

ESTADO DE SANTA CATARINA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

CADERNO PEDAGÓGICO

HISTÓRIA





ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

GOVERNADOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA

João Raimundo Colombo

VICE-GOVERNADOR DO ESTADO

Eduardo Pinho Moreira

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Marco Antônio Tebaldi

SECRETÁRIO ADJUNTO

Eduardo Deschamps

DIRETORA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

Gilda Mara Marcondes Penha

GERENTE DE ENSINO MÉDIO

Maike Cristine Kretzschmar Ricci

GERENTE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Edna Corrêa Batistotti

GRUPO DE TRABALHO - SED

José Raul Staub

Patrícia de Simas Pinheiro - Coordenadora

REVISÃO

Dulce de Queiroz Piacentini

CONSULTOR

Paulo Hentz

PROFESSORES TUTORES

Evandro André de Souza

Paulo Rogério Melo de Oliveira

PROFESSORES COAUTORES

Ademar Roque Ely

Adriano Stedile de Souza

Amarildo Michels

Ana Célia Biscaro

Ana Lúcia de C.C. Macagnan

Ana Vitória Wessling Margotti

Andréa Aparecida Schmitz

Andréa Ferreti

Angelina Neci Oliveira Bernardo

Berenice da Silva Lemos

Carin Wehrmeister

Caroline Ribeiro de Faria

Cátia D. Carlin dos Santos

Cíndia Rossana L. da Silva

Clenir M. C. Santana

Daniel Almeida

Dante Medeiros Pozzato

Débora V. Da Silveira Dutra

Edelvir Zanluchi

Genoir Dela Justina

Geruza Maria Tozzo

Gleison Vieira

Gustavo Soares

Hélcio Dieter Liesenberg

Ireneu Francisco Pappis

Izaias Antonio Sureck

Izilda Regina Lepiani

Jadna de Cássia Rodrigues Martins

Jaiane da Silva M. Isidoro

Jaison Simas

Jane Bottega Centofante

João Freiburger

Jonas de Jesus Rosa

Juliano Carvalho Bueno
Lairton Ferrari
Lauri do Prado Vargas
Liberto Burdzinski
Luceli Lopes Beppele
Luciano de Andrade
Luiz Fernando Kothe
Mara Terezinha de Almeida
Márcia Helena Arozi
Márcio João da Silva
Maria Angélica
Maria Aparecida Pedro Goudinho
Maria Assunta Klein Fiorentin
Maria Beatriz Beal Abatti
Maurina Fernandes Meincheim
Mireli Inácio P. Serafim
Mirian Elisa da Silva Aguiar Wagner
Nailor Novaes Boianovsky
Neusa M^a Vedana Pazza
Nilceia Maria Antunes Xavier
Otávio Jorge Caldas
Reginaldo Pires Thomaz
Ricardo Vogel
Rolf Prochnow
Rúbia Grosch
Sadi José Rodrigues da Silva
Sandra R. Gobatto Simon
Sílvio Martins
Sirlei de Oliveira Francisco
Soraya Maciel Goulart Chaves
Terezinha Ap^a de Quadros
Terezinha de Lurdes Maggioni
Valmir Albano da Silva
Vanderlei José Puhl
Vilma Konflanz Schmidt
Viviam Poffo
Viviane dos Santos
Wanusa Aparecida Scheimann de Abreu
Xarles José Rossi

Caríssimos professores

Inexiste país, estado ou município que tenha alcançado níveis de desenvolvimento humano satisfatórios, para o aproveitamento de todas as potencialidades que se pretendem no alcance da justiça social, como sujeitos críticos, livres e participantes ativos na formação da democracia que sonhamos para todos nós, sem fazê-lo por meio de uma educação voltada, exatamente, para estas finalidades.

Educar, em sua etimologia latina, traz o significado de fazer brotar da terra para a vida, para a geração de frutos. Na qualidade deste trazer para o crescimento está definido o fruto que se irá produzir. E, neste momento, coloca-se o papel do ser humano que, com sua formação e sua vontade, aliadas às possibilidades que encontra para uma ação educativa competente, torna-se o artífice na formação de seres capazes de fazer de Santa Catarina um estado sempre modelar, por estar sedimentado em procedimentos voltados exatamente para os seres humanos que o formam.

É o que todos esperamos de cada educador que faz do magistério o caminho a ser trilhado para o crescimento de nossas crianças, jovens e adolescentes, como construtores de um mundo em que todos possamos caber com justiça e dignidade.

E os gestores da educação pública estadual, em que me coloco como Secretário da Educação, temos a responsabilidade de possibilitar uma estrutura, física e teórica, com a sinalização de caminhos que, com a competente ação de todo o coletivo docente, corrija distorções e, no conhecimento de cada meio em que nos envolvemos, transforme cada aluna e aluno em atores vivos para uma Santa Catarina que desejamos cada vez mais bela, humana e humanizante.

Com o envolvimento do conjunto de profissionais que atuam em nossas estruturas administrativas, especialmente por meio da Diretoria de Educação Básica e Profissional e Gerências Regionais de Educação, com o assessoramento de educadores e educadoras, produzimos estes cadernos pedagógicos para os componentes curriculares de *Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Química, Sociologia, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP* e um especial sobre *Interdisciplinaridade*.

Com o olhar voltado para uma educação de qualidade que torne cada catarinense um ser pleno de senso humano e espírito democrático, envolvemo-nos para fazer chegar aos professores e professoras um material significativo na construção de uma escola cada vez mais voltada para o povo catarinense, possibilitando-nos a consciência de que é pela educação que trilhamos os caminhos da justiça, da dignidade, do progresso e da felicidade.

Marco Antonio Tebaldi
Secretário de Estado da Educação

APRESENTAÇÃO

Entre os anos de 2004 a 2007, a Secretaria de Estado da Educação reuniu professores, gestores e demais profissionais da educação, diretamente envolvidos com o currículo dos cursos de Ensino Médio e de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em eventos de formação continuada, com a finalidade de discutir e propor encaminhamentos teórico-metodológicos para a prática pedagógica em sala de aula.

Desses encontros de formação continuada resultou a produção de cadernos pedagógicos para os componentes curriculares de Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Química, Sociologia, além de um caderno com atividades de aprendizagem interdisciplinares, envolvendo todos os componentes curriculares do Ensino Médio, e um caderno voltado para o currículo do Curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

A relevância teórica, a legitimidade para a prática pedagógica em sala de aula, a vinculação aos encaminhamentos teórico-metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina, expressos nos documentos datados de 1991, 1998, Diretriz 3/2001, Estudos Temáticos 200, com a competente autoria dos professores e gestores da rede pública estadual de ensino, validam e dão legitimidade a estes cadernos como fonte de reflexão e planejamento dos tempos e espaços curriculares voltados à educação integral dos adolescentes e jovens catarinenses do Ensino Médio.

Caro professor, trazemos esse documento para sua consideração quando do planejar e do fazer curricular, vinculados aos interesses, às diversidades, às diferenças sociais dos estudantes e, ainda, à história cultural e pedagógica de sua escola. Não pretendemos que eles se constituam como fontes únicas e inquestionáveis para a educação que o Estado catarinense tem implementado com foco no ser humano, em todas as suas dimensões. Faz-se essencial o trabalho de cada ente educativo no olhar pleno para a realidade que reveste cada meio, em suas especificidades humanas e culturais, que transforma Santa Catarina em modelo pluriétnico, garantindo-nos estar situados como exemplo para todos os que desejam uma educação centrada na formação humana e cidadã. Assim sonhamos a educação que nos transforme em sujeitos críticos e cientes de nosso papel na transformação do mundo.

