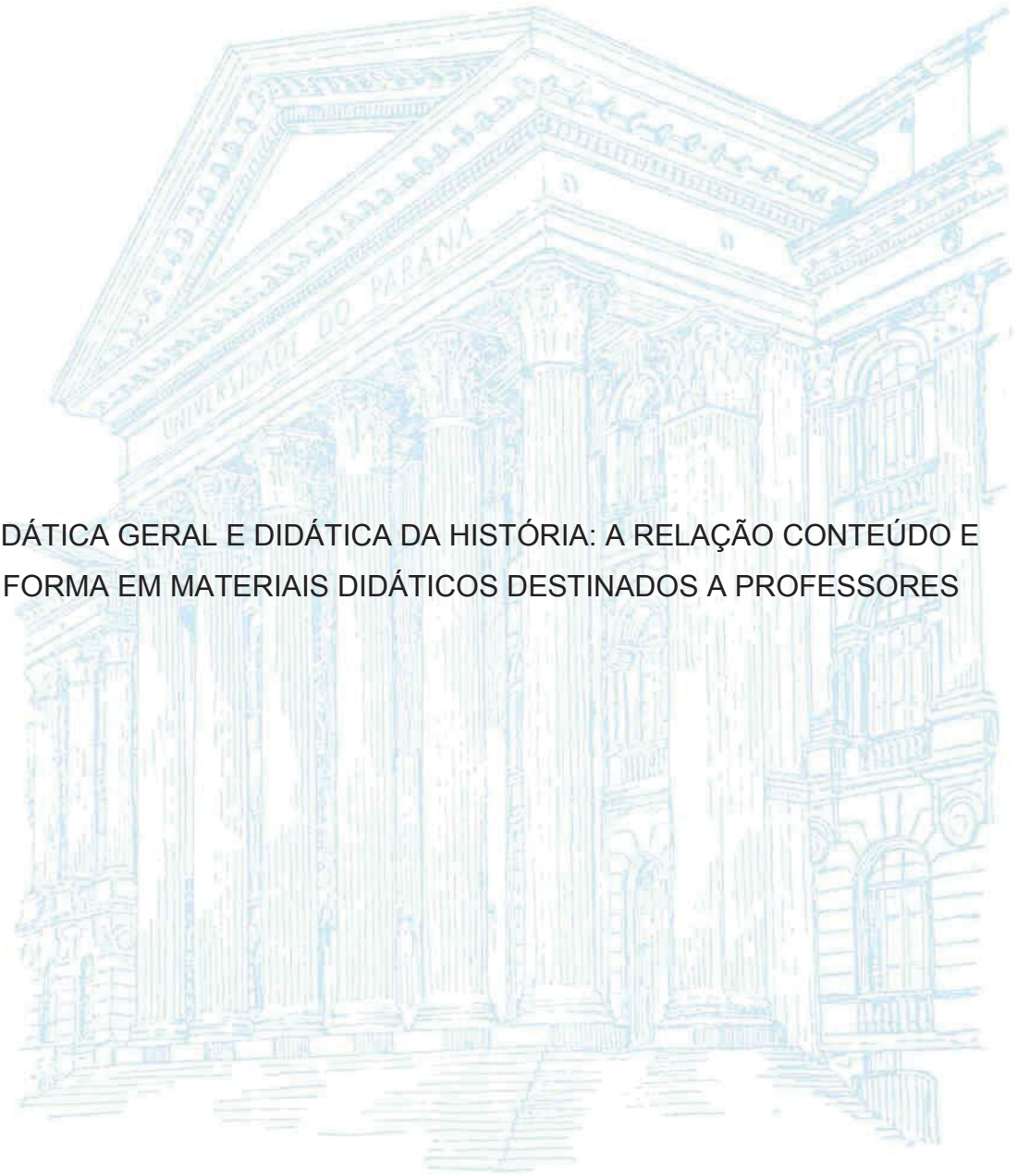
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANE FILA

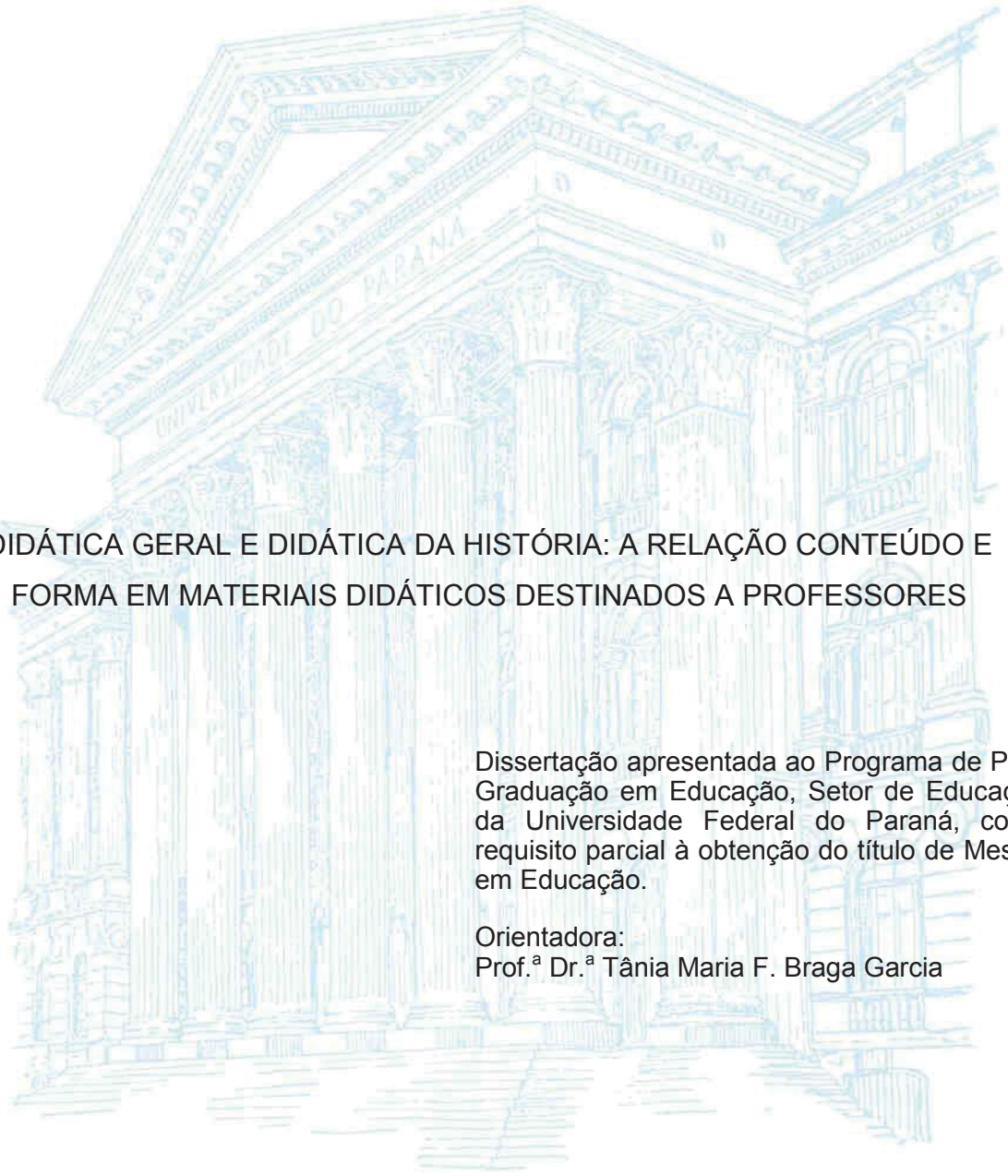


# DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS A PROFESSORES

CURITIBA

2012

ADRIANE FILA



# DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS A PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.ª Dr.ª Tânia Maria F. Braga Garcia

CURITIBA
2012

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fila, Adriane.
Didática geral e didática da história : a relação conteúdo e forma em materiais didáticos destinados a professores / Adriane Fila. – Curitiba, 2012.
120 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª DrªTânia Maria F. Braga Garcia

1. História – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Didática. 4. Material didático. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# PARECER

Defesa de Dissertação de **ADRIANE FILA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DRª TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DRª ANA CLAUDIA URBAN e DRª MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DESTINADOS A PROFESSORES".**

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA | ASSINATURA | APRECIAÇÃO |
|---|---|---|
| DRª TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA | | Aprovada |
| DRª ANA CLAUDIA URBAN | Ana Claudia Urban | Aprovada. |
| DRª MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT | | Aprovada |

Curitiba, 29 de março de 2012.

Paulo Vinicius B. Silva

**Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva**
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Matr.: 186429

## RESUMO

Estudos que tomam materiais didáticos como objetos de análise vêm sendo realizados sob diferentes perspectivas. Tais materiais se constituem como objeto da cultura escolar. A presente pesquisa se insere nessa temática e tem como finalidade investigar materiais didáticos produzidos pelo Estado com a finalidade de orientar professores de História em suas práticas docentes. Busca compreender a natureza desses materiais produzidos pelo sistema educacional como resultado de políticas públicas dos governos e em decorrência de reformas curriculares propostas no âmbito do sistema educativo. Procura explicitar as concepções de História, ensino e aprendizagem neles presentes, destacando a forma como ocorre o diálogo entre a Didática Geral e a Didática Específica da disciplina de História, particularmente no que se refere às relações entre conteúdo e forma. Para abordar essa problemática, optou-se por examinar um conjunto de materiais utilizados para orientar professores de História no Estado do Paraná, nas últimas quatro décadas. Eles constituem o material empírico que foi analisado do ponto de vista do conteúdo: a) um conjunto de cadernos produzidos na década de 1970, após a promulgação da Lei 5.692/71, pelo Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Estado do Paraná (CETEPAR), para curso de aperfeiçoamento de professores da disciplina de Estudos Sociais; b) a Revista Currículo (s/d.), elaborada na década de 1970 e financiada pelo Governo do Estado do Paraná, material de apoio para a operacionalização das Diretrizes Curriculares de Estudos Sociais para o ensino de 1.º Grau, 5.ª a 8.ª Série, produzido pela Equipe de Currículo da SEED/PR); c) o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, editado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), em 1990; d) o exemplar da coleção de Cadernos do Ensino Fundamental de História, editado no ano de 1994 pela Secretaria de Estado da Educação – Superintendência de Educação – Departamento de Ensino de Primeiro Grau; e) as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (DCE), organizadas a partir de 2004 e publicadas em 2008 pela SEED/PR. Os resultados da análise realizada permitem verificar, entre outros resultados, que a relação conteúdo e forma, no caso da disciplina História, sofreu transformações nesse período, observando-se a predominância ora do formalismo lógico, ora do formalismo psicológico, e ora do formalismo técnico (CANDAU, 1995). Identificou-se, contudo, nas duas últimas décadas, um movimento crescente de aproximação entre a História e sua Didática (RÜSEN, 2001), que aponta para a possibilidade de uma reconstrução das relações entre conteúdo e forma, sustentadas na epistemologia da História.



**Palavras-chave**: Materiais Didáticos. Formação de Professores. Relação. Didática. Didática da História.

## ABSTRACT

Studies that taking in account didactic materials as objects of analysis have been conduct from different perspectives. These materials constitute themselves as school culture's object. This research is part of this theme and aims to investigate didactical materials produced by the government for the purpose of guiding History teachers in theirs teaching practices. It seeks to understand the nature of these materials produced by the educational system as a result of public policies of governments and curricular reforms proposed in this system. It intends to explain the History conceptions, the teaching and learning in them, noting how the dialogue takes place between General Didactic with Specific Didactic of the discipline of History, particularly in regard to the relationship between content and form. To address this problem, one chose to examine a range of materials used to guide History teachers in Paraná State in the last four decades. They constitute the empirical material that was analyzed from the standpoint of the content: a) a set of books produced by the Selection, Training and Improvement Center in Paraná State - CETEPAR, in the 1970s after the enactment of Law 5692/71, for further trainings of the teachers of the Social Studies' subject; b) Revista Currículo (s/d), developed during the 1970s and funded by the State Government of Paraná, a support material for the operationalization of the Curriculum Guidelines for Social Studies, dedicated to the teaching of 1st, 5th until 8th grades produced by the SEED/PR's Curriculum Team; c) Basic Curriculum for the Public School of Paraná, published by the Department of Education of Paraná State (SEED), in 1990; d) the collection of the Notebooks of the Elementary School of History, published in 1994, by the same department — Superintendent of Education — Department of Teaching for 1st Grade; e) Curriculum Guidelines for History Teaching in the Final Years of Elementary School and High School (DCE), organized since 2004 and published in 2008 by the SEED/PR. The analysis results allow to verify, among others results, that the relationship between content and form, in the case of the discipline of History, has been transformed during this period, noting the predominance of either logical formalism, psychological one, and technical one (CANDAU, 1995). However, it was identified, during the last two decades, a growing movement for the rapprochement between History and Didactic (RÜSEN, 2001), which points to the possibility of a reconstruction of the relationship between content and form, held in the epistemology of History.



**Key words**: Didactical Materials. Teacher Education. Didactical Relationship. Didactic of History.

## LISTA DE FIGURAS


FIGURA 1 - CAPA DA REVISTA..... 65

FIGURA 2 - ESQUEMA DE ENSINO..... 67

FIGURA 3 - ESTRUTURA DOS CONTEÚDOS..... 68

FIGURA 4 - CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS..... 69

FIGURA 5 - CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS..... 69

FIGURA 6 - CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS ..... 71

FIGURA 7 - ESTRUTURA DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS ..... 74

FIGURA 8 - CAPA DO CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA DO ESTADO DO PARANÁ (VERSÃO ELETRÔNICA) ..... 79

FIGURA 9 - CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ..... 82

FIGURA 10 - CAPA DA COLEÇÃO DE CADERNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - HISTÓRIA 85

FIGURA 11 - TEXTO DA COLEÇÃO DE CADERNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - HISTÓRIA.....87

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CLASSIFICAÇÃO DO MATERIAL ..... 72
QUADRO 2 - A NATUREZA DOS CADERNOS ..... 73

## SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO** ..... 11
**CAPÍTULO 1 - O ESTADO E O CONTROLE DO CONHECIMENTO: REFORMAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DOCENTE** ..... 17
1.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..... 19
1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINAR HISTÓRIA ..... 30
1.3 MATERIAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..... 36
**CAPÍTULO 2 - A RELAÇÃO CONTEÚDO-FORMA/TEORIA-PRÁTICA NAS POLÍTICAS DE GOVERNO REVELA FORMAS DE CONTROLE DO ESTADO** ..... 42
2.1 A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA NO ÂMBITO DA DIDÁTICA GERAL ..... 46
2.2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA: AS APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS ..... 52
**CAPÍTULO 3 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CONHECIMENTO LEGITIMADO EM MATERIAIS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA** ..... 58
3.1 MATERIAIS PRODUZIDOS NA DÉCADA DE 1970 ..... 61
3.1.1 A Revista Currículo ..... 64
3.1.2 O Curso de aperfeiçoamento docente - CETEPAR ..... 70
3.1.3 Síntese sobre os materiais da década de 1970 ..... 75
3.2 MATERIAIS DIDÁTICOS DA PRIMEIRA METADE DA DÉCADA DE 1990 ..... 77
3.2.1 O currículo básico do Estado do Paraná ..... 79
3.2.2 Coleção Cadernos do Ensino Fundamental – História - 5.ª a 8.ª série ..... 84
3.2.3 Sintetizando elementos dos materiais da década de 1990 ..... 86
3.3 MATERIAIS NA DÉCADA DE 2000 ..... 88
3.3.1 As diretrizes curriculares estaduais para o ensino de História na Educação Básica ..... 89
3.3.2 Síntese do documento analisado ..... 94
**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... **98**
**REFERÊNCIAS** ..... 103

**ANEXO 1 - CONTEÚDOS PARA ESTUDOS SOCIAIS APRESENTADOS NA REVISTA CURRÍCULO 22** ..... 111
**ANEXO 2 - CATALOGAÇÃO DOS EXEMPLARES DA REVISTA CURRÍCULO** ..... 112

# INTRODUÇÃO

Para o percurso deste trabalho não houve um trajeto predeterminado, no sentido de quem, conhecedor dos caminhos e sabedor de onde quer chegar, estabelece o percurso, as rotas, mede as distâncias e define os atalhos, com certeza dos pontos de partida e de chegada. O caminho da pesquisa foi se descortinando aos poucos, a partir da intenção da própria pesquisa, com o interesse daquele que procura melhor conhecer para bem atuar em seu ofício.

À medida, entretanto, que caminhava para o desconhecido, deixava para trás uma parte de minhas convicções e certezas, descobrindo o novo, despojando-me de antigos hábitos da pesquisa e conhecendo novos conceitos, teorias e métodos de realizar uma pesquisa em Educação. Frequentemente, ao longo do trajeto, me surpreendi com as transformações deste trabalho, bem como também com as minhas próprias transformações.

A ideia que estimulou a proposição desta pesquisa nasceu de meus questionamentos a respeito da eficiência da aprendizagem do ensino de História no período da Ditadura Militar, a partir das abordagens instrumentais, ou seja, sem articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos (LELIS, 2001). Esse contexto me fez refletir posteriormente sobre os materiais didáticos para a formação continuada dos professores de História.

Essa pesquisa se ocupa da reflexão acerca de materiais didáticos e sua relação com a formação de professores de História, produzidos pelo Estado com a intenção de melhorar as práticas docentes. Nas últimas décadas, os materiais didáticos têm despertado especial interesse em pesquisadores educacionais, por serem instrumentos nos quais se podem encontrar elementos do cotidiano, da cultura, dos saberes, das práticas escolares, do campo da produção editorial, dos processos sociais e econômicos de um país. Tais estudos sobre materiais didáticos têm sido realizados a partir de uma perspectiva abrangente, valorizando aspectos ainda pouco analisados, como os da sua materialidade, da sua produção, da sua circulação, do seu uso, de seu conteúdo, suas relações com a legislação educacional, entre outros.

A pesquisa aqui relatada caminha na direção de compreender a natureza desses materiais produzidos pelo sistema educacional, evidenciando as concepções presentes nestes materiais e a importância destes na orientação de professores, explicitando especialmente o modo como a Didática Geral dialoga com a Didática Específica da disciplina de História no que se refere às relações entre conteúdo e forma.

Esta relação se expressa de forma mais evidente, boa parte das vezes, na discussão da relação entre teoria e prática. Para a formação de professores no Brasil, a natureza dessas relações significou, ao longo dos últimos séculos, a contraposição de modelos (SAVIANI, 2009) que ora privilegiam o conteúdo, ora a forma. Significou também a estruturação de cursos com “disciplinas de conteúdos” e “disciplinas pedagógicas”, o que expressa a presença do “formalismo” no método didático (CANDAU, 1995).

Do ponto de vista do ensino da História – e consequentemente da formação de professores de História – o debate atual, no Brasil, aponta problemas no ensino que são decorrentes da cisão entre a História e sua Didática, com apoio nos trabalhos de Rüsen (2010). No Brasil, é significativo o número de investigações, realizadas tanto por docentes quanto por mestrandos e doutorandos, que buscam compreender as articulações entre os distintos fatores que afetam os rumos seguidos por disciplinas integrantes dos currículos dos diferentes graus de ensino. Em muitos casos, situa-se o estudo em uma instituição escolar, procurando-se entender de que modo as características institucionais respondem por especificidades na trajetória de uma dada disciplina (GOODSON, 2008, p.7).

Para abordar a problemática, optou-se por examinar um conjunto de materiais utilizados para orientar professores de História. Os materiais didáticos analisados foram produzidos em diferentes contextos históricos; no entanto, têm em comum o fato de que foram produzidos institucionalmente, são derivados de políticas públicas implementadas no Estado do Paraná e denotam a necessidade de organizar, regulamentar e controlar o ensino e a aprendizagem de História por meio da formação de professores.

Primeiramente, foram analisados 18 cadernos produzidos na década de 1970, pelo Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Estado do Paraná (CETEPAR), para orientação de professores da disciplina de Estudos Sociais, após a implantação da Lei n.º 5.692/71. Associada a esses cadernos, também foi analisada nesta pesquisa a Revista Currículo, elaborada e

financiada pelo Governo do Estado do Paraná. Este material está identificado como um apoio para operacionalização das Diretrizes Curriculares do ensino de 1.º grau da disciplina de Estudos Sociais. Os dois materiais estão orientados pela tendência pedagógica tecnicista que sustentava naquele momento as políticas educativas no país.

O outro material selecionado para esta pesquisa foi o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, editado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), com sua primeira impressão em outubro de 1990, tendo sido produzidos 90.000 exemplares do material. Nesta mesma linha, selecionamos também o exemplar da coleção de Cadernos do Ensino Fundamental de História, editado no ano de 1994 pela Secretaria de Estado da Educação – Superintendência de Educação – Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Apesar de terem sido publicados em dois governos com orientações político-partidárias diferentes, esses dois materiais estavam sustentados na Pedagogia Histórico-Crítica e recuperaram o espaço da História nos currículos como disciplina escolar específica.

O último material selecionado foram as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (DCE), organizadas a partir de 2004 no Estado do Paraná, cuja orientação teórica inclui a perspectiva da Educação Histórica e os trabalhos de Rüsen.

Estes materiais empíricos, ao mesmo tempo em que se constituem como sistematizações de propostas de formação de professores de História entre o final do século XX e início do XXI, são entendidos como produtos de políticas públicas de governos do Estado do Paraná nos períodos analisados.

Assim sendo, esses materiais didáticos possuem uma característica comum, além de serem materiais destinados a professores da disciplina de História. Eles constituem fontes relevantes para compreendermos os modos de ensinar a História que foram produzidos no Brasil, em particular no Estado do Paraná, pelos governos de cada período.

As mudanças na configuração dos currículos, presentes também nos materiais didáticos aqui analisados, fornecem valiosas informações acerca das intenções e propósitos políticos e educacionais dos períodos. Por meio de objetos como esses pode-se perceber quais são os elementos culturais privilegiados e quais são os conhecimentos históricos legitimados e selecionados para serem ensinados e transmitidos.

Esses materiais podem ser tomados também como materiais empíricos que contribuem para historicizar elementos específicos dos processos de formação continuada de professores. Assim, esses materiais:

> [...] podem ser tomados como fontes para investigar a presença de elementos que, em dados períodos históricos, demarcaram as formas de pensar e de desenvolver o ensino no país. Desta forma, incluem se, teórica e metodologicamente, entre as fontes privilegiadas para a investigação e análise da história das disciplinas e das formas de ensinar (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006, p.2).

Em particular, pode-se analisar a partir deles a concepção historiográfica e a concepção de aprendizagem legitimadas pelos governos, visto que esses materiais didáticos, possuem a mesma característica em sua produção, ou seja, o Estado[1], como se evidenciará ao longo do trabalho.

Pesquisas como esta, em materiais destinados à formação de professores, podem elucidar processos de aproximação e de afastamento entre a Didática Geral e a Didática Específica, bem como as mudanças geradas pelas reformas e ainda as relações entre esses materiais e as expectativas de transformações no sistema educacional. Desse modo, a presente pesquisa se propõe, também, a contribuir com as investigações realizadas pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná. Considerando-se os numerosos materiais que têm sido publicados pelo Ministério da Educação brasileiro e a diversidade de programas que estão levando orientações aos professores, os estudos sobre materiais didáticos para formação docente ganham maior relevância.

Não se pretendeu analisar a circulação ou o uso destes materiais didáticos, mas sim seu conteúdo e forma, inserindo-os nas perspectivas de produção a partir das políticas educacionais dos períodos de produção dos mesmos. Optou-se por examinar essa questão em documentos produzidos no Estado do Paraná, entendendo que, em parte, eles sinalizam movimentos mais amplos que aconteceram e acontecem no campo educacional brasileiro.

Em relação ao percurso metodológico para este estudo, optou-se inicialmente pela realização de levantamento bibliográfico em teses e dissertações no Portal de Periódicos da Capes.[2] A finalidade foi localizar trabalhos relacionados

---

[1] Estas características de produção dos materiais didáticos e da relação destes com os docentes serão contempladas de uma forma mais consistente a partir do capítulo III desta dissertação.

[2] Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

com a formação de professores de História, com os materiais didáticos e com as relações conteúdo/forma e teoria/prática na disciplina de História.

No que diz respeito a esse levantamento, ficou evidenciado que a formação de professores de História é um assunto ainda pouco explorado nos programas de pós-graduação, dado o baixo número de trabalhos localizados que apresentaram referências de palavras-chave com esse tema. Evidenciou-se também uma baixa frequência de trabalhos sobre a relação conteúdo/forma e teoria/prática, demonstrando que essa discussão ainda não é enfatizada principalmente no campo do Ensino de História. O levantamento aponta também que materiais para formação de professores ainda são pouco estudados, o que justifica a proposta desta investigação no sentido de contribuir para preencher lacunas na produção acadêmica.

De acordo com Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), as pesquisas sobre ensino e formação de professores priorizam o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos, sendo os saberes escolares e os saberes docentes muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados, tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação dos professores. Essa situação estimulou a buscar uma melhor compreensão de como a relação entre conteúdo e forma é estruturada no âmbito de materiais destinados à formação de professores de História. E, neste caso, a análise recai particularmente sobre materiais didáticos que cumprem a função de orientar a produção dos conteúdos a serem ensinados, em um determinado sistema público de ensino – no Paraná.

Em relação à análise do material empírico, optou-se por utilizar metodologicamente a análise de conteúdo, mas privilegiando-se a forma apontada por Choppin como a menos frequente nos estudos sobre textos didáticos, isto é, aquela que “analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática” (CHOPPIN, 2004, p.555).

Outros referenciais teóricos foram substanciais para esta pesquisa, tais como os trabalhos de Schmidt (2004, 2006, 2008) sobre a constituição do código disciplinar da Didática da História no Brasil, a partir da investigação dos manuais de Didática da História produzidos por professores brasileiros e as discussões de Rüsen (2001, 2006, 2007, 2010) sobre a Teoria da História e a concepção de Didática da História. Também foram relevantes os trabalhos de Bergmann (1990);

Bufrem, Schmidt e Garcia (2006); Urban (2009); Candau e Lelis (1999), entre outros.

Para melhor compreensão do processo de pesquisa e de seus resultados, organizou-se o trabalho em três capítulos. Inicialmente, destacam-se elementos das reformas educacionais brasileiras e aspectos que nortearam a formação de professores ao longo dos anos, para situar questões sobre os materiais produzidos para a formação de professores. No segundo capítulo, são abordadas questões pertinentes à relação entre conteúdo e forma, tanto no campo da Didática Geral como da Didática da História, perspectiva que possibilitou analisar a organização dos conhecimentos históricos e compreender elementos priorizados, ou não, nos diferentes materiais didáticos.

A terceira e última parte aborda a análise dos materiais empíricos escolhidos. Primeiramente, optou-se em realizar uma contextualização e apresentação dos materiais visto que, como afirma Goodson (2008, p.8), ao levantar questões sobre mudanças em educação, é necessário investigar as circunstâncias históricas em que as forças da mudança surgem, para que se possa avaliar seu potencial como progressista ou conservador.

Em um segundo momento, apresenta-se uma análise indicando de que maneira os conhecimentos estão apresentados nos materiais. Para esta análise, foram tomadas as contribuições de teóricos da História e da Didática para buscar evidências da relação conteúdo e forma a partir, principalmente, da concepção historiográfica e da concepção de ensino e de aprendizagem da História.

Por fim, estão apresentadas as considerações finais no sentido de apontar alguns elementos que evidenciaram quais foram os conhecimentos históricos e pedagógicos enfatizados nos materiais, qual é a concepção de ensino e aprendizagem referenciada nos materiais, preocupação considerada como ponto de partida principal do projeto de pesquisa apresentado e que se configura como ponto de chegada nesta dissertação.

Acredita-se que a pesquisa contribuirá com os debates sobre futuras propostas curriculares, bem como para a compreensão de elementos constitutivos das políticas educacionais desenvolvidas nas últimas décadas e sobre a natureza dos materiais didáticos produzidos no interior do Estado, mas decorrentes dessas políticas – este, um tema ainda pouco estudado. Mas, acima de tudo, a partir dessas análises, pode-se repensar caminhos para melhorar o diálogo entre as disciplinas de Didática Geral e Didática da História, na direção de construir

possibilidades de uma formação de professores mais adequada aos avanços nesses campos de conhecimento.

# CAPÍTULO 1
# O ESTADO E O CONTROLE DO CONHECIMENTO: REFORMAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DOCENTE

O objetivo central deste capítulo é apontar elementos evidenciadores de que o Estado efetiva o controle sobre o conhecimento quando estabelece reformas educativas mas, para além delas, quando produz ou estimula a produção de orientações aos professores no que se refere ao **o quê** e ao **como** ensinar.

Ao focalizar alguns momentos específicos da história da educação brasileira, o que se pretende é apenas destacar como esse controle do Estado foi se apresentando e, ainda, como as opções por determinados modelos geraram a produção de determinados tipos de materiais para orientar os professores.

Essa abordagem focaliza transformações na formação de professores, inicialmente de forma genérica para particularizar em seguida, com relação ao caso da História.

No período colonial, segundo Saviani (2009), não se registra uma preocupação explícita com a formação dos docentes no Brasil; essa apreensão começa a se configurar após a Independência, quando se cogita a organização de uma instrução popular. O mesmo autor destaca que, naquele momento, a Lei das Escolas de Primeiras Letras (15/10/1827) expôs pela primeira vez a preocupação em formar didaticamente os professores, que deveriam ser treinados no método mútuo para, por meio dele, ensinar.

No Paraná do século XIX, a educação mantida pelo Estado foi institucionalizada lentamente[3]. As contradições começam a surgir no interior da instituição escolar liberal: o saber é uma força produtiva – estruturado ideologicamente – e, portanto, há poder e correlação de força na constituição da educação escolar e o acesso ao saber é coletivo, pelo menos teoricamente, nesse tipo de escola. Reflete-se na escola a própria contradição interna do modo de produção capitalista (WACHOWICZ, 1984, p.21).

[3] Este fato ocorre devido também a instabilidades econômicas e políticas do Estado do Paraná, que contou, até 1901, com 54 presidentes ou vice-presidentes, sendo a maioria não paranaense, e 25 governadores, vice-governadores e juntas governativas. Somente no início do século XX a administração do Estado foi sendo estabilizada. (WACHOWICZ, 1984, p. 355 p.49).

> Depois da Abolição da Escravatura (1888) e da Proclamação da República (1889), o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado burguês; mas depois de 1930 é que se dá efetivamente a consolidação e a generalização das relações capitalistas em nosso país, inclusive com a expansão daquilo que Marx considerava o "modo de produção especificamente capitalista, ou seja, a indústria" (COUTINHO, 2006, p.176).

Nessa concepção, pode-se dizer que o Estado burguês atribuiu a si mesmo o significado da própria razão: é um Estado que impõe aos governados a grandeza de suas concepções a respeito da civilização e abre as possibilidades de acesso aos benefícios que detém e tutela, entre os quais a instrução (WACHOWICZ, 1984, p.7). O Estado burguês é, na concepção de Gramsci (2000, p.15), um Estado-educador:

> A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se educador [...] na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização.

O Estado exerce a função educadora ao dirigir e organizar a sociedade para determinada política educacional. Sua função educadora pode ser identificada ao longo do processo de desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista, tendo expandido sua esfera de domínio por meio de estratégias capazes de impor a adesão à sua forma particular de ver o mundo.

A análise da intervenção do Estado torna-se importante para compreendermos como o Estado está presente no contexto educacional. Como afirma Apple (1989, p.43) "[...] o poder, a quantidade e o alcance da regulação e da intervenção do estado na economia e no processo social global tendem a crescer, em parte, como uma função do desenvolvimento gradual do processo de acumulação de capital [...]".

Assim deve-se considerar que as relações sociopolíticas e educacionais encontram-se imbricadas e embutidas de intencionalidades dos grupos que nela se relacionam. As forças sociais que prevalecem na sociedade tendem a predominar no poder estatal, conferindo à sociedade esta ou aquela direção. Sob vários aspectos, a análise do Estado é uma forma privilegiada de conhecer a sociedade (IANNI, 2004).

