, os fundamentos e as intencionalidades dos sujeitos em outros contextos, em outras épocas e culturas.		I	I/T
Conhecimento histórico como construção social	8. Iniciar processos de questionamento em relação ao conhecimento histórico produzido, vendo-o como produção arbitrada, permeada de conflitos, relações de poder, abordagens e pontos de vista diferenciados.	9.	I	I/T

⁵ Tudo foi criado, construído em certo momento histórico, por sujeitos que possuíam intenções e visavam um objetivo relacionado às possibilidades materiais e da mentalidade da sociedade em que vivia.

⁶ Os processos da vida social não são naturais, eles são fruto da ação humana, por isso não são imutáveis e nem eternos. Eles possuem diferenças relacionadas aos sujeitos envolvidos, ao tempo e ao espaço em que ocorreram.

⁷ Dimensões, categorias e ritmos do tempo: passado, presente, futuro, simultaneidade, sucessão, antecedência, permanência, mudança, tempo social, tempo biológico, tempo cronológico e outros.

⁸ Segundo Braudel(1983), existem três ritmos na história: (a longa duração, como o tempo das mentalidades ou culturas), o conjuntural (tempo dos fenômenos que duram décadas ou até um século como os governos) e os eventos (tempo das rupturas como as revoluções).

Pesquisa e produção do conhecimento histórico escolar	10. Desenvolver a habilidade de compreensão, de leitura e de produção de registros de conteúdo histórico, em suas variadas formas, como textos escritos, desenhos, mapas, esquemas, roteiros, fotografia, etc.	11. R / T	T	T/C
	12. Desenvolver procedimentos de pesquisa e produção de conhecimento: leitura e interpretação de fontes diferenciadas, construção de registros de conteúdo histórico, em suas variadas formas.	13. R	T	T
	14. Conhecer e apropriar-se de diferentes linguagens e mídias com vistas à aprendizagem histórica.	15. R	I/T	T
Diversidade e desigualdades	16. Perceber a diversidade cultural, compreendendo o valor da alteridade, das diferenças entre os grupos e os fundamentos da pluralidade cultural.	R	T	T
	17. Perceber a desigualdade social, aprendendo a se posicionar e reconhecendo a garantia de direitos humanos como pressuposto de cidadania.	I	T	T
	18. Desenvolver habilidades para convivência com a diversidade cultural e a vivência da diferença. Compreender e problematizar a História do racismo, do sexismo, da heteronormatividade, dos preconceitos de classe e de outros tipos de discriminação e marginalização na sociedade brasileira.	I	T	T
Memória e patrimônio	19. Valorizar o patrimônio históricocultural, identificando a diversidade de bens materiais e imateriais produzidos no âmbito de diferentes culturas, refletindo sobre as várias dimensões da memória e compreendendo os bens culturais como componentes fundamentais da memória social e das diversas experiências humanas no tempo.	R	T	T
	20. Compreender os componentes identitários próprios de sua cultura, ao mesmo tempo em que são analisados os registros culturais de outras sociedades.	R	T	T/C
	21. Entender o ser humano como elemento central e indissociável do ambiente, reconhecendo diversos elementos deste como patrimônio natural da coletividade. Avaliar a situação e intervir de forma positiva para conservação ou recuperação do meio ambiente, contribuindo para uma melhor qualidade de vida no contexto em que se está inserido.	R	T	T/C

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2003.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. Lei Federal nº 10.639/03. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- BRASIL. *Guia do Livro Didático 2008: História - Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEEPM 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História - terceiro e quarto Ciclo*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; MEC/SEEPM, 1998.
- BRAUDEL, Fernand. *O mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II*. Lisboa: Martins Fontes, 1983.
- CATÃO, Leandro Pena; SANTOS, Tatiane Conceição dos. História Ambiental a partir do Patrimônio Urbano Ambiental e da Prática Turística. *História Ambiental & Turismo*, v. 4, n. 1, maio/2008.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *Epistemologia das ciências da educação*. Lisboa: Afrontamento, 2002.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares. In: *Teoria e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Pannonica, 1990.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 1987.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. JODELET (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- JULIÁ, Dominique. Construcción de las disciplinas escolares en Europa. In: Berrio, Julio Ruiz (Ed.). *La cultura escolar en Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 2000.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, 1999.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.

- MINAS GERAIS. Propostas curriculares de História (CBC - Conteúdo Básico Comum). Secretaria de Estado da Educação, Minas Gerais, 2005-2006. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=38829&tipo=ob&cp=AA0066&cb=&n1=&n2=Propostas%20Curriculares%20-%20CBC&n3=Fundamental%20-%205%AA%20a%208%AA&n4=Hist%F3ria&b=s>. Acessado em: 8 nov. 2007.
- NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. Jovens generificados no espaço escolar: zoação e bagunça como vetores das relações de gênero. *Anais do VII Seminário Fazendo Gênero*, 2006.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.21, 2009.
- PEREIRA, J. S. *et al.* *Escola e museu: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: CEFIR/PUC Minas/SUM, 2007.
- REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme*, n. 10, vol. 5, jun. 2004.
- RICCI, Cláudia. *Pesquisa como ensino: textos de apoio, propostas de trabalho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade Histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Editora Alínea. 2003.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. *Caderno CEDES*, v. 25, n. 67, Campinas, Set./Dez 2005.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores. *Tempo*, v.11, n.21, Niterói, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In: *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- WERTSCH, J.V. *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

PROPOSIÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA RME-BH DE HISTÓRIA – 3º CICLO

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR COMO APRENDIZAGEM DO DIVERSO

Conhecimento histórico escolar: diálogo com a ciência de referência

A história, ou melhor, as histórias que vêm sendo produzidas no âmbito acadêmico constituem referência para o que se ensina na Educação Básica com a mesma denominação: História. No entanto, os conhecimentos que circulam e que são produzidos no interior das escolas, embora em grande medida referenciados pelo conhecimento histórico acadêmico, possuem especificidades, são de natureza diferente daquele que tem na Academia seu centro de origem. Por isso, quando falamos em ensino de História, torna-se fundamental discutirmos os significados e fundamentos de um conhecimento específico, chamado **conhecimento histórico escolar** que, embora em diálogo com a ciência de referência e suas principais transformações, mantém relativa autonomia e possui sua própria identidade, finalidades específicas e pressupostos diversos.

As constantes transformações pelas quais passa a História, como ciência de referência, evidentemente aparecem ao ensino de História. As noções de *fato histórico*, *sujeitos* e *fontes* foram, no campo da historiografia, bastante ampliadas e, em alguns momentos, ressignificadas. Como fato histórico passou-se a considerar toda diversidade de acontecimentos, criações, rituais, técnicas, comportamentos, valores e representações. (PCN, 1997) Em alguns casos, chegou-se mesmo a rejeitar uma “história acontecimento”, para dar ênfase a estruturas, à vida material e econômico-social-mental.

Nessa nova perspectiva, o fato histórico, qualquer que seja sua natureza, não pode ser reconstituído tal como ocorreu, e, portanto, não pode ser narrado tal qual aconteceu. A História é, nessa acepção, uma reconstrução, sendo essa uma reflexão fundamental ao seu ensino e aos gestos que fazem os professores ao selecionar conhecimentos disciplinares, decidir por determinadas abordagens, uso de fontes e narrativas.

Como parte dessas transformações da historiografia, encontra-se o alargamento da noção de testemunho histórico, uma reflexão que está na base do nascimento da História como ciência e que sofrerá ressignificações com o amadurecimento da produção historiográfica em variados contextos, especialmente o alemão, o francês e o inglês, entre os séculos XIX e XX. Ao lado dessas ressignificações, há o surgimento, não sem embates, de divergências e de tendências

variadas. No ensino de História, em especial nas últimas quatro décadas, assistimos à utilização de documentos orais e fotográficos, registros arqueológicos e fontes de origem cotidiana nos processos de produção do conhecimento em sala de aula, fontes nem sempre consideradas capazes de fundamentar o ensino-aprendizagem e nem sempre valorizadas no cotidiano da sala de aula. Mais que um simples alargamento da ideia de fonte, o que verificamos no ensino de História foi um rompimento com a concepção de documento-prova, apropriado, em geral, a partir do pressuposto de que eram os documentos – especialmente os oficiais – fiéis da “verdade do acontecido”.

Ao mesmo tempo, ao longo do século XX, mas com raízes no século XIX, na historiografia – em suas variadas vertentes – cresceu o interesse por diferentes sujeitos e grupos sociais, em sua vivência individual ou coletiva. Mulheres, crianças, jovens, adultos, homens, idosos. Ricos e pobres. Trabalhadores, patrões, reis e súditos. Pessoas da cidade ou do campo. Incluídos e excluídos socialmente. Aqueles que se veem como brancos, negros, indígenas, “amarelos” e mestiços de todas as maneiras possíveis.

Todos os seres humanos, sem qualquer distinção, passaram a ser considerados sujeitos da História, sendo que esta reflexão fundamentará boa parte das transformações pelas quais passará também o ensino da História, cujo desdobramento fundamental será a compreensão reflexiva (não ingênua) de que os educandos são também integrantes da História, sujeitos ativos.

Para alguns autores, o que está na base de todas essas transformações é uma mudança na “representação do tempo histórico”, sendo “essa representação que diferencia as diversas escolas e programas históricos.” (REIS, 2000, p. 9) Esse processo abarca o rompimento com a noção de “temporalidade 'acontecimental', do único, singular e irrepitível, linear, progressista e teleológica da dita história tradicional” (Idem, p. 15), que teria possibilitado uma renovação na produção do conhecimento histórico e nos pressupostos do ensino da História.

Em diálogo com a produção historiográfica, mas de certa forma afirmando suas próprias linhas de força, o ensino de História viveu, nos últimos anos, uma revisão fundamental, desenhada em diferentes propostas curriculares oficiais em debate (RIBEIRO, 2004; SIMAN, 2006; BITTENCOURT, 2006) que sinalizam, a despeito de suas diferenças, para um rompimento com a ideia de que ensinar História significa narrar fatos e acontecimentos ou, mais claramente, transmitir conhecimentos históricos enumerados numa linha de tempo.

Ensino de História: mediação e construção de significados

Se partirmos do pressuposto de que a finalidade do ensino de História é a transmissão mecânica do que se pesquisa nas Academias, cabe ao professor da Educação Básica nada mais que um investimento em formação para a aquisição de conhecimentos de sua área, a serem, então, transmitidos pela ação pedagógica por meio do uso de narrativas, do uso do quadro, do livro didático e da reprodução de conhecimentos já dados.

Se, diferentemente, pensa-se no **conhecimento escolar** como processo de mediação e construção de significados, necessariamente passa-se a compreendê-lo além de uma mera vulgarização do saber erudito. O conhecimento escolar volta-se fundamentalmente à formação humana em que comparecem representações, desejos, intencionalidades e aprendizagens de seus agentes fundamentais: professores e educandos.

Assumindo o pressuposto de que uma das finalidades primordiais do ato educativo é a construção de significados e que essa construção se realiza, sobretudo, por meio das interações, podemos afirmar que ensinar História difere tanto da ação mecânica de transmissão de conhecimentos disciplinares, quanto da ideia de superação de concepções prévias dos educandos por outra, erudita.

Conhecer, nessa outra acepção, é **enredar-se a uma teia de significados** e assumir posições nessa mesma teia, compartilhando com outros sujeitos essa vivência. O papel da ação educativa em História, nessa medida, é o de possibilitar esse enredamento, do qual não está livre o próprio professor: o conhecimento histórico escolar é construído na partilha, na relação, em que educandos e professores são autores.

A ideia do conhecimento escolar como vulgarização do conhecimento acadêmico ainda se faz muito presente em diferentes instâncias, incluindo a própria academia e as instituições escolares.

Mais recentemente, tem sido muito difundido o conceito de **transposição didática**, elaborado pelo pesquisador francês Yves Chevallard, especialista em Didática da Matemática. Chevallard trouxe importantes contribuições para se pensar as especificidades do conhecimento escolar, quando ressalta a mediação realizada pela chamada “noosfera” – conjunto de agentes sociais externos à escola, tais como inspetores, autores de livros didáticos, especialistas em educação, entre outros – responsável pela transformação do saber de referência, erudito, em “saber a ser ensinado”, saber este que se transforma, posteriormente, em saber ensinado, a partir da ação de um sujeito social privilegiado – o professor – para, finalmente, transformar-se em “saber aprendido”, operação em que os educandos são os sujeitos privilegiados.