Temos certeza de que este material, produzido por meio de um trabalho coletivo, terá bom proveito e aplicabilidade no seu dia a dia escolar.

Gilda Mara Marcondes Penha
Diretora de Educação Básica e Profissional

Maike Cristine Kretzschmar Ricci
Gerente de Ensino Médio

SUMÁRIO

Introdução.....	9
Unidade I - Para onde aponta a proposta curricular de Santa Catarina	20
1 Proposta curricular – um caminho metodológico	
2 Categorias básicas para a abordagem dos temas	
Unidade II - Definindo uma concepção de história.....	25
1 História, o vivido e a reconstrução do passado	
2 Construção do conhecimento histórico	
3 As diferentes temporalidades, sua especificidade e coexistência	
4 História e diferenças	
Unidade III - A historiografia nos séculos XIX e XX.....	30
1 A teoria da história no século xix	
2 A historiografia no século xx	
3 A historiografia brasileira contemporânea (nova história + neomarxismo inglês)	
4 A historiografia e a prática pedagógica: considerações e proposições	
5 Proposta de abordagem	
Unidade IV - Considerações sobre o ensino de história.....	43
1 As novas contribuições teórico-metodológicas	
2 Que história é conveniente ensinar hoje?	
3 Uma orientação prática - plano de aula	
4 Texto complementar	
5 Sugestão de atividade	
Unidade V - Conteúdos programáticos.....	49
1. Pré-história	
2. Primeiras civilizações (Mesopotâmia, hebreus, Egito, Índia, China, África, América, etc.)	
3. Grécia	
4. Roma	
5. Idade média	
6. Estado moderno	
7. Renascimento	
8. Reforma religiosa	

9. Expansão marítima
10. Mercantilismo e sistema colonial
11. Sociedade colonial brasileira
12. Iluminismo
13. Revolução inglesa
14. Revolução industrial
15. Independência das treze colônias
16. Revolução francesa
17. Brasil império
18. Revoluções liberais e nacionalismo no século XIX
19. A república velha
20. Imperialismo
21. A primeira guerra mundial
22. Período entre guerras
23. A segunda guerra mundial
24. Período democrático
25. Guerra fria
26. A ditadura militar no Brasil
27. Redemocratização
28. Tendências do mundo atual

Unidade VI - Sugestão de planos de aula.....64

- 1 Choques culturais na América colonial através do filme “A missão” e os conflitos entre os xoklengs e os bugreiros na região de Águas Mornas – um estudo comparativo
- 2 Desmi(s)tificando o continente africano
- 3 Copa do mundo em tempos de ditadura, com o filme “Pra frente Brasil”
- 4 A queda do socialismo e a consolidação da globalização

Relação dos Professores Coautores 81

INTRODUÇÃO

Paulo Hentz¹

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA E A SUA IMPORTÂNCIA

Vivemos um tempo em que a memória histórica está sendo perigosamente esquecida pela população, principalmente pelos mais jovens. Eric Hobsbawm, em *A Era dos Extremos*, refere-se a esse fenômeno de forma dramática: “A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do Século XX” (HOBSBAWM, 1995, p. 13)².

Se prestarmos atenção, podemos observar que nossos alunos, tanto crianças quanto adolescentes e mesmo jovens, quando se apresentam no início das atividades letivas, dizem apenas o pré-nome, como se não tivessem sobrenome. Também as pessoas de nossa geração, não raro, adotam prática semelhante.

Mas que importância tem o sobrenome, se o nome basta para que eu identifique alguém ou para que eu me identifique? É o sobrenome que vincula a pessoa a um determinado grupo familiar, a uma etnia, a uma cultura. É pelo sobrenome que conseguimos estabelecer vínculos com a sociedade num sentido abrangente e, o que tem um significado histórico, com o passado e com o contexto do tempo para além do indivíduo.

E do que é indicativo o fato de as gerações do nosso tempo viverem sem dar importância ao seu sobrenome? Aqui seria possível levantar uma série de hipóteses. Poderia se especular em torno do significado da família, que perdeu importância num tempo em que os valores religiosos, que sempre potencializaram o valor da família, tiveram uma perda de legitimidade pelo avanço da ciência moderna e dos interesses ideológicos e mercadológicos em potencializar a figura do indivíduo em detrimento da comunidade. Poderia se especular em torno da sede de autonomia alimentada, desde tenras idades, pelas crianças de nosso tempo, que poderia fazer com que o vínculo com um grupo familiar não tivesse a mesma importância que teve há algumas décadas. Poderia se colocar como hipótese, também, que

¹ Consultor, graduado em Estudos Sociais, com Especialização em História da América, Mestre em Educação pela UFSC, Doktor der Philosophie pela UNIVERSITÄT GASAMMTHOCHSCHULE SIEGEN - Alemanha.

² HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

isto faz parte de uma evolução natural da consciência de si que os indivíduos desenvolvem de geração em geração, dentro da dinâmica própria do processo histórico.

Todas essas hipóteses teriam significativa importância se a perda da consciência e da memória históricas não fosse vantajosa para uns e desvantajosa para outros. Compreendo a omissão dos sobrenomes como a ponta de um *iceberg* de processo deliberado de destruição da memória histórica nas gerações de nosso tempo, para que elas se insiram sem dor e sem revolta num processo de destruição de direitos e de conquistas dos seus antepassados, e para que aceitem esse processo como sendo totalmente normal e natural.

Vejamos: desde a Revolução Industrial, em meados do século XVIII, até a década de 1980, as sociedades ocidentais passaram por sucessivos ajustes do Capitalismo para, sob a pressão dos sindicatos de trabalhadores organizados e diante do risco de avanço do regime comunista sobre as economias ocidentais, conceder direitos aos trabalhadores, elevando paulatinamente sua participação na distribuição da riqueza produzida na relação trabalho-capital.

O Livro I de O Capital, de Marx, é uma boa leitura para se ter uma ideia das condições de trabalho da classe trabalhadora no início da Revolução Industrial. Operários trabalhando até 30 horas seguidas para depois descansarem 6 ou 7 horas; mulheres voltando ao trabalho poucos dias após o parto para não perderem o pagamento pelos dias parados; crianças pequenas acompanhando as mães nas fábricas e ajudando no trabalho em ambiente insalubre, como um “favor” que o empresário fazia às operárias que não tinham onde deixar seus filhos pequenos; operárias que levavam sacos de lã para casa ao final do expediente para trazer de volta a lã escovada no outro dia, sem receberem pagamento pelo trabalho feito em casa; pagamento por dia trabalhado, sem direito a descanso remunerado, a licença para tratamento de saúde, a licença-maternidade, a férias, a aposentadoria, são algumas das situações descritas por Marx na obra citada³.

Daquela época até a década de 1980 houve um acúmulo progressivo de conquistas pelos trabalhadores que significaram, na prática, transferência de riqueza da classe proprietária para a classe trabalhadora. Ora, cada benefício pago pelos proprietários aos trabalhadores implica ganhar um pouco menos em lucro para distribuir este pouco em forma de salários diretos ou indiretos.