É interesse desta pesquisa destacar que, a partir das políticas educacionais em diferentes governos, pôde-se observar a permanência da tensão entre conteúdo e forma no debate sobre questões educacionais, pelo ângulo do Estado e de seu

padrão de intervenção, tema que será o eixo articulador deste trabalho. Tal questão parece fundamental porque permite, entre outras coisas, observar como se constitui e se apresenta a intervenção do Estado na educação, em particular com relação aos processos de debate curricular e reformas educativas, processos nos quais são definidos e legitimados os conhecimentos escolares ou conteúdos e métodos de ensino.

E para localizar algumas referências que contribuam para a compreensão do tema, este capítulo abordará aspectos da formação de professores no país, com destaque em sua segunda seção à formação de professores de História e à influência do Estado nesses processos.

## 1.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Devido aos parcos investimentos destinados ao ensino, as primeiras Escolas Normais brasileiras somente foram estabelecidas a partir de iniciativas particulares das Províncias. Em 12 de agosto de 1834, elaborou-se uma reforma constitucional que conferia às Assembleias Legislativas Provinciais a responsabilidade de organização e desenvolvimento do ensino nos respectivos territórios.

As províncias brasileiras adotaram o modelo dos países europeus e criaram as Escolas Normais destinadas à formação de professores. Apesar de preconizar uma formação específica, as escolas não utilizavam aspectos didáticos e a ênfase recaiu na necessidade de que os professores tivessem o domínio dos conteúdos que deveriam ser transmitidos às crianças. Segundo pesquisadores, neste período, o currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de uma formação pedagógica de caráter prescritivo.

Logo se evidenciou que o ensino na Escola Normal era precário. Segundo Saviani, os documentos oficiais declaram que: “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SAVIANI, 2009, p.145).

Sucessivas reformas educacionais ao longo do século XX procuraram resolver os problemas e dificuldades em oferecer um ensino adequado à população brasileira. “Assim, numerosas leis e regulamentos nas áreas de educação, saúde,

mídia, família, relações de propriedade, e assim por diante, tendem a reproduzir as formas das relações sociais e contratuais exigidas pelo capital" (WACHOWICZ, 1984, p.69).

A partir da Reforma de Leôncio de Carvalho, em 19 de abril de 1879, as escolas de formação de professores tiveram seus currículos reformulados com um maior número de matérias, sendo estas compostas, sobretudo, pelas matérias do ensino primário, porém, a formação pedagógica ainda era limitada, incluíndo apenas as disciplinas de Pedagogia ou Metodologia, Legislação e Administração Educacional.

Na década de 1920, no contexto das numerosas reformas da escola primária e normal, a literatura educacional sofreu, segundo Nagle (2001), uma significativa transformação. Para o autor, a literatura educacional nesse período expressa, assim como as reformas e remodelações na educação pública, a confluência de dois movimentos – a inquietação social e o otimismo pedagógico. Particularmente, afirma que a literatura educacional:

> Naquele período aparece, e com esse sentido se desenvolve, como um dos mais importantes instrumentos de sustentação das frequentes discussões que se fazem, da mesma forma que desempenha o papel de preparadora e de transmissora das novas modalidades de percepção da problemática educacional, especialmente do modelo escolanovista (NAGLE, 2001, p.336).

O Estado aos poucos passa a administrar a instituição escolar e surgem, assim, as contradições da relação do professor com o Estado:

> A partir da primeira guerra mundial e especialmente da década de 20, o Estado assume o papel de patrão, e os professores são percebidos como empregados, que têm sua ação não apenas controlada pelo Estado, mas organizada segundo os princípios da divisão técnica do trabalho, nas escolas estruturadas dentro de um sistema centralizado e hierarquizado (WACHOWICZ, 1984, p.15).

No ano de 1931 ocorreu uma reforma educacional que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, decretada pelo Governo Provisório nascido da Revolução de 1930, por meio do decreto de número 19.890. A partir dessa reforma, criaram-se os Institutos de Educação, sendo o primeiro implantado por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e o segundo criado em 1933 por Fernando de Azevedo, em São Paulo. Foi por meio desta reforma que se homogeneizou, de forma inédita, a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, pois ela estabeleceu

oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional.

Francisco Campos implementou as novas diretrizes educacionais em todo o país. O Ministério da Educação foi criado e logo utilizado como forma de imposição e centralização das ações do governo federal para a educação. Nessa reforma,

> O pensamento da Escola Nova aparece sistematizado com clareza. Essa reforma, que procurou reorganizar os ensinos elementar e normal, é considerada por Nagle (1974) como o primeiro momento de uma abordagem técnica de questões educacionais no Brasil. É nela também que percebemos, pela primeira vez, a utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas (MOREIRA, 1990, p.89).

Esse entendimento remete à necessidade de destacar que o currículo[4] é, em certo sentido, o canal pelo qual a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar; é a corporificação dos interesses sociais e da luta cultural que se processa na sociedade (CASTANHO, 1995); o currículo é um instrumento de ação política e coletiva que se fundamenta numa concepção de mundo de homem e educação; é uma prática político-pedagógica; portanto, ele é muito mais que um rol de disciplinas, ele é uma questão político-cultural pelo fato de expressar intenções que portam atitudes frente às relações sociais. A definição de currículo escolar é algo complexo e, para Apple (2008, p.23):

> [...] o currículo escolar é constituído de conhecimentos diversos, expressos nas relações sociais e políticas estabelecidas entre as pessoas e instituições que participam do processo educativo, examinando a questão sociopolítica de “que a modernização conservadora proporciona grande parte do contexto ideológico para as políticas e práticas educacionais”.

É imprescindível entender que as diversas concepções curriculares existentes implicam visões filosóficas a respeito do mundo, do homem e da educação; ou seja, é necessário saber que essa discussão precisa ser realizada num sentido abrangente, visto que o campo específico do currículo escolar está altamente influenciado por um conjunto de valores educacionais, políticos e sociais que precisam ser definidos previamente.

> Toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre o que e como se deve ensinar, aprender

[4] Desde a apropriação do termo currículo ao vocabulário pedagógico, os sentidos mais usuais se referem a planos e programas, a objetivos educacionais, a conteúdos, ao conhecimento escolar e à experiência de aprendizagem. No século XXI, na sociedade do conhecimento, considera-se que o conhecimento é a matéria-prima do currículo, portanto, currículo é o conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes (SILVA, 1996).

> ou avaliar, o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de se relacionar etc.) e reflete uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural etc. (TORRES, 1995, p.16).

Tais considerações interessam, aqui, na direção de chamar a atenção para o fato de que os currículos permitem compreender como o Estado e suas políticas atuam na definição dos conhecimentos que devem ser ensinados. Também se pretende sustentar a ideia de que os currículos são produzidos em relações de poder, uma vez que por eles e para eles há processos de seleção e de privilegiamento de conteúdos, de destaque e valorização de identidades, que são operações de poder.[5]

Apple (1989) examina as formas de controle que o Estado exerce sobre o currículo por meio de materiais do próprio currículo. Nesta pesquisa, analisam-se as formas de intervenção do Estado na elaboração de materiais didáticos para formação de professores de História, observando nos materiais selecionados sua forma, ou seja, de qual modo o conteúdo, a cultura formal, está presente; e o conteúdo: qual conhecimento curricular é selecionado. Apple (1989, p.45) "[...] enfatiza que possui grande importância a maneira como a lógica e os modos de controle do capital estão entrando na escola através da forma assumida pelo currículo, não apenas através do seu conteúdo".

> Pois é com base nas formas curriculares dominantes que o controle, a resistência e o conflito se desenvolvem. E é exatamente nesse mesmo campo que a crise estrutural torna-se visível e as questões sobre currículo oculto, a intervenção do estado e o controle do processo de trabalho são integradas ao nível da prática escolar (APPLE, 1989, p.47).

O currículo, portanto, não pode ser entendido apenas do ponto de vista técnico e apolítico, cuja única função é organizar o conhecimento escolar, nem como instrumento ingenuamente puro e neutro, despojado de intenções sociais, apenas centrado nos melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. Deve-se levar em consideração que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento, que não é um elemento transcendental e atemporal, portanto, tem história (MOREIRA; SILVA, 1995).

Nesta perspectiva, pode-se também afirmar que qualquer modificação na forma curricular tem impactos sobre o trabalho docente. Novas formas curriculares

[5] Para estudar os conceitos de currículo, poder e política e reflexões sobre educação ver as obras de Michael Apple (2008) e Antonio Gramsci (1891 a 1937), os conceitos de opressão e libertação construídos por Paulo Freire (1967), e as análises de quem são os novos oprimidos desenvolvidas por Giovanni Semeraro (2009).

engendram tanto novos modos de controle quanto outras possibilidades de ação política.

No caso da Reforma Francisco Campos, como apontado por Moreira (1990), localiza-se um momento específico da história da educação brasileira, no qual os currículos e programas passam a ter “princípios definidos” e uma relativa padronização. Pode-se relacionar essa mudança com o crescimento de publicações didáticas, como os manuais, que apresentam os conteúdos e métodos de ensino a alunos e professores.

Esta relação entre as reformas e a produção de orientações didáticas, especialmente por órgãos dos sistemas educativos, será uma constante ao longo do século XX, a partir da Reforma Francisco Campos.

Com a reforma instituída pelo decreto de número 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores. Uma nova alteração na formação dos docentes, baseada nos princípios da Escola Nova, estabeleceu um novo currículo que incluía disciplinas como biologia educacional; sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação e introdução ao ensino.

Segundo Saviani (2009), com a elevação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo ao nível superior, eles se tornaram “a base dos estudos superiores em educação [...], e sobre essa base se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias”, generalizados em 1939 para todo o país (SAVIANI, 2009, p.146). Para o autor, resulta desse decreto “o paradigma [...] que se estendeu por todo o país”, ou seja, três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática (p.146).

A Reforma Capanema substituiu a Lei Francisco Campos em 1942, no contexto das reformas econômicas, políticas, trabalhistas e educacionais propostas pelo Estado Novo (1937-1945). Após sua implementação, o Ministério da Educação criou dois órgãos responsáveis pela formação docente: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Segundo Nunes (1980), o Decreto n.º 34.638, da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, de 17 de novembro de 1953, ainda no período do segundo governo de Getúlio Vargas, criou a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário com o objetivo precípuo de elevar o nível do ensino secundário no Brasil.

Segundo Schmidt, entre as ações principais destes órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros, bem como realizar cursos e estágios para aperfeiçoamento dos professores, assistência técnica aos estabelecimentos de ensino, elaboração de avaliação do rendimento escolar, renovação do mobiliário nas escolas, dentre outras funções (SCHMIDT, 2006, p.717).

O período histórico compreendido entre a Revolução de 1930 e o Estado Novo mostra algumas peculiaridades. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), esse período é marcado pelo surgimento de novas exigências educacionais, pois o país precisava de mão de obra para trabalhar nas indústrias que estavam surgindo e nas já existentes.

Assim, as escolas técnicas multiplicaram-se entre os anos de 1933 e 1945 (de 133 para 1.368). Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) e o Estado assume uma postura objetiva na educação, oferecendo uma estrutura orgânica para o ensino secundário, comercial e superior. Para o autor, o período entre os anos de 1930 e 1945 é caracterizado no Brasil como centralizador da organização educacional.

Nesse cenário, já se pode apontar a ação do Estado brasileiro na produção e na publicação de materiais didáticos destinados à formação de professores, que pode ser percebida particularmente a partir da década de 1940. Em 1942, o Ministério da Educação criou a Diretoria do Ensino Secundário cujos objetivos eram orientar e fiscalizar a aplicação das leis, a melhoria das condições materiais e do ensino, a inspeção das escolas, a melhoria do ensino secundário e a sua adequação prática aos interesses e às necessidades da crescente clientela urbana (SCHMIDT; GARCIA, 2008).

A política educacional brasileira, a partir de 1948, foi marcada por um prolongado debate sobre a educação nacional, que resultou, em 1961, na Lei n.º 4.024 de Diretrizes e Bases. Com ela, foi passada aos governos estaduais a atribuição de elaborar os programas para a escola secundária, suprimindo o currículo fixo e rígido para todo o território brasileiro, vigente desde 1930, feito com a intenção de unificar o ensino durante o princípio da era Vargas. Tal abertura possibilitou o desenvolvimento de experiências educacionais alternativas, como foi o caso das escolas vocacionais e das escolas de aplicação em algumas regiões do Brasil.

Entre o período de 1939-1971, ocorreu a organização e a implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, além da consolidação do padrão das escolas normais. Isso se deu após os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo terem sido elevados ao nível universitário, fato que, como já referido, foi a base sobre a qual se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias.

Durante as décadas de 1950 e 1960, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) desenvolveu diversas ações, entre as quais cursos de treinamento de professores para a escola secundária, organização de simpósios e jornadas para capacitação do pessoal técnico das escolas e a produção de publicações destinadas à formação de professores, nomeadamente um tipo de material impresso sem periodicidade, denominado Revista Escola Secundária, que circulou entre 1957 e 1963 com 19 números (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p.174). Simultaneamente à CADES, outro órgão de divulgação do Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), também produzia e difundia materiais didáticos destinados à formação de professores.

Os cursos de licenciatura foram fortemente marcados por conteúdos culturais-cognitivos, reduzindo o aspecto didático-pedagógico à condição de apêndice de menor importância. Por outro lado, o Curso de Pedagogia foi marcado por uma tensão entre dois modelos. Inicialmente, seu objetivo de caráter didático-pedagógico foi interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, ao invés de ser assimilado de forma teórica e prática para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Como consequência, em vez de se constituir como um novo modelo capaz de favorecer todo o processo da formação docente, o aspecto didático-pedagógico foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Em 31 de março de 1964, um golpe militar foi deflagrado contra o governo legalmente constituído de João Goulart. Esse regime, que durou 21 anos, foi caracterizado pela supressão das liberdades democráticas e pela criação de uma sociedade urbano-industrial, pautada pela racionalidade técnica.[6] Nesse período, ocorreram mudanças significativas na sociedade brasileira nos âmbitos econômico, social, político e educacional.

[6] A respeito da educação tecnicista ver: DUARTE, Sérgio Guerra. **A reforma do ensino**: todos os esclarecimentos necessários à perfeita interpretação e aplicação da lei n.º 5.692. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

A política de formação docente orientada pela racionalidade técnica, introduzida e consolidada entre as décadas de 70 e 90 do século XX, pode ser nomeada como racionalidade neotecnicista (FREITAS, 1992), em que o docente se torna um operacionalizador, voltado para a eficiência e produtividade do modelo educacional. Nessa perspectiva, enfatiza-se o "saber fazer", minimizando a importância de sua fundamentação teórica, centrando a formação numa visão "praticista", que dissocia a teoria da prática, implicando uma proposta de formação docente desvinculada dos processos de desconstrução/reconstrução das orientações político-ideológicas vigentes.

A partir da Lei n.º 5.692/71, o governo editou uma série de leis, pareceres e resoluções implantando uma reforma educacional e estabelecendo uma nova organização curricular. Alteraram-se os currículos do ensino de primeiro e segundo graus e também a formação dos docentes. Neste contexto, foi extinto o Curso Normal, instituindo-se em seu lugar a habilitação específica de 2.º grau para o exercício do magistério de 1.º grau. A Habilitação Específica do Magistério organizou-se em duas modalidades: uma com a duração de três anos, que habilitaria a lecionar até a 4.ª série; e outra com a duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6.ª série do 1.º grau.

Entre as inúmeras mudanças originadas da lei, destacam-se aqui a revitalização da disciplina de Educação Moral e Cívica, a reestruturação da disciplina de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e a adoção da disciplina de Estudos Sociais, que passou a englobar os conteúdos de Geografia e História. Neste período, enfatiza-se a necessidade de formar um novo professor tecnicamente competente e comprometido com o programa político-econômico do país. Nessa nova formação de professores estão presentes os princípios firmados nas ideias de "racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista" (SAVIANI, 2005, p.90).

A escola via reduzir sua autonomia como espaço de criação, pois passou a receber planejamentos, orientações e diretrizes preestabelecidos. Todas as áreas do conhecimento passaram a ser orientadas por planejamentos derivados de órgãos governamentais e suas equipes de profissionais.

Nesse período, muitos materiais de orientações aos professores foram produzidos pelas Secretarias de Educação, seja para apontar conteúdos de ensino, seja para defender técnicas e estratégias metodológicas.

> Conclui-se, portanto, que os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades de aprendizagem são questões centrais no campo de currículo. Até os anos 60, as diferentes propostas enfrentavam tais questões partindo das orientações dominantes que privilegiavam elementos como a eficiência e a racionalidade técnica e cientifica em nome da minimização de custos e maximização de resultados. Predominava a idéia de que um planejamento rigoroso, baseado em teorias cientificas sobre o processo de ensino-aprendizagem, era a forma de lidar com os problemas da área (SANTOS; MOREIRA, 1995, p.49).

No final da década de 1970 e início da década de 1980, esgota-se a ditadura militar e o processo de discussão da educação é retomado.[7] Em 1982, aprova-se a Lei n.º 7.044, a qual cancela a profissionalização compulsória em nível de segundo grau. Com as eleições de 1982 e a vitória dos partidos de esquerda à ditadura militar, os novos governos começam a propor ações para descentralizar a administração das escolas, como eleição de diretores e participação dos pais, funcionários, professores e alunos nas decisões da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Em 1985 instala-se um novo governo, que aos poucos vai mudando a cena política brasileira por meio de um processo legislativo que faz retornar as eleições para prefeitos nas capitais e municípios. A partir de então, também desencadeou-se um movimento pela remodelação dos cursos de licenciatura e pedagogia, que adotou o princípio da "docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação" (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Seguindo esse princípio, a maioria das instituições tendeu a caracterizar os Cursos de Pedagogia como formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1.º grau (ensino fundamental).

Com a promulgação da Constituição de 1988 e o fim do regime militar, iniciou-se um processo de revisão curricular. A emenda do senador Darcy Ribeiro deu origem à atual LDB, a de número 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Na década de 1990, esse movimento de renovação do ensino culminou com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados a partir de 1997, que se constituem como proposta de reforma curricular oferecida pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto às secretarias da educação, escolas, instituições de pesquisa, editoras e todos aqueles interessados

[7] A década de 80 para a educação brasileira representou uma considerável expansão quantitativa no sistema educativo, ou seja, aumentou significativamente o número de ofertas de matrículas escolares e o acesso ao ensino. Neste momento, o Brasil vivenciou paralelamente o processo de abertura política, econômica e social, a reorganização da ordem mundial – bem como a ascensão do neoliberalismo.

em educação, nos diferentes estados e municípios brasileiros. Os Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias, no que se definiu nesta dissertação como um material didático – constituindo-se a formação de professores. Passado o período de transição, a década de 1990 é marcada com novas propostas de adequação da educação às novas exigências do mercado de trabalho e da economia globalizada (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007). O Estado procurou imprimir maior racionalidade à gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e otimizar seus recursos, adotando, em muitos casos, o planejamento por objetivos e metas (OLIVEIRA, 2000). De 1971 até a década de 1990, portanto, ainda que sob o nome de Curso de Magistério, a formação de professores para as séries iniciais continuou sendo feita em nível médio e a formação de professores para as demais séries nas licenciaturas.[8]

As reformas educativas da década de 1990 provocaram grande impacto nos programas da educação básica e estão consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que, entre outras medidas, exigiu formação em nível superior para o exercício docente no ensino básico.[9] Deste momento em diante, cresceram as discussões a respeito dos processos de formação docente e se intensificou o debate sobre os rumos da licenciatura. Do ponto de vista da produção de materiais didáticos institucionais, pode-se constatar a presença de um conjunto complexo e diverso de publicações para orientar os professores, inclusive editadas pelo Ministério da Educação.

Pode-se afirmar, então, que o Estado exerce um papel fundamental na definição das políticas públicas educacionais. A ação dos profissionais da educação, tais como professores, administradores e supervisores, é determinada em grande parte pelas leis, pareceres, resoluções, portarias, etc., que são sancionadas, aprovadas e aplicadas pelos governos, que, por intermédio das secretarias, coordenadorias, departamentos e outras instituições, definem diretrizes e colocam em andamento suas políticas educacionais.

[8] Os anos 90 foram marcados pela busca de novos enfoques para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e nos programas de formação de professores.

[9] Admite-se a excepcionalidade no artigo 62 da LDB – "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". (BRASIL, 1996, p.20).

Essa rápida exposição sobre as reformas educacionais ao longo do século XX cumpre o papel de situar mudanças no cenário educacional, em especial ao apontar que, entre as questões derivadas dos debates, a cada nova reforma educativa destaca-se a alternância de preocupação ora com os conhecimentos ou conteúdos de ensino, ora com as metodologias e procedimentos para ensinar.

Segundo Saviani (2009, p.148-149), a história de formação de professores no Brasil configurou dois "modelos contrapostos": a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, para o qual "a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar"; b) modelo pedagógico-didático, no qual a formação "só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático."

Nas reformas, o embate entre esses dois modelos permaneceu no horizonte dos debates sobre a formação de professores no Brasil. O currículo, neste sentido, revela a problemática das questões educacionais no mundo contemporâneo, seja quando se trata da Educação Básica ou quando se remete aos Cursos Superiores para a formação profissional.

As atuais políticas educacionais brasileiras estão sustentadas em exigências que decorrem de definições no âmbito internacional e de modelos que ultrapassam as fronteiras do país – como confirmam as inúmeras formas de avaliação extrema sobre os resultados do ensino e da aprendizagem, os exames ao final dos cursos e outros mecanismos de controle implantados nas duas últimas décadas, os quais – sem dúvida – exigem currículos padronizados.

Desta maneira, não é "possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder [...]" (FREIRE, 1982 p.24). Nesse sentido, se houver concordância com a ideia de que

> a própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere [...] conseqüentemente, a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos (SACRISTÁN, 2000, p.17).

As reformas sucintamente apresentadas também incidiram diretamente na formação dos professores de História. Ao longo de mais de um século, ocorreram diversas mudanças nos projetos de formação dos professores desta disciplina, bem como foram instituídos diferentes materiais de apoio aos docentes. Na sequência, serão abordadas propostas que determinaram a produção e o ensino de História no

Brasil, a partir dos trabalhos de Elza Nadai, Selva Guimarães, Flávia Eloísa Caimi e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

## 1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINAR HISTÓRIA

Assim como a disciplina História, seu ensino é marcado por profundas alterações no decorrer de sua existência, que dizem respeito às suas bases teóricas, metodológicas, sua finalidade, sua aplicação, à profissionalização dos docentes, entre outros aspectos. A disciplina de História surgiu no âmbito escolar brasileiro em meados do século XIX, precisamente em 1838, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, juntamente com o Colégio Pedro II, como estabelecimento oficial de ensino secundário[10].

Nesse início, o ensino de História foi influenciado por manuais e compêndios educacionais baseados nos temas da nacionalidade e da moral. O ensino de História no Brasil, segundo Fonseca, esteve "desde sua inclusão nos programas escolares no século XIX, fortemente articulado a tradições européias, sobretudo francesa" (FONSECA, 1994 p.49). Assim, a História inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização, relegando a História do Brasil a um papel apenas secundário. Segundo Chesneaux (1995), no início do século XX ainda prevalecia o ensino da História Universal, seguindo a organização e o esquema "quadripartite europeu": História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea (CHESNEAUX, 1995, p.95).

Foi somente na primeira metade do século XX que a História se consolidou como disciplina escolar e aos poucos foram criadas metodologias de ensino mais adequadas para esta disciplina. Na década de 1930, o ensino da disciplina sofreu alterações a partir da reforma Francisco Campos, que tornou obrigatório nas escolas secundárias o ensino de História, colocada então no centro da educação política.

[10] "O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi criado em 1838 por iniciativa da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e teve D. Pedro II como seu patrono e principal patrocinador até o final da monarquia em 1889." (FONSECA, 2001, p. 116). Para efetivar sua função proposta, o IHGB "deveria coletar e publicar os documentos relevantes para a história do Brasil, incentivar os estudos históricos, manter relações com as instituições congêneres do exterior, especialmente com a instituição que foi o seu modelo, o Institut Historique de Paris." (REIS, 2002, p.25-26).

A principal inovação deste período foi a implementação, em 1934, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a qual possuía cursos direcionados para a formação do professor secundário, produzindo mudanças, assim, na formação do professor de História. A partir da instalação dessa universidade, cientistas estrangeiros começaram a atuar na instituição, desenvolvendo pesquisas científicas em diversas áreas, abrindo novas perspectivas para a atuação docente. No campo da História, a contribuição deu-se por historiadores franceses (NADAI, 1992/93). Neste contexto, ampliaram-se no Brasil as abordagens, os objetos e os métodos do ensino de História. A nova formulação acadêmica possibilitou uma formação dos professores dessa disciplina com novos objetos e métodos históricos.

A partir da obrigatoriedade de seu ensino e dos estímulos para a consolidação de um modelo didático-pedagógico na formação docente, ocorreu uma expansão na produção de manuais escolares nacionais, favorecida também pela crise mundial que baixou o preço dos livros nacionais. Conforme Hollanda (1957, p.105-106), por ser "um mercado de consumo em expansão contínua e rápida, eis a causa principal do desenvolvimento da produção didática no nosso País".

Nesta ocasião, foram publicados dois importantes manuais destinados a professores de História: *Como se ensina a história*, de Jonathas Serrano[11], e o trabalho de Murilo Mendes, *A história no curso secundário*.[12] Essas publicações foram importantes para orientar professores em suas práticas escolares, pois apresentavam ideias da Escola Nova, apresentando uma renovação metodológica no ensino. Ao realizar uma análise desses materiais, Schmidt (2006, p.3) destaca "que os manuais analisados dedicam uma parte às reflexões sobre a História como ciência e outra parte aos aspectos metodológicos do seu ensino".

A autora também aponta que a obra de Murilo Mendes, publicada em 1935, destina grande parte de suas reflexões à necessidade da renovação do ensino de História, preocupado que está com sua adequação aos ideais e interesses da juventude.

De acordo com Fonseca (1994), a partir de 1940, no Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História no Brasil como disciplina autônoma, desvinculando, assim, a História do Brasil da História

[11] SERRANO, Jonathas. **Como se ensina a história**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1935.

[12] MENDES, Murilo. **A história no curso secundário**. Monografia para o concurso da cadeira de Metodologia do ensino secundário, do Instituto de Educação, da Universidade de São Paulo. São Paulo: Gráfica Paulista, 1935.

Universal. Os programas e as orientações metodológicas para a disciplina de História foram direcionados para a construção da identidade nacional e noções de pátria, família e nação.

As reformas legais vão se constituindo em elemento indutor da produção de materiais curriculares para os professores, entendidos aqui como materiais de orientação ao trabalho docente, na forma de manuais ou de outras publicações. Em diferentes materiais, pode-se evidenciar o poder do Estado na configuração das disciplinas, do currículo, do conteúdo, da forma e nos métodos de ensino e aprendizagem, isto é, por meio da definição de políticas públicas educacionais que impulsionaram a produção de manuais e outros materiais didáticos voltados especialmente à orientação dos professores.

A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), por exemplo, foi responsável pela publicação de manuais de Didática para a formação de professores em diferentes áreas do ensino.[13] Em 1959, foram publicadas as *Apostilas de Didática Especial de História*. Segundo Urban, essas apostilas demonstram a preocupação com o ensino e a aprendizagem da História, sendo que, "na unidade intitulada *A motivação da aprendizagem da História* são relacionadas orientações referenciadas em estratégias decorrentes tanto da Psicologia como da Didática Geral" (URBAN, 2009, p.36).

Nesse contexto, foi publicado também um manual que merece destaque para o ensino de História, de autoria de Amélia Castro, intitulado *Princípios do método no ensino da História*. Esta obra é analisada por Schmidt (2006) e tem como proposta o estabelecimento de princípios básicos referentes à natureza da História e estudar os princípios gerais do método pedagógico, a partir do qual se buscam as finalidades da ação educativa e as características próprias do educando para as diretrizes da orientação didática. Na obra de Castro destaca-se, segundo Schmidt, "[...] a forma pela qual ela admite a diferença entre a Didática Geral – o estudo das diferentes técnicas didáticas particulares aplicáveis nas situações em que se defrontam professores e alunos [...] e a Didática Específica – a qual considera o método pedagógico em função de uma determinada matéria." (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.4105).

[13] Durante as décadas de 1950 e 1960 merecem destaque as ações da CADES no que se refere aos cursos de treinamento de professores para a escola secundária, a organização de simpósios e jornadas para capacitação do pessoal técnico das escolas e a produção e publicações destinadas à formação de professores (SCHMIDT, 2006, p.718).

Com o início do Regime Militar no Brasil, em 1964, e as perspectivas educacionais derivadas da ideia de educação para o desenvolvimento com ênfase no tecnicismo, a principal medida que alterou os caminhos da disciplina de História foi a substituição desta disciplina e da disciplina de Geografia por uma única, de Estudos Sociais, no então 1.º grau; também ocorreu a redução da carga horária obrigatória de História no 2.º grau, com sua presença em apenas uma das séries, além da redefinição de papéis e a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica no primário, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no ensino médio e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) no ensino superior.

Na prática, de acordo com Soares (2004), tal iniciativa tinha como objetivo principal fazer com que o ensino de Geografia e História tivesse a função específica de apresentar aos alunos temas que pudessem contribuir para a exaltação da "pátria mãe" e, consequentemente, desenvolver nos alunos sentimentos cívicos e patrióticos.

A introdução dos Estudos Sociais, substituindo as disciplinas de História e Geografia, estava ligada aos chamados Projetos de Ciência Integrada, que, segundo Circe Bittencourt, estavam ligados à teoria cognitiva piagetiana. Esta teoria também fundamentou várias propostas curriculares em vários países. Segundo a autora,

> As formulações curriculares para os Estudos Sociais eram orientadas em meio a divergências sobre os estágios evoluídos, associados ao desenvolvimento do pensamento formal, havendo dúvidas e debates relativos à separação entre os processos de pensamento e os conteúdos de cada ciência. No caso da História, a forma restritiva de interpretar a teoria piagetiana teve consequências perniciosas. Parecia, para alguns, que a aprendizagem da História só poderia ocorrer a partir dos dezesseis anos e alguns estudos da época justificavam os fracassos na compreensão de determinados conceitos, especialmente o de tempo, pela maturidade quanto à capacidade de abstração (BITTENCOURT, 1998, p.132).

O ensino de História, nesse período, foi profundamente afetado pelas diretrizes educacionais e pelas políticas do Estado e, portanto, também foi afetada a formação de professores. Nesse período, foram implantados cursos de licenciatura curta que, segundo Caimi (2008, p.105), resultam na precarização da formação pelo aligeiramento, pela destituição do caráter científico e crítico, pelo esvaziamento da pesquisa, pela superficialidade e polivalência dos conteúdos. A partir das análises de Caimi sobre a licenciatura curta em Estudos Sociais, é preciso enfatizar que, nesse período, o predomínio da perspectiva tecnicista gerou a ênfase nos aspectos instrumentais da formação de professores e um esvaziamento da formação no

conhecimento específico. Do ponto de vista didático, pode-se falar aqui de um privilégio da forma em detrimento do conteúdo.

Nesse contexto político, o governo militar brasileiro modificou a organização educacional do país com a aprovação da Lei n.º 5.540/68, que determinou reformas educacionais no ensino superior e, três anos depois, aprovou a Lei n.º 5.692/71, que regulamentava toda a Educação Básica nos moldes da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2006). Portanto, o Governo definiu políticas que respondiam aos interesses políticos e econômicos daquele momento, em um regime autoritário que impôs, por diferentes meios e com baixa possibilidade de debate ou enfrentamento, um currículo de formação de professores e um currículo para a Escola Básica apoiado no privilégio da forma sobre o conteúdo.

Com o fim da ditadura militar, também se abrem o debate e a busca por uma restruturação dos currículos, programas e métodos. Nos anos de 1980, o discurso educacional foi dominado pela preocupação com a dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. Houve, também, a introdução de novos sujeitos sociais, aqueles que haviam sido excluídos historicamente das políticas públicas e das ações do Estado, a exemplo do negro e da mulher.[14]

As últimas décadas do século XX assistiram a um rico movimento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e de repensar das práticas educativas no Brasil (FONSECA, 2003, p.36). Este movimento propiciou uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de História.