A definição dessa cadeia, chamada “transposição didática”, contribuiu – vale ressaltar – para a desmontagem da ideia de saber escolar como mera vulgarização, reconhecendo o protagonismo de diferentes sujeitos sociais na configuração de um conhecimento específico: o conhecimento escolar. A ideia de “transposição didática” tem sido objeto de controvérsias entre os estudiosos, alguns deles apontando como uma das maiores críticas ao conceito a de que ele continua aprisionado à ideia de que o saber de referência, chamado em sua perspectiva de “saber sábio”, é a principal – senão a única – fonte de constituição do saber escolar. Em perspectiva diversa, autores como André Chervel (1990) e Ivor Goodson (1995), entre outros, chamam a atenção para a complexidade do conhecimento escolar, que é constituído por saberes oriundos de fontes variadas, que possuem naturezas também diversas e cujo papel da mediação e das interações torna-se central em sua constituição. De acordo com esses autores, o conhecimento escolar tem origem e referência de forma multirreferenciada, podendo inspirar-se no conhecimento acadêmico, evidentemente, sem deixar de validar, alimentar-se e dialogar com aqueles outros saberes em circulação do mundo social.

Além disso, chamam a atenção para o fato de que o saber escolar, além de constituído por uma teia de saberes e representações sociais, tem outras finalidades, outros procedimentos, outros sentidos. Sua finalidade última não é nem meramente comunicar uma herança universal nem reproduzir mecanicamente o que se estuda nas universidades. Embora em diálogo com a produção acadêmica, o saber escolar tem uma dinâmica própria, atendendo, sobretudo, aos requisitos do processo de formação humana, social e política de sujeitos. Ele é chamado, em cada contexto social, a difundir valores, moldar consciências, semear projetos de futuro e representações sobre o mundo e as relações sociais. Esse saber tem um caráter axiológico fundamental, pois atende a objetivos maiores que a simples divulgação de conhecimentos produzidos em outras instâncias e isso só é possível pelas mediações e interações realizadas em cada sala de aula.

Para aqueles que são atores privilegiados do processo ensino-aprendizagem – professores e educandos – torna-se fundamental compreender as heranças, dialogar com o conhecimento sistematizado e produzir ambiência para emergência de interpretações significativas – para os sujeitos aprendentes – da realidade social, pela ação de partilha de uma História tomada nas mãos com suas contradições e vivenciada como experiência subjetivada, não como experiência alheia.

Conhecer, nesse sentido, implica a realização da ação **investigativa**, da partilha de aprendizagens, da mediação reflexiva e da experiência do confronto proporcionado pela compreensão de diferentes formas de interpretar, sentir e narrar histórias.

Podem-se utilizar os mesmos recursos e materiais pedagógicos usados em ambientes

convencionais – o livro, o quadro, as imagens, os textos. O que se transforma, fundamentalmente, é a finalidade do ato educativo, que se dirige à **formulação compartilhada de explicações**, à reflexão sobre as **diferentes formas de interpretar a História** e à **tomada de posições** num campo de dissensos que é próprio da História como vivência e da História como conhecimento sistematizado.

Nessa perspectiva, o educador de História não pode abrir mão de sua capacidade imaginativa, criativa e de seus recursos de explicação dos processos históricos. Um exemplo, uma analogia, uma metáfora, uma imagem são alguns dos recursos utilizados pelo professor, em sala de aula, e que fazem parte do processo de constituição do conhecimento histórico escolar. Ao educador de História exige-se mais do que saber narrar – um dos importantes recursos de sua ação. Acena-se para a necessidade de estímulo ao **exercício da interpretação da realidade** presente pelos educandos, movimento proporcionado pelo confronto de idéias e pela criação de uma **arena de debate em sala de aula** em que **a História é conhecimento dinâmico, processual e passível de investigação**. Os conceitos históricos são vistos em sua polissemia, como o são os fatos, as narrativas e as interpretações já consolidadas.

É no diálogo reflexivo com as concepções que comparecem em uma sala de aula, marcada pelo debate e confronto de ideias, que se afirma o papel mediador do educador de História e, por conseguinte, a necessidade de uma formação reflexiva e continuada. Portanto, é fundamental compreendermos o papel de destaque da **mediação** – operação diversa da transmissão – na constituição do saber histórico escolar, o que pressupõe autonomia para a tomada de decisões pedagógicas e uma relação diferenciada do docente com os diferentes saberes em circulação na sala de aula. Desse modo, o docente assume um papel de sujeito privilegiado nesse espaço e, em especial, promove uma abertura para a reciprocidade intrínseca necessária à compreensão histórica.

Em todos os aspectos explorados é de fundamental importância que a sala de aula de História seja vista como parte do mundo, parte no mundo, mundo no mundo e, não, como se costuma dizer, um “mundo à parte”. Inserido na realidade social, que é também objeto de seu estudo, o ensino de História alimenta-se da bagagem que trazem os educandos e os professores de sua trajetória pessoal e grupal e, fundamentalmente, das formas de interpretação que podem ser criadas pela experiência de partilha instaurada em sala de aula, em diálogo com essas heranças.

O sentido do ensino-aprendizagem de História vincula-se, dessa forma, a situações de **interpretação/explicação pela partilha de percepções enunciadas num contexto de reciprocidades** – tanto da reciprocidade que se cria entre os sujeitos da aprendizagem pela via da investigação compartilhada da História quanto da reciprocidade possível entre o sujeito aprendente e sujeitos da História de outras épocas.

Talvez, assim, a História escolar deixe de ser vista como tradicionalmente a sociedade a vê: “uma matéria de decorar, uma matéria de ler, uma matéria de estudo”. A História para crianças e jovens pode ser, antes, uma oportunidade de formação e de descobertas de formas cada vez mais autônomas de olhar para as realidades, em que se inclui a sua própria realidade, percebendo-as como dinâmicas, contraditórias e transformáveis.

EIXOS NORTEADORES E CAPACIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO 3º CICLO

1. EIXO NORTEADOR: FUNDAMENTOS DA COMPREENSÃO HISTÓRICA

Capacidades básicas

- Perceber a historicidade presente em aspectos diversos da vida social, promovendo o processo de desnaturalização do mundo à sua volta e de compreensão espaço-temporal.
- Familiarizar-se com portadores de narrativas históricas (textos, iconografia, objetos da cultura, etc.), compreendendo seus elementos fundamentais.
- Compreender que a História é um processo que envolve sujeitos, temporalidades, eventos e conceitos históricos.
- Compreender diferentes processos históricos como fruto da experiência e da intervenção humana, em diferentes tempos e espaços, envolvendo sujeitos, temporalidades, contextos, eventos e conceitos históricos diversos.
- Problematizar conceitos históricos e os diversos usos e sentidos dos conceitos na História.
- Compreender e exercitar os fundamentos éticos da aprendizagem histórica.

Aprender História é, acima de tudo, aprender a desnaturalizar o mundo à sua volta, perceber que a realidade em que vivemos é fruto da ação humana, por meio dos tempos, não de uma ação plenamente autônoma, consciente, racional, mas de ações, opções e relações que se inscrevem num campo de tensões entre o instituinte e o instituído, entre o protagonismo dos sujeitos e as realidades econômicas, políticas e sociais em que se inserem. Desnaturalizar o mundo é um dos mais substantivos meios de aprendizagem da historicidade das coisas do mundo, auxiliando no processo de compreensão das diferenças e da mutabilidade das sociedades, de sua variabilidade e diferença. Em nossa sociedade, é comum ouvirmos as

peças afirmando uma suposta “natureza humana” como forma de explicar inúmeros problemas e questões sociais. A competitividade, o individualismo, a ânsia de lucro e a inclinação para a guerra, por exemplo, costumam ser vistos como parte dessa natureza humana, algo imutável por meio dos tempos. O conhecimento de História pode nos trazer importantes elementos para desconstruir algumas dessas ideias.

Perceber a historicidade de tudo o que nos rodeia, compreendendo a História como processo que envolve sujeitos, temporalidades, eventos e conceitos históricos é aprender a perguntar-se **como e por que** as coisas se tornaram o que são, qual o papel exercido por diferentes sujeitos históricos, em que contextos e com quais intencionalidades. O estranhamento diante do que parece natural, a postura indagativa e questionadora são, talvez, interessantes maneiras para o rompimento com perspectivas deterministas e teleológicas da História.

Faz parte desse processo o contato sistemático com diferentes portadores de narrativas históricas, em práticas que podem – e devem – incluir, entre outros: o movimento de escuta de narrativas locais, a utilização da televisão como instrumento de crítica e debate, a utilização crítica de materiais pedagógicos e de divulgação da produção histórica acadêmica – para o que se exige uma abertura para a criatividade, a inventividade e a elaboração de narrativas outras, muitas vezes nada parecidas com rituais narrativos da História enunciada em materiais consagrados.

A realidade, nessa acepção, é concebida como cenário recortado por trilhas perceptivas. Então, não mais uma realidade objetiva e sentenciada à concretude, mas uma realidade percebida e interpretada, seja pelos sujeitos da ação pedagógica, seja pelos sujeitos de que se fala e estuda.

2. EIXO NORTEADOR: TEMPORALIDADE HISTÓRICA

Capacidades básicas

- Compreender a ideia de temporalidade histórica à luz de sua experiência imediata.
- Apropriar-se dos conceitos de mudança e permanência, empregando-os na interpretação da História.
- Compreender o tempo como construção social, por meio do estudo e da apropriação de alguns instrumentos de marcação e datação do tempo, em diferentes épocas e culturas, tais como calendários e linhas do tempo, apropriando-se de nomenclaturas próprias e de diferentes formas de marcação temporal.

- Compreender o tempo histórico em suas várias dimensões: cronológica, de durações e de diferentes ritmos de tempo vivenciados socialmente.
- Promover o diálogo entre diferentes temporalidades, problematizando o passado à luz de questões postas pelo presente e vice-versa.
- Apropriar-se de formas de marcação e datação do tempo histórico, tais como décadas e séculos, e identificar algumas das periodizações e marcos políticos e sociais estabelecidos, etc.
- Apropriar-se da noção de processo histórico, problematizando ideias de linearidade, progresso e determinação.

A percepção de que o tempo é irreversível e irrepetível, que cada acontecimento se localiza em um tempo e espaço que o torna único, singular, representou uma conquista no processo de constituição do campo científico da História. No entanto, também levou, muitas vezes, a uma naturalização do tempo histórico, reduzindo-o à ideia de sucessão de acontecimentos únicos que poderiam ser organizados em uma linha temporal.

Essa imagem da linha, por diversas vezes, contribuiu – e contribui – para afirmar a ideia de vinculação entre passagem do tempo e progresso da humanidade, reforçando uma visão teleológica da História. As sociedades humanas vivenciam percursos diversos e que o tempo histórico é múltiplo ou, pelo menos, feito de múltiplas dimensões.

Entretanto, a percepção do tempo histórico exclusivamente como tempo cronológico tornou-se uma referência para o ensino de História, estando, ainda hoje, na base da organização de inúmeros programas curriculares e materiais didáticos.

De fato, não nos parece possível ensinar e aprender História sem uma apropriação do tempo cronológico, organizado em calendários e grandes periodizações, elementos que tornam possível a partilha de algumas referências temporais comuns. Mas, se o que se pretende é contribuir para a construção de noções temporais básicas pelos educandos, e, sobretudo, para o desenvolvimento da noção de tempo histórico, é necessário criar momentos em que se possa compreender que os calendários, por exemplo, embora referenciados em aspectos do tempo físico, são construções sociais. Dessa forma, o estudo de diferentes calendários, produzidos em épocas e no interior de diferentes culturas, pode ser uma maneira interessante de trabalhar com a diversidade, tanto no passado quanto no presente.