Veja como funciona: se logo após a Revolução Industrial o trabalhador tinha direito apenas ao pagamento do salário referente aos dias trabalhados, aquele que o pagava tinha de

³ Os filmes **Germinal** e **Daens: um grito pela liberdade** são, também, ilustrativos das condições dos trabalhadores no início do capitalismo moderno.

despender apenas o valor pago pelos dias efetivamente trabalhados pelo seu operário, sendo que esse dia tinha a duração do quanto o operário suportava. Quando o trabalhador passou a ser pago por uma jornada de 12 horas, a exploração de seu trabalho diminuiu um pouco; quando sua jornada baixou para 8 horas, com direito ao final de semana remunerado, sua participação na riqueza produzida foi progressivamente maior; quando passou a ter direito a férias, aposentadoria, fundo de garantia, licença para tratamento de saúde, licença-maternidade e licença-paternidade, sua participação relativa na distribuição da riqueza produzida foi ainda um pouco maior.

Embora a classe proprietária sempre tenha encontrado mecanismos para manter a distribuição da riqueza em níveis que garantissem a sua manutenção e a produção de generosa fatia de mais-valia⁴, parece que fica claro que cada um dos direitos conquistados pelos trabalhadores representou a transferência de um pouco de riqueza da classe proprietária para a classe trabalhadora. Este processo foi estancado na década de 1980, com a implementação das políticas neoliberais.

E o que são essas políticas neoliberais? São políticas que se baseiam na retomada do Liberalismo clássico pela metade e de forma distorcida. Explicando melhor: o Liberalismo clássico, do século XVIII, pregava a liberdade econômica e a liberdade política. Dessa forma, um Estado liberal tinha como princípio garantir a livre iniciativa econômica, o que se traduz pelo estabelecimento dos empreendimentos privados para ganhar dinheiro, ou seja, aplicar o dinheiro em capital, no qual se empregam pessoas, com base em cujo trabalho se produz o lucro. Junto com essa liberdade de organização econômica, no entanto, havia o princípio da liberdade de organização política. Assim, se no âmbito das relações econômicas, proprietários e empregados eram eminentemente desiguais, nas relações políticas essa desigualdade, pelo menos em tese, desaparecia. E foi com base nessa liberdade de organização política da classe trabalhadora que os sindicatos do século XIX e das primeiras décadas do século XX realizaram as conquistas que nos foram legadas.

O Neoliberalismo toma como princípio sagrado o da liberdade da organização econômica, mas relativiza o da organização política, através do controle da classe trabalhadora. Isto, em outras palavras, significa que o proprietário do capital deve ter toda a liberdade de realizar seus investimentos, com um mínimo de controle estatal nas regras do funcionamento de seu negócio. Daí nasce o discurso de que o Estado atrapalha a economia,

⁴ Mais-valia é um conceito de Marx para designar o tempo trabalhado e não pago. Para aquele autor, o empregador nunca paga ao trabalhador o valor que seu trabalho agrega à riqueza; sempre deixa de pagar uma parte. Esta parte não paga (a mais-valia) é a base a partir da qual ocorre o lucro.

atrapalha o desenvolvimento; de que o Estado não tem o direito de se intrometer na liberdade de ação do capital; de que a Justiça do Trabalho precisa ser silenciada, porque em suas decisões reconhece muito os direitos dos empregados.

A política neoliberal decorre da junção de alguns fatores, que somente em sua existência conjunta permitem provocar, ao mesmo tempo, um avanço na ação dos ganhos dos proprietários e um freio nas conquistas dos trabalhadores, quais sejam:

1. A automação industrial, chamada também de modelo toyotista, por ser decorrente da imitação do sistema primeiramente implementado pelos japoneses na indústria automobilística. Com o toyotismo, a substituição do trabalho humano pela ação de robôs permitiu que se criasse o assim chamado desemprego estrutural – um desemprego que não é decorrente de uma conjuntura momentânea desfavorável, mas da própria estrutura da organização do sistema produtivo. O aumento dos desempregados, em qualquer época da história, tem sido um instrumento poderoso de silenciamento dos trabalhadores que lutam por conquistas. Como está em jogo a sobrevivência, através da manutenção do emprego, a tendência dos trabalhadores é afastar-se das lutas sindicais, na medida em que elas podem representar o risco de perda do emprego, uma vez que há muitos desempregados dispostos a executar as mesmas tarefas pelo mesmo salário, quando não por um salário menor.

Vocês acham que a diminuição das lutas sindicais no ABC paulista é coincidência? Antes de coincidência, parece que é atitude de prudência dos empregados que, para manter o emprego, aceitam afastar-se da luta sindical. É a sobrevivência que está em jogo. Atente-se, também, para o fato de que as grandes mobilizações de trabalhadores por conquistas salariais e de condições de trabalho se dão, normalmente, em épocas de pleno emprego ou de baixo índice de desemprego.

2. A queda do Socialismo Real na União Soviética e no Leste europeu, ocorrida no final da década de 1980 e início da década de 1990, tirou dos ombros da classe proprietária do Ocidente uma preocupação sempre presente durante a guerra fria: quando os trabalhadores reivindicavam conquistas, havia um clima favorável a concessões, uma vez que para os proprietários era mais importante conceder alguns benefícios e manter a estrutura que permitisse continuar com a agregação de mais-valia, uma vez que pairava sempre sobre os países ocidentais a ameaça de uma revolução comunista. Era o medo da “sovietização” das economias ocidentais que levava, também, os proprietários a conceder

conquistas aos trabalhadores, porque afinal o velho ditado popular “que se percam os anéis, mas que se mantenham os dedos” adquire, aqui, um forte significado.

Assim, a conjugação do fim do socialismo real – que eliminou, do ponto de vista da classe proprietária, o risco da busca de uma alternativa socialista por parte da maioria – com a automação industrial, que permitiu aumentar a produtividade das fábricas com o emprego de menor número de trabalhadores, permitiu a implementação de uma política claramente determinada a avançar sobre as conquistas já feitas pelos trabalhadores ao longo dos séculos XIX e XX e fazer o percurso de volta em termos de distribuição relativa da riqueza advinda do processo de produção.

Na prática, a política neoliberal consiste em fazer com que a riqueza que foi passo a passo transferida da classe proprietária para a classe trabalhadora através das conquistas trabalhistas no decurso dos dois séculos anteriormente referidos retorne para a classe proprietária, o que implica um lento (talvez nem tanto) retorno de relações de trabalho semelhantes às do século XVIII.

No Brasil, podem ser apontados alguns aspectos em que a aplicação da política neoliberal se torna sensível, como a discussão em torno da flexibilização da Consolidação das Leis do Trabalho; a discussão em torno do fim da Justiça do Trabalho, remetendo as questões trabalhistas para a justiça comum (normalmente mais lenta e, portanto, com maior demora em apresentar resultados); as reformas na Previdência Social, remetendo as aposentadorias para alguns anos mais tarde, mantendo os trabalhadores na ativa por mais tempo. É importante que se perceba que cada uma dessas medidas representa a transferência de riqueza da classe trabalhadora para a classe proprietária, portanto um movimento de volta em relação ao empreendido desde a Revolução Industrial até a década de 1980.