No caso específico em estudo, destaca-se que a História Nova, difundida a partir dos anos 60 e que teve o marxismo como uma de suas matrizes historiográficas, se afirmou pela preocupação com novos objetos, enfatizando o econômico, o social, o cultural e o cotidiano, contrariamente à história positivista, que valorizava o político e a trajetória vitoriosa de grandes personalidades (FELGUEIRAS, 1994, p.28-30).

É importante destacar as contribuições da Nova História ao ensino de História no Brasil, porque, por meio desta vertente, foram ampliadas as temáticas e

[14] Em termos políticos, a década de 1980 é marcada pela transição do regime político centralizador dos militares para o sistema democrático de eleições e de governo. Em 1988, o Congresso Nacional aprova a Constituição Federal, o que garantem aos estados e municípios autonomia para gerenciar as receitas e, consequentemente, administrar sua própria rede de ensino. Para Pinto (2002, p.07), a Constituição Federal de 1988 “é a primeira a garantir ao município, expressamente, o *status* de ente da Federação, ao lado da União e dos estados. Estabelece também, de forma clara, as competências de cada uma das esferas governamentais integrantes da Federação”.

os objetos de estudo e também a abertura para possibilidades de novos documentos para além dos escritos, em outra direção daquela presente na historiografia brasileira anterior à década de 80, de natureza positivista e voltada para os grandes heróis, para os considerados “registros oficiais”.

Sob influência do Marxismo, da Nova História e da Historiografia Inglesa, alguns livros didáticos foram renovados e outros surgiram, incorporando os avanços acadêmicos que contribuíram para a retomada da disciplina de História como espaço para um ensino crítico. O objetivo era restabelecer o aluno como sujeito da História e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida por heroicos personagens dos livros didáticos (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.13).

Portanto, o processo de redemocratização gerou ações de rediscussão curricular que, gradualmente, foram sendo realizadas por Estados e Municípios, em particular aqueles em que, naquele momento, o partido de oposição (MDB) havia chegado ao poder. Nesse contexto, foram elaborados documentos de orientação aos professores, como o Currículo Básico do Estado de São Paulo e do Município de Curitiba, além de apostilas, jornais e cadernos pedagógicos que abordavam temas derivados dos currículos. O Estado do Paraná publicou em 1992 o Currículo Básico do Estado, também acompanhado por cadernos pedagógicos de orientação aos professores.

Esse movimento colocou em pauta a formação de professores para ensinar História e não mais Estudos Sociais, como acontecia na década anterior. Os Currículos Básicos já apontavam a necessidade de recuperação das disciplinas específicas, neste caso a História e a Geografia.

Seguiu-se gradualmente, na segunda metade da década de 1990, a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, como parte de um conjunto de políticas educativas implementadas pelo Governo Federal em consequência da Lei n.º 9.394/96. Também nesses documentos a História é reconhecida em sua especificidade, enquanto disciplina escolar. Mesmo nas séries iniciais, as propostas governamentais esperam que os professores, embora não especialistas, ensinem História. Essa opção determinará ao longo da década, como indicado por Schmidt (2006) e Urban (2009), o fortalecimento do campo da Didática da História, seja por meio das disciplinas de Metodologia de Ensino de História, seja com os manuais para professores e outros materiais institucionais.

Nas últimas décadas, portanto, foi produzido e divulgado um vasto e diverso conjunto de materiais curriculares destinados a orientar os professores, inclusive de

História, em especial sob a égide do Governo Federal, mas também de forma mais localizada em diferentes Estados e Municípios.

Nesse conjunto, podem ser incluídos tanto aqueles que sugerem ou indicam conteúdos curriculares para as disciplinas escolares quanto os manuais, cadernos pedagógicos ou outros cuja finalidade principal é orientar os professores em suas práticas de ensino, os quais guardam, portanto, uma estreita ligação com o Estado e as políticas públicas, nas reformas educativas e nos processos de formação inicial e continuada.

## 1.3 MATERIAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como se procurou evidenciar, as sucessivas reformas de ensino ao longo do último século foram acompanhadas da preocupação em produzir materiais para orientar os professores. A expectativa expressa nas normas legais e nos materiais era de que as orientações produzissem práticas escolares mais adequadas às concepções teóricas e às metodologias predominantes em cada momento.

Afirma-se que os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades de aprendizagem são questões didáticas e pedagógicas, mas também de poder. Até os anos 1960, as diferentes propostas enfrentavam tais questões partindo das orientações dominantes, que privilegiavam elementos como a eficiência e a racionalidade técnica e científica em nome da minimização de custos e maximização de resultados. Predominava a ideia de um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas sobre o processo de ensino-aprendizagem (SANTOS; MOREIRA, 1995, p.49).

A partir dos elementos apresentados neste capítulo, ainda que de forma sucinta, é possível identificar as mudanças que ocorreram na forma de conceber a formação de professores ao longo dos anos. As mudanças exigidas pelas reformas educacionais incidem, como não poderia deixar de ser, na formação dos profissionais da educação. As orientações gerais da política educacional no campo da formação de professores respondem às necessidades postas pelas reformas educativas, em decorrência das transformações no campo produtivo e das novas configurações sociais a cada momento.

O Estado exerce a função educadora ao dirigir e organizar a sociedade para uma determinada vontade política. Sua função educadora pode ser identificada ao

longo do processo de desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista, tendo expandido sua esfera de domínio por meio de estratégias refinadas capazes de impor a adesão à sua forma particular de ver o mundo.

Segue a cada uma das reformas educacionais a publicação de diversos livros, manuais didáticos, cadernos pedagógicos, instruções, ou seja, a produção e a difusão de diversos materiais que se constituem como elementos da cultura escolar, os quais, portanto, compõem um conjunto importante de fontes para pesquisadores na área de educação, que podem elaborar análises sob diferentes prismas. O interesse desta pesquisa volta-se aos materiais didáticos que foram elaborados com o intuito de orientar os professores de História. Schmidt e Garcia (2008) chamam a atenção para o fato de que, especialmente a partir de 1940, com vistas à melhoria e à modernização da Escola Secundária, pode-se "apontar a ação do Estado brasileiro na produção e publicação de materiais didáticos destinados à formação de professores".

E, ainda segundo as autoras, até a década de 1970 "o Estado irá ter a supremacia nesse campo editorial, considerando que, neste período, ao contrário dos períodos anteriores e posteriores, não há destaque, por parte das editoras privadas, na publicação de coleções, como manuais destinados aos educadores" (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p.173).

Deve-se dizer que os estudos sobre esses materiais, nos últimos anos, têm despertado um maior interesse em pesquisadores. Ao lado dos manuais de Didática Geral e das Didáticas Específicas, outros materiais destinados à formação de professores têm sido estudados, como as orientações metodológicas que fazem parte dos livros didáticos por exigência dos programas nacionais que os distribuem às escolas públicas; também são tomados como objeto de estudo os materiais institucionais – como diretrizes curriculares e cadernos pedagógicos, produzidos pelos sistemas públicos de ensino para orientar as práticas escolares.

Além destes materiais, existem diversos outros tipos destinados à formação de professores – todos entendidos como suportes de textos "que disponibilizam a seus leitores conhecimentos profissionais, valores morais, religiosos e políticos, com vistas a orientar as práticas de ensino, indicando e difundindo conteúdos a ensinar, métodos e técnicas de ensino e tendo como finalidade principal servir como fontes de informação estruturada para auxiliar no processo de formação inicial e continuada dos professores" (CAMPOS, 2009, p.20).

> Grande parte desses materiais institucionais, de forma assemelhada ao que se observa nos manuais, tem a finalidade de apresentar aos professores métodos e atividades para o ensino de determinadas disciplinas. Eles veiculam, portanto, um conjunto de conhecimentos que podem ser entendidos como próprios do campo da Didática das disciplinas, "exercendo uma mediação entre o conhecimento científico específico e os modos de ensiná-lo na sala de aula". Tais características permitem a afirmação de que "a natureza desses conteúdos é guiada pelas necessidades práticas da formação de professores" (BUFREM; SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.6).

É preciso salientar que esses materiais didáticos em geral são produzidos a partir de currículos e programas oficialmente determinados e foram concebidos como um complemento aos manuais e livros didáticos. Tais materiais estão presentes em todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar e constituem-se como uma fonte de informação não apenas para consulta, mas também de popularização do conhecimento. Afinal, é um objeto da cultura, onde esse conhecimento está reunido e organizado, o que, segundo Caimi, Machado e Diehl (2002, p.34), "cria a idéia de segurança em relação a um saber sistematizado e pronto para ser ensinado".

É nesses materiais, e em especial no manual didático, que professores em formação se apoiam na sua busca por conhecimento, saberes, competências e habilidades que servem para o seu ofício. Quando os professores são questionados sobre como adquiriram seu saber, eles reconhecem que são influenciados pelos programas oficiais, saberes curriculares e livros didáticos (TARDIF, 2002, p.63). Nesse sentido, os materiais didáticos têm se constituído como uma fonte à qual os professores recorrem para apoiar suas atividades de ensino e, no caso específico de manuais e materiais destinados aos professores, para aprender a ensinar.

Reconhecendo-se as dificuldades de categorização e classificação dos diferentes tipos de manuais didáticos, como apontado por Choppin (2004), e também no que se refere aos outros tipos de materiais produzidos especialmente para os professores, optou-se por empregar a expressão "materiais didáticos" para nomear materiais impressos ou em outros suportes que têm como objetivo orientar os professores na produção do ensino. Apesar das dificuldades conceituais, é consenso a importância dos manuais voltados para formação de professores como elementos centrais na história do currículo e como fontes fundamentais para entender o funcionamento das disciplinas e as práticas escolares, permitindo conhecer o cotidiano da sala de aula (BATISTA, 2000). Essa importância pode ser estendida também a outros materiais didáticos.

Ao explicitarem a distinção entre os manuais destinados a alunos e docentes, Bufrem, Schmidt e Garcia (2006, p.123) consideram que os manuais feitos para os alunos se distinguem pelo fato de que, nessas obras, “o conteúdo principal é o conhecimento propriamente dito”, enquanto que nos manuais destinados aos professores o objetivo é especificamente a orientação de suas atividades, suas escolhas e seus caminhos na ação docente, isto é, o objetivo desses manuais é ensinar a ensinar. Os materiais didáticos voltados para a formação de professores, assim como os manuais voltados para os alunos em idade escolar, são produzidos por meio de um processo que envolve elementos diversos, incluindo-se currículos e leis por intermédio dos quais o governo organiza e controla, em parte, a literatura escolar e o desenvolvimento de iniciativas editoriais.

Com apoio nos autores que sustentam a pesquisa, deve-se aqui enfatizar essa posição quanto aos limites do Estado no controle das politicas educativas e seus desdobramentos no nivel escolar. Para isso, destacam-se os apontamentos de Rockwell (1987) sobre o conceito de instituição em Gramsci e as contribuições que podem dar outros autores quando se trata de entender os processos escolares, sua história e sua cultura.

Em Gramsci, as instituições aparecem como formas históricas ligadas ao Estado como poder que estabelece, legitima e finalmente se garante por meio da coação exercida na ordem institucional. O Estado se encontra dentro das instituições escolares, e sua atuação delimita a vida cotidiana institucional e os processos da sociedade civil e da sociedade política, garantindo a dominação e a consolidação da hegemonia social.[15]

Rockwell (1987), ao analisar a obra de Carlos Pereyra[16], amplia a noção de Estado e reformula o conceito de hegemonia usado por Gramsci. Na visão de Pereyra, a sociedade civil é um complexo institucional organizado no enfrentamento ideológico e político das classes sociais. As instituições são aparatos ideológicos do Estado, mas seu funcionamento se desliga dos ditames governamentais, ou seja, o Estado se coloca em um sentido restrito de governo e parlamento.

---

[15] Elsie Rockwell, em trabalho intitulado **Repensando Institución**: una lectura de Gramsci. Mexico, DF: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 1987. Baseada nas elaborações de Gramsci, Althusser, Poulantzas, Durkeim, Parsons, Weber, entre outros, a autora realiza uma reflexão sobre a relação entre Estado e Educação, buscando teorias que contribuíssem para entender a vida cotidiana da escola e a ação dos sujeitos nos processos de reprodução e produção social.

[16] Carlos Pereyra não foi apenas um leitor das obras de Gramsci, mas se apropriou delas para realizar a análise de uma situação específica, na sociedade mexicana, redimensionando as categorias articuladoras usadas por aquele pensador.

Diferentemente de Gramsci, Pereyra restringe o Estado aos órgãos públicos do poder político. Nessa perspectiva, as instituições escolares não são aparatos ideológicos do Estado e sim instituições ideológicas e políticas da sociedade civil, nas quais o funcionamento ocorre em espaços abertos e nas lutas de classe. Assim, as instituições escolares realizam rupturas em relação às normas oficiais, às regulamentações impostas pelo Estado, a partir dos seus múltiplos elementos culturais, dos conhecimentos, concepções, ideologias e da confrontação política.

Neste jogo de imposição, apropriação e resistências, ocorrem os embates quanto à concepção de currículo, à reestruturação de programas, aos cursos escolares, à renovação dos conteúdos, aos métodos, às pedagogias, enfim, todo o conjunto de elementos que constituem a escolarização enquanto processo imposto socialmente às gerações mais novas. Deve-se relembrar que se trata de um processo de transmissão cultural em que uma parcela do material simbólico de uma sociedade é selecionada para ser transmitida como parte da herança cultural entendida como valiosa e que, assim, deve ser preservada. (FORQUIN, 1993).

O processo de escolarização, assim, supõe a seleção, a hierarquização e a organização desse conhecimento a ser transmitido, o que se traduz na existência dos currículos, programas de ensino, manuais escolares e toda a sorte de materiais e artefatos que compõem a cultura escolar. E o estudo das práticas escolares remete à necessidade de compreender as relações complexas entre esses elementos e a vida social.

A opção pela análise dos materiais didáticos tem como referência o pressuposto de que eles contribuem para entender a formação dos docentes e os modos de ensinar, pois são objetos da cultura escolar, produzidos fora da escola, mas apontando formas de estruturar as práticas em sala de aula. Esses materiais também se fazem importantes, haja vista que foram produzidos a partir de mudanças educacionais que, entre outras coisas, alteraram a configuração do ensino de História. Trata-se de um conjunto valioso de materiais didáticos que contam parte da História da Educação brasileira no que diz respeito aos modos de ensinar, aos conteúdos de ensino, aos pressupostos educacionais e revelam aspectos da configuração da profissão docente em diferentes momentos dessa História. Ou seja, são objetos ricos para a compreensão da história da profissionalização docente, visto que são uma amostra de como se constituiu o saber específico da disciplina e na medida em que apresentam em seu conteúdo a representações acerca do trabalho de ensinar.

Para esta dissertação, é necessário, contudo, colocar em relevo a importância dos estudos dos materiais didáticos que se sustentam na relação desses materiais com o Estado, evidenciando o papel que diferentes governos exercem na definição do conhecimento legítimo, que deveria e deve ser ensinado às crianças e aos jovens, bem como estabelecendo as finalidades e as formas para o trabalho do professor e, assim, para sua formação.

O estudo de materiais, portanto, está inserido em um campo científico fecundo, no qual se localizam importantes análises sobre a história do currículo escolar, planos de estudo, programas, manuais, cadernos escolares, dentre outras fontes. Os materiais didáticos constituem um objeto peculiar para os estudiosos da história das disciplinas escolares interessados tanto nos conteúdos curriculares quanto nas especificidades didáticas das matérias de ensino, bem como na história da formação docente.

Mas existe uma outra abordagem de estudo desses materiais que não pela história da educação. A presença desses materiais pode ser entendida a partir de abordagens didáticas que buscam, neles, os elementos explicativos de determinadas problemáticas que marcam, no presente, as práticas escolares e remetem por consequência ao debate sobre a formação de professores. Sem abrir mão da necessidade de historicizar os processos que se constituem no interior da cultura da escola e da cultura escolar, pode-se debruçar sobre os materiais curriculares, atuais e de outros períodos, para responder a necessidade de compreensão sobre determinados elementos constitutivos de situações identificadas no presente.

É nessa direção que se encaminha a pesquisa realizada, cujo objetivo é compreender a problemática das relações conteúdo e forma na formação de professores de História e, portanto, no âmbito da Didática e da Didática da História – apreendendo essas relações em alguns materiais curriculares específicos, considerando-se a intervenção do Estado na publicação desses materiais.

Na busca do entendimento das intervenções governamentais por meio de políticas públicas em um determinado material curricular num dado tempo histórico e dos mecanismos de controle social do mesmo, faz-se necessário conhecer as bases norteadoras dos programas, dos projetos e mesmo das políticas públicas mais amplas sem, contudo, perder de vista as chamadas questões de fundo, as quais denunciam as intenções das decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos e as estratégias adotados para elaboração do material (APPLE, 1989).

O segundo capítulo, a seguir, indica elementos para sustentar as análises sobre a questão das relações entre conteúdo e forma, do ponto de vista da Didática Geral e da Didática da História.

# CAPÍTULO 2
# A RELAÇÃO CONTEÚDO-FORMA/TEORIA-PRÁTICA NAS POLÍTICAS DE GOVERNO REVELA FORMAS DE CONTROLE DO ESTADO

As discussões sobre as relações entre Educação e poder têm contribuído para esclarecer conexões entre os mecanismos de controle do Estado e currículo, formas de ensinar e avaliar e outros elementos que compõem o espaço do trabalho docente.

Como se procurou evidenciar no primeiro capítulo, com apoio em especial nos trabalhos de Apple (1989, 2008), ao longo do século XX foram promovidas reformas educativas, em governos de diferentes orientações políticas. Tais reformas, foram definindo e estabelecendo modos de compreender e fazer o trabalho escolar e, por outro lado, derivaram orientações por meio de materiais didáticos, os quais foram estabelecendo conteúdos de ensino, bem como formas metodológicas para ensiná-los.

Portanto, o que se buscou evidenciar é o papel controlador que o Estado exerce sobre a escolarização como um processo amplo, mas particularmente seu papel de regulação dos conhecimentos considerados necessários e legítimos por meio da normatização de currículos e orientações aos professores em cada momento histórico.

A definição da profissão docente na tensão entre dois modelos, como ressaltou Saviani (2009), alternando o privilegiamento dos conteúdos culturais cognitivos e dos conhecimentos pedagógicos – bem como as definições curriculares decorrentes das reformas educativas –, inscreve a problemática no campo das relações entre conteúdo e forma e, por derivação, entre teoria e prática.

A problemática da relação entre conteúdo e forma é, segundo Candau (1995, p. 26), “uma questão clássica da Didática”. Para a autora, embora a discussão sobre o tema seja nuclear e clássica, é preciso reconhecer que ela adquire configurações específicas em cada momento histórico.

No caso desta pesquisa, além de situar a problemática no campo da Didática Geral, trata-se de analisar elementos dessa relação em um período de férteis discussões epistemológicas no campo do Ensino de História, especialmente

na perspectiva da Educação Histórica como explicitada em Barca (2000), Schmidt (2005; 2008); Garcia (2008).

Entre os estudos realizados no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (UFPR) sob a coordenação da Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, ao lado daqueles que analisam a consciência histórica de crianças, jovens e professores, há "um conjunto de pesquisas cuja preocupação tem sido analisar a natureza da Didática da História no Brasil a partir, principalmente, dos contributos de Rüsen sobre a forma de aprender e ensinar História" (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p.14).

São vários e complexos os elementos que compõem as condições de ensino e de aprendizagem e, entre eles, estão os materiais didáticos – incluindo-se os livros e outras mídias educativas, em diferentes suportes e linguagens. Incluem-se também os materiais que são produzidos comercialmente ou por instituições da administração pública dos sistemas educativos com a finalidade de orientar os professores na produção das aulas.

Relembra-se aqui que a partir da década de 1940 percebe-se uma ação maior do Estado brasileiro na produção e na publicação de materiais didáticos destinados à formação de professores, especialmente no período entre 1941 e 1970, em que o Estado irá ter supremacia nesse campo editorial (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p.173). Assim o Estado gradualmente amplia o controle sobre a profissionalização do educador. Apple, afirma que, para entender plenamente como as ideologias operam nas escolas, é necessário olhar para o concreto da vida escolar cotidiana. Este autor adverte que:

> Embora o conteúdo do conhecimento técnico não seja necessariamente ideológico a julgar por sua aparência, os usos ao qual ele é destinado nas economias capitalistas e a forma pela qual ele opera nas escolas são determinados pelos padrões estruturais existentes. Isto é, a dominação capitalista do controle do uso e da acumulação final do conhecimento técnico estabelece os limites sobre as formas que ele assumirá nessa sociedade e também sobre os tipos de conhecimentos e de pessoas considerados como legítimos nas escolas das sociedades capitalistas (APPLE, 1989, p.67).

Em relação a isso, adquire atualmente grande importância a maneira lógica e os modos de controle do capital estão entrando na escola através da forma assumida pelo currículo, não apenas através de seu conteúdo (APPLE, 1989, p.45). Os instrumentos destinados à orientação de professores constituem-se em material empírico relevante para a discussão das relações entre conteúdo e forma,

relação esta que tem se expressado mais usualmente na problemática da relação entre teoria e prática na formação de professores. Apple chama atenção para o fato que as instituições escolares ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido.

Dessa forma, as instituições atuam como agentes do que Raymond Williams chamou de “tradição seletiva”. Em um processo que inclui ou rejeita elementos, os conteúdos culturais são reproduzidos na forma de conhecimento escolar, compondo parte do material simbólico que será preservado e transmitido às novas gerações. As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante (APPLE, 1989, p.58).

Essa é a direção da pesquisa, cujo objetivo é analisar elementos dessa transmissão em alguns materiais selecionados, verificando neles como as diferentes formas curriculares engendram tanto novos modos de controle quanto possibilidades de ação política. Busca-se em particular verificar de que maneira certos princípios têm orientado e organizado a História enquanto uma disciplina escolar.

No capítulo anterior, apresentou-se brevemente elementos da trajetória da formação de professores no Brasil, em especial de professores de História. Destacou-se a tensão configurada por Saviani como a “contraposição de dois modelos” que remetem à centralidade da formação ora no conteúdo, ora na metodologia de ensino – portanto, expressão da problemática da relação entre conteúdo e forma e entre teoria e prática. Mas também se procurou evidenciar aspectos da produção de materiais didáticos destinados aos professores, especialmente pela ação do Estado e na esteira das sucessivas reformas educativas brasileiras.

O currículo, na maneira como se apresenta, é historicamente configurado por “uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 2000, p.17). O currículo, portanto, é também uma questão de poder:

> As teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 1999, p.16).

Apple (2008) entende que o currículo escolar é constituído de conhecimentos diversos, expressos nas relações sociais e políticas estabelecidas entre as pessoas e instituições que participam do processo educativo, examinando a questão sociopolítica de "que a modernização conservadora proporciona grande parte do contexto ideológico para as políticas e práticas educacionais" (p. 23).

A escola constitui o ambiente de encontro das relações de forças sociopolíticas e econômicas que têm influenciado a elaboração e a condução do trabalho do educador e as disciplinas escolares. As escolas e suas políticas curriculares e de ensino estão sendo crescentemente pressionadas a se conformar com as necessidades econômicas tais como definidas pelos poderosos [...] (APPLE, 1989, p.16). Na busca do conhecimento sobre políticas públicas, das intervenções governamentais em uma determinada disciplina num dado tempo histórico e dos mecanismos de controle social da mesma, faz-se necessário conhecer as bases norteadoras dos programas, projetos e mesmo das políticas públicas mais amplas sem, contudo, perder de vista as chamadas questões de fundo, as quais denunciam as intenções das decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos e as estratégias.[17]

Essa tarefa será realizada no próximo capítulo desta dissertação, quando serão analisados os materiais empíricos desta pesquisa. Esses materiais didáticos, publicados sob a chancela do poder público, traduzem uma forma de compreender a relação entre conteúdo e forma nos períodos em que eles foram publicados. Dessa forma, entende-se que vale também para os materiais examinados o que afirmou Choppin (2004, p. 561):

> [...] escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido.

Assim, procurou-se definir o campo temático da pesquisa na discussão das relações entre conteúdo e forma, no caso específico da formação de professores de História e, particularmente, a partir da análise de materiais didáticos, tomados então como materiais empíricos que fornecerão elementos para discutir a questão.

Como ponto de referência para o caso particular da História, situam-se as análises de Rüsen (2010) sobre as dificuldades decorrentes da cisão entre esta

[17] Os conceitos de currículo, poder e política de currículo estão fundamentados a partir da noção de influência da modernização conservadora apresentada por Michael Apple (2008).

disciplina e sua Didática no caso da Alemanha, cisão que estabeleceu a concepção de que a Didática é meramente a transmissão de “métodos de ensino” e tecnologias.

Investigações apontam para os efeitos dessa cisão entre diferentes dimensões do ensino e da aprendizagem histórica, o que estimulou a proposta de estudo de materiais didáticos destinados a professores de História, com a intenção de analisar a natureza das relações entre conteúdo e forma contidas nesses materiais. Neste capítulo, serão apresentadas as contribuições de pesquisadores da Didática Geral e da Didática da História ao tema, no sentido de construir indicativos para a análise de alguns materiais didáticos selecionados, o que será feito no terceiro capítulo da dissertação.

## 2.1 A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA NO ÂMBITO DA DIDÁTICA GERAL

O termo Didática é conhecido, como adjetivo, desde a Grécia antiga, “indicando que o objeto ou ação qualificada dizia respeito ao ensino” (CASTRO, 1991, p.15). Enquanto campo de estudo, pode-se dizer que a Didática surgiu a partir do século XVII, em países nos quais ocorria a Reforma Protestante e, portanto, suas finalidades foram marcadas pela ideia de transformação não apenas da escola, mas da Humanidade, como destacado: “Da nova disciplina espera-se reformas da Humanidade, já que deveria orientar educadores e destes, por sua vez, dependeria a formação das novas gerações” (p.16).

Libâneo (2008) afirma que se podem identificar três momentos distintos na história da Didática. Primeiramente, o momento identificado com Jan Amos Komenský, conhecido como Comenius, considerado pai da Didática Moderna e um dos maiores educadores do século XVII; e também com Herbart, em que se tem uma teoria geral do ensino (didática geral) aplicada a todas as matérias, não importando as particularidades epistemológicas dessas matérias. Em um segundo momento, ocorreu a consolidação das metodologias específicas das ciências ensinadas, fato que, segundo Libâneo, representou um avanço na investigação didática, dando relevância à dimensão epistemológica dos saberes.

A terceira fase corresponde à busca da unidade teórico-científica entre a didática e as didáticas específicas, “em que cada metodologia específica

desenvolve seu perfil, mas, em razão de muitas questões comuns, conhecimentos gerais, tarefas, entre outras, está relacionada com as demais metodologias e à didática geral" (KLINGBERG, 1978, p.33). Busca-se, pois, uma integração entre a didática e as metodologias específicas em que se ressalta o que é comum, básico, para os objetivos de formação da personalidade dos alunos e para o trabalho docente e a questão da epistemologia dos saberes específicos (LIBÂNEO, 2008).

Portanto, pode-se dizer que a Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais. A Didática, com base em seus vínculos com a Pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem das situações concretas da prática docente. Libâneo define a Didática como ramo de estudo da Pedagogia, ramo que, como disciplina, "estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais" (LIBÂNEO, 1990, p.16).

Enquanto disciplina, a Didática surge nos cursos de formação de professores do Brasil a partir de 1930, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. A Didática foi instituída como disciplina dos cursos de formação de professores em nível superior pelo decreto-lei nº 1.190/39 em seu artigo 20 e como curso e disciplina na complementação pedagógica obrigatória para a obtenção da licenciatura, com duração de um ano[18]. Aos poucos o curso foi se tornando independente e no ano de 1941 era cursado após o término do bacharelado. No ano de 1962, suprimiu-se a Didática Especial e acrescentou-se a obrigatoriedade da prática de ensino (OLIVEIRA, 1993, p.60).

Assim, a Didática é entendida nesta dissertação como um conjunto de conhecimentos que visam assegurar as orientações gerais necessárias ao trabalho docente, bem como também contribuir para as transformações no ensino. Todavia, a Didática, enquanto ramo do conhecimento indispensável à formação dos profissionais da educação, evidencia que, a cada época, em decorrência das mudanças nos contextos político, econômico e social, foram privilegiados

[18] O curso de Didática envolvia seis matérias: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação (OLIVEIRA, 1993, p 60).

determinados conhecimentos e práticas educativas que produziram diferentes características no conteúdo desse campo de conhecimento.

A Didática, ao longo do último século, oscilou entre diferentes referências e tendências. Deve-se destacar, para os objetivos desta dissertação, que no Brasil, na década de 1970, por exemplo, o campo da Didática foi marcado pela implementação da Lei n.º 5.692/71, sustentada em perspectivas instrumentais e tecnicistas, as quais foram fortemente rejeitadas na década de 1980 em nome de uma Didática Fundamental – portanto, voltada menos à elaboração de orientações técnicas e mais ao debate dos fundamentos da ação docente.

Mas há um outro aspecto que se deve destacar e que foi apontado por Castro (1990) ao analisar a trajetória da Didática como campo de conhecimento:

> O percurso feito, do século XVII até nossos dias, indicou alguns marcos no desenvolvimento histórico da Didática. Viu-se que seu primeiro objeto, o Método, correspondendo ao modo de agir sobre o educando, recuou ao fundo do palco quando sua outra face, o próprio educando ou aprendiz, reclamou seus direitos. Um reviver metodológico, no século XIX, pôs em relevo as características de ordem e seqüência, no processo didático, antes que a Escola Nova, retornando ao eurocentrismo, em sua aspiração científica, recorresse à psicologia da criança (CASTRO, 1990, p.24).

No caso brasileiro, a alternância da preocupação entre o método enquanto modo de agir e o sujeito da aprendizagem no sentido psicológico, como o sujeito no ato de conhecer, foi questionada ao final do século XX. Uma outra vertente de debates colocou em destaque a "multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem" e, ainda, a necessidade de articulação de "três dimensões, técnica, humana e política", no "centro configurador" da temática da Didática (CANDAU, 1995, p.14).

No âmbito desses debates, Candau (1995, p.28) chama a atenção para uma questão ligada ao fato de que, na tradição da Didática, "nem o sujeito da aprendizagem, nem os diferentes conteúdos são considerados como estruturantes do método didático". Para ela, o "artifício" do método único proposto por Comênio e a consequente valorização do método demarcaram o "formalismo lógico" que caracteriza a Didática chamada "Tradicional". Por outro lado, a chamada Didática Renovada, ao enfatizar a importância da atividade do aluno como estruturante do ensino, também demarca uma perspectiva formalista – que Candau (1990, p.30) denomina "formalismo psicológico".

Segundo a autora, a relação conteúdo/forma fica dicotomizada também em outras tendências verificadas na história da Didática no Brasil, podendo-se falar na

predominância de um “formalismo técnico” ou de um “formalismo sociológico” (este no nível microssocial). O que se quer colocar em destaque em todas essas tendências é o fato de que definem a necessidade de buscar um “artifício” sobre o qual se deve estruturar o método capaz de ensinar tudo a todos (CANDAU, 1990, p.30).

Para a autora, um elemento que poderia contribuir para o avanço da discussão didática estaria no tratamento não fragmentado dos diferentes estruturantes do método didático, superando, portanto, também o formalismo. Candau (1990, p.31) destaca um desses estruturantes, que “até hoje não tem sido considerado seriamente pela reflexão didática: o conteúdo, a estrutura e a organização interna de cada área do conhecimento”[19]. Ou seja, o conteúdo específico não tem sido tomado como estruturante do método.

Essa problemática da relação conteúdo e forma, no campo da Didática Geral, se desdobra e se materializa na questão das relações entre teoria e prática, que, como apresentado no capítulo anterior, configuraram dois modelos de formação de professores que se alternam e confrontam desde a criação das primeiras escolas profissionais para a docência. O conteúdo viria do campo de conhecimento específico – o campo da teoria – e o método, ou metodologia, viria da Didática – o campo da prática.