Torna-se importante convidar os educandos a refletirem sobre as periodizações, outro importante elemento da temporalidade histórica. Elas nos remetem ao que permanece por um

tempo – um período – e à sua transformação, que demarca o início de um novo período. O estudo das periodizações nos descortina um tempo histórico que é feito de **durações**, a partir das quais se podem identificar **mudanças** e **permanências**, conceitos fundamentais para o desenvolvimento da noção de temporalidade entre os sujeitos aprendentes. Além disso, não podemos perder de vista que as periodizações são resultantes de construções sociais, e que o estabelecimento de determinados marcos, como momentos que inauguram ou encerram períodos históricos, é uma operação que envolve escolhas, quase sempre marcadas por disputas, jogos de interesse, relações de poder. Desnaturalizar essas referências temporais tão significativas em nossa cultura é uma forma de trazer para a sala de aula um conhecimento histórico que não está pronto para ser transmitido e assimilado, mas que é, antes de tudo, um convite à reflexão e ao questionamento.

Nesse aspecto, podem ser interessantes os exercícios de problematização das datas cívicas, a fim de que os educandos compreendam-nas como eleições e construções dos grupos sociais de uma coletividade, eleições estas que contribuem para “fazer lembrar” alguns momentos e personagens, assim como para “esquecer” outros.

Sem desconsiderar a importância da cronologia no aprendizado da História – como imaginar um ensino de História que prescindia da cronologia? –, devemos, no entanto, problematizar a ideia de que basta organizar os conteúdos históricos em programas sequenciados cronologicamente para garantir a apropriação da noção de cronologia. Ou, ainda, de que somente essa forma de organização possibilita o aprendizado dessa dimensão tão fundamental do tempo histórico. Qualquer outra forma de organização dos conteúdos – como a proposta de História temática, por exemplo – não se sustenta sem o investimento na construção da noção de cronologia. No entanto, é exatamente por ser tão importante que a dimensão cronológica do tempo não pode ficar apenas subentendida numa determinada maneira de sequenciar conteúdos. Ela precisa ser objeto de estudo cotidiano, tanto com vistas à sua “desnaturalização”, quanto pela necessidade de que os educandos se apropriem das formas de marcação e datação que são próprias de nosso calendário. Dominar as noções de ano, década, século e milênio, sabendo localizar em qual século se localiza um determinado objeto de estudo, por exemplo, são algumas operações importantes e que devem fazer parte de um ensino sistemático, pois, embora de grande circulação social, seu aprendizado não se dá de maneira espontânea.

A construção de linhas do tempo pode ser um recurso facilitador desse aprendizado, mas o trabalho com essa forma de representação exige certa cautela e clareza de seus limites. Ao mesmo tempo em que essa forma de representação contribui para a construção das noções de **passado**, **presente** e **futuro**, assim como de **sucessão** e **simultaneidade**, ela reforça as ideias de linearidade, homogeneidade e progresso, fazendo crer que todos os povos vivenciam – ou

deveriam vivenciar – uma mesma História, que caminha linearmente de um estágio menos evoluído para um estágio de desenvolvimento e progresso. Sabemos que a História humana, a História de diferentes povos, não se faz dessa maneira e que as referências do que seja “evolução”, “progresso”, “desenvolvimento” são polissêmicas, forjadas em meio a conflitos, disputas e relações de poder. As diferentes formas de vida construídas por diferentes povos, ao longo da História, nos remetem a uma importante dimensão do tempo histórico, aos diferentes **ritmos de tempo**, que nos permitem perceber **diferenças** e **semelhanças**, noções temporais fundamentais no aprendizado da temporalidade histórica.

Sem abandonar a importância da cronologia, não podemos cair no equívoco de pensar o tempo cronológico como idêntico ou como tradução do tempo histórico. É importante ter em mente que o aprendizado da temporalidade histórica deve ir além, incluindo outras dimensões do tempo e, acima de tudo, uma compreensão desse tempo como construção social.

3. EIXO NORTEADOR: HISTÓRIA COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA: SUJEITOS HISTÓRICOS

Capacidades básicas

- Reconhecer-se como sujeito da História.
- Problematizar a atuação de sujeitos históricos, sua inserção social e as tramas sociais em que estão envolvidos.
- Reconhecer práticas sociais e bens culturais como construções coletivas, fruto de experiências de diferentes grupos sociais, por meio dos tempos.
- Compreender a historicidade das sociedades, vivenciando situações de empatia histórica, explorando a imaginação e o exercício de colocar-se no lugar do outro, buscando compreender suas motivações, objetivos e atos a partir de sua inserção em um determinado contexto.
- Problematizar a eleição de alguns sujeitos como heróis da História, entendendo processos e representações que levam a sua idealização e identificação destes como únicos agentes da História.

Este eixo tem por pressuposto a noção de que as pessoas comuns são sujeitos da História, o que nos remete à historicidade presente na vida cotidiana. Quanto a isso, é interessante que a sala de aula seja ambiente de descoberta e reflexão permanente no que se refere à ação humana, ou seja, à capacidade de os sujeitos agirem de modo transformador e de assumir posições nos diferentes contextos em que se inserem.

Um importante recurso é o estudo de aspectos do tempo presente, em que se possa perceber a atuação de diferentes sujeitos, seus conflitos, disputas, sua emergência em cenários políticos e sociais. Trabalhar com aspectos da história de vida e familiar dos educandos, assim como de seus diferentes grupos de convívio, é uma maneira de contribuir para sua autoidentificação como sujeito histórico. Uma proposta curricular que tenha como pressuposto um movimento permanente de diálogo entre o particular e o geral, e entre o presente e o passado, não pode prescindir de uma problematização da vida cotidiana, da história vivida pelas pessoas comuns, mulheres e homens, crianças, jovens e idosos, em suas relações com a família, o trabalho, o lazer, o descanso, a religiosidade, as comemorações e todas as outras dimensões que fazem parte da experiência humana, no presente e em outras épocas.

A esse pressuposto de uma História encarnada liga-se outro, fundamental, da necessidade de compreensão e crítica dos gestos de eleição de alguns sujeitos concebidos como heróis. Dessa maneira, é importante tanto, de um lado, o estudo de uma História feita pela ação humana, quanto, de outro, a cautela para que seja evitado e criticado o super dimensionamento da ação de alguns sujeitos históricos – destacados da teia de relações sociais em que vivem e das circunstâncias de suas ações. O estudo de contextos em que alguns personagens foram elevados ao panteão dos heróis – por exemplo, a eleição de Tiradentes como herói nacional no momento de implantação do regime republicano – pode contribuir para essa desmistificação. A análise crítica de imagens que contribuem para essa heroização é uma forma de perceber a eleição de heróis como produções de uma época, identificando, por exemplo, quem produziu aquela imagem, os recursos que utilizou, qual teria sido a intenção de seu autor, como essa imagem circulou e circula em diferentes meios sociais, etc. Estes são alguns exercícios analíticos que podem ser feitos em sala de aula e que contribuem para a construção da ideia de que a História é feita por sujeitos, da mesma forma que estes sujeitos são feitos pela História.

Um dos importantes meios da aprendizagem do valor dos sujeitos e das coletividades para a História é o exercício da reciprocidade.

Por **reciprocidade** entende-se, aqui, a capacidade de entendimento de modos de vida diferenciados e diversos daquele de referência, e a potencialidade para compreensão das razões e fundamentos das atitudes dos sujeitos históricos em outros contextos, outros espaços e outros tempos. Ao fazer o exercício de se imaginar no lugar do outro, procurando compreender sua lógica, intenções, motivações para agir e pensar de uma maneira diferente da sua, o aluno estará exercitando um princípio importante da percepção histórica, que é o de problematização das vivências, das práticas, das razões e das intencionalidades de outros sujeitos nos mais variados contextos. Esse exercício pode promover o desenvolvimento de uma importante capacidade conhecida como “empatia histórica”.

4. EIXO NORTEADOR: AMPLIAÇÃO DA NOÇÃO DE FATO HISTÓRICO

Capacidades básicas

- Perceber que a História está presente em todos os aspectos da vida social, sendo parte do cotidiano e das experiências de diferentes grupos e sujeitos no tempo.
- Compreender que os fatos históricos ocorrem no tempo e no espaço.
- Compreender que os fatos históricos relacionam-se a ações humanas significativas, de diferentes naturezas.
- Compreender a História como processo, construção temporal e social, coletivamente construída.
- Resignificar a noção de datas cívicas, compreendendo-as como construções sociais, frutos de eleição intencionada de determinados episódios e personagens, capazes de instaurar e reatualizar memórias.

Neste eixo estão explicitados alguns fundamentos para ampliação da noção de “fato histórico”. O que se pretende é o rompimento com a ideia reducionista de fato, suposto como evento isolado ou como acontecimento descolado de seu contexto.

O que se avalia é que é parte da compreensão histórica o alargamento da ideia do que seja fato, aqui compreendido como resultados de ações humanas, englobando desde eventos, acontecimentos e atos políticos, até ritos, técnicas, convenções e comportamentos.

A consagração de alguns episódios como fatos históricos relevantes, em operações, tal como a inserção de algumas datas no calendário cívico nacional,⁹ pode transformar-se em importante objeto de reflexão em sala de aula. Pensar na importância desses fatos, nas razões de terem sido eleitos, por exemplo, como feriados nacionais, em detrimento de outros que, destarte sua importância, não receberam esse *status*, são reflexões que, mediadas pelo professor, possibilitam a compreensão do processo de construção e reconstrução pelas quais passam os fatos históricos, reatualizados em rituais cívicos que contribuem para a perpetuação de memórias. Para este trabalho, o professor conta, quase sempre, com farto material que costuma ser divulgado pelos meios de comunicação por ocasião de datas cívicas, além de reflexões propostas por materiais específicos. Pode trabalhar com a memória de pessoas mais velhas acerca de como tais datas já foram comemoradas, ou não, em outros tempos, de como já

⁹ Essas datas se encontram, por diversas vezes, demarcadas no calendário oficial por meio de feriados nacionais, que costumam provocar alterações na rotina das pessoas e das instituições. É o caso, em nosso país, do feriado de 21 de abril, o 7 de setembro e o 15 de novembro, para citar apenas alguns de abrangência nacional.

contribuíram de maneiras diversas para a representação de determinados fatos históricos, etc.

A ideia de ressignificação de fato histórico se relaciona diretamente com uma possibilidade de transformação – no sentido de maior abrangência – daquilo que tradicionalmente reconhecemos como conteúdos do ensino de História na Educação Básica. Podemos constatar que a listagem de conteúdos possíveis, tanto em currículos oficiais quanto em materiais didáticos, vem crescendo nas últimas décadas, tornando ainda mais evidente a impossibilidade de se estudar toda a História da humanidade, ou mesmo os ditos acontecimentos mais importantes e os períodos mais significativos. Essa ampliação da noção de fato histórico e um crescente questionamento do que seja efetivamente “o mais importante” vêm tornando os currículos de História cada vez mais diferenciados entre si, menos obedientes a esquemas sequenciais rígidos. Essa pluralidade é revelada pelo próprio *Guia do PNL*, que apresenta, pelo menos, quatro maneiras diferentes de organização e sequenciação dos conteúdos, com diferenças nos conteúdos privilegiados pelas diferentes coleções didáticas recomendadas pelo MEC. Ainda que alguns fatos continuem firmes no panteão dos temas consagrados, muitos deles são redimensionados pela compreensão de que é possível realizar escolhas. Isso evidencia a própria configuração do campo do ensino de História, especialmente no que se refere aos currículos, como campo pouco consensuado, aberto a diferentes propostas e definições do que se considera como conteúdo relevante ou obrigatório.

5. EIXO NORTEADOR: CONHECIMENTO HISTÓRICO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Capacidades básicas

- Desenvolver uma postura questionadora e problematizadora frente ao conhecimento, identificando singularidades e diferenças entre conhecimento histórico, saberes sobre a História e a história vivenciada.
- Iniciar processos de questionamento em relação ao conhecimento histórico produzido, vendo-o como construção arbitrada, permeada de conflitos, relações de poder, abordagens e pontos de vista diferenciados.
- Perceber as fontes como construções históricas, marcadas por intencionalidades e contextos sociais de produção.
- Adquirir habilidades para realização de interpretação da realidade histórica.
- Perceber a importância do diálogo com outras disciplinas e do trabalho interdisciplinar para a construção do conhecimento histórico.