Poderá você se perguntar: mas como pode haver transferência de riqueza dos trabalhadores para os proprietários se não há um sensível empobrecimento de todos nós que somos trabalhadores? Talvez a resposta esteja em algumas coisas que nós mesmos não percebemos claramente, como: 1) para manter o mesmo padrão de vida, de alguns anos para cá precisamos trabalhar mais horas por semana; 2) quando falamos de distribuição da riqueza entre proprietários e trabalhadores, sempre falamos em valores relativos, não absolutos⁵.

Mas o que a omissão do sobrenome tem a ver com isto?

⁵ Para compreender isto, é recomendável a leitura de MARX, K. Salário, preço e lucro. In: Os Economistas. Trad: Jacob Gorender. São Paulo: Abril Cultural, s.d.

Tem a ver com o fenômeno apontado por Hobsbawm ao qual nos referimos no início do texto. Convivemos com uma geração na qual foi suprimida a consciência histórica. Esta geração tende a não reagir se as conquistas sociais dos trabalhadores forem denominadas como privilégios, o que resulta numa tendência em aceitar a retirada dessas conquistas como um processo natural. Não se retiram direitos de quem sabe o custo de sua conquista em lutas (e muitas vezes em vidas) no passado, ao menos não pacificamente. E é mais fácil retirar direitos de quem não faz as conexões de sua própria existência com o passado do grupo social e familiar.

Mais uma vez, Hobsbawm (1995, p. 13) alerta: “Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio”.

O que aponte até aqui são questões diretamente ligadas à produção econômica de nossa sobrevivência, o que representa um aspecto fundamental de nossa vida, mas não o único. Para que consigamos nos compreender como seres humanos, partícipes da mesma espécie de todos os outros humanos, ao mesmo tempo que seres individuais, únicos, diferentes, precisamos compreender o processo histórico geral que fez do mundo o que ele é, que fez da espécie humana o que ela é, que fez de cada povo um povo com especificidades culturais, que fez com que as etnias tenham tido diferentes percursos de desenvolvimento de sua humanidade, que fez com que cada família tivesse uma configuração própria, com seus segredos e idiosincrasias e, finalmente, o processo que faz com que cada ser humano, individualmente, seja uma síntese particular de todo o percurso histórico da espécie. Não é rompendo com os laços que nos ligam ao passado que conseguiremos chegar a esta compreensão.

Como já se alertou, o exposto nesta introdução vincula-se a uma compreensão da História a partir de uma ótica específica, que não esgota em si mesma toda a riqueza da diversidade das suas compreensões. No desenvolvimento das três unidades deste Caderno Pedagógico, outras perspectivas serão discutidas, até porque a sua elaboração foi tomada como desafio por uma equipe: um consultor e dois tutores, cujos percursos de formação permitem uma abordagem mais plural do fenômeno histórico e do seu ensino em nossas escolas.

De qualquer forma, partimos de um ponto comum: o ensino da História é, em nosso tempo, mais necessário do que nunca, pois se há, de um lado, um movimento que vai na direção da perda da consciência histórica, cabe aos historiadores e aos professores desta disciplina fazer o contraponto – esquecer do nosso passado como indivíduos pertencentes a

grupos familiares, étnicos, culturais e sociais determinados pode ser um passo para o esquecimento do pertencimento à nossa espécie.

Sobre as unidades postas na sequência, e que compõem o corpo do Caderno Pedagógico de História, procurou-se, em primeiro lugar, guardar coerência com a Proposta Curricular de Santa Catarina (versão 1998) que, embora tenha um fio condutor materialista-histórico, procurou afastar-se do marxismo ortodoxo e dogmático e acolher outros referenciais que auxiliam na compreensão do nosso tempo, considerando sua complexidade. No dizer do texto da própria Proposta Curricular, quando faz referência à necessidade de redefinições em relação à sua primeira versão (1991),

ela deve ser reordenada na dimensão de uma concepção de História que permita o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macroestruturais quanto cotidianas (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998, p.153).

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TEXTO

O texto do Caderno Pedagógico que apresentamos para a utilização dos professores de História da rede estadual de ensino de Santa Catarina é resultado de um processo complexo e interessante, decorrente de uma ação da Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia, que realizou licitação para a produção deste material. Nessa licitação, foi vitorioso o Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, a quem coube coordenar, por delegação do Estado, a realização das atividades que resultaram neste produto.

Inicialmente, a UNIASSELVI convidou um Consultor e dois Tutores para coordenar a elaboração do Caderno Pedagógico de História. Estes tiveram um primeiro desafio, que consistiu na tarefa de elaborar uma versão preliminar deste Caderno Pedagógico, com textos provocativos para que um grupo de professores de História, selecionados pela Secretaria de Estado da Educação de todas as trinta regiões de Santa Catarina, ampliasse o seu teor, com suas considerações teóricas e, principalmente, práticas.

Produzida a versão preliminar do Caderno Pedagógico, houve um encontro de uma semana, entre Consultor, Tutores e o grupo de oitenta professores selecionados. Foram

estudados os textos do referido caderno e foram passadas atividades a serem realizadas à distância, por esses professores, que consistiam em agregar ao texto preliminar novos elementos, com ênfase na prática pedagógica.

Transcorrido o tempo de dois meses, novo encontro foi realizado entre Consultor, Tutores e os mesmos professores. Houve a apresentação dos resultados das atividades distribuídas para serem realizadas à distância. Essas apresentações geraram debates que oportunizaram um maior aprofundamento das contribuições vindas. Depois delas, os professores foram distribuídos em cinco grupos para, em cada um, sistematizar as contribuições trazidas como resultado das atividades prescritas.

Dessa sistematização resultou o que segue. Nada do que se produziu então foi alterado em termos de conteúdo. Somente houve alguns acréscimos, principalmente de ilustrações, listagens de materiais de apoio, como bibliografias e filmes, e algumas citações ilustrativas do que já estava afirmado. Das unidades que compunham a versão preliminar do Caderno Pedagógico, a maior parte teve sua estrutura original preservada, sendo apenas modificada em detalhes e enriquecida pelos professores nas etapas anteriormente descritas.

Exceção precisa ser registrada à unidade que trata do Conteúdo Programático. Na versão preliminar, foi proposto um ensaio de apresentação do Conteúdo Programático a partir de quatro temas: Globalização, Geração da Riqueza, Relações de Poder e o Fenômeno Religioso. Em cada tema procurou-se relacionar os conteúdos de História a ele pertinentes. À guisa de exemplo, transcrevemos na sequência um desses temas, com seu detalhamento. A mesma forma de detalhamento foi seguida nos outros.

2.1 O FENÔMENO RELIGIOSO

Se há alguns anos a religião estava fora de evidência, como um assunto de menor importância, não nos parece que vivamos situação igual em nosso tempo. No Brasil, em época eleitoral, candidatos fazem acordos com lideranças religiosas de diferentes denominações para angariar votos.

Publicações científicas apontam para a existência de áreas específicas no cérebro humano sensíveis à ideia do sobrenatural; setores da medicina voltam a aceitar a importância da fé religiosa como elemento auxiliar na cura.