Esse fato impôs rediscussões quanto ao sentido e ao conteúdo da disciplina Didática e gerou a necessidade de detalhar a sua produção enquanto campo de conhecimento – objetivo que, entende-se, está em curso no século XXI. A Didática, como qualquer disciplina, campo de estudos, ciência ou arte, não pode ser confundida com os conhecimentos que constituem o seu conteúdo próprio. Nesse sentido, diz Castro (1990, p.23):

> Mas, afinal, será mesmo a Didática apenas uma orientação para a prática, uma espécie de receituário do bom ensino? Esse é um dos mais discutidos problemas da disciplina. Se assim fosse, não valeria a atenção de tantos, embora possa até chegar lá, como qualquer disciplina que comporta aplicações práticas. Mas a teorização em Didática é quase uma fatalidade: em todas as discussões há, explícita ou implicitamente, uma tomada de posição teórica.

Afirma-se, com Castro (1990), que o ensino continua ocupando lugar central na produção de conhecimentos no campo da Didática e que se pode aceitar a existência, nos conhecimentos desse campo, de uma “dupla feição”:

[19] Deve-se destacar que o texto citado foi publicado pela primeira vez em 1986, na Revista da ANDE, n.11.

> A Didática deve conviver com essa dupla feição, teórica e prática. Como a Medicina. É uma prática muito especial, pela responsabilidade social que a envolve, já que tem uma grande impregnação social. Mas são diferentes a elaboração de um rol de prescrições e o traçado de conjecturas, de proposições com diferentes graus de probabilidade, de hipóteses conduzidas pela teoria. Pois os caminhos didáticos, ao contrário do que julgam alguns tecnodidatas, são amplos e diferenciados e não estritos e exclusivos (CASTRO, 1990, p.23).

Relembra-se que os termos teoria e prática derivam do grego, possuindo "teoria" o sentido de observar, contemplar, refletir, enquanto a palavra "prática", provinda de "práxis", relaciona-se ao agir, ao fato de agir e, principalmente, à interação inter-humana consciente (CANDAU; LELIS, 1999).

Para alguns autores no campo da Didática, como Martins (1989), o debate levou à consideração da existência de uma distinção entre didática teórica e didática prática, expressa da seguinte maneira:

> Didática teórica é aquela desenvolvida nos programas da disciplina, segundo pressupostos científicos que visam à ação educativa, mas distanciada desta. São pressupostos abstratos que se acumulam sobre o processo de ensino, na busca de torná-los mais eficientes. Didática prática é aquela vivenciada pelos professores nas escolas a partir do trabalho prático em sala de aula, dentro da organização escolar, em relação com as exigências sociais. Esta não tem por compromisso comprovar os elementos teóricos estudados em livros ou experimentados em laboratórios, mas tem em vista o aluno, seus interesses e necessidades práticas (MARTINS, 1989, p.21).

Diversos autores chamam a atenção para a existência de uma concepção epistemológica segundo a qual aplica-se uma teoria prévia à prática, bem como aceita a separação entre conteúdos/objetivos e métodos/meios, tratando essas categorias como coisas distintas e, portanto, abrindo espaço para desconsiderar a articulação entre métodos de ensino e métodos da ciência ensinada. Nessa perspectiva, uma fragilidade no campo da Didática decorre da concepção técnico-instrumental de ensino que prioriza a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática, o que reafirma a dicotomização entre essas duas dimensões.

Para alguns autores, como Candau e Lelis (1999), nesta relação teoria-prática se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, consequentemente, a separação entre teoria e prática. Essa dissociação entre o pensado e o realizado no espaço escolar é um problema concreto porque abrange a formação inicial do professor e se estende ao exercício docente; deste

modo, essa questão merece tratamento especial por parte dos sujeitos do campo educativo em todos os níveis, da universidade à escola básica.

Para outros autores, como Castro (1990), apesar das dificuldades em focalizar o objeto da Didática e situá-lo no conjunto de configurações de cada momento histórico, a separação entre teoria e prática não se justifica. Segundo ela,

> por constituir-se a Didática numa disciplina que pode ser desmembrada em vários planos (exemplifiquei com os planos humano, técnico e cultural), vê-se que, em cada um deles, contribuições de áreas diferentes se tornam úteis e mesmo necessárias. Sua dupla dimensão (vertical e horizontal) e o ciclo didático sempre recomeçado, por outro lado, vinculam-na diretamente à prática e esta, em sua complexidade, exige recursos e técnicas, cuja eficiência é objeto de pesquisa e experimentação. Mas não existem duas Didáticas, uma teórica e outra prática: são duas faces da mesma moeda, e, como elas, interdependentes (CASTRO, 1990, p.244).

Como se procurou evidenciar, o debate sobre as relações entre conteúdo e forma no âmbito da Didática Geral resulta em posições que, embora assumindo o pressuposto de que são elementos indissociáveis, chegam a diferentes proposições.

Para que tal problemática possa ser enfrentada, é importante considerar a inserção da Didática no processo de formação desses profissionais:

> A Didática, como disciplina pedagógica dos cursos de formação de professores, tem uma natureza teórico-prática que não pode se reduzir ao domínio dos procedimentos, dos materiais nem dos recursos didáticos, dimensão importante da organização da aula, mas que por si só não possibilita a compreensão do processo de ensino em suas múltiplas determinações (VEIGA, 2010, p.54).

Portanto, nesta dissertação considera-se que teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática. Assim, todos os componentes curriculares deveriam trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois componentes. A formação do professor necessita de uma sólida sustentação teórico-prática que possibilite conhecer a realidade para nela intervir conscientemente, para pensar e organizar sua prática e para aprimorar seu trabalho. Neste sentido, Apple (1989, p.74) comenta:

> Os pesquisadores do currículo e da educação, de um modo geral, tendem a focalizar as técnicas que os professores utilizam em seu ensino, a elaboração de melhores currículos, e assim por diante, supondo que as mudanças nesses aspectos tornarão as escolas mais eficientes na distribuição da informação supostamente neutra que essas instituições devem ensinar.

Entende-se, finalmente, que a Didática Geral tem sua especificidade na discussão de determinados elementos estruturantes do ensino, como denominou Candau (1995), e nesse sentido deve discuti-los tomando como princípio a indissociação entre teoria e prática.

Mas, segundo a mesma autora, não se pode se esquecer “do conteúdo específico de cada área do conhecimento, da forma como cada área do conhecimento se organiza e se constitui e se pensa a si mesma” (CANDAU, 1995, p.32), superando “os formalismos” que marcaram a discussão do método de ensino ao longo do século. E, portanto, mesmo admitindo a existência de elementos comuns que constituem as condições em que ocorre o ensino, seria impossível pensar um método único que fosse comum a todas as disciplinas escolares.

Assim, a seguir serão abordadas questões relativas à configuração do campo da Didática da História que se relacionam com a questão das relações entre conteúdo e forma. A referência está dada pelos debates atuais que defendem a perspectiva de uma Didática da História sustentada na Epistemologia da História, apontando possibilidades de superação da dicotomia entre esses dois elementos.

## 2.2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA: AS APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

O campo de conhecimento da Didática da História foi desenvolvido a partir da constituição da História como disciplina escolar, que no Brasil se inicia a partir da segunda metade do século XIX (SCHMIDT, 2006). As ideias principais da Didática da História centravam-se inicialmente no estudo das condições de transmissão e aprendizagem do conhecimento em contexto escolar, a partir da consideração do sistema didático; no entanto, suas finalidades foram transformadas pelas sucessivas reformas de ensino, pelas expectativas dos docentes e pelas práticas de ensino, como se detalhará adiante.

A Didática da História é uma disciplina produzida no interior dos cursos de formação de professores de História e destinada à formação de professores de História; seus conteúdos e finalidades destinam-se especificamente a esse propósito. Segundo Urban (2011, p.34), com base no conceito de código disciplinar sistematizado por Cuesta Fernández (1998), a Didática da História “possui um

conjunto de conhecimentos que foram historicamente se constituindo e, ao mesmo tempo, delimitando o seu espaço sob influências de formas de pensar o ensino e a aprendizagem da História em diferentes épocas".

Para a autora, enquanto uma disciplina, a Didática da História:

> agregou [...] ideias sobre o ensinar e o aprender; propôs rotinas envolvendo a prática do professor; sugeriu regras e normas em favor de sua organicidade; identificou conteúdos voltados à formação do professor, ou seja, incorporou discursos, formas de pensar e de legitimar o que, em cada época, foi delineando-se como "ensinar e aprender História" (URBAN, 2011, p.36).

Buscando o significado dessa disciplina, pode-se citar Bergmann (1990), para quem caberia à Didática da História algumas tarefas – a tarefa empírica, a tarefa reflexiva e a tarefa normativa. Para ele, a Didática da História, além do seu núcleo fundador, que é a metodologia do ensino, após as mudanças epistemológicas dos anos 1970 passa a dedicar-se também à tarefa empírica, ou seja, ao levantamento e à análise do que é aprendido e ensinado em História, seja na escola ou em qualquer outro espaço de educação histórica:

> [...] a Didática da História é uma disciplina que pesquisa a elaboração da História e sua recepção, que é formação de uma consciência histórica, se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros, intencionalmente ou não.[...] A investigação desses processos de recepção ou transmissão de conhecimentos históricos é a tarefa empírica da Didática da História (BERGMANN, 1990, p.30).

As tarefas reflexivas da Didática seriam a análise e a investigação da própria Ciência Histórica, como declara Bergmann (1990, p.30):

> A Didática da História é a disciplina científica que investiga e expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir da História. Fazendo isso, ela se refere às intenções práticas desta disciplina específica que é a História, como também aos seus interesses, problemáticas, pressupostos fundamentais, teorias, métodos, categorias, resultados e formas de exposição desses resultados.

E a terceira tarefa da Didática da História é apresentada como uma tarefa normativa:

> A Didática da História procura também explicitar os pressupostos, condições e metas da aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as categorias e a possibilidade da estruturação dos conteúdos a partir das categorias didaticamente escolhidas na Ciência Histórica e analisa também as técnicas e materiais de ensino e as várias possibilidades da representação da História, seja no ensino ou nos ambientes fora da escola (BERGMANN, 1990, p.31).

O autor expõe elementos que permitem entender o lugar Didática da História. Assim, observa-se que essa disciplina tem como função a reflexão sobre a aprendizagem em História, bem como o significado da própria História. Bergmann define, portanto, a Didática da História como campo interdisciplinar, vinculado à História e à Educação, responsável pela produção do conhecimento necessário à metodologia do ensino e à política educacional para a História.

Saddi (2011, p.4) complementa que a tarefa da Didática da História é, portanto, a de refletir sobre os processos com os quais se desenvolve o aprendizado histórico. Tais processos ocorrem a todo o momento, por meio da constituição de diferentes narrativas históricas, científicas ou não. A Didática da História deve, assim, refletir sobre a práxis do historiador visando compreender como esta práxis se relaciona com o aprendizado histórico, isto é, com a constituição de sentido sobre a experiência do tempo.

Para muitos investigadores deste tema, como Bergmann, Rüsen, Saddi, Schmidt, entre outros, está claro que a Didática da História não se resume ao ensino e à aprendizagem da História no contexto escolar. “A Didática da História estuda a práxis historiográfica visando explicitar os seus pressupostos didáticos, isto é, o modo como a práxis do historiador capacita a ciência histórica para o aprendizado histórico” (SADDI, 2011, p.3).

Alguns estudos têm demonstrado que ocorreu um distanciamento entre a História e a Didática da História. Em seu artigo intitulado *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*[20], Rüsen analisa como ocorreu o processo de cisão entre a História, como ciência, da sua Didática – a Didática da História – na Alemanha.

Rüsen acredita que a crescente institucionalização e profissionalização da História, no século XIX, seja a causa principal para essa separação. Aos poucos a Didática da História passou a ser tratada como uma área externa à ciência, foi aos poucos substituída pela metodologia da pesquisa histórica. Assim, estabeleceu-se uma concepção de que a função da Didática é unicamente a transmissão de procedimentos ou indicações metodológicas em relação à prática de ensino. Rüsen (2010, p.25) afirma que “[...] quando os historiadores definiram sua disciplina, eles

[20] SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.23-40. Embora relacionado ao contexto alemão, esse artigo apresenta indicativos para entender também a respeito da posição que se encontra a disciplina da Didática da História no caso brasileiro.

começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo".

O autor explica que, a partir da década de 1970, devido às necessidades de mudança curricular que causaram uma reorientação cultural geral e alterações no sistema educacional na Alemanha, a Didática da História se constituiu como uma disciplina, com referenciais e concepções próprias. Mesmo assim, o seu lugar não estava, por assim dizer, especificado, pois era vista como um auxílio à Didática Geral. Desta forma, foi aproximando-se cada vez mais da Pedagogia e a sua especificidade foi se diluindo entre a História e a Pedagogia. Com isso, estabeleceu-se uma concepção de que a Didática é meramente a transmissão de "métodos de ensino" e tecnologias.

No entanto, nas ultimas décadas, muitos historiadores, pesquisadores e professores de História iniciaram um processo com vistas a reverter esta cisão. Rüsen afirma que "A didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar aos historiadores profissionais as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. Isto, mais do que qualquer coisa, pode dar um novo significado à frase *historia vitae magistra*." (RÜSEN, 2010, p.40).

Este movimento de reaproximação entre a Didática da História e a História recolocou em foco, contemporaneamente, a questão das relações entre conteúdo e forma no espaço de formação de professores, questão que não é nova no campo da Didática. Para Martins (1989), a problemática da relação conteúdo e forma no processo de aprendizagem tem sido preocupação constante, sobretudo nas práticas escolares.

Muitos estudos têm demonstrado que tradicionalmente cursos de formação inicial de professores são estruturados, por um lado, por disciplinas ditas de "conteúdo" ou "científicas" e, de outro, por disciplinas ditas "pedagógicas". Dessa forma, a organização curricular dos cursos geralmente separa, de um lado, a aprendizagem de conteúdos e, de outro, a aprendizagem de métodos e técnicas de ensino – ou seja, de um lado, estariam os "conteúdos" a serem ensinados e, de outro, a "forma" como esses "conteúdos" podem ser ensinados.

Essa dissociação entre conteúdo e forma tem consequências na futura atuação do docente, no constituir-se enquanto professor, ou seja, no que considera como "conteúdos" de ensino, no que considera como seu papel enquanto professor na produção desses "conteúdos", e nos modos como se apropria de saberes e conhecimentos relativos à sua futura profissão.

Nos cursos de formação, a ênfase ainda é posta na autonomia de uma dimensão em relação a outra. Candau e Lelis (2003) problematizam que, dentro dos modelos existentes, “corresponde aos ‘teóricos’ pensar, elaborar, refletir, planejar e aos ‘práticos’, executar, agir, fazer. Cada um desses polos – teoria e prática – tem sua lógica própria” (p.53).

Os equívocos sobre as relações entre os campos da formação científica e pedagógica estão na compreensão dos problemas para definir o significado e a natureza da profissão docente (SCHMIDT; GARCIA, 2010). Também estão presentes na justificativa para as sucessivas reformas curriculares que aconteceram ao longo do século. E, ainda, nas motivações institucionais que originam uma diversidade de materiais didáticos destinados aos professores.

Diante dos problemas no ensino e das dificuldades de “implementação” das reformas, materiais didáticos são pensados para melhorar a qualidade do trabalho do professor, orientando as práticas de ensino.

Nesse sentido, a análise desses materiais pode contribuir para a compreensão desses embates e esforços institucionais e, em especial, para se verificar, no caso desta dissertação, como o conteúdo e a forma desses materiais expressam a problemática das relações entre a História e a Didática.

Tradicionalmente, a questão da seleção e organização dos conteúdos escolares tem sido tratada de forma técnica e genérica nos cursos de formação de professores. Mas, para além disso, o desafio da reflexão didática reside na discussão do conteúdo, estrutura e organização interna na área do conhecimento como elementos estruturantes do método (CANDAU; LELIS, 2003).

Deve-se destacar, contudo, que os conteúdos e formas se constituem a partir dos modelos de ensino onde são produzidos e suas finalidades estão vinculadas ao contexto social em que estão inseridos.

Nesse sentido, o debate atual aponta para o necessário diálogo entre a Didática Geral e as Didáticas específicas, no sentido de, para além das questões comuns a todas as disciplinas escolares – que não estão aqui desprezadas –, tratar a seleção e a organização dos conteúdos como uma questão da Epistemologia de cada ciência.

A Ciência Histórica possui suas especificidades e é preciso levá-las em consideração quando se busca compreender os fatores que relacionam ou separam a forma e o conteúdo no âmbito das relações de ensino do conhecimento histórico. Dentro do debate sobre a formação de professores, alguns elementos podem ser

examinados para se compreender as proposições contemporâneas sobre a aproximação entre Didática e História, mas também para se compreender a presença de elementos que expressam o embate entre diferentes posições construídas ao longo das últimas décadas.

Nesta dissertação, entende-se que os materiais didáticos destinados aos professores, produzidos institucionalmente para orientar a ação docente a partir das reformas de ensino, expressam ou materializam a problemática das relações entre conteúdo e forma. Assim, tomando-os como materiais empíricos, é possível analisar a natureza dessa relação atualmente, mas também na comparação com outros momentos, em que as concepções de Didática Geral e de Didática da História possuíam outros referenciais.

Nessa direção, realizou-se o estudo da relação conteúdo e forma em um caso particular, ou seja, em alguns materiais didáticos produzidos para orientar os professores do Estado do Paraná, como se apresentará a seguir.

# CAPÍTULO 3
# AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CONHECIMENTO LEGITIMADO EM MATERIAIS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Como se procurou evidenciar nos capítulos anteriores, as sucessivas reformas de ensino ao longo do último século sempre foram acompanhadas da preocupação em produzir materiais para orientar os professores. Pode-se dizer que a intenção fundamental de diferentes órgãos de administração do sistema educacional tem sido a de fornecer orientações para produzir práticas escolares mais adequadas às concepções teóricas e às metodologias predominantes em cada momento.

Examinando-se o contexto das diferentes reformas educativas, é possível vislumbrar mudanças que ocorreram na forma de conceber a formação de professores ao longo dos anos. Seguiu-se a cada uma dessas reformas educacionais a publicação de diversos livros, manuais didáticos, cadernos pedagógicos, instruções, leis, decretos, ou seja, a produção e a difusão de diversos materiais que se constituem como elementos da cultura escolar. Esses materiais, portanto, compõem um conjunto importante de fontes para pesquisadores na área de educação, que podem elaborar análises sob diferentes prismas, e tornaram-se foco de interesse particular nesta dissertação que se voltou a alguns materiais didáticos elaborados no interior do sistema de ensino como produto de políticas públicas, com intuito de orientar as práticas de professores de História, em determinados períodos.

Uma das especificidades destes materiais didáticos produzidos para os professores, está no fato de que são documentos da cultura, e elementos da cultura escolar e da escola, pertencentes a um “modo de vida” específico: o espaço da formação dos professores. As pesquisas de Rüsen (1987) indicam que os manuais destinados aos professores referem-se a um determinado conhecimento escolar, um tipo especial de saber, ou seja, a História como matéria a ser ensinada, que pode ser explicada pela sua inserção numa larga tradição social inventada (SCHMIDT, 2006, p.713).

Uma outra especificidade refere-se ao fato de que são materiais produzidos dentro do Estado, mas expressam as definições de políticas públicas produzidas pelos governos, isto é, pelos diferentes grupos políticos que assumem o poder em cada momento histórico. Nesse sentido, deve-se destacar que em cada política de governo é possível identificar os elementos que marcam de forma mais efetiva, explícita ou não, as concepções e ações daquele grupo no poder.

Esses materiais, que são oficiais e têm sua produção originada nas entranhas do Estado, sugerem estudos sobre o tipo de conhecimento que se considera legítimo ensinar, a forma como ele foi organizado e apresentado publicamente, os pressupostos que sustentam as opções definidas e, assim, podem-se compreender diferentes configurações simbólicas que os materiais ganham quando produzidos por diferentes políticas públicas educacionais.

Deve-se dizer que as pesquisas sobre manuais escolares têm despertado um maior interesse em pesquisadores. Ao lado dos manuais de Didática Geral e das Didáticas Específicas, outros materiais destinados à formação de professores têm sido estudados no Brasil, como as orientações metodológicas que fazem parte dos livros didáticos por exigência dos programas nacionais que os distribuem às escolas públicas; também são tomados como objeto de estudo os materiais institucionais – como diretrizes curriculares e cadernos pedagógicos, produzidos pelos sistemas públicos de ensino para orientar as práticas escolares.

Além destes materiais, existem diversos outros, tais como publicações realizadas a partir de projetos desenvolvidos com docentes, como é o caso do Projeto Folhas[21], no Paraná. É preciso dizer que esses materiais didáticos são produzidos, em geral, a partir de currículos e programas oficialmente determinados e foram concebidos como um complemento aos manuais e livros didáticos.

Há dificuldades de categorização e classificação dos diferentes tipos de manuais didáticos, como apontado por Choppin (2004), bem como no que se refere aos outros tipos de materiais produzidos especialmente para os professores. Assim, optou-se por empregar a expressão “materiais didáticos” para nomear materiais, impressos ou em outros suportes, cujo objetivo fundamental é orientar os professores na produção do ensino.

[21] Os trabalhos podem ser consultados em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_buscaFolhas.php>

A opção pela análise destes materiais tem como referência o pressuposto que eles expressam o conhecimento legítimo a ser ensinado em cada momento, do ponto de vista do conteúdo e da forma e, assim, contribuem para entender os modos de ensinar e também a formação docente. Trata-se de um objeto da cultura escolar, produzido pelo Estado, fora da escola, mas que aponta elementos para estruturar as práticas em sala de aula. Como se apontou nos capítulos iniciais, considerando-se a permanência desses materiais na cultura escolar brasileira até os dias atuais – evidenciada inclusive em uma diversidade de publicações disponibilizadas hoje por meio virtual pelo Ministério da Educação – justifica-se a relevância de tomá-los como material de análise em diferentes abordagens de pesquisa.

Nesta dissertação, eles são considerados como material empírico que permite analisar elementos da relação entre conteúdo e forma na disciplina de História, e para isso optou-se em submetê-los metodologicamente à análise de conteúdo. Choppin (2004) pontua que, nas pesquisas que tomam os textos didáticos como objeto, o método principal utilizado é o da análise de conteúdo, sendo essa análise feita de duas formas, "[...] crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; e a segunda, mais recente, mas que tem sido cada vez mais considerada desde o final dos anos 1970, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática" (p.555).

Neste caso em estudo, trata-se de construir análises sobre o papel e a influência do Estado na elaboração de materiais didáticos para professores de História, especialmente na direção de explicitar a relação entre conteúdo e forma que os materiais privilegiam ou constroem. Quando, por meio de ações derivadas das políticas públicas educativas, o Estado seleciona conteúdos e metodologias para o ensino e a aprendizagem da História como uma disciplina escolar, também define o sentido e os usos públicos da História, no espaço que Rüsen denomina de cultura histórica. A leitura desses materiais permite extrair significações sobre conteúdo e forma do interior do objeto analisado, mas a partir das definições dadas nas relações com o Estado e com as políticas públicas que originaram esses materiais. Nesse sentido, a análise de conteúdo está apoiada na análise documental, que se revela, segundo Ludke e André (1986, p.38), "uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por técnicos, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

Em síntese, ao examinar os materiais destinados a orientar os professores de História em suas atividades de ensino, pretende-se compreender de que maneira eles organizam e apresentam o conhecimento histórico, procurando desvelar a natureza desse tipo de material didático produzido no interior do sistema de ensino público.

Optou-se por examinar os seguintes materiais didáticos: a) Currículo de Estudos Sociais, produzido pela Equipe de Currículo da SEED/PR na década de 1970, acrescido do material de treinamento para professores de Estudos Sociais, elaborado pelo CETEPAR em 1972; b) o Currículo Básico do Estado do Paraná (1990), acrescido do volume 11 da Coleção Cadernos do Ensino Fundamental - História, produzido pelo Departamento de Ensino de Primeiro Grau da SEED/PR em 1994; c) as Diretrizes do Estado do Paraná produzidas pelo Departamento de Educação Básica da SEED/PR em 2010, neste caso sem materiais complementares.

Eles serão apresentados a partir de uma breve contextualização de cada período em que os materiais foram produzidos. Seguem as análises de conteúdo realizadas em cada um dos documentos, que permitirão identificar elementos constitutivos do conhecimento histórico legitimado pelo estado ao longo dessas três décadas. Para esse processo de análise, buscou-se localizar elementos relativos às concepções historiográficas que sustentam as propostas e sobre a compreensão expressa quanto aos processos de ensinar e aprender História. Ao final do capítulo, seguem as sínteses possíveis nesse momento sobre relações conteúdo e forma corporificadas nesses materiais.

## 3.1 MATERIAIS PRODUZIDOS NA DÉCADA DE 1970

O Regime Militar foi instaurado pelo golpe de estado de 31 de março de 1964 e se estendeu até 1985. O Golpe Militar, como ficou conhecido, apoiou-se no discurso de que era necessária uma intervenção militar para restabelecer a ordem e colocar o país de volta no caminho certo, longe da ameaça comunista e rumo a um próspero desenvolvimento econômico. O plano político neste período foi marcado por autoritarismo, supressão dos direitos constitucionais, perseguição policial e militar, prisão, tortura e assassinato de opositores e pela imposição de censura, entre outros.

É com esse pano de fundo que o governo militar estruturou e aprovou as reformas educacionais: a Reforma Universitária, pela Lei n.º 5.540/68, e a Reforma do 1.º e 2.º graus pela Lei n.º 5.692/71. Ambas alteraram profundamente a educação no período da ditadura militar e produzem efeitos no sistema educacional brasileiro até hoje.[22]

Deve-se lembrar que, nos diferentes regimes que o Brasil conheceu ao longo do último século, as políticas de governo é que em última estância traçam a política educacional, ao elaborarem as leis de ensino nos diversos níveis de poder legislativo e ao traçarem diretrizes e programas educacionais quando assumem o comando da administração pública nos níveis municipal, estadual e federal do executivo, como ocorreu também na Ditadura Militar.

Os materiais da década de 1970 examinados nesta dissertação decorrem das alterações impostas pela Lei n.º 5.692/71, que reformou o ensino primário e médio[23], sancionada pelo Presidente da República Emílio G. Médici, em 11 de agosto de 1971. Distribuída em 88 artigos, não sofreu por parte do Poder Executivo um veto sequer, tendo sido sancionada por inteiro (JUREMA, 1972, p.9-12).

A partir das alterações educacionais realizadas pela Lei n.º 5.692/71, entre elas as alterações no ensino de História e Geografia, que passam a compor os Estudos Sociais (citadas no capítulo I desta dissertação), o Estado inicia a tarefa de traçar diretrizes e compor modelos educacionais com vistas a direcionar os professores e administradores da escola para os objetivos traçados. Com relação ao Estado do Paraná, destaca-se a manifestação do Governador sobre a necessidade de “treinar os professores” para mudar sua “mentalidade”.

A reforma do ensino de 1.º e 2.º graus é talvez o maior desafio que a Revolução lançou ao povo brasileiro e, para que ela tenha o êxito que todos esperam, é necessário mudar sobretudo a mentalidade do professor, por meio de treinamentos específicos, pois a estática tem que ser substituída pela dinâmica. Eis porque, logo após a aprovação do Plano de Implantação Prévia, a Secretaria da Educação e Cultura lançou-se no maior programa de preparação de recursos humanos de toda a história do Paraná (Pedro Viriato Parigot de Souza, *apud* PARANÁ, 1972, p.55). Para Romanelli (1986, p.258), a educação é vista “como instrumento de que se serve todo o aparato do Estado para criar condições

[22] Esta legislação pode ser encontrada em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao>.

[23] O termo ensino primário (1.ª a 4.ª série) e médio (5.ª a 8.ª série ginasial e o colegial) é utilizado pela Lei n.º 4.024. No entanto, pela Lei n.º 5.692/71 une-se o primário e o ginásio formando o 1.º grau e o colegial passa a ser denominado de 2.º grau.

infraestruturais de desenvolvimento do capitalismo e também para manter e reforçar a estrutura de dominação". A educação ideológica é usada pelo Estado para manter o poder de Estado.

Os debates educacionais naquele período, mesmo sob o autoritarismo do regime, incluíam autores para os quais a escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado (como em Althusser, 1983), está a serviço da dominação de uma classe sobre a outra, por meio de um processo de hegemonia ideológica e de alienação que perpetua, dessa forma, a produção e a distribuição social do poder de Estado. As instituições escolares funcionam como aparelho ideológico de reprodução e alienação da classe dominante do poder de Estado e, assim sendo, as instituições escolares são os principais meios de controle do Estado sobre a sociedade, mesmo sem uso da violência repressora.

Segundo Wachowicz (1984, p.361), no final da década de 1960 instala-se a tecnoburocracia do Estado na instância da educação escolar, no Brasil. Nessa década, o tecnicismo é uma das principais conotações da ação dos grupos dirigentes brasileiros. Isso significa que a educação, no âmbito do regime militar, foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática.

Pode-se dizer, segundo Veiga (1996), citada por Garcia (2007, p.13), que a educação desse período apoiou-se nos pressupostos de uma "pedagogia tecnicista", procurando "desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional, tendo como preocupação básica a eficácia e a eficiência do processo de ensino". Ainda, deve-se destacar que essas transformações foram decorrentes do "modelo sociopolítico brasileiro fundado no binômio desenvolvimento-segurança nacional e do modelo de educação como fator de desenvolvimento social" (OLIVEIRA, 1996, p.30).

A educação, com isso, passa a estar impregnada pela ideia de utilização das técnicas, nas mais variadas formas, seja nas propostas pedagógicas ou nas formas de organização do sistema escolar; isto deriva também na fragmentação e na hierarquização do trabalho pedagógico, que abrem maior possibilidade de controle sobre a escola.

> Os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja forma de veiculá-los é tida como mais relevante que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais, de controle social mais amplo. Sob esta ótica, o aumento do acesso à escola, ou até mesmo dos anos de escolaridade [...] torna-se amplamente funcional e produtivo para a estabilidade do sistema social em geral (FRIGOTTO, 1989, p.170).

Uma das formas de avançar para além da construção do discurso do Estado e a sua transmissão por meio das reformas do ensino e das mudanças curriculares está no desenvolvimento de investigações que permitam analisar como os professores foram envolvidos para a nova configuração do ensino, como suas práticas foram orientadas. Neste sentido, a partir dos materiais didáticos para formação de professores da disciplina de Estudos Sociais produzidos na década de 1970, pretende-se compreender o conhecimento histórico escolar naquele período.

### 3.1.1 A Revista Currículo

Este material se apresenta como um "material de apoio para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1.º grau" e foi utilizado como material para a orientação de professores no período da Ditadura Militar. Deve-se destacar que a Lei n.º 5.692/71 atribuía ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade pela definição dos currículos. Dessa forma, para conhecer as determinações legais desse período deve-se incluir o Parecer n.º 853/71 do CFE, que orienta o processo de estruturação curricular e está explicitamente indicado nos documentos analisados.

A Revista circulou no Estado do Paraná entre os anos de 1973 e 1981, na forma de uma coleção composta por 41 revistas. Levantamento realizado na Biblioteca do CETEPAR indicou que a função de "apoio à operacionalização das diretrizes" começou a ser utilizada a partir do número 18, ano 2, de novembro de 1975, para a área de **Comunicação e Expressão - 5.ª a 8.ª série**.[24]

A Revista n.º 22, ano 2, é que agrega as orientações específicas da disciplina de Estudos Sociais – 5.ª à 8.ª série, exemplar que será analisado a seguir.[25]

[24] Resultado desse levantamento, com a lista completa das revistas localizadas, encontra-se no no Anexo 2 desta dissertação.

[25] Em dissertação recentemente defendida, Silvana Matucheski analisa os currículos de matemática do Estado do Paraná e também faz referências à Revista e às equipes elaboradoras. (Disponível em: <http://www.ppgecm.ufpr.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es/001_SilvanaMatucheski.pdf>).