Neste eixo se explicitam concepções relacionadas à noção de que o conhecimento histórico é uma construção social, sendo, portanto, o resultado de arbítrios, silenciamentos e narrativas deliberadamente escolhidas como válidas para cada época, grupo ou geração. Dito de outra forma, ao se dedicar ao desenvolvimento das habilidades desse eixo, o professor poderá explorar os diferentes tipos de conhecimento que circulam nas sociedades, como os conhecimentos populares, os conhecimentos produzidos pela memória histórica, os conhecimentos históricos escolares, outros, mais relacionados à vivência histórica, e outros, ainda, produzidos pela Academia. Mesmo sabendo que não há divisas tão claras e demarcadas entre eles, descobrir-lhes em suas singularidades pode ajudar os educandos a avaliar os processos de escolha, os embates e as supressões que envolvem a produção social dos conhecimentos e saberes.

Além disso, neste eixo comparece **o conhecimento das controvérsias da História**, o que permite a exposição e a apreciação de diferentes versões para um mesmo processo ou acontecimento histórico, e a introdução do aluno no debate historiográfico que está presente no conhecimento histórico escolar, contribuindo para sua apropriação e crítica, para enunciação de múltiplas percepções.

Sabemos que este aspecto costuma ser pouco explorado por materiais didáticos. O desafio de equacionar grande quantidade de conteúdos com um reduzido número de páginas, entre outros motivos, faz com que autores de livros didáticos costumem dedicar pouco – ou nenhum – espaço para a apresentação de controvérsias historiográficas em torno de determinados assuntos. Com isso, os conteúdos veiculados pelos materiais costumam ser vistos, muitas vezes, por professores e educandos, como verdades inquestionáveis. Observar livros didáticos que circularam em outras décadas, comparar a abordagem de determinados assuntos em mais de uma obra (incluindo as que já não circulam mais) são maneiras de iniciar o educando neste debate sobre o conhecimento histórico como construção social, operação que se estende ao conhecimento histórico escolar.

Além disso, pode-se propor a observação das abordagens feitas por diferentes veículos de comunicação de massa em torno de um mesmo acontecimento ou questão atual. Identificar essas diferenças – ainda que sutis – pode contribuir para que os sujeitos aprendam a desconfiar do que escutam ou leem, ou, pelo menos, a não aceitar, *a priori*, narrativas postas como verdades inquestionáveis.

Essas operações contribuem, sobretudo, para a superação de visões simplistas e unívocas da História e de seu fazer. Pressupõem espaço para enunciação de versões socialmente difundidas sobre fatos, acontecimentos e problemas históricos, instaurando-se um debate sobre múltiplas visões de História, sem perder de vista os momentos de produção de

significados a serem elaborados pelos sujeitos envolvidos no estudo histórico. A História, como vivência de estudo e pesquisa, é, antes de tudo, História significada, marcada pelas subjetividades aprendentes e pelas intencionalidades do/a professor.

A História é uma disciplina escolar, mas o conhecimento histórico comparece em diferentes planos do social, em cada um deles com uma lógica, função ou pressuposto diferenciado. A História, como disciplina escolar, não pode desconsiderar que os educandos e os professores partilham de heranças culturais, são sujeitos imersos na sua realidade social, informados por códigos e patrimônios de sua sociedade. Na aprendizagem histórica, os sujeitos não são “tábula rasa” e trarão à baila suas formas de compreensão histórica e outras maneiras de interpretação dos fatos históricos.

Uma prática pedagógica reflexiva em História pode proporcionar a **problematização de explicações presenteístas, historicistas e factuais da disciplina**, indicando o espaço da sala de aula como ambiente de valoração (e, em alguns casos, de superação) de saberes prévios, de evidenciação de diferentes percepções da realidade e, o que é muito rico, de aprendizagem da mudança de posição com relação a assuntos de natureza histórica.

Ao trazer para a sala de aula algumas das formas de interpretar a realidade sociohistórica em curso e circulação na sociedade, na mídia e na imprensa, criam-se algumas possibilidades de análise e questionamento de ideias que têm grande força de convencimento e permanecem no imaginário de diferentes gerações. Esse costuma ser o caso, por exemplo, das representações de grupos socialmente marginalizados, como as populações indígenas e afro-descendentes, vítimas frequentes de visões estereotipadas e preconceituosas. É comum, por exemplo, encontrarmos pessoas de todas as idades que acham que os povos indígenas são atrasados, que já não existem índios nos tempos atuais – eles teriam se “aculturado” e, com isso, deixado de ser índios –, ou ainda, que qualquer programa pouco convidativo pode ser caracterizado como “programa de índio”. Sem a pretensão de substituir uma visão “equivocada” por uma visão “correta”, pode-se apostar que as aulas de História sejam espaços onde estas questões compareçam, contribuindo para problematizar a origem e o fundamento de algumas ideias e perceber como se dá o seu aprendizado no convívio social, além, evidentemente, de superar visões estereotipadas.

Esse último fundamento requer, sobretudo, que pela aprendizagem histórica exercite-se a escuta de diferentes interpretações e que a diferença não seja suprimida, mas, antes, valorizada para compreensão da natureza plural do conhecimento histórico e da História como vivência e entendimento compartilhado, mesmo que diverso em suas linhas interpretativas.

6. EIXO NORTEADOR: PESQUISA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

Capacidades básicas

- Desenvolver procedimentos de pesquisa.
- Conhecer diferentes fontes históricas, apropriando-se de alguns procedimentos de leitura e interpretação, e desenvolvendo a produção de registros de conteúdo histórico, em suas variadas formas.
- Desenvolver habilidade de análise de fontes, realizando operações de identificação, análise dos argumentos, identificação de intencionalidades dos sujeitos no tempo e no espaço, contexto social de produção da fonte e comparação entre fontes de diversas origens e fundamentos.
- Conhecer e apropriar-se de diferentes linguagens e mídias (musical, cênica, plástica, etc.), com vistas à aprendizagem histórica, reconhecendo especificidades de leitura e interpretação dessas fontes, e construção de registros que impliquem a transposição de uma linguagem a outra.

Neste eixo contemplam-se as dimensões da produção do conhecimento histórico escolar como atividade cotidiana em salas de aula de História.

Cabe à **pesquisa**, nesse cenário, um papel fundamental. Ela é, por assim dizer, um dos pressupostos e componentes mais importantes da prática docente: desde a seleção de textos, fontes e materiais diversos para uso em sala de aula até a postura investigativa perante a realidade e aos discursos dos educandos, o professor de História lança mão, em sua ação pedagógica, de gestos constitutivos da pesquisa, como mapear, selecionar, recortar, interpretar, sintetizar, hipotetizar, compreender, analisar, etc.

Além disso, a pesquisa é um dos componentes não só da ação docente, mas da aprendizagem que realizam os educandos: pode-se dizer que aprender História é aprender a pesquisar histórias. Ao recortar a sua realidade, selecionar fontes, interpretar abordagens, ler imagens, ouvir e refletir sobre música, cinema, documentos de época, interpretações históricas, o aluno, em diálogo com seus colegas e com o professor, exerce seu protagonismo na aprendizagem, nesse caso, fundamentalmente por meio de atitudes de investigação.

Falamos, portanto, de processos que dizem respeito à **produção do conhecimento histórico escolar**, cujo princípio fundamental é o de multiplicidade: não há necessariamente um centro

de origem das explicações, as relações e analogias não são lineares e unívocas, e as formas de construção podem ser alteradas: o conhecimento histórico escolar produz-se na forma de rede (mutável) de significados.

De forma multidirecional, o conhecimento histórico escolar é, portanto, apropriação e reconstrução, realizando-se na troca, sempre dinâmica e multirreferencial, que ocorre entre os educandos, entre educandos e professores, e no diálogo desses com a realidade sociohistórica. Inseridos na realidade mesma que os leva a estudar e compreender a História – porque, em História, parte das questões expressa-se pelo presente –, professores e educandos propõem problemas, estudam interpretações, lançam perguntas, constroem novas formas de pensar e sentir a realidade histórica. Nisso se diferencia basicamente o conhecimento histórico escolar daquele produzido nos núcleos de referência.

Nesse processo, torna-se fundamental que a atuação docente converta-se em ação de **conhecimento, compreensão e crítica das fontes de natureza diversa e das linguagens**, favorecendo a que os educandos delas se utilizem como vozes de partilha de um patrimônio e de uma cultura, mas, fundamentalmente, como oportunidades para elaboração de diversas formas de ver o mundo e as formas variadas de interpretar a realidade social e as heranças históricas.

É papel do professor possibilitar o acesso dos educandos a fontes de naturezas variadas, diversificando seu contato com os testemunhos e ampliando a noção do que sejam documentos históricos: documentos escritos de todo tipo, como documentos de época (na íntegra ou em fragmentos), textos jornalísticos e literários, assim como diferentes tipos de fontes iconográficas, orais e objetos da cultura material. Cada um desses tipos de fonte exige um tratamento específico, sendo fundamental o aprendizado desses procedimentos e pressupostos.

Da mesma maneira, é importante diversificar as linguagens, debruçando-se sobre as especificidades do trabalho com a música, o vídeo e diferentes tipos de multimídia. Tais linguagens costumam fazer parte, com frequência, da vida cotidiana de milhões de jovens e, por essa razão, podem representar um importante canal de interlocução com os sujeitos da aprendizagem. A música, por exemplo, pode ser abordada de diferentes maneiras, mas não se pode perder de vista a importância de explorar a linguagem musical – ritmos, instrumentos, arranjos, sensações e lembranças provocadas –, a análise da letra – mensagens, personagens, referência a tempos e espaços, assim como metáforas e figuras de linguagem – e, por fim, a investigação sobre os compositores, as interpretações variadas, e os contextos de produção e circulação.

O uso de fontes e linguagens diversificadas já costuma ser uma realidade em inúmeras salas de aula de História. Entretanto, nem sempre a abordagem que se faz confere a tais materiais o

estatuto de fonte histórica. Um movimento interessante nesse caso diz respeito à compreensão das questões postas à fonte, e pelo roteiro de análise que se pode elaborar, mas, sobretudo, na postura que se desenvolve frente a esses materiais, em que a indagação volta-se para a compreensão reflexiva das intencionalidades, do papel social da fonte e dos recursos utilizados por quem a produziu em seu contexto. A prática cotidiana de formular tais perguntas contribui para a construção de uma postura de “desnaturalização” das fontes, reafirmando-as como produções sociohistóricas.

Por fim, toda atividade de pesquisa precisa completar seu percurso com as atividades de sistematização e socialização. Construir, coletivamente, formas de registro e de socialização das descobertas feitas é uma maneira de reafirmar o papel social do conhecimento produzido, que só tem sentido quando pode ser comunicado, compartilhado com outros.

O professor pode propor diferentes formas de registro, explorando as várias linguagens já conhecidas e utilizadas pelos educandos: a linguagem musical, com produção de novos ritmos, melodias ou de paródias; a linguagem cênica, pela realização de dramatizações e performances; a linguagem gráfica de desenhos, histórias em quadrinhos, charges, etc.; a linguagem plástica de maquetes e demais representações tridimensionais; além das formas tradicionais de registro, que envolvem o texto escrito, em seus vários gêneros e formatações.

O trabalho com diferentes linguagens e, dentro dele, a prática de transposição de uma linguagem a outra – por exemplo, representar as ideias de um texto escrito por meio de desenho, ou de maquete – já implica uma operação de produção de conhecimento escolar. Ao refletir sobre os elementos de cada uma das linguagens – da verbal à gráfica, no caso do exemplo citado –, o educando é convidado a um processo de criação e autoria que o coloca de frente com o desafio da produção do conhecimento.

Sabemos que o desenvolvimento de uma postura indagativa, investigativa e curiosa nem sempre é tarefa fácil em salas de aula, muitas vezes caracterizadas por contextos diversos e por dificuldades de diferentes ordens. Sobretudo se pensamos no mundo em que nossos adolescentes e jovens encontram-se imersos, com uma enorme profusão de informações, e, muitas vezes, pouco espaço para a pergunta, a dúvida e o desejo de saber, instigar à formulação de questões, oferecer um cardápio de conhecimentos que convide a novas descobertas, talvez seja um dos maiores desafios que os professores enfrentam em sua prática cotidiana.