Ao mesmo tempo, aspectos obscuros do mesmo fenômeno mesclados com a política e com interesses de ordem econômica nos fazem descortinar diante dos olhos eventos de

horror: aviões propositalmente lançados contra edifícios na maior potência cristã, por militantes extremistas muçulmanos; a maior potência cristã invade o Iraque para combater o “Império do Mal”, com pronunciamento do seu Presidente que qualifica a ação militar como uma “Cruzada”, trazendo à atualidade as medievais disputas entre a cristandade e o Islã; Jerusalém é partida em setores distintos de controle cristão, judeu e muçulmano.

Tudo isto traz o fenômeno religioso para a arena das atenções do nosso tempo, e faz com que seja assunto não apenas afeto a seu sentido primeiro – o religioso, mas também à política, à economia, à guerra...

Estudar o fenômeno religioso na História, portanto, não é uma questão religiosa. Esta, deixemo-la aos teólogos. Ocupemo-nos dos aspectos políticos, culturais e econômicos desse fenômeno, que impuseram modificações no curso da história das sociedades e que impactam nos dias atuais.

O recorte que propomos para este tema é, no espaço, o Ocidente, e no tempo, da Antiguidade até os dias atuais, sendo que a ênfase maior deverá ser dada aos movimentos históricos ligados ao fenômeno religioso da Idade Média em diante, para que se compreenda a relação entre as grandes religiões com influência no Ocidente (o judaísmo, o cristianismo e o islamismo), bem como as relações entre as diferentes denominações no contexto do cristianismo.

Processos que compreendemos importantes de serem analisados são: o judaísmo do velho testamento - a crença na ideia de povo eleito; o cristianismo – nascimento, clandestinidade e consolidação no contexto do Império Romano; o Islã – elemento catalisador da união político-religiosa dos povos árabes; o cristianismo católico e o poder na Idade Média; a Reforma Protestante – quebra da unidade cristã e abertura do caminho para o Capitalismo; Brasil – mais de 300 anos de catolicismo do descobrimento ao fim do Império; Brasil – país católico na cultura e multirreligioso na profissão de fé; Religião e política no Brasil: os conflitos; Santa Catarina – a religião e sua conexão com a economia e a política.

DETALHAMENTO ESQUEMÁTICO

O FENÔMENO RELIGIOSO		
PROCESSOS	DETALHAMENTO	ÊNFASE
O judaísmo do velho testamento - a crença na ideia de povo eleito	Situação no tempo	
	Situação no espaço	
	Caracterização da doutrina judaica	
	A tese do “povo eleito” e a constituição de uma religião nacional	
O cristianismo – nascimento, clandestinidade e consolidação no contexto do Império Romano	Situação no tempo	
	Situação no espaço	
	A clandestinidade no cristianismo no Império Romano até Constantino	
	Da tolerância à oficialização – um curto caminho	
	O cristianismo como sócio do Império Romano antes de sua queda	
O Islã – elemento catalisador da união político-religiosa dos povos árabes	Situação no tempo	
	Situação no espaço	
	Maomé e a criação do Islã	
	Uma religião com caráter político	
	A união dos povos árabes sob o Islã.	
O cristianismo católico e o poder na Idade Média	Situação no tempo	
	Situação no espaço	
	Estruturação racional da doutrina cristã com o recurso à filosofia grega	
	A estruturação de uma cultura cristã ocidental	
A Reforma Protestante – quebra da unidade cristã e abertura do caminho para o Capitalismo	Situação no tempo	
	Situação no espaço	
	O processo da Reforma	
	Os Reformadores – líderes religiosos e políticos	
	O significado religioso, político, cultural e estratégico da Reforma	
	A abertura do caminho para o Capitalismo ⁶	
Brasil – mais de 300 anos de catolicismo do descobrimento ao fim do Império	Situação no tempo	
	Situação no espaço	
	O caráter católico do Brasil, desde a colonização até o final do Império	
	A cultura católica e sua influência na relação do brasileiro com a ciência moderna ⁷	
Brasil – país católico na cultura e multi-religioso na profissão de fé	A influência da cultura católica para além da profissão da fé católica	
	A multiplicidade de credos cristãos e não cristãos no Brasil	
	A convivência dos militantes de diferentes credos no Brasil	
Religião e política no Brasil: os conflitos	O movimento de Canudos no Nordeste	
	O movimento dos Mucker no Rio Grande do Sul	
Santa Catarina – a religião e sua conexão com a economia e a política	A origem católica da colônia portuguesa e açoriana	
	O empreendedorismo luterano no Médio Vale do Itajaí e Norte do Estado	
	A luta política do Estado nacional com dissidência religioso-cultural-política: o Contestado.	

⁶ Sobre este tópico, é recomendável a leitura de **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. In: WEBER, Max. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 179-225.

⁷ Sobre este tópico, é recomendável a leitura de AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4. ed. Brasília: Editora da UNB, 1963, p. 367-432.

Este modelo foi rejeitado pelo grupo de professores que participaram da discussão e sistematização dos conteúdos programáticos, principalmente pelo fato de fugir da linearidade temporal, que foi considerada importante de ser mantida.

Rejeitado o modelo acima exemplificado, o conjunto dos professores julgou oportuno adotar o modelo constante na Unidade V – CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS, no qual o detalhamento é feito em duas linhas diferentes: 1) o relacionamento, em ordem cronológica linear, de 28 tópicos, iniciando pela PRÉ-HISTÓRIA e concluindo com TENDÊNCIAS DO MUNDO ATUAL; e 2) o detalhamento de cada um dos 28 tópicos em um TEMA PROBLEMATIZADOR, extraído da problemática atual, ABORDAGEM TEÓRICA e CONTEÚDOS.

Aqui está, portanto, o resultado do trabalho deste conjunto de pessoas: o Consultor, os Tutores e os Professores que contribuíram diretamente com esta produção.

UNIDADE I

PARA ONDE APONTA A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

1 PROPOSTA CURRICULAR – UM CAMINHO METODOLÓGICO

A abordagem teórica constante da Proposta Curricular de Santa Catarina (versão 1998) já está contemplada na Unidade I, razão pela qual entendemos seja a hora de buscar naquele referencial subsídios metodológicos para o ensino de História na escola pública estadual de Ensino Médio de nosso Estado, ainda que essa abordagem só se torne possível em constante diálogo com sua fundamentação teórica.

Para tanto, fazemos na sequência alguns recortes do texto da disciplina de História da Proposta Curricular de Santa Catarina (versão 1998), com comentários que permitam integrar esses recortes num texto coeso.

Parte-se do pressuposto de que, embora se tenha um corpo de saberes importante de ser socializado com os alunos de Ensino Médio, não podemos tratar esses saberes como “matéria que precisa ser passada” de qualquer jeito, mas encontrar formas de trabalhar com eles de maneira que os alunos possam torná-los significativos. Lembremo-nos sempre que por mais significativo que seja um conteúdo para nós professores, isto pouco significará em termos de aprendizagem se não passar a fazer sentido também para os alunos. Por isso,

deve-se partir de um diagnóstico “de entrada” a partir do qual os professores identifiquem os conhecimentos que os alunos trazem, determinadas informações históricas, temas e problemas. Deste conhecimento dos alunos, o professor organizará seu projeto de curso visando a alterar, modificar e completar os conhecimentos que ele julgue necessários (PCSC, 1998, p. 153).

A Avaliação, nesta perspectiva, deve estar presente como instrumento auxiliar do processo ensino-aprendizagem, tanto para aferir o ponto de partida do processo quanto verificar a aprendizagem como resultado e determinação de novos pontos de partida.