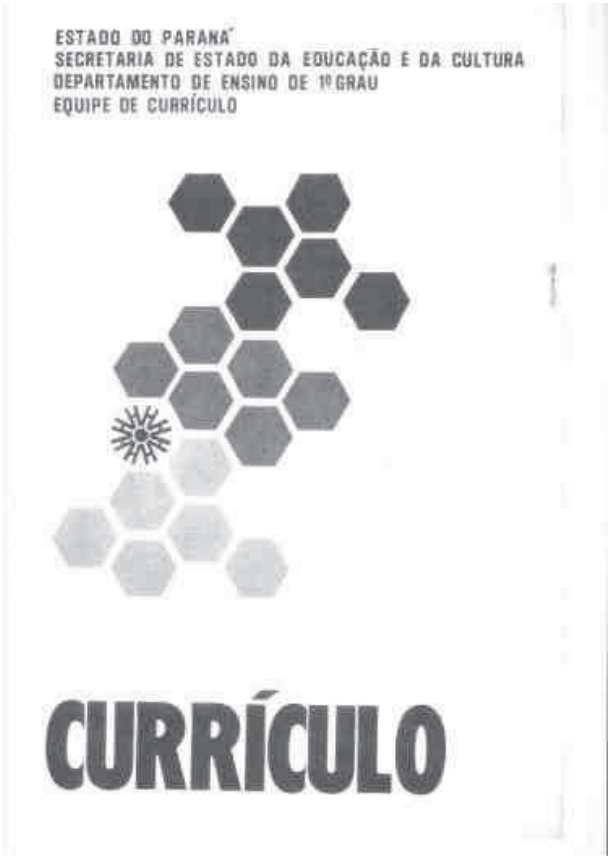



FIGURA 1 - CAPA DA REVISTA
FONTE: Revista Currículo, p.20
NOTA: Original em cor azul.

Na primeira página da revista encontram-se informações sobre órgãos institucionais e seus representantes que estavam apoiando e financiando a publicação: o Ministro da Educação e Cultura, Ney Aminthas de Barros Braga; o Governador do Paraná, Jaime Canet Junior; o Secretário de Estado da Educação e da Cultura, Francisco Borsari Netto; a Diretora do Departamento de Ensino Fundamental – MEC, Anna Bernardes da Silveira Rocha; a Chefe do Departamento de Ensino de 1.º grau – SEEC, Zélia Ferreira Cortese.

Segue-se na segunda página a identificação da equipe de Currículo, formada por Grenilza Maria Lis Zabot, Maria Lúcia Faria Moro, Maria Luiza da Silva Osório e Nircélio Zabot (coordenador). Os colaboradores, responsáveis pela elaboração na disciplina específica, foram Arneide Bassani, Elsi G. Costa, Lineu Bley, Massako Osaki, Maria Luiza da Silva Osório. Como apoio, registra Ezenir Gabardo.[26]

[26] Na dissertação citada de Silvana Matucheski encontra-se entrevista do Coordenador da Equipe de Currículo, que esclarece elementos da produção das revistas e explica a presença de colaboradores das disciplinas específicas como consultores (2011, p.177).

Na apresentação, o texto expõe o que está contemplado nessa edição da Revista Currículo de Estudos Sociais: “O presente documento dá nova ordenação aos conteúdos propostos para a área de Estudos Sociais, de 5.ª a 8.ª série. Pretendeu-se centrá-los no homem, em sua estrutura sociopolítico-econômico-cultural, na dimensão espacio-temporal.” (REVISTA CURRÍCULO, s/d., p.1).

Essa ordenação assegura “uma distribuição dos conteúdos propostos dentro da seriação normal, formando uma sequência lógica e crescente em que a aprendizagem se dá por um processo cumulativo de objetivos, cuja complexidade maior seja adequada ao estágio de desenvolvimento humano.” (p.1). Evidencia-se aqui a influência da teoria piagetiana de desenvolvimento por estágios e a opção pela estruturação dos conhecimentos a serem ensinados a partir de objetivos, na perspectiva de Bloom. Esta opção se expressa nas páginas seguintes do documento, orientando a derivar objetivos operacionais a partir dos específicos, estes sempre relativos a uma “Ação”, decorrente da teoria.

O esquema utilizado para exemplificar pode ser visto na Figura 2, em que um objetivo específico relativo ao conhecimento histórico – cultura bizantina – é traduzido em objetivos operacionais, indicando o que os alunos devem fazer: identificar características..., recortar gravura..., reproduzir oralmente..., redigir pequeno relatório...

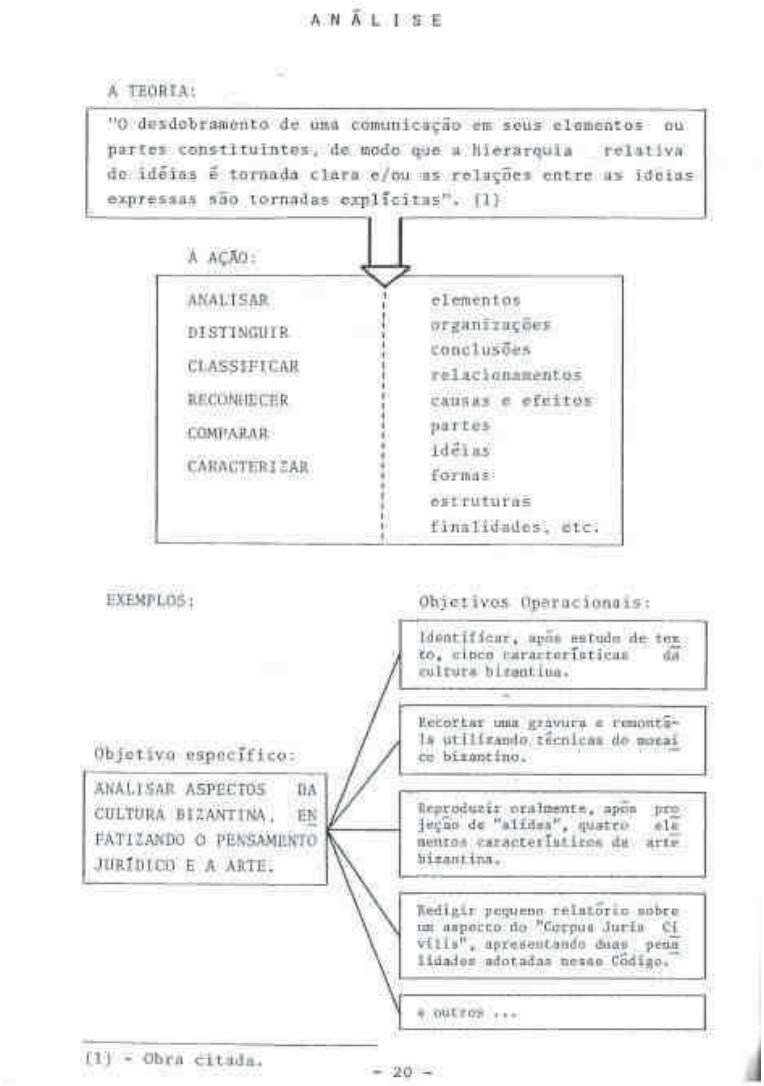



FIGURA 2 - ESQUEMA DE ENSINO
FONTE: Revista Currículo, n.22

Observa-se que as atividades solicitadas para a consecução do objetivo podem ser consideradas genéricas, no sentido de que, para qualquer conteúdo de qualquer disciplina, elas poderiam ser igualmente solicitadas. Nesse sentido, se inscrevem em um quadro de estratégias didáticas gerais para organizar o ensino e verificar a aprendizagem que guardam independência em relação às didáticas específicas. Nesse sentido, evidencia-se que a relação entre conteúdo e forma está distanciada, nesse exemplo, da especificidade do conhecimento histórico.

Entre as páginas 27 e 55 são apresentados os conteúdos de 5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª séries para essa área, que deveria incluir a História e a Geografia, bem como a Organização Social e Política do Brasil e a Educação Moral e Cívica. A referência para a definição dos conteúdos é Jerome Bruner (REVISTA CURRÍCULO, p.12).

Psicólogo, exerceu grande influência nas reformas educativas dos Estados Unidos na década de 1960 e suas ideias sobre a aprendizagem foram incorporadas na década de 1970 no Brasil. Destaca-se a sua compreensão sobre a aprendizagem, que orienta a construção dos currículos em espiral, como apresentado a seguir:

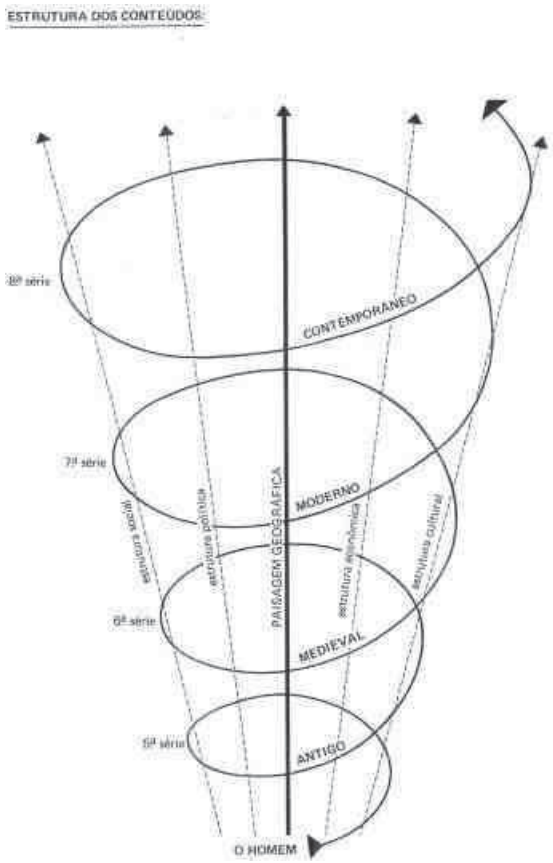



FIGURA 3 - ESTRUTURA DOS CONTEÚDOS
FONTE: Revista Currículo, n.22, p.14

A partir do exposto, pode-se observar como o conteúdo da disciplina de Estudos Sociais foi apresentado para cada série, com os objetivos específicos e as estratégias. Duas páginas (28 e 29) foram selecionadas para mostrar a forma de organização dos conteúdos.[27]

[27] Como alguns dos documentos analisados não estão disponibilizados ainda em arquivos virtuais, optou-se por incluir imagens de algumas páginas que contribuem para evidenciar as análises realizadas.

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CONTEÚDOS | ESTRATÉGIAS |
|---|---|---|
| DESCREVER diferentes aspectos do relevo terrestre. | 3. Elementos naturais dos ambientes continentais. | Confecção de estereoramas. |
| RELACIONAR formas de relevo com o sistema hidrográfico. | 3.1. A morfologia e a drenagem. | - Utilização de cartas orográficas, hidrográficas, climáticas. |
| CARACTERIZAR fatores determinantes do clima. | 3.2. Os climas e a cobertura vegetal. | |
| EXPLICAR as causas da ocorrência de diferentes tipos de clima em diferentes áreas. | 3.3. Os solos. | - Construção de gráficos. |
| RELACIONAR diferentes tipos de clima à presença de complexos vegetais. | | - Montagem de pequeno posto metereológico e/ou visita a posto de pesquisa metereológica. |
| IDENTIFICAR diferentes elementos naturais dos ambientes marinhos. | 4. Elementos naturais dos ambientes marinhos. | - Utilização de mapas-mudos. |
| | 4.1. Os oceanos e mares. | - Apresentação de cartas náuticas. |
| | 4.2. Movimentos do mar. | |
| | 4.3. Litorais e costas. | - Confecção de murais. |
| | III - A TERRA - MORADA DO HOMEM. | |
| LOCALIZAR o tempo em sua dimensão histórica, correlacionando-o com as várias fases da vida do homem. | 1. Periodização e cronologia. | - Construção gráfica de linhas de tempo e/ou de histomapas. |
| IDENTIFICAR a posição do homem na escala de seres, mantendo atitude de respeito com os outros seres. | 2. A escala de seres. | - Painel integrado.<br>- Debates. |

FIGURA 4 - CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS
FONTE: Revista Currículo, n.22

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CONTEÚDOS | ESTRATÉGIAS |
|---|---|---|
| IDENTIFICAR principais etapas da evolução humana até o homo sapiens. | 3. O homem primitivo. | - Montagem de cartazes.<br>- Estudo dirigido. |
| RELACIONAR fatores que influiram na fixação ou dispersão do homem no espaço geográfico. | 4. O nomadismo e a sedentarização. | - Dramatizações.<br>- Utilização de mapas. |
| IDENTIFICAR as primeiras formas de organização do homem. | 5. O homem na Antiguidade. | - Consulta bibliográfica. |
| | IV. O HOMEM NO EGITO ANTIGO. | |
| LOCALIZAR o Egito caracterizando os elementos físicos dessa área. | 1. Paisagem geográfica. | - Utilização de mapas e de Atlas Geo-histórico. |
| CARACTERIZAR os aspectos mais significativos da estrutura social no Egito Antigo. | 2. Estrutura social. | - Consulta bibliográfica. |
| RECONHECER a influência da religião na organização política do Egito Antigo. | 3. Formas de governo. | - Painel integrado. |
| RELACIONAR a influência de elementos do meio físico à vida agrícola dos egípcios. | 4. A agricultura. | - Confecção de estereoramas.<br>- Projeção de "slides". |
| IDENTIFICAR aspectos da arte egípcia. | 5. A arquitetura. | - Estudo de fichas. |

FIGURA 5 - CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS
FONTE: Revista Currículo, n.22

A posição dos elementos nas tabelas é indicativa da força dos objetivos específicos na definição de qual é o conhecimento que deveria ser ensinado na área de Estudos Sociais. Apesar da presença central dos conteúdos, entende-se que nos objetivos e nas estratégias são efetivamente definidos os conhecimentos, o que

evidencia a ideia de controle instrumental, característico do modelo educacional – e social – no período.[28]

Destaca-se, ainda, que as referências ao final do material incluem uma "bibliografia", uma "bibliografia de apoio metodológico" e uma "bibliografia para o professor". Em particular, é necessário apontar que o segundo grupo inclui alguns manuais de didática, como o de autoria de Amélia de Castro e outros, denominado *Didática para a escola de Ensino de 1.º e 2.º Graus* (Editora Edibell, 1972), de *Técnicas Pedagógicas e de Dinâmica de Grupo* (Velso Antunes, Ed. do Brasil, 1969), e *Didáctica de la Historia y de la Geografía* (Leif & Rustin, Editora Kapeluz, 1961). Obras específicas de História – como de Capistrano de Abreu, de Buarque de Holanda, de Pedro Calmon – e obras de Geografia – como uma *Introdução à Geografia*, de Nelson Werneck Sodré (Vozes, 1976) – estão na bibliografia para o professor.

### 3.1.2 O Curso de aperfeiçoamento docente – CETEPAR

O material foi produzido no Estado do Paraná, na gestão do secretário da Educação e Cultura Haroldo Souto Carvalhido e destinava-se a um curso de aperfeiçoamento para docentes de 1.º grau da disciplina de Estudos Sociais.

Para a implementação da Lei n.º 5692/71 e suas reformas no ensino, foram realizados no Paraná cursos sobre a lei que, além de abordar a atualização e a expansão do ensino, também tinham o objetivo de especializar os agentes envolvidos na educação, entre os quais podemos citar diretores, orientadores pedagógicos e professores. Esses cursos foram ofertados pelo Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Paraná (CETEPAR).[29]

O material elaborado para os cursos, que será examinado aqui, é constituído por cadernos contendo instruções didático-pedagógicas para os professores, na forma de estudo dirigido – ou instrução programada – característica do período denominado de "tecnicista". No caso em estudo, foram selecionados os

[28] No Quadro 1, encontram-se todos os conteúdos listados no documento.

[29] O CETEPAR, outrora centro de treinamento de professores, retomou na última década parte das funções que tinha na época de sua fundação, em 1969, concentrando as ações ligadas à formação docente, à tecnologia educacional e à dinamização de projetos e programas ligados transversalmente ao currículo da educação básica. No CETEPAR estavam sediados, até 2006, projetos como o Portal Dia-a-Dia Educação, a Televisão Paulo Freire e atividades e programas complementares ao currículo, tais como uma coordenação de projetos de xadrez escolar e um departamento de línguas estrangeiras modernas.

materiais usados no curso para professores de Estudos Sociais, mas cadernos como estes foram elaborados também para outras áreas.[30]

O material é composto por 18 cadernos, impressos em papel jornal; cada um dos cadernos possui de 6 a 8 folhas. Foi elaborado pela Secretaria da Educação e Cultura (SEC), por meio do Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Estado do Paraná (CETEPAR). Os cadernos não apresentam autoria nem referências bibliográficas e são identificados como material de apoio do curso de aperfeiçoamento para docentes de 1.º grau. Na capa, consta o ano de 1974, mas não há dados usuais e completos de catalogação.

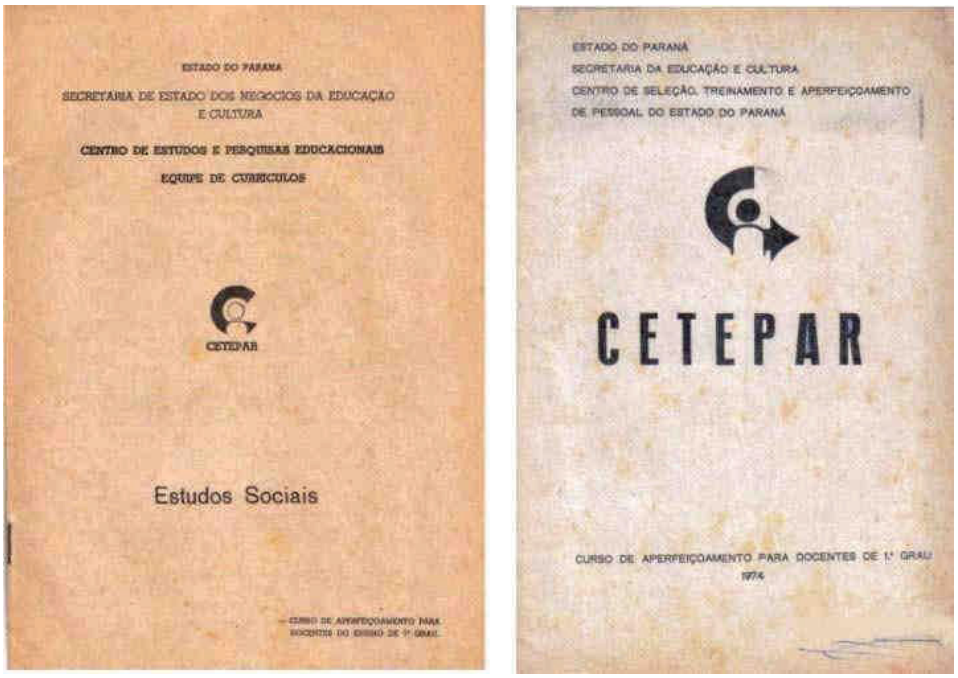



FIGURA 6 - CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS
FONTE: Secretaria de Estado do Negócios da Educação e Cultura - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais

Eles apresentam fundamentação didático-pedagógica, estrutura da disciplina de Estudos Sociais, objetivos educacionais, informações sobre currículo e sistema escolar, organização e seleção de conteúdos, estratégias e técnicas, cronograma e formas de avaliação, todos esses temas estruturados com o objetivo de instituir novas práticas docentes, pela racionalização técnica e instrumental das atividades de ensino.

Tanto no conteúdo quanto na forma, o material expressa a preocupação em desenvolver no professor as habilidades necessárias para planejar, ensinar e avaliar

[30] A afirmação é feita a partir da localização desses outros materiais em acervos particulares de professores que atuavam na década de 1970.

dentro das novas concepções que sustentam a Lei n.º 5.692/71 e o Parecer n.º 853/71. Os títulos e conteúdos dos cadernos, apresentados a seguir, contribuem para esclarecer essa interpretação.

| N.º | TÍTULO | CONTEÚDO |
|---|---|---|
| 1 | Fundamentação didático-pedagógica. | Pré-teste e pós-teste. Verificar o conhecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos |
| 2 | Estudos Sociais | Parecer n.º 8.59/71. Estrutura da matéria, objetivos e ordenação |
| 3 | Fundamentação didático-pedagógica Estudo Dirigido do Parecer n.º 3.39/72 de CFE Unidade VI | Grupo de legislação e normas |
| 4 | Fundamentação didático-pedagógica As três grandes linhas Unidade X | Comunicação e Expressão (Português), Estudos Sociais (História, Geografia, OSBP) Ciências (Matemática, Ciências, Física, Biologia) |
| 5 | Fundamentação didático-pedagógica - Objetivos educacionais | Objetivos educacionais ensino/aprendizagem, capacidades e resultados educacionais |
| 6 | Formulação de objetivos instrucionais | Formulação do objetivo instrucional |
| 7 | Fundamentação didático-pedagógica Noções sobre planejamento | Princípios do planejamento, características do planejamento, etapas essenciais do planejamento, avaliação do planejamento, planejamento em educação. |
| 8 | Fundamentação didático-pedagógica Currículo e sistema escolar | O que visa o sistema e os objetivos do sistema |
| 9 | Fundamentação didático-pedagógica Conceituação de currículo unidade II | O que é currículo, plano de estudo, plano de ação da escola. |
| 10 | Fundamentação didático-pedagógica Fases do processo curricular Unidade VI | Diagnóstico, planejamento, trabalho curricular, plano curricular, execução, avaliação e realimentação |
| 11 | Fundamentação didático-pedagógica Organização e seleção de conteúdos Unidade V | Selecionar e organizar os conteúdos. Planejamento. Disposição lógicas dos conteúdos. |
| 12 | Fundamentação didático-pedagógica determinação legal dos conteúdos unidade VII | Conteúdos e Enfoques formação geral, formação especial Currículo pleno. |
| 13 | A sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. A significação da parte de formação especial do currículo de ensino Unidade VIII | Parecer n.º 3.39/72, Câmara de ensino de 1.º e 2.º graus, Conselho Federal de Educação aprovado em 6/4/1972 |
| 14 | Fundamentação didático-pedagógica Noções sobre projetos | Distinção entre projeto e planejamento Diagnóstico da realidade, justificativas, objetivos, recursos, Estratégias e técnicas, Cronograma, avaliação. |
| 15 | Avaliação da aprendizagem. Conceitos e funções | Aprendizagem, Professor-aluno, planejamento, ensino, aprendizagem. |
| 16 | Fundamentação didático-pedagógica Determinação legal da avaliação | Aspectos qualitativos e quantitativos, nível da avaliação e recuperação |
| 17 | Fundamentação didático-pedagógica Formas de avaliação | Formas de avaliação: formativa, somativa, verificação do rendimento e análise das avaliações. |
| 18 | Glossário | Glossário |

QUADRO 1 - CLASSIFICAÇÃO DO MATERIAL
FONTE: A autora (2011)

O exame dos conteúdos desses cadernos permitiu uma categorização dos temas apresentados, que evidencia a concentração nos campos de conhecimento da Didática Geral e do Currículo, e sobre legislação, sobre a estrutura e funcionamento das escolas. A disciplina específica está restrita a poucos cadernos, como se pode verificar a seguir:

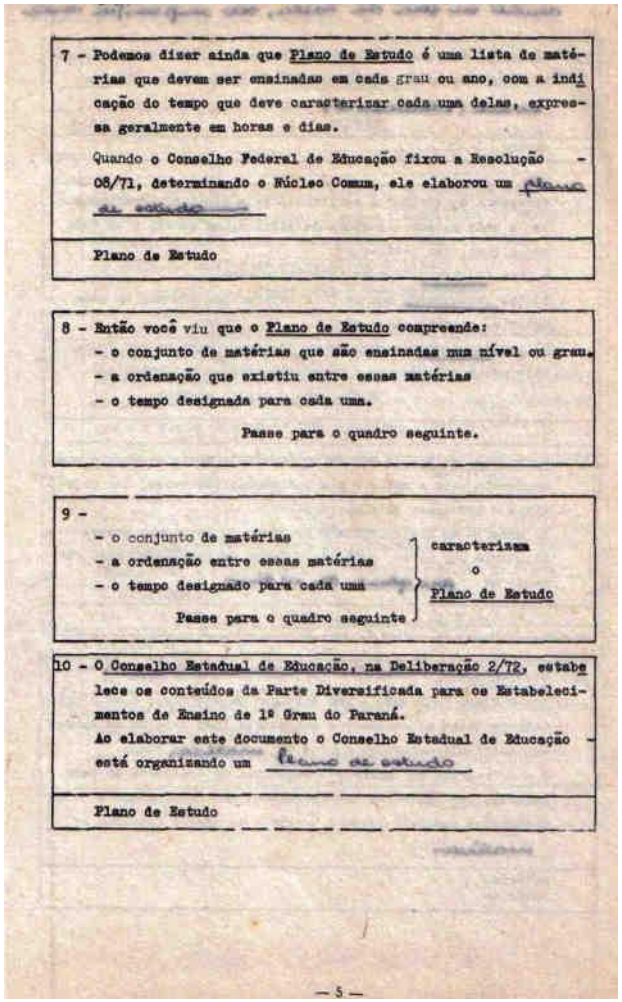
| CATEGORIAS | NÚMEROS DOS CADERNOS QUE APRESENTAM A CATEGORIA |
|---|---|
| Cadernos que abordam leis, pareceres documentos oficiais ou dicionário de termos técnicos e científicos. | 13 - 18 - 3 - 4 |
| Cadernos que apresentam fundamentos da disciplina de estudos sociais | 2 - 3 |
| Cadernos que abordam a formatação do sistema escolar, currículo, conceitos educacionais, didática geral | 1- 4 - 5 - 6 -7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 -14 -15 16 -17 |

QUADRO 2 - A NATUREZA DOS CADERNOS
FONTE: A autora (2011)

Destaca-se que os cadernos 1 - 3 - 5 - 6 - 7- 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 14 -15 -16 - 17 foram produzidos com atividades, na forma de instrução programada, para serem respondidas pelos professores. Os exercícios são propostos para que o professor preencha lacunas com as informações adequadas, reproduzindo palavras ou expressões constitutivas dos conteúdos trabalhados, ou ainda que estabeleça correspondência numérica entre duas colunas. Observe-se ainda que as respostas estão logo abaixo das questões formuladas.

Por outro lado, a ênfase nos aspectos didáticos relativos ao planejamento de ensino é exemplar do distanciamento das questões específicas do conteúdo específico.

A seguir, pode-se observar de que forma está estruturado o conteúdo nas páginas 5, 8 e 10 do caderno n.º 9, em que estão sendo trabalhadas as questões relativas ao conceito de planejamento do ensino.



7 - Podemos dizer ainda que Plano de Estudo é uma lista de matérias que devem ser ensinadas em cada grau ou ano, com a indicação do tempo que deve caracterizar cada uma delas, expressa geralmente em horas e dias.

Quando o Conselho Federal de Educação fixou a Resolução - 08/71, determinando o Núcleo Comum, ele elaborou um plano de estudo

Plano de Estudo

8 - Então você viu que o Plano de Estudo compreende:
- o conjunto de matérias que são ensinadas num nível ou grau.
- a ordenação que existiu entre essas matérias
- o tempo designado para cada uma.

Passe para o quadro seguinte.

9 -
- o conjunto de matérias
- a ordenação entre essas matérias
- o tempo designado para cada uma

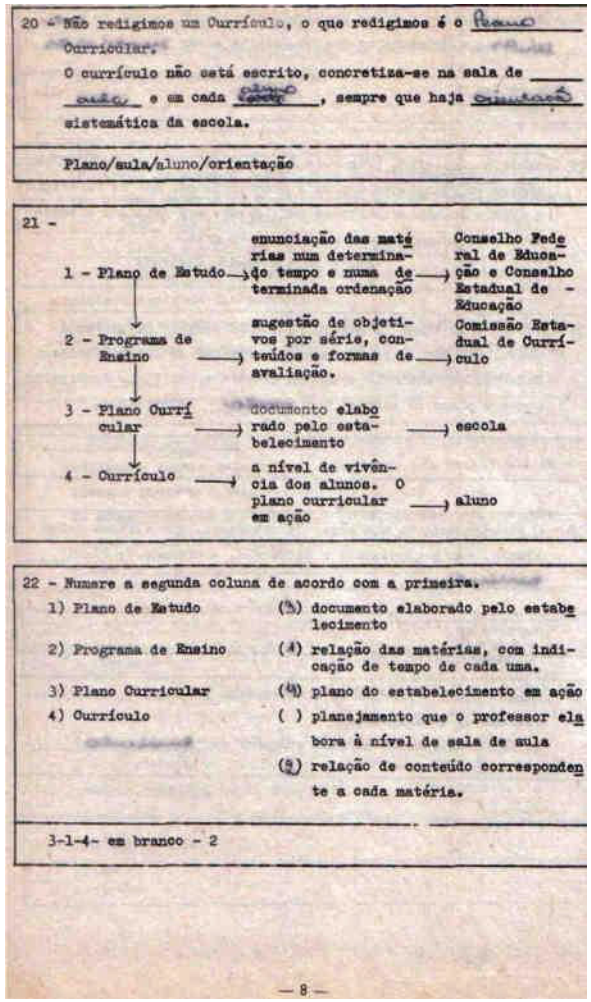
} caracterizam o Plano de Estudo

Passe para o quadro seguinte

10 - O Conselho Estadual de Educação, na Deliberação 2/72, estabelece os conteúdos da Parte Diversificada para os Estabelecimentos de Ensino de 1º Grau do Paraná.
Ao elaborar este documento o Conselho Estadual de Educação - está organizando um plano de estudo

Plano de Estudo

— 5 —



20 - Não redigimos um Currículo, o que redigimos é o Plano Curricular.
O currículo não está escrito, concretiza-se na sala de aula e em cada aluno, sempre que haja orientação sistemática da escola.

