

TEMPORALIDADE E APRENDIZAGEM HISTÓRICA NAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Leslie Luiza Pereira Gusmão¹
UFPR

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt²
UFPR

Resumo: Este texto é um recorte da dissertação de mestrado *Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o Ensino Médio*. O objetivo principal da investigação foi identificar de que forma as propostas curriculares voltadas para o Ensino Médio fundamentam a problemática do tempo histórico. Assim, para responder as questões propostas foram utilizadas as teorias de Rüsen (2001; 2010). Para o desenvolvimento da investigação foi realizada pesquisa documental, cujos objetos de análise foram documentos estruturadores do Ensino Médio no Brasil. A investigação indicou que os principais documentos norteadores da aprendizagem de História no Ensino Médio não constituem reflexão sobre a construção da consciência histórica, e, apresentam uma noção de tempo histórico referenciada na teoria de Fernand Braudel, sendo que os três tipos de duração (curta, média e longa) são defendidos como as formas mais consistentes de “apreensão do tempo histórico”.

Palavras-Chaves: Propostas Curriculares, Ensino Médio, temporalidade.

¹ Professora do Quadro Próprio do Magistério do Paraná. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”.

² Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora PQ1 do CNPq. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR).

O presente texto é um recorte da dissertação de mestrado Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o Ensino Médio, que buscou identificar de que forma as propostas curriculares voltadas para o Ensino Médio fundamentam a problemática do tempo histórico.

Para responder a questão proposta efetivou-se uma investigação qualitativa, sendo utilizada como procedimento metodológico a pesquisa documental, cujos objetos de análise são os documentos estruturadores do Ensino Médio no Brasil, sendo:

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 1999;

PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002;

Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2008;

A investigação pautou-se nos princípios da pesquisa qualitativa de Flick (2004). O aporte teórico metodológico escolhido foi o estudo de um caso: os documentos nacionais do Ensino Médio para História, baseando-se na análise de conteúdo. A estratégia metodológica utilizada para análise dos referidos documentos, portanto, foi a análise de conteúdo de Franco (2005). Para a autora:

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado [...]. (FRANCO, 2005, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são documentos oficiais constituídos e implementados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Designados para orientar os sistemas educacionais do país todo, e, devem ser obrigatoriamente seguidos. Atualmente, cada modalidade da educação básica brasileira, da Educação infantil ao Ensino Médio, possui diretrizes específicas.

A primeira diretriz elaborada especialmente para o Ensino Médio no Brasil (DCNEM) foi publicada em 1998, e o seu artigo primeiro explicita a função normativa do documento; e enfatiza o vínculo da educação com o mundo do trabalho e a prática social como essenciais para o exercício da cidadania.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições

doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, CNE, 1998).

O que se percebe ao longo do documento, contudo, é que o mesmo reforça a ideia da preparação para o trabalho, submetendo a educação às necessidades de mercado, enfatizando-se o ensino baseado em “competências” básicas. Segundo o sexto artigo da mesma Diretriz, “os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.” (BRASIL, CNE, 1998).

Os PCNEM são utilizados especialmente para a construção dos “planos de trabalho docente”, pois neles estão contidas todas as disciplinas curriculares do Ensino Médio, além de apresentar os aspectos específicos de cada área; tais como identidade, objetivos, seleção e organização de conteúdos, questões metodológicas, competências e habilidades, conceitos estruturadores, saberes e experiências, avaliação, entre outros.

Segundo os PCNEM, a aprendizagem na área de Ciências Humanas, na qual a História está inserida, deve propiciar aos estudantes competências e habilidades para compreender a sociedade como uma construção humana “que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade” (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte I, 2000, p. 21).

A quarta parte dos PCNEM, “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, inicia-se com o texto “O sentido do aprendizado na área”, cujo conteúdo traz um breve histórico das chamadas “humanidades”. Segundo o documento “ao longo desse processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, as humanidades foram progressivamente superadas na cultura escolar” (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 6).

O segundo aspecto relacionado à aprendizagem apresentado nos PCNEM refere-se às “competências” e “habilidades”, e reafirmam o que já se estabeleceu nas diretrizes anteriores, defendido na seguinte argumentação:

[...] as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 11).