Nessa concepção destaca-se o reconhecimento dos níveis históricos do vivido, do refletido e do concebido. No vivido, encontram-se os homens e suas experiências concretas. Trata-se do tempo imediato que é observado à primeira vista, é a descrição do que se vê sobre o tema. No refletido

acontecem as mediações entre o tempo imediato e a memória que constituem as dimensões temporais a serem resgatadas. É o momento regressivo do método, no qual mergulhamos na complexidade vertical das relações sociais. Trata-se de ir às fontes e datar cada elemento da vida material e social. O nível do concebido define-se pelo conhecimento histórico a partir da reconstrução historiográfica dos processos histórico-culturais, ou seja, a partir dos referenciais teóricos do pesquisador, ele procede à compreensão e análise do problema abordado (PCSC, 1998, p. 153).

Não se trata, portanto, de transmitir os saberes históricos de forma linear, do passado para o presente, como um dado a ser apenas assimilado. Trata-se de trabalhar de forma significativa com as informações históricas registradas, a partir do que os alunos vivem e conhecem.

Parece oportuno lembrar o registro feito por uma professora, nos idos de 1997, durante as discussões da Proposta Curricular, que se ressentia muito, na adolescência, porque os professores de História nunca trabalhavam os conteúdos referentes a Getúlio Vargas, em relação aos quais ela tinha muita curiosidade, porque seu pai era getulhista. Soube mais tarde, como professora, que seus mestres de tempos pretéritos não ensinavam Getúlio Vargas não por não saberem o conteúdo ou por má vontade, mas porque não dava tempo. Iniciavam sempre pela Pré-História e trabalhavam, linearmente, todos os conteúdos do livro didático, até onde dava tempo. “O ano sempre acabava antes de Getúlio”, disse a professora.

Ora, se o presente é a referência que eu quero compreender, busco na memória do passado as informações registradas que me ajudam a compreender os aspectos significativos do presente. Para isto, nem sempre é necessário “passar toda a matéria”, mas fazer os recortes necessários para a compreensão significativa do nosso tempo.

A produção desse saber principia na identificação de um tema a ser investigado. Este tema só pode ser formulado a partir da existência do problema que o referencia. A formulação do problema supõe um exercício de recuperação historiográfica em suas polaridades (isto é: o historiador clássico que estudou o problema e seus desdobramentos críticos) e a elaboração de hipóteses que serão testadas pela pesquisa. Deste modo, o presente mobiliza o processo de produção deste conhecimento, já que o historiador só recorre ao passado para entender ou explicar o presente (PCSC, 1998, p. 153).

2 CATEGORIAS BÁSICAS PARA A ABORDAGEM DOS TEMAS

Compreende-se, no contexto da Proposta Curricular de Santa Catarina, que as categorias básicas a serem destacadas no processo de ensinar a História são as relacionadas a seguir. Compreende-se que estas categorias devem estar presentes em cada projeto de estudo ou de pesquisa, bem como na abordagem de cada processo histórico junto aos alunos para que sua aprendizagem possa se dar de uma forma complexa.

TEMPO – Não há como abordar a História à margem do tempo, uma vez que tudo o que se pode compreender do presente está vinculado ao nosso tempo, e todas as referências que formos buscar em diferentes momentos do passado buscamos, também, em diferentes tempos. Além disso, considere-se que, além do tempo compreendido como cronológico, há as diferentes temporalidades, presentes na dinâmica do processo histórico, sobre as quais já se discorreu. Considerar as diversas e simultâneas dimensões do tempo fugindo da abordagem cronológica linear é uma das características que diferenciam esta abordagem da abordagem tradicional da História.

ESPAÇO – Se é verdadeiro que o processo histórico a ser compreendido ocorre no tempo, é tão verdadeiro que ele não se dá no vazio ou num local indiferente. O processo histórico é datado e localizado. Assim, se o conflito entre o exército israelense e Hisbollah ocorreu em 2006, num mês determinado, não é menos verdadeiro que o conflito ocorreu no Oriente Médio, em território libanês e israelense. Não é um conflito em ação no Sul do Brasil nem na Austrália.

RELAÇÕES SOCIAIS – Embora a perspectiva a partir da qual olhamos para o passado seja, forçosamente, a do presente, e embora a perspectiva a partir da qual vemos um local diferente do nosso seja a do nosso lugar, temos sempre que considerar que, em diferentes espaços e em diferentes tempos, os seres humanos organizam-se com base em relações sociais diferentes. Por isso, o estudo de povos de outros espaços e outros tempos ou o estudo do próprio povo em outro tempo demanda um esforço para compreender as suas relações sociais, para evitar que se procure compreender o que é diverso unicamente pelas nossas referências. Assim, para compreender o assassinato de Anwar Sadat, não basta compreender o tempo (1981), o espaço (Egito), mas também as relações sociais. O assassinato de um governante porque queria estabelecer negociações de paz com país inimigo só é compreensível a partir do entendimento das relações sociais e políticas específicas, que são diferentes das que conhecemos em nosso meio.

RELAÇÕES DE PRODUÇÃO – Os povos proveem sua sobrevivência, em diferentes espaços e diferentes tempos, de maneiras diferentes. E esta diferente forma de prover a sobrevivência determina uma série de aspectos, como sistema de crenças, relações familiares, relações sociais, produção intelectual, entre outras. Assim, não se pode compreender como iguais os povos de países capitalistas desenvolvidos e tribos nômades do deserto do Saara. As relações estabelecidas entre eles para proverem a sobrevivência muda o seu sistema de crenças, sua relação com os outros, seu estilo de família. Equívoco muito comum ocorre quando se quer compreender os indígenas das regiões tropicais da mesma forma como se compreendem os povos europeus no Norte. Enquanto os primeiros tiveram, durante milênios, uma vida de abundância e podiam produzir sua sobrevivência pela coleta, caça e pesca, os últimos só conseguiam sobreviver aos invernos rigorosos se e quando produziam e acumulavam no verão o suficiente de alimentos e combustível.

COTIDIANO – É no cotidiano que, em última instância, o ser humano vive e para onde confluem as diferentes determinações de espaço, tempo, relações sociais, relações de produção, memória. Em vista disto, também no cotidiano existem fatores determinantes do processo histórico – que não se situam somente na macroestrutura da sociedade.

Os homens atuam no cotidiano. Nele está todo o potencial de rebeldia, mas também os controles, a alienação e as formas de dominação. Trabalhar com a noção de cotidiano supõe sair do nível do aparente (as coisas são o que aparentam mas também não são) e penetrar na essência dos fenômenos. A análise das contradições propicia a reflexão crítica sobre o cotidiano e desvenda os conhecimentos significativos sobre o vivido.

É neste processo que as reflexões históricas e historiográficas permitem projeções sobre o devir, e para tanto, cabe ao professor formular hipóteses sobre as múltiplas possibilidades abertas pelos homens no tempo imediato. Assim, comparando cotidianos e cotidianidades diversas poder-se-á garantir aos estudantes instrumentos de reflexão sobre o futuro (PCSC, 1998, p. 156).