Plano/aula/aluno/orientação

21 -

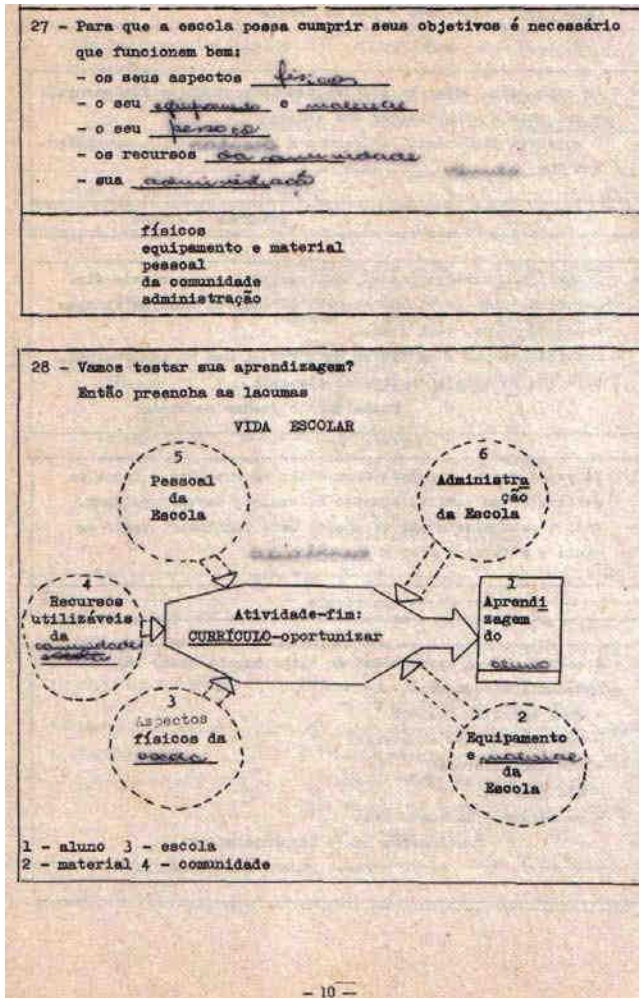
| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 - Plano de Estudo | → | enunciação das matérias num determinado tempo e numa determinada ordenação | → Conselho Federal de Educação e Conselho Estadual de Educação |
| 2 - Programa de Ensino | → | sugestão de objetivos por série, conteúdos e formas de avaliação. | → Comissão Estadual de Currículo |
| 3 - Plano Curricular | → | documento elaborado pelo estabelecimento | → escola |
| 4 - Currículo | → | a nível de vivência dos alunos. O plano curricular em ação | → aluno |

22 - Numere a segunda coluna de acordo com a primeira.

| | |
|---|---|
| 1) Plano de Estudo | (3) documento elaborado pelo estabelecimento |
| 2) Programa de Ensino | (4) relação das matérias, com indicação de tempo de cada uma. |
| 3) Plano Curricular | (4) plano do estabelecimento em ação |
| 4) Currículo | ( ) planejamento que o professor elabora à nível de sala de aula |
| | (2) relação de conteúdo correspondente a cada matéria. |

3-1-4- em branco - 2

— 8 —



27 - Para que a escola possa cumprir seus objetivos é necessário que funcionem bem:
- os seus aspectos físicos
- o seu equipamento e material
- o seu pessoal
- os recursos da comunidade
- sua administração

físicos
equipamento e material
pessoal
da comunidade
administração

28 - Vamos testar sua aprendizagem?
Então preencha as lacunas



1 - aluno 3 - escola
2 - material 4 - comunidade

— 10 —

FIGURA 7 - ESTRUTURA DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS
FONTE: Secretaria de Estado do Negócios da Educação e Cultura - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais

No material, nota-se que existem partes que especificam detalhadamente o que o professor precisa para ensinar, o material define os passos pedagógicos que o professor deve tomar para alcançar os objetivos propostos. A avaliação também é detalhada e fornece um esboço de quais seriam as respostas apropriadas dos alunos, bem como o que o professor deveria observar para perceber se ele atingiu os objetivos traçados. Algumas definições importantes estão dadas neste trecho selecionado:

Os fundamentos básicos da matéria Estudos Sociais apoiam-se nos seguintes princípios:

Objetivos do Parecer n.º 853/71:

> - ajustamento do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que não deve apenas viver, como conviver;
> - dar ênfase ao conhecimento do Brasil, na perspectiva atual de seu desenvolvimento.
> - processamento da aprendizagem dentro da psico-genética, pela adequação das atividades e experiências colhidas em situações concretas, estendendo-se para conceitos abstratos, partindo do mais para o menos amplo, do menos para o mais complexo (CETEPAR, 1974, p.1).

Os cadernos, portanto, apresentam em seu interior prescrições que exprimem uma racionalização da atividade docente. Constatou-se a presença de um caráter normativo e técnico instrumental, fortemente embasado nos fundamentos da tendência tecnicista presente no período de elaboração do material. A Psicologia Genética foi a referência fundamental para a estruturação dos cadernos no que se refere à aprendizagem. O eixo estruturador do material é a necessidade de levar aos professores informações técnicas sobre currículo, planejamento e avaliação do ensino, com base na proposta de objetivos instrucionais. A concepção de Didática Geral revelada é instrumental.

### 3.1.3 Síntese sobre os materiais da década de 1970

Em ambos os materiais, constatou-se a presença de elementos orientadores marcados pelos conceitos da Psicologia Genética de Jean Piaget, que sustenta a concepção da Lei n.º 5.692/71.

Nos anos 1970, o ensino de História centrou-se na concepção de que o desenvolvimento histórico é resultante de um “progresso” natural, desdobrando-se

numa sucessão de fatos explicados para uma relação lógica de causas e efeitos, cujos atores são sempre os grandes nomes da História Política. A penetração na análise econômica da história, nos níveis fundamental e médio, sobretudo a partir da década de 1980, subverteu esse modelo, abrindo campo da explicação social para uma visão da totalidade histórica (FONSECA, 2003).

Observou-se a forte presença de temáticas relacionadas aos saberes pedagógicos, todavia, não foram encontrados conteúdos normativos da Didática da História, ou seja, constatou-se a ausência de elementos específicos do conteúdo e do método da História. Fonseca (2003) afirma que várias pesquisas desenvolvidas nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX demonstram o distanciamento entre o saber e a prática na disciplina. A autora coloca como questão fundamental a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, no sentido da relação entre teoria e prática. Ficou evidente que a forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História repercute o contexto e a época em que o material foi produzido.

Assim, a análise do material mostra que a preocupação com o método de ensino está relacionada muito mais à motivação do interesse do aluno no conhecimento a ser adquirido do que ao desenvolvimento de um pensamento propriamente histórico. A Psicologia foi o referencial mais forte para as orientações relacionadas ao “o que ensinar” e como ensinar.

Há uma clara referência à pedagogia dos objetivos, centrada na aquisição de habilidades cognitivas do pensamento. Os materiais analisados demonstram a “pedagogização do conhecimento histórico”, como afirma Schmidt (2004), e também a constituição de um código psicológico, no sentido empregado por Varela (1994, p.94), no sentido de que:

> [...] tanto o controle dos saberes como o controle dos sujeitos tendem a repousar em códigos psicopedagógicos baseados predominantemente na Psicologia Evolutiva ou Genética. Os representantes destes saberes reclamam para si o conhecimento “da criança”, “do aluno” e, portanto, o poder de estabelecer diferentes estágios de desenvolvimento e capacidades em função de um pretendido processo universal de maturação mental.

Tal panorama permite afirmar que os materiais destinados à formação de professores de Estudos Sociais na década de 1970, de forma geral, possuíam uma preocupação com a técnica, com o manejo de classe, com a organização do trabalho pedagógico – elementos que são de significativa importância. Porém, não incluíam a contribuição dos elementos epistemológicos da Ciência da História. Assim,

observando-se esses materiais, pode-se concluir sobre as características da relação entre conteúdo e forma do conhecimento histórico que foi difundida entre os professores atendidos nos cursos de aperfeiçoamento.

Ao final da Ditadura Militar no Brasil, iniciou-se um debate na sociedade brasileira acerca dos papéis políticos e sociais no campo educacional, em geral, e no ensino de História, em particular. Atores sociais e temáticas que até então não haviam sido privilegiados passam a ter seu lugar nas discussões, em consonância com os novos debates e abordagens da historiografia, o que se torna um marco de ruptura no debate sobre ensino de História. Esta ruptura ocorreu, pois o professor e o aluno foram considerados como sujeitos capazes de produzir um saber histórico em sala de aula no ensino básico. Com o movimento de democratização da sociedade, foram construídas propostas educativas que propunham, também, a democratização da escola.

É desse período que se falará a seguir, para examinar outros documentos produzidos para orientação dos professores do Estado no Paraná, na década de 1990.

## 3.2 MATERIAIS DIDÁTICOS DA PRIMEIRA METADE DA DÉCADA DE 1990

Após o final da Ditadura Militar, em consequência da abertura política e da chegada dos partidos de oposição ao poder, ocorreu um movimento de discussão de novas propostas curriculares, entre as quais se situa a do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, publicado em 1990. Para situar esse contexto, pode-se citar Schmidt e Garcia (2008, p.175):

> Em 1983, José Richa, eleito pela legenda do PMDB, tomou posse como o primeiro governador eleito do Paraná, após o período da Ditadura Militar, e nomeou Maurício Fruet (PMDB) como prefeito de Curitiba, em cuja gestão o Departamento de Educação de Curitiba promoveu discussões e simpósios com o objetivo de formular uma política educacional centrada na ideia de "educação para uma escola aberta". [...] Realizadas eleições para prefeito em 1985, foi eleito Roberto Requião, também do PMDB, dando continuidade às políticas do seu antecessor por meio do Plano de Educação do Município de Curitiba, 1986-1988.

Decorrente dessas transformações políticas, Curitiba elaborou seu Currículo Básico, implantado a partir de 1987. Em fins da década de 1980, vários estados brasileiros produziram ou reformularam suas diretrizes curriculares. As propostas

mais polêmicas foram as dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, sendo esta última um modelo seguido em outros estados e pelo mercado editorial de didáticos e paradidáticos (FONSECA, 2003).

No Estado do Paraná, ocorreu a elaboração do Currículo Básico para o 1.º Grau e de outro documento promovendo a Reestruturação do Ensino de Segundo Grau, em 1990. Editado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), o Currículo Básico manteve-se como orientação até 1997, apesar da mudança de partido político no Governo do Estado ter ocorrido em 1995, quando assumiu o governador Jaime Lerner.

> Destaca-se que a opção teórica do Currículo Básico, coerente com o contexto de redemocratização política do Brasil, valorizava as ações dos sujeitos em relação às estruturas em mudança que demarcam o processo histórico das sociedades [...] o documento Reestruturação do Ensino de Segundo Grau no Paraná (1990), também fundamentado na pedagogia histórico-crítica dos conteúdos, apresentava uma proposta de organização dos conteúdos a partir do estudo da formação do capitalismo no mundo ocidental e a inserção do Brasil nesse quadro (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, p.8).

Assim, no Estado do Paraná, as escolas estaduais passaram a ser orientadas pelo Currículo Básico produzido nas gestões do PMDB (1987-1990 e 1991-1994), quando foi Governador Roberto Requião de Mello e Silva. Este elemento é importante para se estabelecer uma relação entre as equipes que atuaram na elaboração do Currículo Básico de Curitiba e no Currículo Básico do Estado. Alguns dos assessores e professores que atuaram na elaboração do primeiro, transferidos para a Secretaria de Estado da Educação, também participaram da proposta do segundo documento – no caso da História, observa-se que isto ocorreu.

Nesse sentido, foram as políticas de governo do mesmo partido – MDB/PMDB – que sustentaram a elaboração dos currículos básicos, tanto no Município de Curitiba como para o Estado do Paraná, com orientações educacionais sustentadas nos mesmos princípios – a pedagogia histórico-crítica é referida em ambas as situações como pressuposto para a orientação didático-pedagógica geral das propostas.

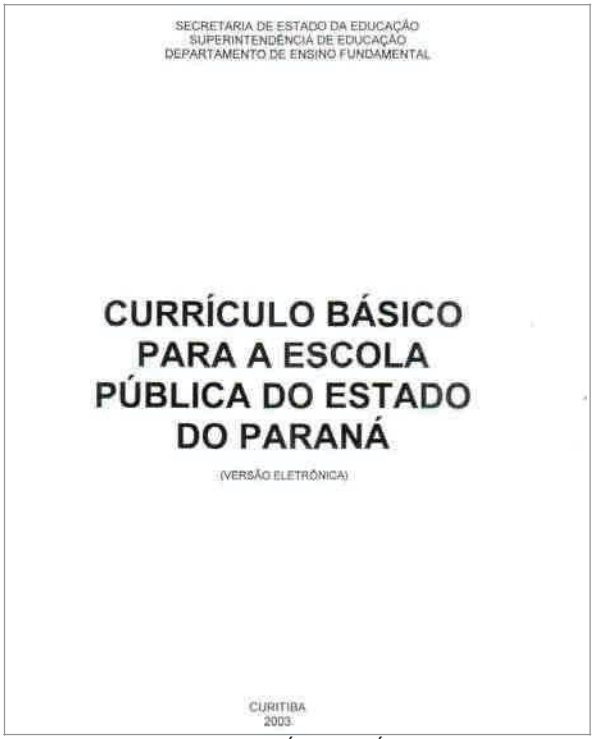
As mudanças políticas e sociais no país foram, portanto, acompanhadas de transformações nas propostas educacionais, embora a Lei n.º 5.692/71 só tenha sido revogada em 1996. É fundamental reconhecer quais concepções orientaram a produção dessas novas propostas. Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p.12):

> O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico. Travou-se um embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque.

A produção historiográfica foi se renovando com o emprego da dialética marxista nos anos 70 e da História Nova.

### 3.2.1 O currículo básico do Estado do Paraná

A primeira impressão do Currículo Básico da Educação do Estado do Paraná foi em outubro de 1990, tendo sido produzidos 90.000 exemplares do material. Nesse período, o Governador era Roberto Requião e a secretária de Estado da Educação era Gilda Poli Rocha Loures; a equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1.º Grau – DEPG – era composta por: Ana Maria Bento, Beatriz Muller, Carlos Petronzelli, Carlos Alberto de Paula, Carmem Lucia Gabardo, Elisiani Vitória Tiepolo, Elza Yuriko Takahashi, Hatsue Misima Jecohti, Márcia Flamia Porto, Maria Auxiliadora Schmidt, Maria do Rocio Virmond Torres, Marlene Aparecida Comin de Araújo, Reny Maria Gregolin Guindaste, Rosa Osaki, Rosiclér Shafaschek, Sonia de Fátima Schwantes, Valda Marcelino Tolkmitt.



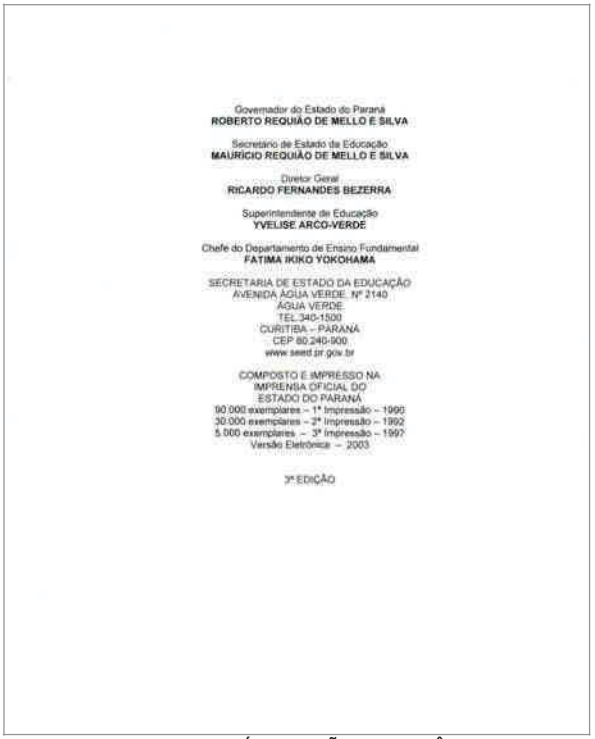




FIGURA 8 - CAPA DO CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA DO ESTADO DO PARANÁ (VERSÃO ELETRÔNICA)

FONTE: Paraná (2003)

Ao explicar o significado das novas propostas, Jussara Maria. T. Puglielli Santos e Odilon Carlos Nunes propuseram a recuperação do que caracterizaram como "razão histórica" da educação, o que significava "propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rendimentos desse saber" (SAVIANI, 1984, p.9). O próprio documento explicita o encaminhamento teórico que o norteia: "Foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta" (PARANÁ, 1990, Introdução).

No que se refere ao ensino de História, a proposta se encontra descrita entre as páginas 72 e 82. Assinam as orientações Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt[31] e Judite Maria Barbosa Trindade, com consultoria de outros historiadores e professores do ensino superior – Antônio Simão Neto (Historiador); Ivani Omura (DEHIS-UEM); Judite Maria Barbosa Trindade (DEHIS-UFPR); Marionilde Dias Brepohl Magalhães (DEHIS-UFPR).

No que se refere à organização da informação, o material apresenta uma divisão como segue: 1. Pressupostos Teóricos, 2. Encaminhamento Metodológico – com subdivisões para Pré-Escola, Ciclo Básico de Alfabetização (1.ª e 2.ª Séries), 3.ª e 4.ªSéries, 5.ª e 6.ª Séries, 7.ª e 8.ª Séries, 3. Conteúdos Pré-Escola, 4. Avaliação.

Judite Maria Barbosa Trindade e Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt declaram quais são os pressupostos teóricos do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná:

> considerou-se o seguinte pressuposto: um simples reordenamento, um arranjo novo dos conteúdos antigos, segundo fórmulas cansadas, não teria sentido, pois o que está em jogo é uma nova postura em relação à disciplina História, uma necessária renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de História (PARANÁ, 1990, p.72).

A proposta do Currículo Básico adotou a organização temática para a História e se voltou para o ensino temático. As autoras sugerem que do pré à 8.ª série a História seja trabalhada através da "problematização dos conteúdos", utilizando para isso a produção historiográfica e as várias "linguagens" da História, como: cinema, quadrinhos, caricaturas, imprensa, entre outras. Para os autores, por

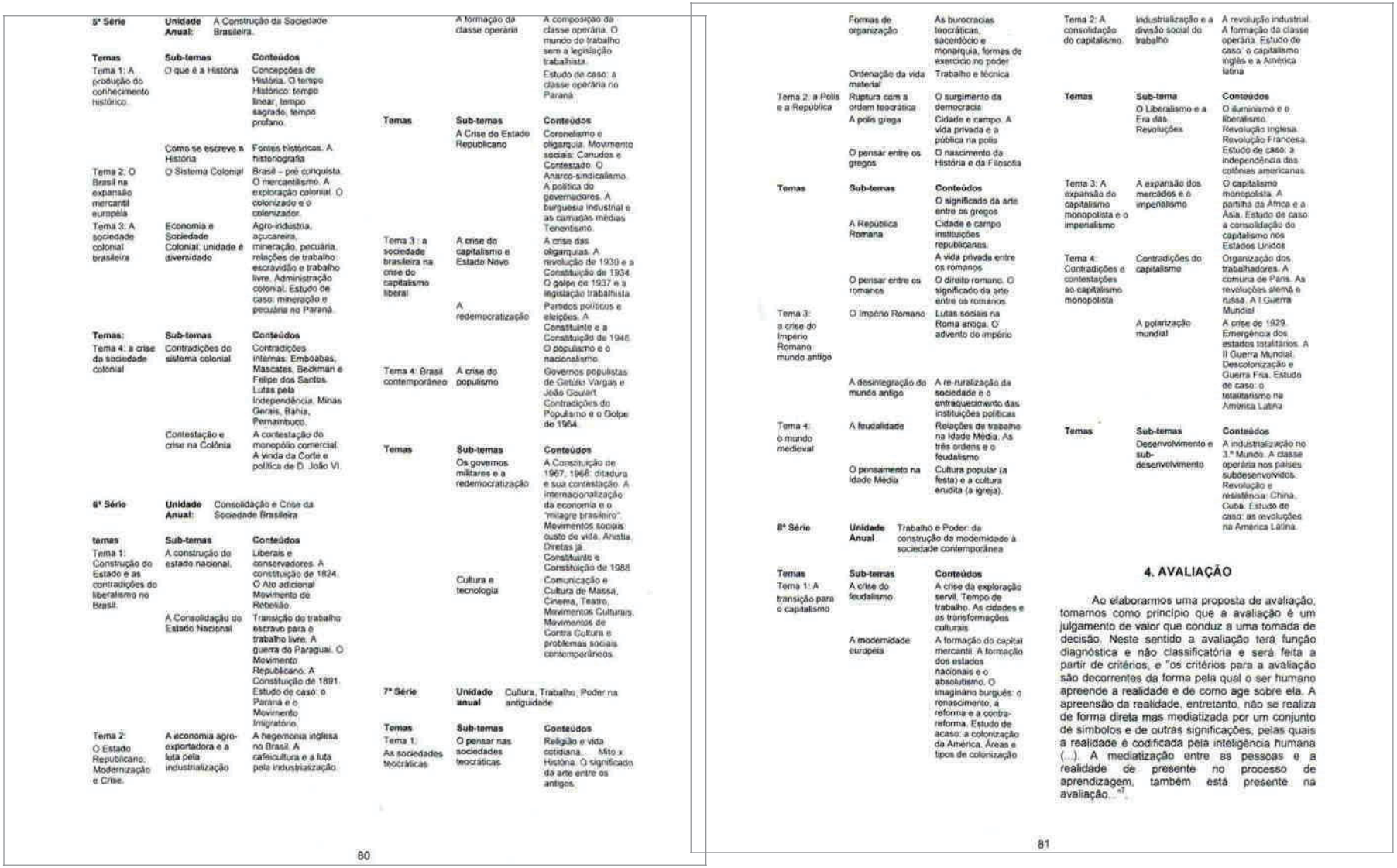
[31] Maria Auxiliadora Schmidt participou também da elaboração do Currículo Básico de Curitiba.

meio destas formas de trabalho, o aluno poderia chegar ao 2.º Grau com as condições necessárias para discutir a produção do conhecimento histórico.

Os conteúdos de História foram recuperados em sua especificidade, segundo os autores:

> A construção e a consolidação de uma abordagem metodológica adequada aos conteúdos e à concepção de História aqui propostos é fundamental e se efetivará, no nosso entender, na prática individual e coletiva dos professores e alunos. Ao apresentarmos os conteúdos por temas e subtemas, estamos oferecendo aos professores a oportunidade de criar, com seus alunos, a problematização dos mesmos. Para que isso ocorra, é fundamental que os professores tenham acesso ao conhecimento e à discussão da produção historiográfica (PARANÁ, 1990, p.74).

Como podemos visualizar a seguir:



| 5ª Série | Unidade Anual: | A Construção da Sociedade Brasileira. |
|---|---|---|
| **Temas** | **Sub-temas** | **Conteúdos** |
| Tema 1: A produção do conhecimento histórico. | O que é a História | Concepções de História. O tempo Histórico: tempo linear, tempo sagrado, tempo profano. |
| | Como se escreve a História | Fontes históricas. A historiografia |
| Tema 2: O Brasil na expansão mercantil européia | O Sistema Colonial | Brasil – pré conquista. O mercantilismo. A exploração colonial. O colonizado e o colonizador. |
| Tema 3: A sociedade colonial brasileira | Economia e Sociedade Colonial: unidade e diversidade | Agro-indústria, açucareira, mineração, pecuária, relações de trabalho escravidão e trabalho livre. Administração colonial. Estudo de caso: mineração e pecuária no Paraná. |
| **Temas:** | **Sub-temas** | **Conteúdos** |
| Tema 4: a crise da sociedade colonial | Contradições do sistema colonial | Contradições internas. Emboabas, Mascates, Beckman e Felipe dos Santos. Lutas pela Independência, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco. |
| | Contestação e crise na Colônia | A contestação do monopólio comercial. A vinda da Corte e política de D. João VI. |
| **6ª Série** | **Unidade Anual:** | Consolidação e Crise da Sociedade Brasileira |
| **temas** | **Sub-temas** | **Conteúdos** |
| Tema 1: Construção do Estado e as contradições do liberalismo no Brasil. | A construção do estado nacional. | Liberais e conservadores. A constituição de 1824. O Ato adicional Movimento de Rebelião. |
| | A Consolidação do Estado Nacional | Transição do trabalho escravo para o trabalho livre. A guerra do Paraguai. O Movimento Republicano. A Constituição de 1891. Estudo de caso: o Paraná e o Movimento Imigratório. |
| Tema 2: O Estado Republicano, Modernização e Crise. | A economia agro-exportadora e a luta pela industrialização | A hegemonia inglesa no Brasil. A cafeicultura e a luta pela industrialização. |
| | A formação da classe operária | A composição da classe operária. O mundo do trabalho sem a legislação trabalhista. Estudo de caso: a classe operária no Paraná. |
| **Temas** | **Sub-temas** | **Conteúdos** |
| | A Crise do Estado Republicano | Coronelismo e oligarquia. Movimento sociais: Canudos e Contestado. O Anarco-sindicalismo. A política dos governadores. A burguesia industrial e as camadas médias Tenentismo. |
| Tema 3 : a sociedade brasileira na crise do capitalismo liberal | A crise do capitalismo e Estado Novo | A crise das oligarquias. A revolução de 1930 e a Constituição de 1934. O golpe de 1937 e a legislação trabalhista. |
| | A redemocratização | Partidos políticos e eleições. A Constituinte e a Constituição de 1946. O populismo e o nacionalismo. |
| Tema 4: Brasil contemporâneo | A crise do populismo | Governos populistas de Getúlio Vargas e João Goulart. Contradições do Populismo e o Golpe de 1964. |
| **Temas** | **Sub-temas** | **Conteúdos** |
| | Os governos militares e a redemocratização | A Constituição de 1967, 1968: ditadura e sua contestação. A internacionalização da economia e o "milagre brasileiro". Movimentos sociais: custo de vida, Anistia, Diretas já. Constituinte e Constituição de 1988. |
| | Cultura e tecnologia | Comunicação e Cultura de Massa, Cinema, Teatro, Movimentos Culturais, Movimentos de Contra Cultura e problemas sociais contemporâneos. |
| **7ª Série** | **Unidade anual** | Cultura, Trabalho, Poder na antiguidade |
| **Temas** | **Sub-temas** | **Conteúdos** |
| Tema 1: As sociedades teocráticas | O pensar nas sociedades teocráticas | Religião e vida cotidiana. Mito x História. O significado da arte entre os antigos. |
| | Formas de organização | As burocracias teocráticas, sacerdócio e monarquia, formas de exercício no poder |
| | Ordenação da vida material | Trabalho e técnica |
| Tema 2: a Polis e a República | Ruptura com a ordem teocrática | O surgimento da democracia |
| | A polis grega | Cidade e campo. A vida privada e a pública na polis |
| | O pensar entre os gregos | O nascimento da História e da Filosofia |
| **Temas** | **Sub-temas** | **Conteúdos** |
| | A República Romana | O significado da arte entre os gregos<br>Cidade e campo instituições republicanas. |
| | | A vida privada entre os romanos |
| | O pensar entre os romanos | O direito romano. O significado da arte entre os romanos. |
| Tema 3: a crise do Império Romano mundo antigo | O Império Romano | Lutas sociais na Roma antiga. O advento do império |
| | A desintegração do mundo antigo | A re-ruralização da sociedade e o enfraquecimento das instituições políticas |
| Tema 4: o mundo medieval | A feudalidade | Relações de trabalho na Idade Média. As três ordens e o feudalismo |
| | O pensamento na Idade Média | Cultura popular (a festa) e a cultura erudita (a igreja). |
| **8ª Série** | **Unidade Anual** | Trabalho e Poder: da construção da modernidade à sociedade contemporânea |
| **Temas** | **Sub-temas** | **Conteúdos** |
| Tema 1: A transição para o capitalismo | A crise do feudalismo | A crise da exploração servil. Tempo de trabalho. As cidades e as transformações culturais. |
| | A modernidade européia | A formação do capital mercantil. A formação dos estados nacionais e o absolutismo. O imaginário burguês: o renascimento, a reforma e a contra-reforma. Estudo de acaso: a colonização da América. Áreas e tipos de colonização |
| Tema 2: A consolidação do capitalismo. | Industrialização e a divisão social do trabalho | A revolução industrial. A formação da classe operária. Estudo de caso: o capitalismo inglês e a América latina |
| **Temas** | **Sub-tema** | **Conteúdos** |
| | O Liberalismo e a Era das Revoluções | O iluminismo e o liberalismo. Revolução inglesa. Revolução Francesa. Estudo de caso: a independência das colônias americanas. |
| Tema 3: A expansão do capitalismo monopolista e o imperialismo | A expansão dos mercados e o imperialismo | O capitalismo monopolista. A partilha da África e a Ásia. Estudo de caso: a consolidação do capitalismo nos Estados Unidos |
| Tema 4: Contradições e contestações ao capitalismo monopolista | Contradições do capitalismo | Organização dos trabalhadores. A comuna de Paris. As revoluções alemã e russa. A I Guerra Mundial |
| | A polarização mundial | A crise de 1929. Emergência dos estados totalitários. A II Guerra Mundial. Descolonização e Guerra Fria. Estudo de caso: o totalitarismo na América Latina |
| **Temas** | **Sub-temas** | **Conteúdos** |
| | Desenvolvimento e sub-desenvolvimento | A industrialização no 3.º Mundo. A classe operária nos países subdesenvolvidos. Revolução e resistência: China, Cuba. Estudo de caso: as revoluções na América Latina. |

## 4. AVALIAÇÃO

Ao elaborarmos uma proposta de avaliação, tomamos como princípio que a avaliação é um julgamento de valor que conduz a uma tomada de decisão. Neste sentido a avaliação terá função diagnóstica e não classificatória e será feita a partir de critérios, e "os critérios para a avaliação são decorrentes da forma pela qual o ser humano apreende a realidade e de como age sobre ela. A apreensão da realidade, entretanto, não se realiza de forma direta mas mediatizada por um conjunto de símbolos e de outras significações, pelas quais a realidade é codificada pela inteligência humana (...). A mediatização entre as pessoas e a realidade de presente no processo de aprendizagem, também está presente na avaliação..."[7]





FIGURA 9 - CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

Em relação aos conteúdos, pode-se constatar que, diferentemente das propostas da década de 1970, os conteúdos são conhecimentos específicos da área da História. Notamos também que a seleção e o tratamento de conteúdos significativos para o aluno são questões fundamentais no documento.

> A função do ensino de História desejável, no entender dos professores do 1.º grau, deve dar conta de superar os desafios de: desenvolver o senso crítico, rompendo com a valorização do saber enciclopédico, socializando a produção da ciência histórica, passando da reprodução do conhecimento à compreensão das formas de como este se produz, formando um homem político capaz de compreender a estrutura do mundo da produção onde ele se insere e nela interferir (PARANÁ, 1990, p.75).

O documento declara que “pretende-se recuperar a dinâmica própria de cada sociedade, numa visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata dos sujeitos concretos que vivem e fazem a História do presente” (PARANÁ, 1990, p.73).

Os autores declaram que “uma concepção renovada da História” pressupõe entender a “forma” da História, isto é, apreender de modo crítico os princípios que possibilitam a construção da História como ciência” (PARANÁ, 1990, p.72). A proposta de ensino de História do documento é uma tentativa de romper com a forma de ensino onde o aluno se encontre numa posição passiva de aprendizagem com a reprodução de conhecimento.

Do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, mantém-se no documento a perspectiva derivada da Psicologia Genética, evidenciada quando se estabelece a preocupação com a temporalidade.

> Os conteúdos atuais estão organizados segundo uma lógica que supõe que a História é composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador e encadeados pela narrativa. A cronologia é linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente, da pré-História aos nossos dias. Critérios mais geográficos que propriamente históricos norteiam a divisão dos conteúdos pelas diversas séries, seguindo essa concepção linear: História da Europa (Antiga, Medieval e Contemporânea), História da América, História do Brasil, História do Paraná (PARANÁ, 1990, p.72).

Notamos a partir da organização dos conteúdos que a aprendizagem dos alunos está estruturada para que ele compreenda as dimensões temporais cada vez mais amplas, ou seja, partindo do seu grupo para outros grupos e de outras sociedades.

### 3.2.2 Coleção cadernos do Ensino Fundamental – História – 5.ª à 8.ª série

A permanência do Currículo Básico até 1997 exige considerar que algumas ações decorrentes da política de governo do PMDB se estenderam para além do Governo de Roberto Requião. O volume dos Cadernos Pedagógicos traz em sua segunda capa a identificação do Governador, Jaime Lerner, e do Secretário de Educação, Ramiro Warhaftig. O chefe do Departamento de Ensino de Primeiro Grau era Carlos Alberto Rodrigues Alves, que assina a apresentação do volume. Foi editado no ano de 1994, pela Secretaria de Estado da Educação – Superintendência de Educação – Departamento de Ensino de Primeiro Grau.

Inicialmente os autores expressam a orientação daquele documento e, em seguida, explicam que:

> Foi pensando na dificuldade em se entender a dinâmica das diferentes temporalidades, levando em conta a multilinearidade e a simultaneidade das diferentes sociedades, que se pensou neste tema. Considerando também as dificuldades que a criança e o adolescente têm em situar os acontecimentos no seu contexto de época, ao mesmo tempo, para levá-los a refletir sobre o processo da utilização do tempo, nas diferentes sociedades, que se escolheu trabalhar, neste caderno, o conteúdo do currículo – tempo histórico: linear, tempo sagrado, tempo profano (PARANÁ, 1994, p.7).

Esse material complementa o Currículo no sentido de que apresenta diversos textos e atividades que o professor pode trabalhar em sala de aula. O material está organizado de forma a apresentar inicialmente “alguns conceitos indispensáveis para a reflexão sobre temporalidade em história” (p.8), tais como o tempo da natureza, o tempo histórico, o tempo sagrado, o tempo da produção rural, o tempo profano e o tempo da fábrica; depois, apresenta separadamente textos e sugestões para cada uma das séries, de 5.ª a 8.ª.