Essa pedagogia por competências, assumida pelas diretrizes no Brasil, já foi vastamente discutida por pesquisadoras como Schmidt (2013) e Kuenzer (2000), que pontuam sobre as consequências da resignificação do termo “competências”, especialmente para os sujeitos que vivem do trabalho. Para Kuenzer (2000, p. 20), essa pedagogia negligencia aspectos significativos relacionados às formas como os conteúdos são produzidos, às relações sociais, e às relações de poder e a política.

O primeiro texto específico sobre a disciplina História nos PCNEM inicia com a pergunta “por que ensinar História?” O parágrafo inicial do texto que responde a esse questionamento evidencia a inclusão da História na área maior Ciências Humanas e suas Tecnologias, proposta no documento:

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 20).

Segundo o texto, a inclusão da História, nessa grande área possibilita o aprofundamento dos conteúdos estudados no Ensino Fundamental. A proposta segue demonstrando os efeitos da tecnologia nas relações sociais e as implicações dos paradigmas científicos, que têm sido questionados por não terem solucionado as desigualdades sociais, os preconceitos, as injustiças, e, sinaliza que o Ensino Médio deve ter um caráter humanista.

Tais colocações evidenciam conceitos contraditórios no documento, visto que, em síntese geral, os PCNEM têm como base a formação do jovem para o trabalho, vale ressaltar a ideia predominante nos documentos que é a do currículo voltado para a aquisição de competências e habilidades, afinadas com a ideia de sujeito “capacitado” para o mercado de trabalho, de acordo com a lógica capitalista.

Quando nos documentos se aborda o assunto “como ensinar História”, ressalta-se a necessidade da inserção de novos temas históricos, considerando a pluralidade dos sujeitos. Critica-se o ensino da História baseado nos grandes eventos e nas formas estruturalistas dos modos de produção, que segundo o texto, acaba excluindo os sujeitos “comuns” do processo histórico.

Aborda-se a diversidade de fontes na investigação histórica e a relevância dos estudos marxistas, que além das análises econômicas incluíram, ao longo do tempo,

aspectos culturais, do cotidiano e da experiência das classes sociais. Defende-se a Escola dos “Annales” e a Nova História, com ênfase no estudo das mentalidades e das práticas culturais.

Enfatiza-se a importância da utilização de documentos históricos, que segundo o texto dos PCNEM, passou a ser entendida como parte da construção histórica. Ressalta-se ainda, a preocupação que se tem na atualidade em analisar os autores dos documentos, seus interesses e intencionalidades.

Em 2002, foi publicado o PCN+, que nas palavras do então ministro da educação, Paulo Renato Souza, não deveria ser entendido como um documento prescritivo, pois teria sido criado para servir de “apoio” ao professor/a na construção de um currículo que promova o desenvolvimento das competências. Esse documento retoma alguns aspectos dos PCNEM anteriores, tais como as reformas do Ensino Médio e o significado das competências. Discorre sobre a articulação entre as áreas de ensino e entre as disciplinas, enfatizando a ideia de interdisciplinaridade e a contextualização.

O volume da área “Ciências Humanas e suas Tecnologias” expõe os conceitos estruturadores das disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Em todas essas são sugeridos conteúdos a partir de uma “organização de eixos temáticos”. No texto referente à disciplina História foram apresentados seus conceitos estruturadores, o significado das competências específicas da disciplina e a articulação entre esses dois aspectos.

A historicidade dos conceitos estruturadores da História é apresentada a partir das diferentes correntes historiográficas. Aborda-se a crítica contemporânea às produções historiográficas tradicionais, que excluam os sujeitos do processo histórico, e, posteriormente, a valorização dos grupos sociais e dos aspectos simbólicos e culturais, sob a ótica da Nova História.

A defesa das “competências gerais”, em detrimento das competências do pensamento histórico evidencia-se fortemente em todos os documentos analisados. Nos PCNEM é explicitado da seguinte forma:

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 22).

No mesmo parágrafo defende-se a interdisciplinaridade, argumenta-se que a principal contribuição da História no Ensino Médio é possibilitar ao estudante “ler nas entrelinhas”, o que segundo o texto, seria propiciado também a partir do desenvolvimento da competência da leitura e interpretação de texto.

[...] Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 22).

Pontua-se no documento que a aprendizagem histórica no Ensino Médio possibilita a consolidação da formação da cidadania e a construção de laços de identidade:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, o incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 22).

Em 2006 foram publicadas as “Orientações curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias”, apresentado como uma nova versão dos PCNEM. O conteúdo do documento defende que o mesmo foi criado para instigar os professores, levá-los à reflexão, e à revisão de suas práticas pedagógicas.