MEMÓRIA E IDENTIDADE – A memória indica como o homem se relaciona com o passado e o que, nesse passado, obtém relevância no presente. É uma categoria fundamental da História, pois não há como lidar com o passado abrindo mão da memória. Para a História, mais especificamente, ganham relevância as memórias coletivamente tornadas significativas, que sobrevivem no presente como referências do passado.

Não há conhecimento sem o entendimento do passado, definido a partir da análise do presente na formulação de novas categorias ou hipóteses. Negar a contribuição do passado é um ato de violência contra a história, uma vez que as verdades apreendidas são parciais, já que não se pode recuperar o passado tal como ele ocorreu (PCSC, 1998, p. 156-7).

Do ponto de vista do ensino da História, especificamente,

os significados singulares dos processos histórico-culturais precisam ser tratados no ensino de História através de centralidades móveis, onde as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais devem ganhar relevância. Além disso, o conhecimento só será apropriado se envolver nesse processo as dimensões subjetivas das paixões e dos sentimentos (PCSC, 1998, p. 157).

No tocante à abordagem do conteúdo programático no Ensino Médio, o texto de História da Proposta Curricular faz uma clara opção de superação da linearidade cronológica, propondo-se, neste ponto, a superar a primeira versão da mesma proposta, editada em 1991. Por sua densidade e riqueza, transcrevemos o texto na íntegra:

Propõe-se que no Ensino Médio o ensino de História tome como ponto de partida a “nova ordem mundial” do ponto de vista do Brasil e da América Latina, especialmente a geopolítica da globalização em seus níveis político e cultural. A formulação de temas e sua problematização neste âmbito permitirão retornos ao passado próximo e distante, tanto no aspecto geográfico como no cronológico, e o aprofundamento das noções desenvolvidas no Ensino Fundamental poderá estimular os alunos na compreensão da complexidade do conhecimento acadêmico. Deste modo, abrem-se novas possibilidades na escolha do campo acadêmico e/ou teórico referentes a sua opção para a profissionalização.

Além disso, o ensino deve constituir-se como referencial crítico para o reencontro da integridade do humano, no vivido. Esta integridade necessita romper com os sentidos instrumental e funcional da educação, para constituir-se na formulação de proposições na direção da liberdade de pensar, de criar, de escolher e de mudar as relações sociais existentes.

A presente proposta pretende preservar o método progressivo-regressivo-progressivo. Isto implica em dizer não à linearidade tradicional e optar por uma nova temporalidade, ou seja, tomar um tema que diz respeito ao cotidiano atual, problematizar este tema, remetê-lo aos diversos tempos da história passada e nela buscar elementos que permitam uma melhor compreensão do tempo presente. Com isso pretende-se tornar o aluno apto a compreender o seu cotidiano e qualificá-lo para intervir consistentemente sobre ele.

A remissão dos temas ao passado histórico nos permitirá contemplar os temários clássicos dos programas de História e, ao mesmo tempo, possibilitará a compreensão desses temas em função da sua importância para a história presente dos nossos alunos. Permite aos alunos perceber como eles e seus iguais estão colocados nos diversos espaços (locais, regionais, nacionais e internacionais) e nas diversas temporalidades presentes no cotidiano.

Nesta perspectiva o livro didático não pode mais ser adotado como condutor do programa e sequência dos conteúdos, mas sim como um auxiliar no processo. O professor passará a utilizar o livro didático como um recurso a mais a auxiliá-lo para melhor realizar a sua tarefa (PCSC, 1998, p. 159-60).

UNIDADE II

DEFININDO UMA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA

1 HISTÓRIA, O VIVIDO E A RECONSTRUÇÃO DO PASSADO

História, palavra grega que significa investigação e pesquisa. Surge no século V a.e.c. (antes da era comum) e passa a ser reconhecida como ciência no século XIX com o objetivo de forjar as nacionalidades europeias, priorizando o estabelecimento de mitos fundantes e a construção de heróis nacionais. Durante o século XX, com a influência do Materialismo Histórico e da Escola dos Anales, o campo de estudo da história se multiplica.

A partir do olhar da Escola dos Anales podemos dizer que a história é um dos discursos acerca do passado. Enquanto o passado foi vivido e construído por sujeitos reais através de suas experiências, a história é uma reconstrução do passado que depende da opção teórico-metodológica do historiador, de seu posicionamento político-ideológico, posição social, etc. Como as outras ciências, a história não se apresenta como algo pronto, mas em constante construção, o que possibilita diferentes olhares e diferentes recortes do passado através dos quais podemos problematizar e ressignificar aspectos da vida humana e desconstruir verdades tidas como absolutas. Esta dimensão da história traduz uma característica fundamental daquilo que se convencionou chamar de Nova História.

2 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

A história não é uma simples reconstituição do passado, mas uma reconstrução a partir de determinada intencionalidade, motivada por problemas colocados no tempo presente. É nesta dinâmica entre passado e presente que se dá a construção do conhecimento histórico.

O conhecimento histórico é elaborado e reelaborado através de uma ótica problematizadora do historiador, que faz um recorte do passado através da investigação das

diversas fontes históricas (escritas e não escritas) que são permeadas de diferentes expressões humanas, dando um novo sentido aos acontecimentos históricos.

3 AS DIFERENTES TEMPORALIDADES, SUA ESPECIFICIDADE E COEXISTÊNCIA

Os sujeitos históricos, apesar de viverem numa mesma época, possuem uma vivência cultural que faz com que organizem seu tempo de forma diferente e muitas vezes se relacionando com outras interpretações do tempo. É necessário entender a diferença do tempo histórico, que é artificial e resultado da construção cultural humana, do tempo natural, determinado pelos ciclos da natureza. Portanto, o historiador deve estar atento às diferentes temporalidades. Para tal, é necessário entender que o agricultor, o pescador artesanal, o extrativista vegetal, por exemplo, além de estarem inseridos no tempo dos ciclos da natureza, também podem viver e ser influenciados pela sociedade industrializada. As multitemporalidades ocasionadas pela pluralidade cultural fazem da história uma ciência viva e dinâmica.

4 HISTÓRIA E DIFERENÇAS

Uma das principais tarefas da história no mundo contemporâneo é valorizar as diferenças, estimulando o convívio social mais rico e humano. Para tanto, é necessário desnaturalizar verdades e pré-conceitos historicamente construídos que acabam fixando identidades e, por conseguinte, excluindo as diferenças. Para isso, é necessário entender que no campo das identidades não é mais possível a busca de essências que tenham a finalidade de justificar discursos de caráter patriótico, biológico, histórico e outros.

Em uma sociedade globalizada, diferentes grupos culturais vivem um constante processo de redefinição de suas fronteiras culturais e identitárias. Se, por um lado, a globalização leva à construção de identidades híbridas, por outro estimula a formação de “guetos” culturais, que para afirmarem determinada identidade acabam classificando o “outro” como inferior, infiel, etc. É preciso reconhecer que as identidades são múltiplas e móveis e que cada cultura guarda um conjunto de identidades que se manifestam nas relações com o “outro”. A ideia de um “eu” unificado e verdadeiro cede espaço para um

“eu” fluido e fragmentado, que passeia entre o regional e o global, o masculino e o feminino, o africano e o europeu, etc. Não existe uma identidade unificada, mas processos de identificação.