Segue a capa do material:

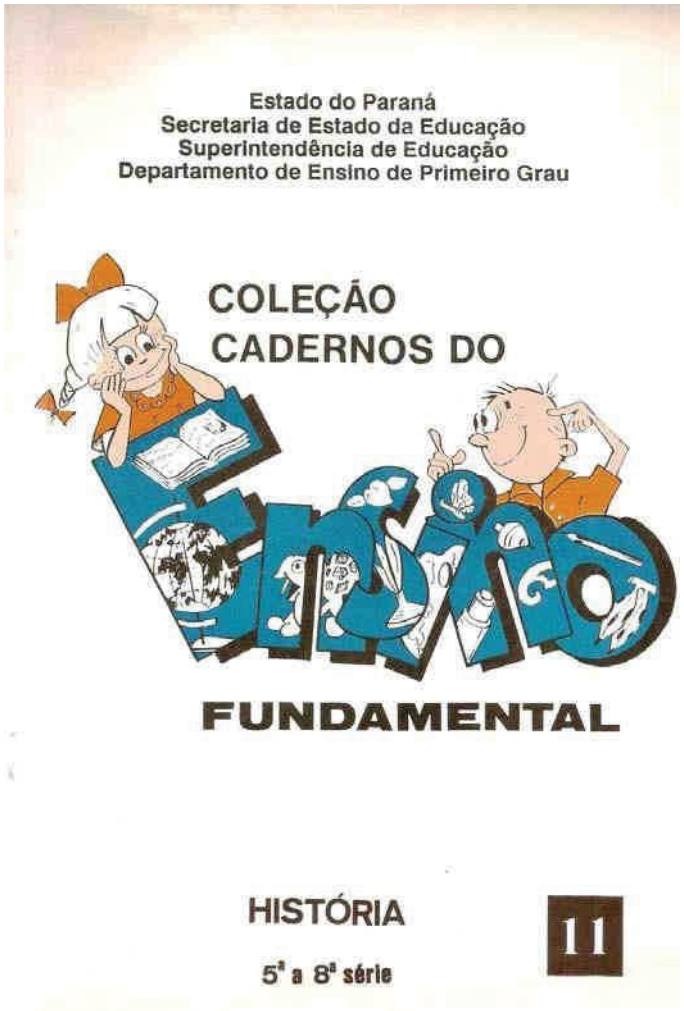



FIGURA 10 - CAPA DA COLEÇÃO DE CADERNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - HISTÓRIA

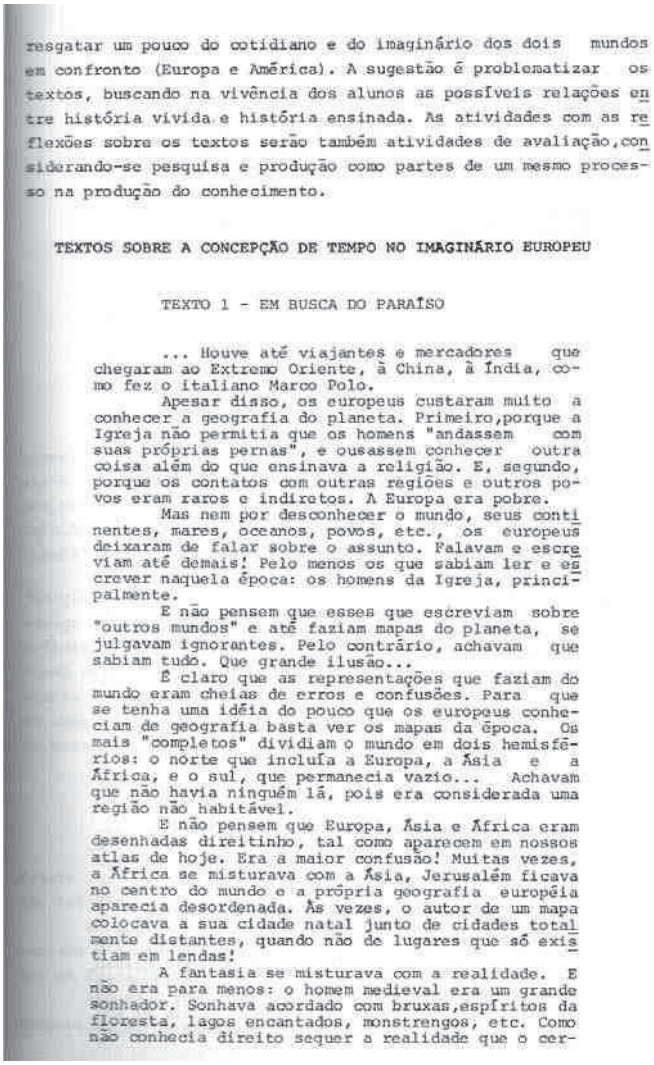
Ao analisar as atividades propostas, observa-se que este caderno apresenta diferentes formas para o docente trabalhar com os temas do currículo em sala de aula. Destaca-se um grande número de textos para serem explorados pelos professores, por meio de perguntas, reflexões, debates. Há algumas sugestões de atividades baseadas em documentos, para confrontar visões e para analisar que há diferentes interpretações na análise de documentos. Há outras atividades sugeridas, como dramatizações e vídeos, mas pode-se afirmar que a ênfase está colocada no conteúdo, o que se expressa na preocupação dos autores em sugerir textos/narrativas aos professores, apresentando assim o conhecimento histórico que deve ser ensinado.

### 3.2.3 Sintetizando elementos dos materiais da década de 1990

Sob influência do Marxismo, da Nova História e da Historiografia Inglesa, alguns materiais didáticos foram renovados e outros surgiram, incorporando os avanços acadêmicos que contribuíram para a retomada da disciplina de História como espaço para um ensino crítico. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito da história e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida por heroicos personagens dos livros didáticos (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.13). Buscava-se uma educação mais crítica e interativa.

> Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino de história. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase fonte "exclusiva" e "indispensável" para o processo de ensino-aprendizagem (FONSECA, 1993, p.86).

Então, em vista da superação do ensino tradicional de História e na busca do ideal, a partir de novas linguagens e metodologias de ensino, configurava-se um imperativo para a disciplina – formar o cidadão dotado de consciência crítica, por vezes denominado de "novo" homem para atuar em uma "nova" sociedade (FONSECA, 2003). Observe o texto retirado do material:



resgatar um pouco do cotidiano e do imaginário dos dois mundos em confronto (Europa e América). A sugestão é problematizar os textos, buscando na vivência dos alunos as possíveis relações entre história vivida e história ensinada. As atividades com as reflexões sobre os textos serão também atividades de avaliação, considerando-se pesquisa e produção como partes de um mesmo processo na produção do conhecimento.

TEXTOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE TEMPO NO IMAGINÁRIO EUROPEU

TEXTO 1 - EM BUSCA DO PARAÍSO

... Houve até viajantes e mercadores que chegaram ao Extremo Oriente, à China, à Índia, como fez o italiano Marco Polo.

Apesar disso, os europeus custaram muito a conhecer a geografia do planeta. Primeiro, porque a Igreja não permitia que os homens "andassem com suas próprias pernas", e ousassem conhecer outra coisa além do que ensinava a religião. E, segundo, porque os contatos com outras regiões e outros povos eram raros e indiretos. A Europa era pobre.

Mas nem por desconhecer o mundo, seus continentes, mares, oceanos, povos, etc., os europeus deixaram de falar sobre o assunto. Falavam e escreviam até demais! Pelo menos os que sabiam ler e escrever naquela época: os homens da Igreja, principalmente.

E não pensem que esses que escreviam sobre "outros mundos" e até faziam mapas do planeta, se julgavam ignorantes. Pelo contrário, achavam que sabiam tudo. Que grande ilusão...

É claro que as representações que faziam do mundo eram cheias de erros e confusões. Para que se tenha uma idéia do pouco que os europeus conheciam de geografia basta ver os mapas da época. Os mais "completos" dividiam o mundo em dois hemisférios: o norte que incluía a Europa, a Ásia e a África, e o sul, que permanecia vazio... Achavam que não havia ninguém lá, pois era considerada uma região não habitável.

E não pensem que Europa, Ásia e África eram desenhadas direitinho, tal como aparecem em nossos atlas de hoje. Era a maior confusão! Muitas vezes, a África se misturava com a Ásia, Jerusalém ficava no centro do mundo e a própria geografia européia aparecia desordenada. Às vezes, o autor de um mapa colocava a sua cidade natal junto de cidades totalmente distantes, quando não de lugares que só existiam em lendas!

A fantasia se misturava com a realidade. E não era para menos: o homem medieval era um grande sonhador. Sonhava acordado com bruxas, espíritos da floresta, lagos encantados, monstrengos, etc. Como não conhecia direito sequer a realidade que o cer-

FIGURA 11 - TEXTO DA COLEÇÃO DE CADERNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - HISTÓRIA

Nos anos 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. Os documentos analisados mostram a presença dessa tendência, tanto pela base comum da proposta do Currículo Básico – a pedagogia histórico-crítica, quanto pelo conteúdo estabelecido para o ensino de História, como se procurou evidenciar.

O conteúdo tem maior presença do que a forma, diferentemente do que ocorreu na década de 1970. No entanto, apesar da permanência de elementos derivados das teorias piagetianas, na perspectiva metodológica há sinais de avanço em relação a uma aproximação com a Ciência Histórica, pela valorização dos documentos e pela retomada do significado específico do conhecimento histórico na formação das crianças e dos jovens.

Pode-se apontar que essa tendência vai tomando corpo nos anos finais da década 1990 e se manifestará com mais força nas diretrizes curriculares produzidas a partir de 2004, documento que será analisado na próxima seção.

## 3.3 MATERIAIS NA DÉCADA DE 2000

A década de 1990 trouxe reformulações importantes do ponto de vista das políticas públicas para a educação no Brasil. Após a promulgação da Lei n.º 9.394/1996, um conjunto de medidas articuladas resultou na definição de orientações curriculares nacionais para todos os níveis e graus do ensino e, a partir delas, foram implementadas ações que incluem, por exemplo, o controle do ensino por meio do rendimento dos alunos, o controle dos livros escolares por meio do Programa Nacional de Livros Didáticos, a produção de materiais de orientação aos professores e cursos de formação, como o Programa de Formação de Alfabetizadores[32].

Deve-se destacar que, depois de dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995 até 1998 e 1998 até 2003), e apesar de outro partido (PT) ter assumido o poder, as políticas educativas permaneceram guiadas por um mesmo modelo. Mantiveram-se as orientações curriculares, aperfeiçoando-se as formas de controle, como outros exames nacionais, e ampliando-se a oferta de materiais orientadores aos professores. Assim, pode-se falar de uma certa continuidade nas políticas curriculares ao longo dos últimos quinze anos, com pequenos ajustes e poucas alterações substanciais no que se refere aos conteúdos de ensino. Em 2011, após um processo de debates que envolveu representações da sociedade civil, foi finalizado o Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020.[33]

Nesse sentido, para efeitos de contextualização, é preciso lembrar que o Estado do Paraná, após as gestões do Governador Jaime Lerner (1995-2003), voltou a ser governado por Roberto Requião, de 2003 até 2006. Como parte das políticas de governo no âmbito educacional, desde 2003 o Estado do Paraná propôs debates sobre os conteúdos escolares, processo que culminou com a proposição de novas diretrizes estaduais para a escola básica, de acordo com os registros oficiais:

---

[32] Sobre o programa e suas publicações, consultar: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>.

[33] O Plano encontra-se em processo de aprovação.

> Agradecemos de modo especial aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram dos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores enriqueceram as discussões sobre teoria e ensino da sua disciplina, fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas semanas pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados. Da mesma forma, agradecemos o trabalho dos professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED que, ao longo deste processo, coordenaram as discussões e sistematizaram os textos até chegarmos a estas Diretrizes Curriculares, agora oficialmente publicadas (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, Agradecimentos).

Com exceção do Caderno Pedagógico de História do Paraná (identificado na apresentação como volume 7 dos Cadernos Pedagógicos do Ensino Fundamental), publicado em 2008, não foram localizados outros materiais orientadores das práticas docentes produzidos na década de 2000, motivo pelo qual serão examinadas, a seguir, apenas as diretrizes curriculares de História (2008).

### 3.3.1 As diretrizes curriculares estaduais para o ensino de História na Educação Básica

O documento, disponibilizado virtualmente no Portal da SEED-PR, tem 94 páginas.[34] Nas páginas iniciais estão identificados o Governador do Estado, Roberto Requião; a Secretaria de Educação, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, e a Chefe do Departamento de Educação Básica, Mary Lane Hutner. Destaca também a Coordenadora das diretrizes curriculares estaduais, Maria Eneida Fantin.

Quanto à equipe técnica pedagógica responsável pela elaboração das diretrizes na disciplina de História, estão citados Edilson Aparecido Chaves, Fábio Luciano Iachteche, Juraci Santos, Mara Rúbia Lemos Debacco Hamann, Marcelo Fronza e Nádia Maria Guariza.

Na página de créditos há também referência a leitores críticos, tanto na disciplina específica – Marlene Rosa Cainelli (Universidade Estadual de Londrina) e Nádia Gaiofatto Gonçalves (Universidade Federal do Paraná), como da área pedagógica – Iria Brzezinski (Universidade Católica de Goiás), Lia Rosenberg

[34] Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>.

(Consultora independente), Marcia Angela da Silva Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco), Sofia Lerche Vieira (Universidade Estadual do Ceará) e Walter Esteves Garcia (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

A Carta da Secretaria de Educação (p.7) destaca o significado da publicação das diretrizes, após um período longo de construção "por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede".

Outro ponto relevante é a motivação que originou o processo de discussão e produção das diretrizes, conforme expresso na mesma Carta:

> Um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria.
> Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.
> Contrapondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

Portanto, é explicitamente na contraposição às políticas do governo anterior que as diretrizes são elaboradas na década de 1990, de acordo com o discurso oficial. Mas a força da proposta, neste caso, também está na discussão realizada com os professores durante alguns anos, como se explicita na Carta do Departamento de Educação Básica:

> Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante, que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

Finalmente, do ponto de vista oficial, destaca-se o papel da formação continuada voltada ao ensino e à valorização do conhecimento escolar, conforme as palavras da Secretária:

> Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo, pretendemos recuperar a função da

> escola pública paranaense, que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

Por esses elementos destacados do documento, pode-se dizer que a ideia de escola, nessas diretrizes, de certa forma retoma a perspectiva da pedagogia histórico-crítica que marcou as diretrizes estaduais da década de 1990.

Quanto à estrutura dos documentos, reproduz-se a seguir trecho da carta do departamento aos leitores:

> Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.
> O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e das práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.
> Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para a organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (DCE) propõem o ensino por meio de temas. Justifica-se que os temas históricos possibilitam uma maior flexibilidade no ensino de História, considerando as críticas relativas à impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade”, pois a investigação didática da História é resultado de recortes ligados às problemáticas do presente (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, p.41).

O documento qualifica os objetivos do ensino da disciplina, ressaltando especialmente a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico e o desenvolvimento da ação, entre alunos e professores, de pensar historicamente. Este é um elemento novo em relação às diretrizes anteriores. Considera a opção e o encaminhamento metodológico da História Temática fundamentais para o alcance desses objetivos. Para que esses possam ocorrer, sugere que o professor faça uma

seleção de conteúdos significativos e opte, a partir desses conteúdos, por recortes que delimitem espacial e temporalmente o objeto de estudos.

Desde a década de 1990, os debates sobre a renovação curricular em história vêm apontando as possibilidades de um novo olhar sobre a história. Segundo os autores das Diretrizes, apesar de ter havido avanços com o Currículo Básico, algumas dificuldades persistiram, como explicitado a seguir:

> Apesar do avanço das propostas naquele contexto histórico, os documentos apresentaram limitações, principalmente devido à definição de uma listagem de conteúdos que se contrapunha, em vários aspectos, à proposta apresentada nos pressupostos teóricos e metodológicos.
> Para o Primeiro Grau, o conteúdo foi dividido em dois blocos distintos: História do Brasil e História Geral. A História do Paraná e a da América Latina apareciam como estudos de caso, descolados dos grandes blocos de conteúdos. Eram apresentadas com pouca relevância nos contextos estudados. Essa forma de organização curricular demonstrava a dificuldade da proposta em romper a visão eurocêntrica da História. Exemplo disso foi o uso de termos como *comunidades primitivas* para designar os grupos indígenas, o que desconsiderava a abordagem antropológica da diversidade cultural e do processo histórico dessas comunidades.
> No encaminhamento metodológico, o Currículo Básico indicou o trabalho didático com outras linguagens da História, sem tecer orientações para sua realização; indicou a importância do trabalho com os conteúdos significativos, mas não os esclareceu adequadamente nem os relacionou de modo efetivo aos conteúdos propostos. Por fim, tendeu a uma supervalorização dos conteúdos em detrimento dos temas e subtemas que tinham como orientações as formações sociais do processo histórico (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, p.42).

Outra limitação, segundo os autores, diz respeito à compreensão sobre o sentido e a finalidade do ensino de História que os PCN enfatizaram:

> Nos PCN, a disciplina de História foi apresentada de forma pragmática, com a função de resolver problemas imediatos e próximos ao aluno. Ressaltou-se a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania. Essa perspectiva abriu espaço para uma visão *presentista* da História, porque não se ocupava em contextualizar os períodos históricos estudados. Além disso, muitos conceitos referenciais da disciplina foram preteridos em nome da aquisição de competências (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, p.43).

Diante dessas inquietações, as diretrizes propõem que o currículo de ensino de História seja com referência em “Conteúdos Estruturantes, entendidos como conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos”. Esses conteúdos – relações de trabalho, relações de poder e relações culturais – “podem ser identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação histórica em uma nova racionalidade não-linear e temática.” (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, p.45)

Quanto à concepção de História, os autores chamam a atenção para o fato de que:

> Na concepção de História, que será explicitada nestas Diretrizes, as verdades prontas e definitivas não têm lugar, porque o trabalho pedagógico na disciplina deve dialogar com várias vertentes tanto quanto recusar o ensino de História marcado pelo dogmatismo e pela ortodoxia.
> Do mesmo modo, são rechaçadas as produções historiográficas que afirmam não existir objetividade possível em História, e consideram todas as afirmativas igualmente válidas. Destaca-se que os consensos mínimos construídos no debate entre as vertentes teóricas não expressam meras opiniões, mas implicam fundamentos do conhecimento histórico que se tornam referenciais nestas Diretrizes (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, p.45).

Reconhecendo que o conhecimento histórico "possui formas diferentes de explicar seu objeto de investigação, a partir das experiências dos sujeitos e do contexto em que vivem", os autores destacam que as correntes historiográficas apresentadas nas Diretrizes Curriculares "dialogam entre si e trazem grandes contribuições para a formação de um pensamento histórico pautado em uma nova racionalidade histórica: a Nova História, Nova História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa" (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, p.48).

Os autores apresentam aos professores elementos de cada uma delas, indicando as contribuições que podem dar ao ensino na escola básica. Trata-se de um esforço importante para relacionar os elementos constitutivos da Ciência Histórica com as necessidades de organização do ensino. Deve-se destacar que essas contribuições, no entanto, são apresentadas "a partir da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen" (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, p.60).

Isso significa, especialmente, segundo os autores das diretrizes, a expectativa de que "por meio dessas orientações, a prática do professor contribua para a formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não-linear e multitemporal". Com essa perspectiva, a aprendizagem histórica é valorizada, e para que ela se efetive sugere-se que sejam exploradas "metodologias ligadas à epistemologia da História" (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, p.60).

Analisando este material, nota-se a predominância da história temática por eixos. Schmidt (2005) também reconhece a predominância de eixos temáticos e considera que estes devem ser levantados a partir da realidade social presente e relacionada à realidade social dos alunos.

> Podem ser entendidos não só como a definição de questões articuladoras da análise do real, como também o entendimento de que essas questões

> reportam-se a vários assuntos que guardam unidade entre si a partir de uma identidade que lhes é própria (SCHMIDT, 2005, p.206).

Bittencourt (1998) destaca que a inclusão da História Temática na maneira de abordar os temas de estudo gerou polêmicas e reavaliações no ensino de História, especialmente porque fracassou na França em detrimento da resistência dos conteúdos tradicionais da história linear e cronológica.

As Diretrizes Curriculares do Paraná indicam o encaminhamento de um processo: problematização para seleção de conteúdos (que são as ações e relações humanas), delimitação de um recorte conceitual e espaço-temporal para esses conteúdos e, finalmente, seleção de conteúdos específicos que atendam a problemática em questão.

> O que define esta demarcação espaço-temporal é a historiografia específica escolhida e os documentos históricos disponíveis. Além dessas três dimensões, faz-se necessário instituir um sentido à seleção temática feita, dado pela problematização. Nesse sentido, é importante justificar por que escolheu determinada temática que contempla alguns conteúdos específicos em detrimento de outros, quais sujeitos históricos se pretende analisar. Ao fazer isto, estaremos estabelecendo um sentido para o tema, a problematização e o recorte espaço/temporal estabelecido (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, p.47).

Com relação à apresentação dos conteúdos, destaca-se que eles foram incluídos em um Anexo, da forma como se pode observar a seguir.

### 3.3.2 Síntese do documento analisado

Pode-se constatar que as diretrizes da década de 2000, no Estado do Paraná, evidenciam conteúdos e procedimentos que efetivam uma maior aproximação entre a Ciência Histórica e o seu ensino na escola básica. Considera-se que o apoio na matriz disciplinar de História, que foi difundida no Brasil recentemente e que teve no Laboratório de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Paraná um centro essencial dessa difusão, contribuiu para apontar as possibilidades dessa aproximação.

Nessa perspectiva, nas diretrizes analisadas a relação conteúdo e forma avança na direção de superar a distância entre História e sua Didática. Esse avanço está expresso nos quadros apresentados a seguir, em que os conteúdos básicos

vêm acompanhados de uma “abordagem teórico-metodológica”, sustentada nas questões específicas da História.

## HISTÓRIA
## ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª SÉRIE/ 6º ANO - Os Diferentes Sujeitos Suas Culturas Suas Histórias

| CONTEÚDOS ESTRUTURANTES | CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AVALIAÇÃO |
|---|---|---|---|
| Relações de Trabalho<br>Relações de Poder<br>Relações Culturais | A experiência humana no tempo.<br>Os sujeitos e suas relações com o outro no tempo.<br>As culturas locais e a cultura comum. | • A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo;<br>• deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia;<br>• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;<br>• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;<br>• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permite aos estudantes formularem ideias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. | • Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade estudar e avaliar de modo processual as estruturas que simultaneamente inibem e possibilitam as manifestações culturais que os sujeitos promovem numa relação com o outro instituída por um processo histórico.<br>• Pretende perceber como os estudantes compreendem: a experiência humana, os sujeitos e suas relações com o outro no tempo; a cultura local e a cultura comum.<br>• Verificar a compreensão do aluno acerca da utilização do documento em sala de aula, propiciando reflexões sobre a relação passado/ presente.<br>• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as ideias históricas produzidas pelos estudantes.<br>• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas, como: os mitos; lendas; cultura popular, festa e religiosidade; constituição do pensamento científico; formas de representação humana; oralidade e a escrita e formas de narrar a história etc. |

## ENSINO FUNDAMENTAL: 6ª SÉRIE/ 7º ANO - A Constituição Histórica do Mundo Rural e Urbano e a Formação da Propriedade em Diferentes Tempos e Espaços

| CONTEÚDOS ESTRUTURANTES | CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AVALIAÇÃO |
|---|---|---|---|
| Relações de trabalho<br>Relações de Poder<br>Relações culturais | As relações de propriedade.<br>A constituição histórica do mundo do campo e do mundo da cidade.<br>A relações entre o campo e a cidade.<br>Conflitos e resistências e produção cultural campo/ cidade. | • A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo;<br>• deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia;<br>• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;<br>• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;<br>• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permite aos estudantes formularem ideias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. | • Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade avaliar processualmente como os mundos do campo e da cidade e suas relações de propriedade foram instituídos por um processo histórico;<br>• Pretende perceber como os estudantes compreendem: a constituição histórica do mundo do campo e do mundo da cidade; as relações entre o campo e a cidade; conflitos e resistências; e a produção cultural campo cidade.<br>• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as ideias históricas produzidas pelos estudantes.<br>• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas. |

## ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/ 8º ANO - O Mundo do Trabalho e os Movimentos de Resistência

| CONTEÚDOS ESTRUTURANTES | CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AVALIAÇÃO |
|---|---|---|---|
| Relações de trabalho<br>Relações de poder<br>Relações Culturais | História das relações da Humanidade com o trabalho.<br>O trabalho e a vida em sociedade.<br>O trabalho e as contradições da modernidade.<br>O trabalhadores e as conquistas de direito. | • A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo;<br>• deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia;<br>• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;<br>• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;<br>• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permite aos estudantes formularem ideias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. | • Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade avaliar processualmente os mundos do trabalho instituídos por um processo histórico.<br>• Pretende perceber como os estudantes compreendem: as relaçoes dos mundos do trabalho que estruturam as diversas sociedades no tempo (sociedades indígenas, trabalho coletivo, patriarcal, escravocrata, servil e assalariado); as contradições de classe na sociedade capitalista; as lutas pelos direitos trabalhistas. O trabalho e a vida em sociedade e o significado do trabalho em diferentes sociedades; as três ordens do imaginário feudal; o entretenimento na corte e nas feiras; fim da escravidão, o nascimento da fábricas/cortiços; vilas operárias. O trabalho na modernidade, as classes trabalhadora/capitalista no campo e na cidade, a crise da produção e do trabalho a partir de 1929; ciência e tecnologia, saber/poder; a industria do lazer, da arte (...).<br>• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as ideias históricas produzidas pelos estudantes.<br>• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas. |

## ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/9º ANO - Relações de Dominação e Resistência: a Formação do Estado e das Instituições Sociais

| CONTEÚDOS ESTRUTURANTES | CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AVALIAÇÃO |
|---|---|---|---|
| Relações de trabalho<br>Relações de poder<br>Relações culturais | A constituição das instituições sociais.<br>A formação do Estado.<br>Sujeitos, Guerras e revoluções. | • A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo;<br>• deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia;<br>os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;<br>• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;<br>• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permite aos estudantes formularem ideias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. | • Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade estudar e avaliar de modo processual as estruturas que simultaneamente inibem e possibilitam as ações políticas que os sujeitos promovem em relação às lutas pela participação no poder que foram instituídas por um processo histórico.<br>• Pretende perceber como os estudantes compreendem: a formação do Estado; das outras instituições sociais; guerras e revoluções; dos movimentos sociais, políticos, culturais e religiosos; as revoltas e revoluções sociais (políticas, econômicas, culturais e religiosas); guerras locais e guerras mundiais (...).<br>• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as ideias históricas produzidas pelos estudantes.<br>• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas. |

A inclusão de tal elemento que justifica a abordagem teórica e metodológica dos conteúdos sugeridos diferencia a apresentação dos conteúdos em relação aos materiais anteriormente produzidos, nos quais as orientações metodológicas estão mais sustentadas nas estratégias gerais de ensino – portanto, no campo da Didática Geral – do que nas indicações da Ciência Histórica – e aqui, portanto, no campo da Didática Específica.

Outro ponto a destacar está no avanço do entendimento da aprendizagem apoiada em uma forma específica de cognição, diferentemente dos materiais anteriores, que ainda respondiam fundamentalmente a essa questão sob a influência da psicologia genética.

Esses dois pontos parecem sugerir que houve um caminho percorrido nos materiais do Estado do Paraná que possibilitam novos elementos para o diálogo entre a Didática Geral e a Didática da História no que se refere às relações entre conteúdo e forma e, portanto, do método de ensino.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto que sustenta esta dissertação diz respeito ao fato de que os diferentes materiais didáticos produzidos pelo sistema público de ensino, destinados ao aperfeiçoamento do trabalho docente, são elementos valiosos para compreender os processos de construção e legitimação de determinados conhecimentos, no espaço das definições dadas pelas políticas educacionais ao longo da história.

A primeira consideração a ser feita refere-se à formação de docentes no Brasil, que inicialmente não recebia muita importância por parte dos governantes. Lentamente, nos anos iniciais do século XX, o Estado começou uma intervenção exercendo sua função controladora ao dirigir e organizar a sociedade para determinadas políticas educacionais.

Ao longo da história educacional brasileira, foram elaboradas pelo Estado sucessivas reformas no âmbito do ensino, as quais objetivaram resolver os problemas e dificuldades em oferecer um ensino de melhor qualidade à população brasileira, entre as quais podemos citar: Reforma de Leôncio de Carvalho de 1879; Reforma Francisco Campos de 1931; Reforma Capanema em 1942; a Lei n.º 5.692/71; e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), entre outras.

A cada nova reforma, diferentes concepções de ensino e de currículo foram apresentadas como necessárias e importantes para enfrentar as dificuldades para uma educação de qualidade. A formação de professores – inicial e continuada – esteve em debate em cada uma das reformas e, como resultado desse processo, observa-se uma alternância da preocupação ora com os conhecimentos ou conteúdos de ensino, ora com as metodologias e procedimentos para ensinar.

Ocorreram, portanto, mudanças nos projetos de formação de professores, bem como foram elaborados e difundidos materiais de orientação aos professores, com a intenção de fornecer a eles o instrumental necessário para colocar em andamento as reformas propostas pelo Estado, cujo papel se materializou por meio de políticas públicas educacionais, definidas pelos governos em diferentes períodos históricos.

Assim, a partir das relações entre educação e poder, particularmente na perspectiva dos trabalhos de Apple, esta dissertação procurou compreender a forma como, por meio de materiais destinados aos professores, os governos legitimam conhecimentos a serem ensinados; assim, tornam públicas determinadas formas de

entender a função de cada uma das disciplinas escolares, bem como determinadas formas de compreender as ciências que originaram tais disciplinas.

Assim como o sistema educacional passou por diversas mudanças, a disciplina de História também foi marcada por profundas alterações no decorrer de sua existência. O ensino de História foi influenciado por diferentes currículos, metodologias de ensino, teorias, matrizes historiográficas, compêndios educacionais e reformas educacionais.

As sucessivas reformas de ensino ao longo do último século sempre foram acompanhadas da preocupação em produzir materiais para orientar os professores. A expectativa expressa nas normas legais e nos materiais produzidos para os docentes era de que as orientações produzissem práticas escolares mais adequadas às concepções teóricas e às metodologias predominantes em cada momento.

A alternância da preocupação entre o conteúdo e a forma no processo de ensino-aprendizagem é uma temática relevante para o campo da Didática Geral e das Didáticas Específicas, uma vez que se desdobra e se materializa na questão das relações entre teoria e prática, entre a formação científica e a formação pedagógica, entre a pesquisa e o ensino. Na maioria das reformas propostas e nos materiais curriculares elaborados, foi possível constatar a presença de uma concepção que dicotomiza conteúdo e forma.

Sob vários aspectos, foi possível constatar também que não ocorreram significativos avanços no sentido de romper com o abismo entre a teoria e a prática. Segundo Fonseca (2003, p.73):

> [...] as instituições formadoras não buscam ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação em história e a preparação pedagógica e com a separação ensino/pesquisa, existentes no interior dos próprios cursos de licenciatura e entre licenciaturas e bacharelados.

Pode-se afirmar que, em geral, os materiais produzidos para a orientação dos professores também não tem contribuído para fazer essa ruptura. Schmidt (2008), no seu texto *O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas*, faz um histórico das concepções de aprendizagem e ensino em quatorze manuais de Didática da História produzidos para os professores no Brasil.

A autora afirma que estes manuais mostram uma dicotomia entre as concepções “tradicionais” e “renovadas ou ativas” de aprendizagem histórica. Neste sentido, aponta também que desde o início do século XX o debate sobre a

aprendizagem histórica alterna uma concepção “tradicional” e uma “renovada”, debate este “sempre referenciado nas perspectivas da psicologia e em suas inovações” (SCHMIDT, 2008, p. 19).