Enfim, afirma-se que mesmo foi construído para servir como um conjunto de reflexões que alimente a prática docente, e que possibilite alternativas didático-pedagógicas para a organização trabalho dos professores, contemplando as especificidades de cada disciplina.

O texto do documento reafirma que uma das finalidades atribuídas ao Ensino Médio é a formação do pensamento crítico e o desenvolvimento de competências para o jovem continuar seu aprendizado. Além disso, reforça a organização curricular de base nacional comum, como nos documentos implantados anteriormente. Essa última

característica entra em conflito com um dos principais aspectos da Diretriz (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000), que é o desenvolvimento orgânico do currículo.

Tais colocações levam à reflexão acerca do conceito de temporalidade exposto nas propostas curriculares analisadas, pois segundo os PCNEM, conceitos como os de “diferença” e “semelhança”, previamente introduzidos no ensino de História efetivado no Ensino Fundamental, possibilitam a construção da identidade, e esses conceitos são ampliados no Ensino Médio a partir da consolidação das noções de tempo histórico.

Nos documentos analisados, enfatiza-se que a História possibilita ao estudante do Ensino Médio a ampliação dos conceitos de cidadania e identidade, e isso, segundo as propostas curriculares, é viabilizado também a partir da consolidação das noções de tempo histórico. Sobre esse assunto, destaca-se o seguinte:

O tempo histórico pode ser compreendido em toda sua complexidade, ultrapassando sua apreensão a partir das vivências pessoais, psicológicas ou fisiológicas. No nível médio de ensino, é preciso igualmente que o tempo histórico seja entendido como objeto da cultura, como criação de povos em diversos momentos e espaços. É da cultura que nascem concepções de tempo tão diferenciadas como o tempo **mítico, escatológico, cíclico, cronológico**, noções sociais criadas pelo homem para representar as temporalidades naturais, expressas nos tempos **geológico** e **astronômico**. Não se pode esquecer, ainda, que mesmo o tempo natural reveste-se de um caráter cultural, quando apropriado pela Geologia e pela Astronomia, enquanto ciências socialmente criadas. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 23).

Entende-se, desse modo, que a noção de tempo histórico presente nos PCNEM aparece do ponto de vista do tempo cronológico, com ênfase nos processos de sucessão e simultaneidade, e nos conceitos de diferença, semelhança, entre outros. O documento segue com a afirmativa:

Fugindo à cronologia meramente linear, procura identificar também os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. A **duração** torna-se, nesse nível de ensino e nas faixas etárias por ele abarcadas, a forma mais substanciada de apreensão do tempo histórico, ao possibilitar que alunos estabeleçam as relações entre continuidades e descontinuidades. A concepção de duração possibilita compreender o sentido das **revoluções** como momentos de mudanças irreversíveis da história e favorece ainda que o aluno apreenda, de forma dialética, as relações entre **presente-passado-presente**, necessárias à compreensão das problemáticas contemporâneas, e entre **presente-passado-futuro**, que permitem criar projeções e utopias. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000, p. 24).

Com as informações citadas acima se compreende que os PCNEM relacionam noções de tempo histórico estabelecidas pela Teoria da História, tais como

periodizações, o tempo das cronologias, das continuidades, das permanências, entre outros. Conclui-se, portanto, que a temporalidade, nas Diretrizes, é abordada sob a perspectiva de Fernand Braudel.

Ainda segundo o documento, uma das principais “competências” em História é relacionar acontecimentos históricos de temporalidades distintas, passado e presente, por exemplo, identificando rupturas e permanências, “dimensionando os acontecimentos sociais nos diferentes ritmos da duração – longa, média e curta” (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002, p. 76).

O historiador francês Fernand Braudel foi um dos integrantes mais importantes da Escola dos Annales, representante da sua segunda geração. Com a publicação da obra “O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II”, em 1949, apresentou uma abordagem inovadora sobre a temporalidade, privilegiou os processos de “longa duração”, enfatizando as “permanências” ao invés das mudanças históricas.

Sobre esse assunto, destaca-se a afirmação de Reis (2000):

A história visaria às permanências que dão sentido aos eventos. A estrutura sofre o “vento da história”, que são seus eventos, e é obrigada a se rearticular, a mudar lentamente. A estrutura é o “não há nada de novo”, que envolve o evento, a novidade; ela é uma articulação dos “elementos” já presentes nela. (REIS, 2000, p. 104).