7. EIXO NORTEADOR: DIVERSIDADE, DESIGUALDADES E CIDADANIA

Capacidades básicas

- Estabelecer contrapontos entre as experiências vivenciadas e as experiências semelhantes, em outros tempos, em outros espaços e em outras culturas, percebendo mudanças e permanências, diferenças e semelhanças.
- Reconhecer aspectos da vivência cidadã em seu cotidiano.
- Perceber dimensões subjetivas e coletivas das identidades, reconhecendo-se como sujeito sociocultural e a outros sujeitos em outros tempos, espaços e culturas.
- Reconhecer e valorizar a diversidade cultural, compreendendo o valor da alteridade, das diferenças entre os grupos e os fundamentos da pluralidade cultural.
- Reconhecer as relações de poder e hierarquia, bem como a sua crítica, nos processos de estruturação das sociedades e grupos humanos.
- Perceber a desigualdade social em situações da vida cotidiana, aprendendo a se posicionar e reconhecendo a garantia de direitos humanos como pressuposto de cidadania.
- Identificar e compreender os processos históricos que resultaram em exclusões e desigualdades de toda ordem no Brasil, incluindo a compreensão de movimentos de resistência e de luta por direitos, problematizando a história do racismo, do sexismo, da heteronormatividade, dos preconceitos de classe e de outros tipos de discriminação na sociedade brasileira.

A história humana, ao longo de sua existência no planeta, é testemunha de um dilema fundamental: a conciliação da unidade biológica com a grande diversidade cultural de nossa espécie (GEERTZ, 1978). Apesar dos diferentes grupos humanos serem muito mais semelhantes entre si em sua estrutura genética, a capacidade de criar modos de vida e de significação do mundo tão diversos possibilitou um profundo estranhamento entre os diferentes grupos, que muitas vezes interdita o próprio sentimento de pertencimento a uma mesma espécie.

O conhecimento histórico, nesse sentido, tem como uma de suas principais potencialidades o desafio de lidar com esse dilema: a História é a ciência do humano, só existe História onde existem seres humanos, e não existem seres humanos sem História. Mas ela é, antes de tudo, a maior evidência da capacidade humana de criação e, conseqüentemente, de diferenciação

entre si. Por isso, uma das grandes potencialidades do conhecimento histórico é a de promover o encontro com o outro, o diferente, que pode ser tanto aquele que viveu em outras épocas e contextos, quanto o outro contemporâneo, pertencente a outras culturas ou mesmo aquele outro que está ao nosso lado, faz parte de nossa convivência cotidiana. Ao fazer emergir os diferentes sujeitos históricos, em sua alteridade, o ensino de História depara-se com alguns dos desafios fundamentais colocados para o mundo contemporâneo: compreender e acolher as diferenças, sem, contudo, transformá-las em desigualdades. Compreender que o outro pode apresentar uma diferença fundamental em relação a modos de vida, concepções de mundo, atitudes, crenças e valores, sem cair na armadilha de classificar tais diferenças como melhores ou piores, superiores ou inferiores, não é tarefa fácil.

Esses desafios levam, muitas vezes, a que alguns professores optem por excluir determinados assuntos e abordagens de seus conteúdos programáticos, sob o risco de acirrar preconceitos e atitudes xenófobas e etnocêntricas. No entanto, tais atitudes e posturas estão cada vez mais presentes em um mundo globalizado, que busca preservar identidades e que pode criar, muitas vezes, trincheiras e guetos. Inúmeros conflitos hoje em curso no mundo assentam-se nessa busca de afirmação das identidades a partir do confronto com o outro, o diferente, visto como ameaçador e, portanto, digno de ser destruído, eliminado. Tais conflitos, que muitas vezes nos parecem cenários distantes, acessíveis pelos noticiários de TV, estão, na verdade, muito presentes no cotidiano dos centros urbanos ou mesmo em pequenas comunidades, expressos no repúdio àqueles que trazem alguma marca de diferença, seja ela cultural, social ou mesmo física.

Por todas essas razões, o ensino de História, como canal privilegiado de conhecimento e compreensão das diferenças historicamente construídas entre os grupos humanos, não pode se furtar à tarefa de promover reflexões e questionamentos que possibilitem esse encontro com o outro, não apenas para conhecê-lo, mas para desenvolver atitudes de tolerância, respeito, possibilidades de intercâmbio e aprendizado mútuo.

Por isso, torna-se fundamental nesse movimento, uma ação docente situada no cenário de uma educação para a **emergência, valorização e compreensão de identidades culturais e sociais** (diferentes, evidentemente, do antigo ideal de reforço a uma identidade nacional, como comumente se via no ensino de História). As identidades de que falamos são fluidas, diversas e eminentemente plurais, em construção e recomposição. O cenário da sala de aula é, dessa forma, compreendido como um ambiente de encontro de alteridades e de representações também contraditórias, por vezes consonantes, mas não homogêneas.

O ensino-aprendizagem de História de que se fala é, por princípio, afeito à aprendizagem multicultural, à pluralidade identitária em curso na contemporaneidade e aberto a significações

inesperadas produzidas em sala de aula, confrontadas com interpretações já postas, mas, antes de tudo, avaliadas coletivamente em sua lógica, fundamento e contribuição para o conhecimento histórico escolar.

Para promover a aprendizagem da alteridade, o professor lança mão de alguns conceitos estruturantes da área, como o são os conceitos de **diferenças** e **semelhanças**, **mudanças** e **permanências**. Evitando o risco de anacronismos e de desconsideração dos contextos em que diferentes sujeitos históricos se situam, a realização de **contrapontos** é de fundamental importância num ensino de História que se abra ao trabalho com a pluralidade identitária.

O encontro com o outro, por meio do cultivo da tolerância, do respeito, da capacidade de escuta e negociação faz parte dos fundamentos da construção da **democracia** e da **cidadania**.

A **formação cidadã** é, portanto, um componente importante do ensino de História. Mas, para isso, é necessário que, nessa dimensão, que prevê o trato com a diversidade, não estejam ausentes a interpretação profunda das desigualdades de toda ordem e o estudo histórico das lutas por afirmação de direitos num universo social e político – como o brasileiro – em que nitidamente ocorre a supressão dos mesmos direitos.

Dessa maneira, a compreensão da cidadania no Brasil, e de seus longos e sinuosos percursos, faz-se também pela análise da realidade do entorno da criança e do jovem, sujeitos sociais, políticos e culturais que são. Contudo, se a formação cidadã é uma das dimensões constitutivas da aprendizagem da História, também por meio dela podem os professores nutrir expectativas ingênuas, em especial a de que, pelo ensino de História, ocorram transformações fundamentais que requer a sociedade, um dos mais problemáticos jargões do pensamento sobre o ensino de História. (LAVILLE, 1999)

Embora estudar História não seja reproduzi-la, não se pode crer na garantia de que, pelo seu ensino, seja transformada a realidade daqueles que a aprendem. A História é fundamentalmente “uma matéria de debate, de interpretação e de enunciação de diferentes formas de análise da realidade e do passado”, é uma aposta de formação para o exercício da cidadania, mas não, como se supõe, uma garantia de transformação social.

8. EIXO NORTEADOR: MEMÓRIA E PATRIMÔNIOS

Capacidades básicas

- Valorizar o patrimônio históricocultural, identificando alguns dos bens de sua cultura e de diferentes grupos sociais, compreendendo-os como registros fundamentais da memória social e das diversas experiências humanas no tempo e no espaço.
- Refletir sobre o valor da memória social para a compreensão da História e para a produção do conhecimento histórico.
- Identificar a diversidade de bens culturais, compreendendo-os como componentes fundamentais da memória social.
- Compreender os embates envolvidos na consolidação de políticas e ações de preservação do patrimônio, entendendo as relações que se estabelecem, no tempo, entre a destruição e a preservação da memória social.
- Apropriar-se de noção ampliada de patrimônio, compreendido em suas dimensões ambientais, históricas e culturais.
- Entender o ser humano como elemento central e indissociável do ambiente, reconhecendo diversos elementos deste como patrimônio natural da coletividade, fomentando a avaliação e a intervenção de forma positiva para sua preservação e contribuindo para uma melhor qualidade de vida no contexto em que se está inserido.

O ensino de História tem, na **memória**, uma de suas principais fontes. Por meio dos objetos da cultura, os professores podem criar situações significativas de investigação e de compreensão da História. E, como já se disse, esse pressuposto requer uma postura investigativa, a compreensão da historicidade dos objetos e de seus diferentes percursos, usos e desusos no tempo, além da avaliação do que nos dizem a sua materialidade, os seus detalhes, a sua deformação e o seu silêncio. Além do mais, é importante compreender que os sujeitos produzem conhecimentos, sensações e percepções em contato com os objetos da cultura, recortados por sua trajetória pessoal e pelas aprendizagens realizadas.

Ao proporcionar aos educandos a aprendizagem da História por meio dos objetos, os professores podem lançar mão de elementos materiais da cultura humana, instigando a postura de interpretação da realidade circundante e fomentando o olhar mediado para outras temporalidades, diversas daquela em que vivem os educandos.

Por isso, é tão importante ao docente de História a aproximação propositiva com outros ambientes sociais que têm a História como dimensão significativa, como os museus, os arquivos, as bibliotecas, os centros culturais, as ONGs, as instâncias e instituições ligadas a movimentos sociais, os clubes de leitura, os ambientes virtuais de educação histórica, entre outros. Realizar visitas a essas instituições requer, no entanto, todo um trabalho de partilha com essas instituições, de preparação prévia na escola e registro, assim como a construção coletiva de posturas e condutas desejáveis no momento da visita.

Ao planejar um trabalho em museu, por exemplo, o professor deve se perguntar, em primeiro lugar, o que pretende com essa atividade. Ciente de seus objetivos, inicia o seu planejamento, num trabalho de preparação que começa em sala de aula, com o levantamento das expectativas e conhecimentos prévios dos educandos; uma problematização do próprio nome e da finalidade da instituição, de reflexão sobre o que pode ser encontrado lá; a sistematização de outras experiências já vivenciadas na própria instituição ou em outras; e, por fim, o debate e a construção coletiva de posturas e atitudes desejáveis quando se transita por um espaço público.

Para isso, é importante que o professor dialogue com profissionais ligados aos setores e finalidades educativas da instituição com a qual pretende proporcionar ações educativas, aprendendo com seus profissionais, expondo-lhes seus objetivos e compartilhando uma proposta de ação. No momento da visita, propriamente, é também importante criar estratégias que favoreçam um ambiente de aprendizagem e fruição estética, garantindo que os educandos tenham alguma autonomia para construir seus percursos, deter-se mais, ou menos, diante de alguns objetos ou setores, podendo interagir com os mesmos a partir de suas experiências e motivações. (PEREIRA *et alli*, 2007)

Igualmente fundamental é o momento de socialização e registro das experiências vivenciadas, devendo ser um momento que permita a ampliação e a ressignificação das aprendizagens. Aqui, é importante que o professor esteja atento para outros elementos que venham a surgir e que podem ultrapassar os objetivos inicialmente previstos.

Difícilmente uma visita a museu ou a qualquer outra instituição ligada às heranças culturais de uma coletividade restringe-se ao que foi inicialmente previsto como potencialidade de aprendizagens e vivências culturais. Por isso, é importante que o professor esteja atento ao que os sujeitos viram, sentiram, vivenciaram, refletiram. Muito provavelmente, um novo campo de aprendizagens e significações se descortina nesse processo.

O trabalho com instituições que guardam acervos significativos e são portadoras de memórias de grupos e épocas distintas pode ser também uma maneira interessante de proporcionar aos educandos uma reflexão e uma vivência da cidade como ambiente de aprendizagem histórica.

Belo Horizonte é rica em instituições e espaços culturais os mais diversos. Incluí-los em programas curriculares do 3º ciclo é uma maneira de fazer da cidade um espaço de aprendizado, além de promover um aprendizado sobre a cidade. Fugindo a esquemas rígidos que enclausuram o estudo da cidade em ciclos ou anos pré-determinados, devemos pensar na importância da cidade como proposta de estudo que comparece em cada ciclo, em cada ano, em abordagens diferenciadas e complementares. Sujeitos de todas as idades vivenciam, cotidianamente, experiências e aprendizados nos espaços urbanos por onde transitam. Fazer disso objeto de estudo da História – e de outras disciplinas do currículo – é uma maneira de qualificar e problematizar essas experiências, contribuindo para o aprimoramento da vivência cidadã.