Essas questões dizem respeito à problemática da relação entre conteúdo e forma que se expressaram ora pela ênfase nos conteúdos – e, portanto, no conhecimento científico da História, produzido pelos historiadores, que deveria ser traduzido em conhecimento histórico escolar –, ora pela ênfase na forma – e, portanto, na questão do método de ensino, considerado a partir de outros campos de conhecimento, notadamente a Didática e a Psicologia da Educação, como elementos externos à própria história.

Na análise dos materiais didáticos aqui selecionados, buscou-se perceber, por meio da análise de conteúdo, a presença das concepções historiográficas utilizadas, a concepção de História e de ensino e aprendizagem. A partir desses elementos, buscou-se compreender como se expressaram, nesses materiais, as relações entre conteúdo e forma ao longo das últimas quatro décadas. Entende-se, como já referido, que se trata da legitimação, pelo Estado, de determinadas formas de entender o conhecimento histórico.

Constatou-se nos materiais do período da Ditadura Militar a presença de elementos como a instrução individualizada, a instrução programada, o estudo dirigido. Também evidenciou-se a força do “formalismo psicológico” e do “formalismo técnico” que caracterizavam a Didática Geral naquele período. A ausência de elementos específicos da Didática da História neste material contribuiu para a permanência da cisão entre teoria e prática da disciplina, muito questionada a partir da década de 1980, tanto pela Didática Geral como no campo do Ensino de História.

As análises realizadas permitiram compreender que o ensino foi pedagogizado (SCHMIDT, 2008), isto é, transformou-se num conjunto de encaminhamentos e/ou prescrições voltados, basicamente, ao saber fazer pedagógico, mas esvaziado daquilo que se constitui na natureza específica de cada disciplina escolar. Partindo da análise de três elementos – concepção historiográfica, concepção de aprendizagem e de História – presentes nos materiais da década de 1970, concluiu-se que estes materiais possuem concepções de aprendizagem relacionadas fundamentalmente à Psicologia construtivista, como se procurou demonstrar. A preocupação com o método estava em motivar o interesse do aluno no conhecimento a ser adquirido e não no desenvolvimento de um pensamento propriamente histórico.

Tal panorama permite afirmar que os materiais destinados à formação de professores de Histórias nas décadas de 1970, de forma geral, possuíam uma preocupação com a técnica, com o manejo de classe, com a organização do trabalho pedagógico, o que é de significativa importância. Porém, ainda não levavam em consideração a contribuição dos princípios teóricos e metodológicos da Ciência da História.

No Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1988-1997), notaram-se alterações significativas na questão de apresentação e organização dos conteúdos e da forma, uma vez que se adotou uma organização pela tematização, contemplando conteúdos significativos da História. Observou-se também a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo e a presença de questões ligadas ao social, ao cultural e ao cotidiano dos alunos. Na apresentação dos conteúdos, esses estão separados por séries e apresentam-se em uma concepção de História linear e cronológica.

Portanto, na década de 1990, os materiais já mostram uma presença maior da História, bem como um avanço no diálogo entre a Didática Geral e a Didática da História. Do ponto de vista dos conteúdos e de algumas estratégias específicas, pode-se dizer que o material está estruturado de uma forma mais equilibrada entre essas duas áreas do conhecimento. No entanto, a presença do formalismo lógico e psicológico ainda regula a relação conteúdo e forma.

Dentre os materiais examinados, as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História publicadas em 2008 podem ser indicativas de uma aproximação mais efetiva entre o ensino de História e a Ciência Histórica, na direção do que Rüsen entende como uma Didática da História.

As diretrizes expõem uma preocupação em relacionar os temas estudados com a vivência dos alunos, questões do cotidiano, problemas que estão no dia a dia, ou seja, estabelecem uma ruptura com o conhecimento enciclopédico, livresco. Certamente isso é devido à literatura pedagógica produzida no final das décadas de oitenta e noventa na qual se inspiram também os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais atribuem um papel de mediador ao professor e sugerem novas estratégias para o trabalho nas aulas de história. Desde então, ocorreu uma abertura aos debates acerca dos novos suportes, novas linguagens, novas fontes e novas abordagens para o ensino de História, marcas que estão nas diretrizes de 2008.

Mas, para além disso, a presença de um referencial bastante específico – a

matriz disciplinar de Rüsen – permitiu avançar na compreensão da especificidade do ensinar e aprender a História que deve ser debatida com os professores em processo de formação continuada. Nesse sentido, o Estado legitimou nessas diretrizes, por meio das políticas públicas implementadas por grupo e sujeitos, um conhecimento histórico escolar mais próximo da História.

Ao analisar os diferentes aspectos dos materiais didáticos aqui analisados, destinados a orientar a formação de professores de História no Estado do Paraná da década de 1970 até os dias atuais, pode-se dizer que as concepções de ensino e aprendizagem foram alteradas de maneira significativa. Pode-se falar de uma "caminhada" que, partindo de uma concepção de ensino onde a Ciência da História estava ausente – nos conteúdos e métodos –, seguiu para o Currículo Básico, onde a História recupera seu espaço enquanto conteúdo, e nas Diretrizes Curriculares de 2008 se aponta a possibilidade de uma nova teoria e metodologia para o Ensino de História, na qual a Ciência da História ocupa lugar central.

Assim, procurou-se evidenciar, com os fragmentos dessas Diretrizes, como o documento incentiva os professores a romperem definitivamente com a História dita tradicional e inserirem em sua prática docente aspectos presentes na educação histórica. A partir dos trabalhos de Jorn Rüsen, os professores são provocados a desenvolverem a formação da consciência histórica, fazendo seus alunos pensarem historicamente.

A trajetória percorrida nestas pesquisa evidenciou que a intenção de entender o que se passa hoje com o ensino de história não poderia ter se detido tão somente na análise dos métodos e nas práticas de ensino atuais, ou nas Diretrizes publicadas pelo Estado em 2008. Mas, como os materiais didáticos permitiram entender, foi necessário recuperar a historicidade da problemática das relações entre conteúdo e forma ao longo de um período maior do ensino de história no Brasil para, então, entender o significado dos limites e dos avanços que estão postos nesse momento. Pesquisas como estas, em materiais destinados à formação de professores, podem elucidar processos de aproximação e de afastamento entre a Didática Geral e as Didáticas Específicas, bem como as mudanças e suas relações com as transformações no sistema educacional. Mas, acima de tudo, a partir dessas análises, pode-se repensar e construir possibilidades de uma formação de professores mais adequada aos avanços nesses campos de conhecimento.

# REFERÊNCIAS


ALTHUSSER, Louis. **Aparelho Ideológico de Estado (AIE)**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

ALVITE, Maria Mercedes Capelo. **Didática e psicologia**: crítica ao psicologismo da educação. São Paulo: Loyola, 1981.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Currículo, poder e lutas**: com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 529-575.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2010.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR** (On-line), Campinas, n. 22, jun. 2006.

CAIMI, Flávia Eloísa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita P.; DIEHL, Astor Antônio. **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: UPF, 2002.

CAMPOS, Mikie Alexandra Okumura Magnere de. **Manuais de didática e de metodologia de ensino:** construção da “base ensino”. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. A revisão da didática. In:_____(Org.). **Rumo a uma nova didática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 13-28.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In:_____(Org.). **Rumo a uma nova didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____;_____. A relação teoria-prática na formação do educador. In: _____ (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 56-72.

CASTANHO, Maria Eugênia. Paradigmas de currículo diante da nova ordem mundial. In: **Seminário sobre currículo**. Campinas, SP: PUCCAMP, 1995. (Série Idéias n. 1).

CASTRO, Amélia Domingues de. **A trajetória histórica da didática**. São Paulo: FFLCH da Universidade de São Paulo - USP, 1990.

_____. A trajetória histórica da didática. **Idéias**, São Paulo, n. 11, p. 17-27, 1991.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio César França (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Clío en las aulas**: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

DUARTE, Sérgio Guerra. **A reforma do ensino**: todos os esclarecimentos necessários à perfeita interpretação e aplicação da lei n.º 5.692. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Pensar a história repensar seu ensino**: a disciplina de história no 3º ciclo do ensino básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino. Lisboa: Porto Editora, 1994.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes. um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Crisolia *et al.* (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminho da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Quais histórias ensinar, quais histórias aprender no século XXI? **Histórias, Boletim do Laboratório e Arquivo de Memória Histórica – LAMH**, Belo Horizonte: Unicentro Newton Paiva, v. 4, n. 6, p. 2, mar. 2001.

_____. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos. Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógica. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 7, n. 22, p. 12-19, set./dez. 1985.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda. **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental. In: VI ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: MÚLTIPLOS ENSINOS EM MÚLTIPLOS ESPAÇOS, 6., 2007, Natal, RN. **Anais**... Natal, RN: Editora da UFRN, 2007. v. 1. p. 1-11.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOVERNO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica - História**. Paraná, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOLLANDA, Guy. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro - 1931-1956**. Rio de Janeiro: INEP, 1957.

IANNI, Octávio. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

JUREMA, Aderbal. **Pequena coletânea da legislação brasileira de educação**: leis 4.024, 5.540 e 5.692. Recife: Editora Universitária, 1972.

KLINGBERG, Lothar. **Introducción a la didáctica general**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación,1978.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade***,* Campinas, SP, v. 22, n. 74, abr. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Magistério, Série Formação do Professor).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Pura Lúcia O. **Didática teórica-didática prática**: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Didática teórica e didática prática**. São Paulo: Loyola, 2000.

MATUCHESKI, Silvana. **Elaboração das propostas curriculares de matemática do ensino de 1.º grau (5.ª a 8.ª série) do Estado do Paraná na década de 1970**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Curículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In:_____;_____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NADAI, Elza. O ensino de história do Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 3, n. 25/26, p. 143-162, 1992/93.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. Evolução da instituição escolar. In:_____. **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras**. São Paulo: Pioneira, 1980.

OLIVEIRA, Dalila A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. S. **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **A reconstrução da didática**: elementos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Papirus, 1993. p.57-99.

_____. **A reconstrução da didática**: elementos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PARANÁ. **Mensagem apresentada ao III Encontro dos Secretários da Educação e Cultura**. Curitiba: Memória Técnica do GPS, 1972.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos. Centro de Seleção, treinamento e aperfeiçoamento de pessoal do Estado do Paraná. CETEPAR. 1974.

_____. SEEC. Cadernos Estudos Sociais. Equipe de currículo. **Curso de aperfeiçoamento para docentes**. Curitba, PR, 1974.

_____. SEEC. Material de Apoio para Operacionalização das Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau (Estudos Sociais – 5ª a 8ª série). Currículo. Curitiba, PR, ano 2, n. 18,1975.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para Escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria do Estado da Educação. Superintendencia de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: História. Curitiba, 2008.

PINTO, Georges José. Município, descentralização e democratização do governo. **Caminhos de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, jun. 2002.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ROCKWELL, Elsie. **Repensando Institución**: una lectura de Gramsci. Mexico, DF: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RÜSEN, Jörn. The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. **History and Theory**, Middletown, v. 26, n. 3, 1987.

_____. **Razão histórica** - **teoria da história**: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

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

_____. **Reconstrução do passado - teoria da história II**: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADDI, Rafael. A didática da história como meta-teoria. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9., 2011, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis/SC, 18, 19 e 20 de abril de 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, Devanil (Coord.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995. (Série Ideias, n.26).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. **Política e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-219, 2004.

_____. O método é a maravilha da escola e a delícia do professor: os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História. In: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; DEL POZO, María del Mar. **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.

_____. Estado e construção do código disciplinar da didática da história. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 709-729, jul./dez. 2006.

_____. Ideias de aprendizagem histórica difundidas em manuais destinados a professores no Brasil: 1917-2004. In: **Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, jun. 2008. p.1-11.

_____. O aprender da história no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. Ensino de História: múltiplos ensinos em múltiplos espaços. Natal, RN, EdUFRN, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

_____;_____. Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA EDO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006. p.4100-4109, Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/ arquivos/eixo6.htm>. Acesso em:12 nov. 2011.

_____;_____. Divulgando um projeto político-pedagógico: o significado do *Jornal Escola Aberta* (Curitiba, 1984-1988). **Revista HISTEDBR** (on-line), Campinas, n. 31, p.167-182, set. 2008.

_____;_____. Formação continuada de professores: a experiência do "Grupo Araucária". In: HAGEMEYER, Regina Cely de Campos (Org.). **Formação docente e contemporaneidade**: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. v. 1, p. 53-74.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 12, n. 38, 2004. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n38>. Acesso em: 20 jun. 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?**: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da história**: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em

Educação, Setor de Educação/Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. **Didática da história**: contribuições para a formação de professores. Curitiba: Juruá, 2011.

VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 86-96.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério :Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Por dentro da didática: um retrato de três pesquisas. In: XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. de 20 a 23 de abril de 2010. Minas Gerais, UFMG. **Anais...** v. 4. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF>. Acesso em: 10 out. 2010.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação professor/estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_buscaFolhas.php

# ANEXO 1
# CONTEÚDOS PARA ESTUDOS SOCIAIS APRESENTADOS NA REVISTA CURRÍCULO 22

## Conteúdos para a 5.ª série

| |
|---|
| I - A Terra no Espaço |
| II - A Terra – Características Físicas |
| III - A Terra – Morada do Homem |
| IV - O homem no Egito Antigo |
| V - O homem na Grécia Clássica |
| VI - O homem na Roma Antiga |

## Conteúdos para a 6.ª série

| |
|---|
| I - Os continentes – aspectos físicos |
| II - O homem na Europa feudal |
| III - O homem no Império Bizantino |
| IV - O homem no Império Muçulmano |
| V - O homem na América pré-colombiana |
| VI - Conjuntura das navegações |
| VII - Conjuntura Renascentista |

## Conteúdos para a 7.ª série

| |
|---|
| I - Espaço brasileiro e expansão colonizadora |
| II - conjuntura revolucionária |
| III - Organização do Espaço brasileiro |
| IV - Conjuntura brasileira no 2.º reinado |

## Conteúdos para a 8.ª série

| |
|---|
| I - Conjuntura mundial no século XX |
| II - Conjuntura brasileira na 1.ª república |
| III - Conjuntura brasileira na 2.ª república |
| IV - Conjuntura brasileira na atualidade |

# ANEXO 2
# CATALOGAÇÃO DOS EXEMPLARES DA REVISTA CURRÍCULO

continua

| EXEMPLAR | TÍTULO | CONTEÚDO | INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES |
|---|---|---|---|
| Revista Currículo, n. 1, ano 1, out. 1973<br>Governo do Estado do Paraná.<br>CEPE e DE publicação mensal | Atividade Pré-escolar | ▪ Desenvolvimento Cognitivo<br>▪ Desenvolvimento Emocional<br>▪ Desenvolvimento Social<br>▪ Desenvolvimento Físico<br>▪ Atividades Sugeridas 7 a 10 anos 1.ª e 2.ª séries, 3.ª e 4.ª séries 11 a 14 anos, 5.ª a 6.ª séries , 7.ª e 8.ª séries<br>▪ Desenvolvimento do Currículo – Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências | Localizados 2 exemplares.<br>Cada exemplar contém 8 páginas |
| Revista Currículo, n. 2, ano 1, nov. 1973<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais.<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Diretrizes Curriculares : Esquema de referência para elaboração do currículo | ▪ Introdução<br>▪ Desenvolvimento<br>▪ Roteiro de Planejamento curricular<br>▪ Situação Geral da Escola | Localizados 3 exemplares.<br>Cada exemplar contém 78 páginas |
| Revista Currículo, n. 3, ano 1, dez. 1973<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais.<br>Equipe Currículo<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Primeira sugestão de diretrizes curriculares para o ensino de 1.º grau. | ▪ Apresentação ,<br>▪ Fundamentação<br>▪ Objetivos das atividades de 1.ª a 4.ª séries<br>▪ Objetivos das áreas de estudo de 5.ª a 8.ª séries.<br>▪ Atividades obrigatórias | Localizados 3 exemplares.<br>Cada exemplar contém 269 páginas |
| Revista Currículo, n.4, ano 1, jan. 1974<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Disposições legais para o ensino de 1.º grau, 2. grau e Ensino supletivo | ▪ Apresentação<br>▪ Disposições legais 1.º grau<br>▪ Disposições legais 2.º grau<br>▪ Disposição legais<br>▪ Ensino supletivo<br>▪ Documentos legais normativos | Localizados 3 exemplares.<br>Cada exemplar contém 53 páginas |
| Revista Currículo, n.5, ano 1, fev. 1974<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Classes de Recuperação Relato de projeto | ▪ O projeto das classes de Recuperação<br>▪ Característica da clientela<br>▪ Rendimento escolar<br>▪ Conclusões e recomendações<br>▪ Anexos | Localizados 3 exemplares.<br>Cada exemplar contém 61 páginas |
| Revista Currículo, n.6, ano 1, mar. 1974<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Aplicação do método misto de alfabetização.<br>Projeto AMMA | ▪ Relatório 1973 | Localizados 3 exemplares.<br>Cada exemplar contém 81 páginas |
| Revista Currículo, n. 7, ano 1, abr. 1974<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Desempenho do escolar de 2.ª série em linguagem. Estudos preliminares 1972 | ▪ Introdução<br>▪ Descrição do projeto<br>▪ Características do corpo docente consultado<br>▪ Descrição do instrumento e da metodologia, resultados, ortografia, gramática, compreensão da mensagem ouvida ou lida.<br>▪ Expressão oral e escrita.<br>▪ Conclusões e recomendações. | Localizados 3 exemplares.<br>Cada exemplar contém 31 páginas |

continua

| EXEMPLAR | TÍTULO | CONTEÚDO | INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES |
|---|---|---|---|
| Revista Currículo, n. 8, ano 1, maio 1974<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Recuperação do rendimento escolar (Projeto RECURES) | ▪ O projeto<br>▪ Procedimentos metodológicos<br>▪ Conclusões e sugestões | Localizados 3 exemplares.<br>Cada exemplar contém 76 páginas |
| Revista Currículo, n. 9, ano 1, jun. 1974<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Equipe Estadual de Currículo.<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Qualificação do corpo docente do ensino de 1.º grau no Estado do Paraná. | ▪ Apresentação<br>▪ Concentração de professores sem habilitação<br>▪ Região de planejamento, gráfico<br>▪ Comparativo professores com habilitação e sem habilitação | Localizados 3 exemplares<br>Cada exemplar contém 35 páginas |
| Revista Currículo, n.10, ano 1, jul. 1974.<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Equipe Estadual de Currículo.<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Ensino rural no Paraná. Condições do ensino rural no Paraná | ▪ Região de planejamento<br>▪ Qualificação do professor que trabalha no ensino rural, aluno de área rural<br>▪ Porcentagens de escolar rurais | Localizados 3 exemplares.<br>Cada exemplar contém 62 páginas |
| Revista Currículo, n.11, ano 1, dez. 1974<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Avaliação da implantação da Reforma do Ensino de 1.º grau nos municípios-piloto do Estado do Paraná | ▪ Introdução<br>▪ Estado teórico atual do problema e hipótese de trabalho<br>▪ Procedimentos metodológicos, resultados e análises<br>▪ Conclusões e sugestões<br>▪ Anexos | Localizados 3 exemplares<br>Cada exemplar contém 197páginas |
| Revista Currículo, n. 12, ano 2, jan. 1975<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Equipe Currículo.<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Fundamentação<br>O problema da formulação de objetivos educacionais | ▪ Avaliação<br>▪ Diretrizes curriculares<br>▪ Diretrizes de informação profissional para o ensino fundamental de 1.ª a 4.ª séries | Localizados 3 exemplares<br>Cada exemplar contém 47 páginas |
| Revista Currículo, n.13, ano 2, fev. 1975<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo.<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Comunicação e expressão | ▪ Apresentação<br>▪ Jornal falado<br>▪ Avaliação do trabalho<br>▪ Conclusões | Localizados 3 exemplares<br>Cada exemplar contém 25 páginas |
| Revista Currículo, n.14, ano 2, mar. 1975<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo.<br>Publicação mensal do CEPE | Estudos Sociais por atividades.<br>Excursão aos Campos Gerais, Lapa, Paranaguá | ▪ Atividades (questionários) para os alunos responderem sobre a excursão<br>▪ Programação a base de pré-requisitos, latitude, pontos cardeais | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contém 42 páginas |
| Revista Currículo, n.15, ano 2, abr. 1975<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo.<br>Publicação mensal do CEPE e DE | Ciências físicas e biológicas e programas de saúde | ▪ Introdução geometria atual (Estudos sobre retas, movimentos geométricos) | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contém 54 páginas |

continua

| EXEMPLAR | TÍTULO | CONTEÚDO | INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES |
|---|---|---|---|
| NÃO FOI LOCALIZADA A REVISTA n. 16 | | | |
| Revista Currículo, n. 17, ano 2, nov. 1975<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Pré-requisitos necessários à alfabetização | ▪ Introdução<br>▪ Característica da criança em idade escolar 6, 7 anos<br>▪ Pré-requisitos necessários para a alfabetização.<br>▪ Atividades que podem ser desenvolvidas na escola | Localizados 2 exemplares, cada exemplar contendo 33 páginas |
| Revista Currículo, n.18, ano 2, nov. 1975<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Comunicação e expressão 5.ª a 8.ª série.<br>Material de apoio para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1.º grau | ▪ Fundamentação legal<br>▪ Considerações gerais<br>▪ Objetivos gerais de comunicação e expressão<br>▪ Programação curricular por série, língua, educação artística, sugestão de projeto<br>▪ Referências bibliográficas | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 163 páginas |
| Revista Currículo, n. 19, ano 2, jan. 1976<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Atividades 1.ª a 4.ª série.<br>Material de apoio para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1.º grau. | ▪ Comunicação e expressão<br>▪ Integração social<br>▪ Iniciação às ciências<br>▪ Bibliografia | Localizado 1 exemplar , contendo 197 páginas |
| Revista Currículo, n. 20, ano 2, jan. 1976<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Ciências 5.ª a 8.ª série.<br>Material de apoio para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1.º grau. | ▪ Apresentação<br>▪ Introdução<br>▪ Matemática<br>▪ Sugestão do projeto<br>▪ Ciências, físicas e biológicas.<br>▪ Objetivo<br>▪ Conteúdo<br>▪ Estratégia 5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ªséries<br>▪ Ciências Físicas e Biológicas objetivos<br>▪ Conteúdo<br>▪ Estratégias | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 178 páginas |
| Revista Currículo, n. 21, ano 3, fev. 1976<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Fundamentação | ▪ Apresentação<br>▪ O exame da situação<br>▪ O instrumental teórico<br>▪ Perspectiva dinâmica<br>▪ Fatores intervenientes na situação escolar<br>▪ As disciplinas cientificas e a fundamentação curricular | Localizados 2 exemplares , cada exemplar contendo 36 páginas |
| Revista Currículo, n. 22, ano 2, s/d<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Estudos Sociais 5.ª a 8.ª série<br>Material de apoio para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1.º grau | ▪ Apresentação<br>▪ Visão global de Estudos sociais<br>▪ Fundamentação quanto aos objetivos em Bloom e Taba<br>▪ Conteúdos em Brumer<br>▪ Estruturas dos conteúdos 5.ª série, objetivos específicos, conteúdos, estratégias<br>▪ Estruturas dos conteúdos 6.ª série, objetivos específicos conteúdos, estratégias<br>▪ Estruturas dos conteúdos 7.ª série, objetivos específicos conteúdos, estratégias<br>▪ Estruturas dos conteúdos 8.ª série, objetivos específicos, conteúdos, estratégias | Localizados 2 exemplares, cada exemplar contendo 65 páginas. |
| NÃO FOI LOCALIZADA A REVISTA n. 23 | | | |
| Revista Currículo, n. 24, ano 3, 1977<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Elementos para o planejamento curricular na primeira série do ensino de 1.º grau. | ▪ Apresentação<br>▪ Parte I - Fundamentação psicopedagógica<br>▪ Parte II - Elenco de objetivos, Estudos sociais, matemática , ciências | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 151 páginas. Dentro de 1 exemplar foram localizados 3 cadernos menores: Estudos Sociais 1.ª série contendo temas a serem trabalhados, matemática 1.ª série, iniciação às ciências 1.ª série |

continua

| EXEMPLAR | TÍTULO | CONTEÚDO | INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES |
|---|---|---|---|
| NÃO FOI LOCALIZADA A REVISTA n. 25 | | | |
| Revista Currículo, n. 26, ano 3, s/d.<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Diretrizes curriculares de iniciação para o trabalho 5.ª a 6.ª série.<br>Orientação para o planejamento curricular nas escolas rurais atingidas pelo programa de cooperação Estado Município | ▪ Introdução<br>▪ Relação de conteúdos e objetivos específicos<br>▪ Técnicas industriais<br>▪ Educação para o lar<br>▪ Prática de comércio<br>▪ Sugestões de estratégias<br>▪ Técnicas agrícolas<br>▪ Técnicas industriais<br>▪ Prática de comércio | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 66 páginas. |
| Revista Currículo, n. 27, ano 3, fev. 1977.<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Ensino Religiosos 1.ª a 8.ª série<br>Diretrizes curriculares para o ensino de 1.º grau. | ▪ Introdução<br>▪ Metodologia<br>▪ Objetivos gerais do ensino religioso no 1.º grau<br>▪ Temas<br>▪ Conteúdos<br>▪ Fundamentação<br>▪ Bibliografia | Localizados 4 exemplares, cada exemplar contendo 61 páginas |
| Revista Currículo, n. 28, ano 3, 1977<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Operacionalização das diretrizes curriculares de Estudos Sociais 5.ª série do ensino de 1.º grau | ▪ Introdução<br>▪ Estratégias de representações gráficas<br>▪ Estratégias por imagens fixas<br>▪ Estratégias de comunicação escrita<br>▪ Estratégias de comunicação oral<br>▪ Outras estratégias | Localizados 2 exemplares, cada exemplar contendo 70 páginas |
| Revista Currículo, n. 29 ano 3, s/d<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Elementos para o planejamento curricular na segunda série do ensino de 1.º grau | ▪ Apresentação<br>▪ Comunicação e expressão<br>▪ Elenco de objetivos, orientações metodológicas<br>▪ Matemática elenco de objetivos, orientações metodológicas<br>▪ Estudos sociais, elenco de objetivos, orientações metodológicas<br>▪ Importância e aspectos geográficos da comunidade<br>▪ Importância da evolução histórica da comunidade<br>▪ Importância da vida econômica da comunidade<br>▪ Importância dos aspectos socioculturais da comunidade<br>▪ Ciências: como abordar cada tema<br>▪ Estratégias de ensino | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 514 páginas |
| Revista Currículo, n. 30, ano 3, 1977<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Diretrizes curriculares de Estudos Sociais 1.ª a 6.ª série<br>Orientação para o planejamento curricular das escolas rurais atingidas pelo programa de cooperação Estado – Município | ▪ Objetivos específicos e conteúdos 1.ª a 6.ª série<br>▪ Estrutura dos conteúdos<br>▪ Orientação para o desenvolvimento de atividades no processo ensino aprendizagem<br>▪ O estudo dirigido | Localizados 2 exemplares, cada exemplar contendo 111 páginas. |
| Revista Currículo, n. 31, ano 3, 1977<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Diretrizes Curriculares de matemática 1.ª a 6.ª série<br>Orientações para o planejamento curricular nas escolas rurais atingidas pelo programa de cooperação Estado -Município | ▪ Diretrizes Curriculares<br>▪ Objetivos do ensino de matemática<br>▪ Programação 1.ª a 6.ª série<br>▪ Material de apoio | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 168 páginas. |
| Revista Currículo, n. 32, ano 4, 1978<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Diretrizes curriculares de Comunicação e Expressão 1.ª a 6.ª série.<br>Orientações para o planejamento curricular nas escolas rurais atingidas pelo programa de cooperação Estado-Município | ▪ Diretrizes curriculares<br>▪ Fundamentação legal da matéria comunicação e expressão<br>▪ Material de apoio<br>▪ Expressão escrita<br>▪ Ortografia<br>▪ Gramática | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 257 páginas. |

continua

| EXEMPLAR | TÍTULO | CONTEÚDO | INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES |
|---|---|---|---|
| Revista Currículo, n. 33, ano 4, jul. 1978<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Alfabetização | ▪ Apresentação<br>▪ Método de alfabetização do professor Erasmo Pilloto<br>▪ Método misto<br>▪ Palavração<br>▪ Domínio das habilidades linguísticas<br>▪ Algumas sugestões de atividades | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 78 páginas. |
| Revista Currículo, n. 34, ano 4, jun. 1978<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Recuperação de alunos de 1.ª série | ▪ Apresentação<br>▪ Recuperação<br>▪ A recuperação no processo ensino aprendizagem<br>▪ O reensino na 1.ª série<br>▪ Anexos | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 87 páginas. |
| Revista Currículo, n. 35, ano 4, jul. 1978<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Elementos para o planejamento curricular na terceira série do ensino de 1.º grau | ▪ Comunicação e expressão<br>▪ Matemática<br>▪ Estudos Sociais<br>▪ Ciências | Localizados 2 exemplares, cada exemplar contendo 529 páginas. |
| Revista Currículo, n. 36, ano 4, 1978<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Diretrizes curriculares | ▪ Justificativa<br>▪ Fundamentação legal<br>▪ Objetivos gerais<br>▪ Sugestão de conteúdos 1.ª a 6.ª série<br>▪ Material de apoio<br>▪ Orientações para odesenvolvimento das principais atividades<br>▪ Formas práticas para o desenvolvimento dos objetivos 1.ª a 6.ª série | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 127 páginas. |
| Revista Currículo, n. 37, ano 4, 1978<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo. | Diretrizes curriculares de Ciências 1.ª a 6.ª série.<br>Orientações para o planejamento curricular nas escolas rurais atingidas pelo programa de cooperação Estado -Município | ▪ Diretrizes curriculares 1.ª a 6.ª série.<br>▪ Material de apoio | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 95 páginas. |
| Revista Currículo, n. 38, ano 4, 1978<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo | Educação pré-escolar.<br>Uma proposta de trabalho | ▪ Apresentação<br>▪ Introdução<br>▪ Aspectos legais<br>▪ Esquema do trabalho<br>▪ Atividades<br>▪ Sugestão de conteúdos a serem desenvolvidos<br>▪ Anexo | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 170 páginas. |
| Revista Currículo, n. 39, ano 5, 1979<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo | Elementos para o planejamento curricular na quarta série do ensino de 1.º grau. | ▪ Apresentação<br>▪ Comunicação e expressão<br>▪ Matemática<br>▪ Estudos Sociais<br>▪ Ciências Físicas e Biológicas | Localizados 2 exemplares, cada exemplar contendo 455 páginas. |
| Revista Currículo, n. 40, ano 4, 1978<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo | Relatório do Projeto "Avaliação da utilização do material elementos para o planejamento curricular na 1.ª série do ensino de 1.º grau em 1977" | ▪ Apresentação<br>▪ Justificativa<br>▪ Pressupostos teóricos<br>▪ Problemas<br>▪ Hipóteses<br>▪ Definições das variáveis mensuradas<br>▪ Metodologia<br>▪ Apresentação e análises dos resultados<br>▪ Discussões dos resultados<br>▪ Conclusões<br>▪ Limitações e recomendações<br>▪ Referências bibliográficas<br>▪ Anexos | Localizado 1 exemplar, contendo 389 páginas. |

conclusão

| EXEMPLAR | TÍTULO | CONTEÚDO | INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES |
|---|---|---|---|
| Revista Currículo, n. 41, ano 5, 1979<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo | Estudos Sociais<br>Módulos instrucionais<br>Subsídios para a operacionalização das Diretrizes Curriculares de 6.ª série do ensino de 1.º grau | ▪ Apresentação<br>▪ Os continentes: aspectos físicos.<br>▪ O homem na América pré-colombiana<br>▪ Conjuntura das navegações<br>▪ Conjuntura renascentista | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 405 páginas. |
| Revista Currículo, n. 41, ano 6, 1981<br>Governo do Estado do Paraná.<br>Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná.<br>Coordenação da Equipe Currículo | Jogos recreativos na pré-escola | ▪ Apresentação<br>▪ Capacidades sensoriomotoras<br>▪ Capacidades perceptuais | Localizados 3 exemplares, cada exemplar contendo 97 páginas. |