Uma das principais propostas da Escola dos Annales foi a interdisciplinaridade, perceptível na influência que as Ciências Sociais exerceram sobre seus integrantes. Segundo Reis (2000, p. 15), essa relação entre história e Ciências Sociais só se efetivou devido à nova concepção e representação da temporalidade, que rompeu com a história tradicional, linear e progressista.

Lopes (2003) salienta que a primeira e a segunda geração dos Annales criticaram fortemente a história de eventos, interessaram-se profundamente pelos processos históricos de vários séculos, analisados sob os longos períodos de tempo. Para Braudel (1987, apud LOPES, 2003):

A impressão profunda, imediata, após essa pesca submarina, é de que estamos em águas muito antigas, no meio de uma história que, de algum modo, não teria idade, que reencontraríamos, em sua, dois ou três séculos mais cedo e que, por vezes, num momento, nos é dado enxergar ainda hoje com os nossos próprios olhos. (BRAUDEL, 1987 apud LOPES, 2003, p. 83).

Braudel se preocupou, especialmente, com a problemática do tempo histórico e as ideias de sua percepção, sua geração dos *Annales* revitalizou uma categoria de pesquisa que se encontrava desgastada metodologicamente desde as primeiras décadas do século XX (Lopes, 2003).

Segundo Lopes (2003), os temas construídos por Braudel e Bloch, inovadores para aquele período, são basicamente universais, o que lhes garantiu grande destaque na historiografia global. Seus trabalhos foram valorizados, despertando interesse de pesquisadores diversos.

O mesmo autor acrescenta que:

A originalidade da obra desses historiadores está no fato de ela ter-se constituído principalmente numa nova visão do passado: contrariamente à concepção dos historiadores ditos positivistas, a nova história proposta por Febvre, Bloch e Braudel tornou-se um problema a ser formulado e desvendado pelo próprio historiador, que não se concentrava mais em narrar fatos singulares. (LOPES, 2003, p. 5).

Apesar de Fernand Braudel defender fortemente sua perspectiva teórica sobre o tempo histórico, não tinha a pretensão de impor seu ponto de vista. Em sua obra “Escritos sobre a história”, o próprio historiador afirma:

[...] sobre a longa duração, essa estrada essencial da história, não a única mas que coloca por si todos os grandes problemas das estruturas sociais, presentes e passadas. É a única linguagem que liga a história ao presente, convertendo-a em um todo indissolúvel. (Braudel, 1978 apud LOPES, 2003, p. 89).

Lopes (2003) argumenta que “O tempo histórico na obra de Braudel está ligado a conjuntos de ações sociais e políticas, a seres humanos concretos, ativos e passivos, às instituições e às organizações que deles dependem” (LOPES, 2003, p. 89). De qualquer modo, suas teorias se destacaram na historiografia contemporânea, tanto positivamente com os adeptos de seus pensamentos, quanto de forma polêmica com os críticos de sua tese sobre o tempo.

Entre as críticas às explicações Braudelianas, Lopes (2003), expondo as assertivas de Hexter (1981), argumenta que, Braudel não resolveu a questão da história-problema, que seria o elo entre duração e mudança. Para ele, Braudel teria feito uma história total, excessiva no número de páginas e na quantidade de informações, porém, sem se voltar para a história-problema, que seria a mais adequada e significativa.

Reis (2003) afirma que a pretensão à História global, “a proposta de apreender a sociedade como conjunto de conjuntos, estrutura de estruturas” (REIS, 2003, p. 120-121) encerrou-se em Braudel, sendo que o conhecimento histórico produzido pelos Annales acabou por se afastar da História global e se fragmentar.

Os documentos norteadores do Ensino Médio sinalizam que um dos objetivos principais dessa modalidade é preparar o jovem estudante para a vida, a partir de uma formação de caráter humanista. Entretanto questiona-se se a forma como os conceitos históricos são apresentados nessas propostas curriculares possibilita uma “preparação para a vida”, e mais, se essa preparação de fato possui um aspecto humanista.

As propostas curriculares analisadas são complementares, foram produzidas em períodos políticos diferentes, as primeiras sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, do partido político PSDB e as “orientações curriculares”, publicadas posteriormente foram construídas já sob a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Entretanto, não se verificou diferenças significativas entre as propostas, ao contrário, as mais recentes são “orientações complementares” às publicações anteriores e seguem os mesmos princípios básicos.