Na mesma linha, a investigação histórica por intermédio da valorização da memória ocorre também pela compreensão do papel da oralidade e de seu valor no estudo das sociedades, das histórias dos sujeitos e da construção de narrativas sobre o passado em sociedade. Dessa forma, poderá o professor lançar mão do diálogo com os saberes locais, com as narrativas de idosos e de pessoas de referência nas comunidades em que se insere a escola. Além de se constituir em importante fonte para os estudos propostos, essa prática contribui para a valorização de sujeitos muitas vezes excluídos e que encontram dificuldades, no mundo contemporâneo, para expressar suas percepções e partilhar seus saberes, sobretudo os idosos, sujeitos de direitos frequentemente violados nas sociedades atuais.

Cabe ao ensino de História aproximar o meio ambiente das relações sociais, reconhecendo que este precisa ser compreendido em interação com indivíduos, considerando não só as suas bases naturais como as modificações que nele se operam pelas ações humanas no decorrer da história. Os estudos históricos devem interferir nessa discussão no sentido de estimular apropriação pelas comunidades de seus bens naturais, fortalecendo assim sua identidade e contribuindo para a conservação sustentável dessa riqueza.

Ao abordar a educação ambiental de forma interdisciplinar, relacionando-a com a realidade local e ao mesmo tempo com um contexto mais amplo, pode-se estimular a ação imediata e ajudar os alunos a desenvolverem uma percepção mais abrangente do mundo. Esse trabalho pode se desenvolver por meio do estudo de temas, como o uso da água e dos recursos naturais ao longo do tempo; o processo de urbanização; os impactos da industrialização no clima, na geração de lixo; as transformações agrícolas no contexto da História do Brasil e algumas de suas consequências, como o desmatamento, a poluição do solo; a relação de outras atividades econômicas importantes em nossa história, como a mineração, o extrativismo com o assoreamento de rios, a extinção de espécies vegetais e tantas outras temáticas igualmente relevantes.

TABELA DAS CAPACIDADES E SUA DISTRIBUIÇÃO NO 3º CICLO DE HISTÓRIA

Como contribuição para o planejamento do trabalho docente, os quadros com as matrizes curriculares trazem sugestões quanto à gradação no tratamento das capacidades em cada ano do ciclo e são empregadas as letras I, R, T e C, que remetem aos verbos INTRODUIZIR, RETOMAR, TRABALHAR e CONSOLIDAR. A definição desses termos aparece no texto “Introdução”, destas Proposições Curriculares, aqui reproduzida a seguir:

I – Introduzir – Leva os estudantes a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola. Os estudantes, no seu dia a dia, desenvolvem muitos conhecimentos e, nesse sentido, **introduzir** não significa necessariamente um primeiro contato com determinado conceito, mas, sim, um primeiro tratamento escolar dele, que busca articular o que o estudante já sabe com a nova situação-problema. Da mesma maneira, a abordagem inicial de uma determinada capacidade/habilidade muitas vezes depende de conteúdos e de procedimentos que foram aprendidos na própria escola, quando do desenvolvimento de outras capacidades/habilidades. A introdução dessa nova capacidade acontecerá de modo articulado com uma retomada de aspectos relacionados a essas outras capacidades.

R – Retomar – Ao se introduzir o trabalho pedagógico com uma determinada capacidade, aspectos que se relacionam a outras capacidades já consolidadas necessariamente terão de ser retomados, sendo ampliados à medida que se trabalha sistematicamente com essa nova capacidade a ser desenvolvida. Assim, procuraremos evidenciar aquelas capacidades que, mesmo após serem consolidadas, serão objeto de trabalho pedagógico do professor, por serem importantes no desenvolvimento de outras. É importante ressaltar que **Retomar** não tem o mesmo sentido de revisar. Revisar tem muitas vezes um sentido de repetição de algo que já deveria ter sido aprendido. **Retomar** significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que, para isso, há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado. Promove, assim, uma ampliação das capacidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente.

T – Trabalhar – Tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações-problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor. Demanda um planejamento cuidadoso das atividades que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões dos conhecimentos disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também as inter-relações com outras capacidades/habilidades. É importante que o professor organize seu trabalho tendo bem definida a capacidade que pretende desenvolver. Essa é uma fase em que os processos avaliativos são fundamentais para que o professor defina as intervenções a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter clareza sobre o que efetivamente poderá ser

consolidado pelos estudantes ao final desse processo.

C – Consolidar – No contínuo processo de aprendizagem dos estudantes, chega um momento em que é preciso sedimentar os avanços que ocorreram em seus conhecimentos. Nesse momento, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que foram trabalhados sistematicamente pelo professor devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula, de modo que o trabalho pedagógico realizado com eles seja claramente concluído. Esse é o momento em que se formaliza a aprendizagem de acordo com a capacidade que foi desenvolvida, na forma de resumos, sínteses e registros com a linguagem adequada a cada área do conhecimento. A avaliação assume nessa fase o objetivo de compor um quadro das aprendizagens que foram construídas pelos estudantes, que serão tomadas como referência na comunicação com as famílias e na continuidade do trabalho pedagógico no ciclo.

Sendo assim, segue a tabela com as oito capacidades de História a serem desenvolvidas no 3º ciclo e sua distribuição dentro desse ciclo.

As capacidades, dispostas dessa forma, funcionam como um importante instrumento que tende a facilitar o trabalho docente, tendo em vista que qualquer atividade em sala de aula pode ser vislumbrada à luz dos eixos norteadores. É uma ferramenta de consulta ágil e que pode ser vital na organização dos conteúdos, no uso do livro didático e, principalmente, na organização e no planejamento do trabalho escolar.

Cabe ressaltar que a numeração apresentada não apresenta uma escala de valor ou uma ordem cronológica para que sejam trabalhadas. Ou dito de outra forma, não se propõe aqui que as capacidades sejam trabalhadas em sequência ou que uma seja mais importante que a outra. O professor tem autonomia para distribuir as capacidades de acordo com seu planejamento escolar. Nesse sentido, é bom lembrar que algumas capacidades estão presentes desde o 1º ciclo, cabendo ao professor decidir o melhor momento de abordar uma e outra, adaptando-as ao contexto de heterogeneidade de escola para escola, de turmas em ritmos diferentes e da diversidade de demandas da própria comunidade escolar.

As gradações no ciclo (introduzir/retomar/trabalhar/consolidar) também estão apresentadas como sugestões. Da mesma forma que as capacidades devem levar em conta a complexidade e diversidade dos múltiplos públicos e contextos apresentados na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, as gradações caminham nessa mesma perspectiva. A distribuição procurou respeitar as ênfases dadas nos ciclos anteriores, para que assim fosse dado o sentido de um trabalho contínuo, em perene transformação. Obviamente, ao final do ciclo, o desejo é de que o aluno tenha desenvolvido as capacidades que o tornem apto a lidar com o conhecimento histórico e suas especificidades.

Capacidades a serem desenvolvidas no 3º ciclo		Distribuição no ciclo		
Eixos Norteadores Capacidades	Capacidades	1º	2º	3º
1. Fundamentos da Compreensão Histórica	1. Perceber a historicidade presente em aspectos diversos da vida social, promovendo o processo de desnaturalização do mundo à sua volta e de compreensão espaço-temporal.	T/C/R	R	R
	2. Familiarizar-se com portadores de narrativas históricas (textos, iconografia, objetos da cultura, etc.), compreendendo seus elementos fundamentais.	T/C	C/R	R
	3. Compreender que a História é um processo que envolve sujeitos, temporalidades, eventos e conceitos históricos.	T/C	C/R	R
	4. Compreender diferentes processos históricos como fruto da experiência e da intervenção humana, em diferentes tempos e espaços, envolvendo sujeitos, temporalidades, contextos, eventos e conceitos históricos diversos.	I	R/T	C/R
	5. Problematizar conceitos históricos e os diversos usos e sentidos dos conceitos na História.	I	T	T/C
	6. Compreender e exercitar os fundamentos éticos da aprendizagem histórica.	I	T	T/C
2. Temporalidade Histórica	7. Compreender a ideia de temporalidade histórica à luz de sua experiência imediata.	C	C/R	C/R
	8. Apropriar-se dos conceitos de mudança e permanência, empregando-os na interpretação da História.	I/T	T/C	C/R
	9. Compreender o tempo como construção social, por meio do estudo e apropriação de alguns instrumentos de marcação e datação do tempo, em diferentes épocas e culturas, tais como calendários, linhas do tempo, apropriando-se de nomenclaturas próprias e de diferentes formas de marcação temporal.	C	C/R	R
	10. Compreender o tempo histórico em suas várias dimensões: cronológica, de durações e de diferentes ritmos de tempo vivenciados socialmente.	T/C	C	R

	11. Promover o diálogo entre diferentes temporalidades, problematizando o passado à luz de questões postas pelo presente e vice-versa.	T	T/C	C/R
	12. Apropriar-se de formas de marcação e datação do tempo histórico, tais como décadas e séculos, e identificar algumas das periodizações e marcos políticos e sociais estabelecidos etc.	T/C	T/C/R	R
	13. Apropriar-se da noção de processo histórico, problematizando idéias de linearidade, progresso e determinação.	I/T	T/C	C/R
3. História como construção coletiva: sujeitos históricos	14. Reconhecer-se como sujeito da História.	T/C	T/C	C/R
	15. Problematizar a atuação de sujeitos históricos, sua inserção social e as tramas sociais em que estão envolvidos.	I/T	T/C	C/R
	16. Reconhecer práticas sociais e bens culturais como construções coletivas, fruto de experiências de diferentes grupos sociais, por meio dos tempos.	T	T/C	C/R
	18. Compreender a historicidade das sociedades, vivenciando situações de empatia histórica, explorando a imaginação e o exercício de colocar-se no lugar do outro, buscando compreender suas motivações, objetivos e atos a partir de sua inserção em um determinado contexto.	T	T/C	R
	19. Problematizar a eleição de alguns sujeitos como heróis da História, entendendo processos e representações que levam a sua idealização e identificação destes como únicos agentes da História.	I	T/C	C/R
4. Ampliação da Noção de Fato Histórico	20. Perceber que a História está presente em todos os aspectos da vida social, sendo parte do cotidiano e das experiências de diferentes grupos e sujeitos, no tempo.	I/T	T/C	C/R
	21. Compreender que os fatos históricos ocorrem no tempo e no espaço.	T/C	C	C/R
	22. Compreender que os fatos históricos relacionam-se a ações humanas significativas, de diferentes naturezas.	I/T	T/C	C/R
	23. Compreender a História como processo, construção temporal e social, coletivamente construída.	T	T/C	C/R

	24. Ressignificar a noção de datas cívicas, compreendendo-as como construções sociais, frutos de eleição intencionada de determinados episódios e personagens, capazes de instaurar e reatualizar memórias.	T/C	T/C	C/R
5. Conhecimento Histórico como Construção Social	25. Desenvolver uma postura questionadora e problematizadora frente ao conhecimento, identificando singularidades e diferenças entre conhecimento histórico, saberes sobre a História e história vivenciada.	I/T	T/C	T/C/R
	26. Iniciar processos de questionamento em relação ao conhecimento histórico produzido, vendo-o como construção arbitrada, permeada de conflitos, relações de poder, abordagens e pontos de vista diferenciados.	T/C	T/C	T/C/R
	27. Perceber as fontes como construções históricas, marcadas por intencionalidades e contextos sociais de produção.	I/T	T/C	T/C/R
	29. Adquirir habilidade para realização de interpretação da realidade histórica.	T	T/C	T/C/R
	30. Perceber a importância do diálogo com outras disciplinas e do trabalho interdisciplinar para a construção do conhecimento histórico.	I/T	I/T	C/R
6. Pesquisa e Produção do Conhecimento Histórico Escolar	31. Desenvolver procedimentos de pesquisa.	T/C	T/C/R	T/C/R
	32. Conhecer diferentes fontes históricas, apropriando-se de alguns procedimentos de leitura e interpretação e desenvolvendo a produção de registros de conteúdo histórico, em suas variadas formas.	T	T/C	C/R
	33. Desenvolver habilidade de análise de fontes, realizando operações de identificação, análise dos argumentos, identificação de intencionalidades dos sujeitos no tempo e no espaço, contexto social de produção da fonte e comparação entre fontes de diversas origens e fundamentos.	R/T	T/C	C/R
	34. Conhecer e apropriar-se de diferentes linguagens e mídias (musical, cênica, plástica, etc.), com vistas à aprendizagem histórica, reconhecendo especificidades de leitura e interpretação dessas fontes, e construção de registros que impliquem a transposição de uma linguagem a outra.	R/T	T/C	T/C/R