As propostas curriculares analisadas referenciam-se em grande parte, na LDB/1996, que estabeleceu aspectos como a função do Ensino Médio. Então, em momentos diversos os documentos se repetem, reforçando aspectos teóricos evidenciados nas propostas curriculares ou documentos anteriores. Um conceito que foi amplamente abordado nos documentos analisados foi a noção de tempo histórico, apresentado como um dos conceitos estruturadores da História. Entretanto, não se evidencia nas propostas curriculares quais são os demais conceitos estruturadores da disciplina História.

Esse conceito “tempo histórico” é historicizado nos documentos a partir da teoria de Fernand Braudel, da “longa duração” e o passado é visto como um processo. Em um trecho do PCN+/2002 menciona-se que os seres humanos têm consciência do passado. Entretanto, em nenhum dos documentos analisados efetiva-se uma discussão ou proposta de ensino voltado para a formação da consciência histórica. Afirma-se no PCN+/2002 que o sentido do passado predominante nas sociedades modernas é o cronológico, e esse raciocínio é recorrente nos demais documentos.

Com base nos estudos da Consciência Histórica, entende-se que a temporalidade Braudelianiana, tal como é apresentada nos documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil, não possibilita que os professores desvelem nos estudantes a relação de

orientação temporal passado, presente e futuro porque não articula o desenvolvimento da temporalidade com as carências de orientação temporal presentes na vida prática dos jovens.

Para Rüsen (2001, p. 79) a aprendizagem histórica “é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”. Percebeu-se, com base no referencial teórico pesquisado, a relevância do trabalho com a narrativa histórica para o preenchimento das carências de orientação temporal dos jovens estudantes.

Entende-se que é válido que os estudantes identifiquem as rupturas e permanências entre passado e futuro. Contudo, a compreensão das diferentes temporalidades (da relação entre passado, presente e futuro) se estrutura somente a partir da narrativa histórica, pois é por meio dessa que se constrói o sentido sobre a experiência temporal.

Para a teoria da consciência histórica, o sentido da História é construído a partir das dimensões experiência, interpretação e orientação. E são as carências de orientação da vida prática humana no tempo que despertam um interesse cognitivo pelo passado. Partindo daí, o professor intervém no sentido de preencher essas lacunas e desenvolver uma cognição histórica, ou seja, uma aprendizagem específica relacionada à epistemologia da História.

Dessa forma, é possível compreender o modo como esses estudantes interpretam os acontecimentos do passado e, assim, perceber as suas carências de orientação em relação ao tempo, o que possibilita conhecer as suas ideias históricas. Barca (2001) acrescenta que, para isso, é necessário analisar como a narrativa histórica é construída pelas crianças e jovens, isto é, compreender a forma como esses estudantes interpretam os acontecimentos do passado, buscando o passado que está no presente, levando-os a sentir-se como sujeitos ativos no processo histórico.

A partir da investigação realizada, foi possível perceber que, nas propostas curriculares norteadoras do Ensino Médio no Brasil, defende-se a ideia de que o desenvolvimento de competências e habilidades possibilita a superação da passividade dos estudantes em relação à realidade social. Contudo, a partir da teoria da Consciência Histórica, e, sobretudo, das investigações empíricas realizadas com crianças e jovens estudantes, é possível afirmar que a complexidade do pensamento histórico, a

compreensão de si e do mundo, se tornaria possível em função da práxis, que para Rüsen (2010) é uma função específica do saber histórico.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **Educação Histórica**: Uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 013-021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2017.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. P. 1-32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2017.

BRASIL, MEC/SEB – Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL, MEC/SEF – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2017.

BRASIL, MEC/SEMTEC – Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, parte I - Bases Legais e parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

BRASIL, MEC/SEMTEC – Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

REIS, José C. A temporalidade e os seus críticos. In: LOPES, Marcos Antonio (org.). **Fernand Braudel: Tempo e História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

REIS, José C. **Escola dos Annales: A inovação em História**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

RÜSEN, Jörn. **História Viva. Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Unb, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria A. M. Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 6., 2006, Uberlândia. Anais do congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. Uberlândia: UFU, 2006. p. 4.100-4.109, Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo6.htm>. Acesso em: 20 Ago. 2013.