7. Diversidade, Desigualdades e Cidadania	35. Estabelecer contrapontos entre as experiências vivenciadas e as experiências semelhantes, em outros tempos, em outros espaços e em outras culturas, percebendo mudanças e permanências, diferenças e semelhanças.	C	C/R	C/R
	36. Reconhecer aspectos da vivência cidadã em seu cotidiano.	I/T	T/C	C/R
	37. Perceber dimensões subjetivas e coletivas das identidades, reconhecendo-se como sujeito sociocultural e a outros sujeitos em outros tempos, espaços e culturas.	T/C	T/C/R	C/R
	38. Reconhecer e valorizar a diversidade cultural, compreendendo o valor da alteridade, das diferenças entre os grupos e os fundamentos da pluralidade cultural.	T	T/C/R	R
	39. Reconhecer as relações de poder e hierarquia, bem como a sua crítica, nos processos de estruturação das sociedades e grupos humanos.	I/T	T/C	C/R
	40. Perceber a desigualdade social em situações da vida cotidiana, aprendendo a se posicionar e reconhecendo a garantia de direitos humanos como pressuposto de cidadania.	T	T/C	C/R
	41. Identificar e compreender os processos históricos que resultaram em exclusões e desigualdades de toda ordem no Brasil, incluindo a compreensão de movimentos de resistência e de luta por direitos, problematizando a história do racismo, ¹⁰ do sexismo, ¹¹ da heteronormatividade, ¹² dos preconceitos de classe, ¹³ e de outros tipos de discriminação e marginalização na sociedade brasileira.	I/T	T	C/R
8. Memória e Patrimônios	42. Valorizar o patrimônio histórico-cultural, identificando alguns dos bens de sua cultura e de diferentes grupos sociais, compreendendo-os como registros fundamentais da memória social e das diversas experiências humanas no tempo e no espaço.	T	T/C	C/R

¹⁰ Atitude cultural negativa dirigida a pessoas não brancas, orientadas por crenças sobre diferenças raciais em relação a aspectos como inteligência, motivação, caráter, moral e habilidades.

¹¹ Atitude cultural orientada pela ideia de que as diferenças entre os sexos caracterizam superioridade de um e inferioridade do outro.

¹² Atitude cultural orientada pela ideia de que há uma única orientação sexual normal, o que leva a situações nas quais as variações da orientação heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, religiosas ou políticas.

¹³ Atitude cultural negativa orientada contra pessoas de outra classe social. Pode manifestar-se na forma de desprezo ou agressividade de pessoas ricas contra os pobres ou de pessoas pobres contra os membros das classes mais abastadas.

	43. Refletir sobre o valor da memória social para a compreensão da História e para a produção do conhecimento histórico.	I/T	T/C	C/R
	44. Identificar a diversidade de bens culturais, compreendendo-os como componentes fundamentais da memória social.	I/T	T/C	C/R
	45. Compreender os embates envolvidos na consolidação de políticas e ações de preservação do patrimônio, entendendo as relações que se estabelecem, no tempo, entre a destruição e a preservação da memória social.	I/T	T/C	C/R
	46. Apropriar-se de noção ampliada de patrimônio, compreendido em suas dimensões ambientais, históricas e culturais.	I/T	T/C	C/R
	47. Entender o ser humano como elemento central e indissociável do ambiente, reconhecendo diversos elementos deste como patrimônio natural da coletividade, fomentando a avaliação e intervenção de forma positiva para sua preservação e contribuindo para uma melhor qualidade de vida no contexto em que se está inserido.	T	C/R	C/R

INDICATIVOS PARA A SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA

A discussão da seleção e organização dos conteúdos é extremamente importante, mas carregada de complexidade, pois envolve uma série de questões como a própria ideia do que se entende por História, tempo histórico, saber histórico e sua produção, difusão e mediação em cenários distintos.

Dessa forma, esse assunto requer uma ampla e detida discussão que se pautem em pressupostos histórico-metodológicos que matizem o que se pensa ser o saber histórico escolar e os conteúdos mínimos para a realidade da Rede Municipal de Belo Horizonte. Não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, apresenta-se uma discussão inicial do tema, que lança mão de outros documentos que abordaram a questão, notadamente o PNLD de 2008 (Programa Nacional do Livro Didático), sem dúvida uma referência, tendo em vista que uma discussão a respeito da seleção de conteúdos vai implicar, obrigatoriamente, numa discussão a respeito do livro didático.

Tal como o próprio PNLD aponta, a História, diferentemente de outras disciplinas escolares, não possui um documento que prevê conteúdos históricos básicos para a organização e composição dos programas escolares. Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

de História orientarem sobre a escolha e os procedimentos para desenvolvimento de alguns temas históricos, não há indicação de conteúdos mínimos obrigatórios.

A História é uma disciplina escolar em que é impossível abordar todos os conteúdos, por razões de ordem prática (todas as sociedades humanas têm História), porque todo estudo implica seleção de abordagens e definição de ênfases e de perspectivas. Há, portanto, muitas opções para composição curricular, compreendidas desde a seleção dos conteúdos, as formas de abordagem, relacionando-se à apropriação da cronologia e à ordenação temporal dos fatos, ou, ainda, à priorização de momentos específicos da História em detrimento de outros.

Na literatura disponível para o professor temos, por exemplo, a maneira como os PCN recortam, organizam e priorizam conteúdos e sugerem abordagens, sinalizando para a relevância da História do tempo presente, da formação cidadã dos educandos e da importância do estudo das realidades vivenciadas e experienciadas pelos sujeitos da aprendizagem. Esses princípios levaram os PCN à eleição de grandes temas organizadores dos conteúdos de abordagem, com definição do eixo temático “História local e cotidiano” (em que se inserem a História local e das comunidades indígenas) para o 1º ciclo, o eixo temático “História das organizações populacionais” (que compreende o estudo dos deslocamentos populacionais e da organização política, social e cultural de diferentes grupos humanos) para o 2º ciclo, o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” para o 3º ciclo, e “História das representações e das relações de poder” como eixo temático para o 4º ciclo do Ensino Fundamental.

Cientes da variedade de maneiras de organização dos conteúdos no ensino de História, os pareceristas do PNLD 2008 organizaram as obras didáticas de História de acordo com a disposição dos assuntos, a seleção do elemento organizador de cada coleção. Por esse programa, por exemplo, é possível perceber os recentes movimentos no campo do ensino de História, em especial no tocante à produção didática, com a definição de quatro grandes blocos (de acordo com a forma de organização dos seus conteúdos), que são a História Temática, a História Intercalada, a História Integrada e a História Convencional.

Na primeira tendência, **História Temática**, os conteúdos são tematizados, o que não exclui o trabalho com a cronologia. Contudo, o que move a organização e o desenvolvimento de conteúdos é uma temática, avaliada em diferentes épocas e contextos e em contraste com a realidade do aluno.

Na segunda, **História Integrada**, desenvolve-se, concomitantemente, a História do Brasil, a História da América e a História Geral, podendo ou não seguir a ordem cronológica para abordagem dos assuntos, mas considerando a simultaneidade dos acontecimentos em cada contexto.

Por **História Intercalada** entende-se a opção que ordena a História do Brasil junto com a História Geral e da América, de forma cronológica, sendo que os conteúdos não são relacionados entre essas histórias.

Na chamada **História Convencional**, a opção é de organização curricular de maneira a apresentar os conteúdos seguindo a História do Brasil (da Colônia ao Império) na 5ª série, Brasil República na 6ª série, História Geral dividida em duas séries, sendo Pré-História, Antiga e Medieval na 7ª série, e Moderna e Contemporânea na 8ª série.

A proposta curricular de História da Secretaria de Educação de Minas Gerais, vinculada ao Conteúdo Básico Comum 2 (CBC – 2006, 5.ª a 8.ª) “expressa tanto uma opção por conteúdos e sua abordagem quanto os critérios utilizados para seleção dos conteúdos, que apresentam-se fundamentalmente vinculados à compreensão da ênfase atribuída ao estudo da dinâmica histórica brasileira”. A proposta tem como eixo integrador o tema "História e Cidadania" no Brasil, proposto e traduzido na pergunta: “quais foram os processos históricos de construção da cidadania e da democracia, com as características com que se apresentam hoje na sociedade brasileira?” A proposta é desenvolvida por meio de três eixos temáticos, a saber: *Eixo 1 – Histórias de Vida, diversidade populacional e migrações; Eixo 2 – Construção do Brasil: território, estado e nação; Eixo 3 – Nação, trabalho e cidadania no Brasil.* Em cada um dos eixos há temas, subtemas, conteúdos específicos e habilidades a serem desenvolvidas.¹⁴

E há, ainda, diferentes maneiras de selecionar, priorizar conteúdos e conferir-lhes realces especiais, operações comumente presentes na prática docente. Nos dois primeiros ciclos, por exemplo, é comum encontrarmos professores que mantêm a opção por trabalhar os conteúdos na forma de círculos concêntricos, que prevê, necessariamente, um percurso definido para a organização dos conteúdos: partindo da realidade imediata (nos primeiros ciclos) para uma realidade mais abrangente (nos últimos ciclos de formação). Alguns professores preveem a superação dessa lógica, em especial porque uma criança poderá estudar a história do seu bairro sem que perca de vista, por exemplo, a história da cidade e do Estado em que se localiza.

Outras propostas, ainda, partem de um tempo mais remoto (antiguidade) em direção ao tempo mais atual (contemporaneidade), sendo que esse percurso acompanha o desenvolvimento do aluno. Embora sejam percursos possíveis, estes não são, contudo, os únicos na estruturação de roteiros curriculares e, como tantos outros, também merecem ser problematizados.

É importante ter em mente que não se pode estudar uma realidade mais abrangente de maneira alheia ao sujeito aprendente: mesmo ao investigar realidades mais abrangentes, os sujeitos o fazem de forma significativa, operando do particular ao universal e do universal ao

¹⁴ Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>

particular, o que não implica hierarquizações.

O importante a dizer é que qualquer que seja a coleção didática escolhida ou a noção de História que se partilhe, as capacidades não estão inviabilizadas de serem trabalhadas, dada as múltiplas possibilidades que uma proposta curricular que privilegie o desenvolvimento de habilidades fornecem ao professor.

Estudar História implica, no sentido aqui proposto, a tematização de conteúdos do presente ao passado, do passado ao presente, das realidades universais e particulares, sem pressupor, necessariamente, caminhos perceptivos pré-determinados. Ao afirmar uma proposta curricular, é necessário realizar escolhas, priorizar determinados conteúdos e indicar, de forma instigante, um campo de possibilidades para abordagem desses conteúdos. Pretende-se o abandono da ideia de que estudar História é meramente o exercício de “observação de fatos históricos numa linha de tempo”, buscando lançar questões, compreender os contornos das explicações apresentadas, as razões de eleição de datas, a importância de que se aprenda a levantar hipóteses, investigar as principais linhas de força dos argumentos históricos, as intencionalidades dos sujeitos envolvidos nas tramas históricas e os processos que levam à eleição das narrativas canônicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens. Idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2003.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. Decreto Lei 10.639/03. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- BRASIL. *Guia do livro didático 2008: História - Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEEPM 1997.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: História - terceiro e quarto ciclo*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEEPM, 1998.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *Epistemologia das ciências da educação*. Lisboa: Afrontamento, 2002.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. In: *Teoria e educação*, 2. ed., Porto Alegre, Pannonica. 1990.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 1987.
- JULIÁ, Dominique. *Construcción de las disciplinas escolares en Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, 1999.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MINAS GERAIS. *Propostas curriculares de História (CBC Conteúdo Básico Comum)*. Secretaria de Estado da Educação, Minas Gerais, 2005/2006. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=38829&tipo=ob&cp=AA0066&cb=&n1=&n2=Propostas%20Curriculares%20%20CBC&n3=Fundamental%20%205%AA%20a%208%AA&n4=Hist%F3ria&b=s>. Acesso em: 8 nov. 2007.
- PEREIRA, J. S. et al. *Escola e museu: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: CEFOR/PUC Minas/SUM, 2007.
- REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme*, n. 10, v. 5, jun. 2004.

RICCI, Cláudia. *Pesquisa como ensino: textos de apoio, propostas de trabalho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Caderno CEDES*, v. 25, n. 67, Campinas, set./dez. 2005.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores. *Tempo*, v. 11, n. 21, Niterói, 2006.

WERTSCH, J.V. *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

EQUIPE DE TRABALHO 2007/2008

1. EQUIPES PEDAGÓGICAS DA SMED E GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DA GERÊNCIA DA COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO

Marília Souza, Áurea Regina Damasceno, Ricardo Diniz

EQUIPES PEDAGÓGICAS GCPPF

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Adriana Cunha de Oliveira, Adriana da Silva Alves Pereira, Adriana Mota Ivo Martins, Andréia Godinho Moreira, Alayde Maria Caiafa de Arantes, Alcione da Anunciação Caetano, Ana Nazaré Madureira Cabral, Ana Paula Lopes Rocha, Arlete Alves Correa, Beatriz Temponi C. Castro, Cibele Soares, Délia Roizembruch, Desiré Kfoury Pereira Coutinho, Eleuza Fiuza Silva, Érica Silva Fróis, Fernanda Cecília Farias, Ilca Guimarães e Silva, Juliana Rezende Moscatelli, Luciana Silva Valentim, Maria Cristina Scotti Hirson, Maria Elisa de Araújo Grossi, Maria Eugênia Alves dos Santos Maia, Mariana Cruz de Andrade, Mônica Lenira Chaves de Almeida, Nídia Cristina Sabino, Renata Júlia da Costa, Rosângela Chaves Picardi, Rosemary Miranda Rodrigues Gonçalves, Sara Mourão Monteiro, Sandra Aparecida Colares, Tania Edvânia Pinto da Silva, Terezinha Felicidade da Silva, Valéria Inácio Chagas, Vanessa de Salvo Castro Alves, Vânia Aparecida de Azevedo

CIDADE E MEIO AMBIENTE/BH PARA AS CRIANÇAS

Amarildo Antônio Ferreira, Ana Lúcia Barros Penharvel, Débora Aniceta de Melo Ramon de Oliveira, Silvana Gomes Resende, Vânia Silva Freitas

CULTURAS E SABERES E JUVENIS

Admir Soares de Almeida Junior, César Eduardo de Moura, Cláudia Caldeira Soares, Maria Célia da Cunha Pinto Prado, Josiley Francisco de Souza, Mariano Alves Diniz Filho, Paulo de Tarso da Silva Reis, Ronei Marcelo Soares, Stelita Alves Gonzaga, Verimar Aparecida Mendes de Souza Assis

EDUCAÇÃO INFANTIL

Adarlete Carla do Rosário, Hélia de Miranda Glória Faria, Iara Rosa de Oliveira, Janete Soares Campos Dias, Joana Dark Teixeira de Saldanha, Joaquim Ramos, Mayrce Terezinha da Silva Freitas, Vânia Gomes Michel Machado, Vera Lúcia Otto Diniz, Clotildes Gonçalves Vieira, Isa Terezinha F. Rodrigues da Silva

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Andréa Silva Gino, Auro da Silva, Carmem Terezinha Vieira Ângelo Nunes, Cristine Dantas Jorge Madeira, Edmary Aparecida V. E. S. Tavares, Roberto Antônio Marques

EJA EDUCAÇÃO NOTURNA

Andre Ottoni Bylaardt, Cláudia Regina dos Anjos, Creusa de Carvalho Ribeiro Neves, Enere Braga Mota, João Antônio de Oliveira, Valéria Cardoso Guedes

INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Elaine Salles da Costa, Maria Cândida Viana Pereira, Maria da Conceição Dias Magalhães, Maria Isabel Campos Freitas, Odilon Marciano da Mata, Patrícia Cunha, Rosângela Elmira Veloso, Sílvia Maria Fraga, Vanessa Mara Gurgel

MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Antônio Rodrigues de Souza, Mara Catarina Evaristo

NARPE

Ana Maria Reis Macedo, Consuelo Silva Costa, Débora Aniceta de M. R. Oliveira, Doraci Débora Muniz, Eunice Margareth Coelho, Ismayr Sérgio Cláudio, Karine Gusmão do Couto, Maria da Glória Martins de Melo, Mônica de Melo Mota Miranda, Paulo Roberto da Costa

NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

Maria de Lourdes Almeida Moreira

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E DE GÊNERO

Cláudio Eduardo Rezende Alves, Maria da Consolação Martins, Maria das Mercês Vieira da Cunha, Maria de Fátima Gomes, Maria do Carmo B. Galdino, Patrícia Santana, Paulo Roberto Costa, Rita de Cássia Nascimento Barbosa

SECRETARIA

Érika Rodrigues Gonçalves Dias, Mário Lúcio Lopes, Mônica Alves Ribeiro, Telma de Melo Serpa Hajjar

EQUIPES REGIONAIS (GERÊNCIAS, ACOMPANHANTES DE 1º, 2º E 3º CICLOS)

Barreiro

Adelina Cezarina V. B. Santiago, Alexandra Guedes de O. R. Michel, Ana de Barros Silveira Pequena, Cláudia Márcia dos Santos, Cláudia Maria Diniz, Clélia Márcia C. De Andrade, Eloiza Helena Souza de Oliveira, Emiliana Alves Pereira, Jaqueline da Silva Ambrózio, Josilaine de Paula Cruz das Silva, Leda Helena Lopes, Liliane Assis Ferreira Oliveira, Maristela Bruno da Costa, Mary Margareth Marinho Resende
Valmira Maria Teixeira Losqui, Vilma Lúcia de Oliveira Carvalho

Centro-Sul

Adriana Fonseca de Castro, Darci Teixeira Viveiros Cruz, Denise de Araújo Figueiredo de Faria, Joyce Ribeiro Palhares Franca, Olga de Souza Silveira, Romênia Ayla Moraes, Zamara Campos

Leste

Denise Boffa Pascoal Santos, Dulcinalva Campos, Fabíola Fátima de Castro Guerra, Heliana do Socorro Pereira, João Bosco Guimarães, José Eduardo Silva Vidigal, Juliana Vieira da Silva, Marcia Maria de Souza Alves, Patrícia Rocha Noronha Mota, Thaís Maria de Souza Couto Veloso, Vânia Elizabeth Ferreira, Wilson Henrique Giovanini

Nordeste

Alexandre Sorrentino, Ana de Barros Silveira Pequeno, Ana Paula Zacarias Lima, Arlete Áurea Mol Kallab, Cecília Rodrigues Machado Silveira, Clarice Gonzaga da Silveira, Cláudia Maria José Peixoto Machado, Eliane Malagolli dos Santos, Elis Ane Diniz Dias Costa, Elissadra de Cássia dos Santos, Giovanna Ferreira Xavier, Jerry Adriani da Silva, Josilene Maria Miranda Gregório, Rosa Antunes Corrêa, Sandra Aparecida Colares, Sônia Onofre, Vânia Maria de Campos Soares, Viviane Cássia Otoni Fróes

Noroeste

Aimara Hortencia S. de Golveia, Egelza Maria Egg Nunes, Jussara de Fátima Liberal de Oliveira, Maria Beatriz P. de Almeida, Maria de Lourdes Moreira Pinto, Maria Luiza Barbosa, Mariangela Tamietti Galhiano Palheiro, Marília Nicolau do Carmo, Marta do Nascimento Mota, Mércia de Oliveira P. Castro, Nilza da Silva Rios, Regina F.V. Ferraz, Ronaldo Alvarenga Carvalho, Sonia Maria Lopes Andrade

Norte

Benilda Regina Paiva de Brito, Clarice Gonzaga da Silveira, Cláudio Alexander D. Rodrigues, Cristina Renata G. Ranieri Mendes, Geni Martins de Souza Leão, Honorina Alkimim R. Galvão, Leonardo Viana da Silva, Maria Edite Martins Rodrigues, Marina Assis Fonseca, Regina Márcia do Nascimento Costa, Rita de Cássia Rodrigues Santos, Simone Andere, Wilma Inês Ferreira Fernandes

Oeste

Aciléia do Carmo Sayde, Alberto Henrique F. Cunha, Délia Roizenbruch, Dulce Maria de Oliveira Scliar, Lúcia Maria Nazareth de Sousa, Magda Maria Albino, Marília de Dirceu Salles Dias, Maria das Dôres de Souza Lopes, Maria de Fátima M. Moares, Rosana de Fátima Brito Faria

Pampulha

Andréa Cristina Ferreira de Almeida, Carlos Wagner Coutinho Campos, Denise de Carvalho M. Santos, João Manoel Ferreira Gomes, Elci Madalena Soares, Maria Ângela Antônio, Marilene Penido de Pinho Ferraz

Venda Nova

Aline Rogéria de Oliveira R. Costa, Andrea Alves Soares, Carla Cristine Nascimento Toledo, Denise Fátima de Souza, Júnia Costa Amaral, Laura Barbosa de Castro, Laura Ruth Barbosa Castro, Maria da Soledade Vieira Rios, Patrícia Dutra Magalhães, Rosalina Conceição Gomes, Rosimeire Amaral Cavalcante, Valdete dos Reis Barbosa, Yara Lourenço

2. DIRETORES, COORDENADORES, PROFESSORES E PEDAGOGOS

Diversos diretores, coordenadores, professores e pedagogos da Rede Municipal de Educação participaram da elaboração destas Proposições Curriculares através da Rede de Formação 2007/2008 em encontros regionalizados e/ou por área de conhecimento. Sem a importante contribuição desses autores, a publicação destas Proposições Curriculares não se tornaria possível.

3. ASSESSORES E CONSULTORES

ASSESSORES

Assessora Geral:

Samira Zaidan (FAE/UFMG)

Professora da UFMG, na Faculdade de Educação. Realiza estudos área de Educação, tomando como referência a educação matemática, formação docente, saberes docentes, educação básica e reforma educacional. Membro do PRODOC - Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente.

Assessores de História

Ana Lúcia Azevedo

Mestre em Educação pela UFMG e professora de História da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Bráulio Silva Chaves

Mestre em História pela UFMG; com Graduação em História pela mesma Universidade. Professor de História e Sociologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Tem experiência na área de História, com ênfase nos seguintes temas: História das Ciências da Saúde; História das Instituições Médico-científicas; História da Ciência e da Técnica; História e Ensino de História e Currículos.

Júnia Sales Pereira

Doutora em História pela UFMG; Mestre em História pela UFMG; com graduação pela mesma Universidade. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMG, membro do Labepenh (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História).

Lorene dos Santos

Doutoranda em Educação na UFMG (desenvolve pesquisa sobre a implantação da Lei 10.639/03 nas escolas de Educação Básica); Mestre em Educação pela UFMG; com Graduação em História pela mesma Universidade. Atua na área de Ensino de História, na formação inicial e continuada de professores. Lecionou por mais de quinze anos na Educação Básica, boa parte desse tempo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Atualmente é professora dos cursos de História e Pedagogia da PUC-Minas e Assessora de História do CEFOR PUC-Minas.

Nayara Silva de Carie

Mestre em Educação pela UFMG; com Graduação em História pela mesma Universidade. Professora de História da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Possui experiência na área de História, com ênfase nos seguintes temas: História dos livros e da leitura; Livros didáticos; Ensino de História e Currículos; Elaboração de materiais didáticos.

CONSULTORES

Fizeram leitura crítica dos textos preliminares destas "Proposições Curriculares", por solicitação, e apresentaram suas opiniões, críticas e sugestões, os seguintes consultores:

Antonio Flávio Barbosa Moreira

Atualmente é professor visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, membro de diretoria de associação científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, professor visitante da Universidade Católica Portuguesa e professor titular da Universidade Católica de Petrópolis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação, cultura, ensino e escola.

Lucíola Licínio Santos

Atualmente é professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo e formação docente.

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1963), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação escolar, ensino fundamental, política educacional e formação docente.

Marlucy Alves Paraiso

Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais e Membro de corpo editorial do Educação em Revista (UFMG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo.

4. REVISÃO E FORMATAÇÃO

César Eduardo de Moura

Josiley Francisco de Souza

Vânia Silva Freitas