A humanidade ao longo do tempo passou por diversas situações de exclusão, de preconceito e de desrespeito e tudo isso motivado por relações de poder e saber. Neste sentido, a história é um discurso da diferença e por isso o historiador é um agente que tem a função social de problematizar o conhecimento elaborado. A história dos vencedores, da Casa Grande, de heróis, de homens, compõe um enredo de uma história tradicional. A tarefa do historiador está em fazer emergir os esquecidos da história, saber por que foram esquecidos e quais mecanismos tornaram possível esta exclusão.

A construção de uma identidade está ligada à disputa em torno de um discurso que garante a hegemonia de um grupo sobre outro. No Estado de Santa Catarina, o processo de construção de identidade oscilou de acordo com necessidades políticas e econômicas de momentos específicos. Por ocasião da Segunda Grande Guerra e do advento da política de nacionalização de Vargas, foi necessário construir uma imagem de Santa Catarina que se afastasse dos regimes nazifascistas. Os descendentes ítalo-germânicos passaram a ser desqualificados e tachados de inimigos internos. O açoriano, até então visto como indolente e inapto para o trabalho, a partir do primeiro congresso catarinense de história promovido pelo IHGSC (Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina) foi reabilitado: “Não se fala do homem do litoral na perspectiva pessimista do final do século XIX e início do XX (...), mas se fala do açoriano como aquele que historicamente deu seu sangue, sua vida, sua bravura, sua história para construção da brasilidade de Santa Catarina”⁸.

A invenção do açoriano como “verdadeiro” catarinense era uma tentativa de reabilitar o estado como luso-brasileiro e portanto como parte integrante da nação brasileira:

O Congresso ocorre exatamente no momento em que o final da Segunda Guerra Mundial, com a derrocada da ideologia nazifascista, faz aparecer a exacerbação do nacionalismo no sul do Brasil. Esta região, por possuir fortes características das colonizações alemã e italiana, precisou exaltar sua brasilidade buscando uma proximidade com o padrão exigido nesses novos tempos.⁹

A partir da década de 80 do século XX, logo após as enchentes, durante o esforço de reconstrução, a identidade do Estado foi novamente recriada. Na pretensão de fomentar o

⁸ FLORES, Maria Bernadete. **A Farra do Boi**: palavras, sentido, ficções. Florianópolis: Ed. UFSC, 1997.

⁹ Idem, *ibidem*.

turismo a partir das festas de outubro, o poder público passou a vender a imagem do Estado como uma pequena Europa encravada nos trópicos. Esse processo levou a uma falsa homogeneização cultural, identificando o catarinense ao descendente germânico. Diferentes etnias como os afrodescendentes, os indígenas e outros foram simplesmente esquecidos. A construção de uma única identidade silenciou outras vozes que contribuíram para a formação da multiplicidade cultural catarinense.

É importante ressaltar que Santa Catarina é um estado que possui várias identidades. No planalto serrano é forte a presença do gauchismo nas diversas manifestações culturais. No vale do Rio do Peixe, existe uma forte identificação com a questão do Contestado. Ainda na região oeste se formou um dos polos agroindustriais mais importantes do país. Os migrantes das antigas colônias ítalo-germânicas do Rio Grande do Sul redefiniram sua cultura a partir das novas relações socioeconômicas estabelecidas após a instalação da agroindústria. No sul do Estado, a imigração italiana somou-se a diferentes grupos atraídos pela oferta de trabalho gerada pela extração mineral que acabou forjando a identidade local. Vale lembrar as diversas comunidades indígenas, bem como a contribuição dos afrodescendentes para a formação dessa identidade. Cabe aqui não esquecer das demais regiões que enriquecem o mosaico cultural do Estado. Por isso, podemos afirmar que não “existe a identidade catarinense”, mas um conjunto de identidades que acabam fazendo de Santa Catarina uma região rica e diversa.

Da mesma forma a identidade da mulher também é resultado de um discurso, seja ele religioso, político ou científico, que delega à mulher um papel secundário em relação ao homem. Daí a necessidade de tratar da questão de gênero, entendido como uma categoria de análise histórica, para desnaturalizar verdades preestabelecidas em relação à mulher e ao homem. É relevante perceber todo o processo que enquadra a identidade feminina, mas ao mesmo tempo investigar momentos no qual a mulher não se submeteu ao modelo que lhe era imposto, seja na luta de caráter feminista, na inserção da mulher no mercado de trabalho, no respeito à sexualidade feminina ou na conquista da igualdade jurídica.

Diante de tudo isso, podemos dizer que a história tem **desafios**: fornecer instrumentos básicos para compreender o passado e situar o educando em sua época, deixar claros alguns elementos com os quais se constrói o conhecimento histórico que é sempre provisório e filho de seu tempo, além de fornecer subsídios para que o estudo do passado possa deixar espaço para um convívio mais aberto e plural no presente.

REFERÊNCIAS

FLORES, M. N. **A Farra do Boi**: palavras, sentido, ficções. Florianópolis: Ed. UFSC, 1997.

SILVA, T. T. Um plano de imanência para o currículo. *In: Um olhar sobre a matriz curricular: criação e implementação a partir da proposta curricular*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Inovação. 2003

SCHMIDT, M. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 1999.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

UNIDADE III

A HISTORIOGRAFIA NOS SÉCULOS XIX E XX

A prática docente exige do professor de História atenção e conhecimento profundos. O professor precisa ter um embasamento teórico adequado para se colocar diante dos conhecimentos produzidos pela humanidade, que mantenha uma coerência com sua prática pedagógica e social. Pois bem, sabemos que a prática docente é sempre intencionada e que os alunos esperam do professor um posicionamento teórico e ideológico claro, ainda que não se deem conta disso conscientemente. Nesse sentido, o conhecimento sobre a forma de se ensinar faz toda a diferença entre referendar discursos dominantes ou buscar na diversidade cultural elementos transformadores de uma sociedade, definindo uma ação consciente no presente.

É impossível para qualquer professor-historiador produzir conhecimento sem estar alicerçado em seu contexto social e em sua época. Ao mesmo tempo, o autor sempre procura expressar a sua visão sobre uma organização de sociedade e um tipo de cidadão que conduzirá ou participará na construção desta sociedade “ideal” e consequentemente de seu cidadão.

Qualquer atividade de ensino de história precisa então, necessariamente, buscar alicerces nas tendências presentes nas produções historiográficas; caso contrário, não estaremos promovendo o aprendizado de forma qualitativa, nem muito menos produzindo conhecimento e tampouco ciência.

Nunca devemos mitificar determinado conhecimento, nem concepção historiográfica, sob risco de dogmatismo. Ao fazer isso, estaremos desqualificando o conjunto do conhecimento construído pela humanidade ao longo do tempo, pois aquilo que hoje parece o mais adequado não é tão verdadeiro nem tão puro sem ter sofrido influência de outras concepções.

1 A TEORIA DA HISTÓRIA NO SÉCULO XIX

Durante o século XIX assistiu-se a uma transformação dramática na historiografia. A tradição europeia de investigação e escrita da história que remontava ao Renascimento, e

talvez mesmo à Antiguidade, foi abandonada em benefício de um relato mais objetivo, que buscasse recuperar a veracidade dos fatos e tratar a História com o maior distanciamento possível (MARTINS, 2004). Assim, por volta de 1830 as experimentações que se faziam com a história social no século XVIII – e que seriam retomadas apenas nas correntes historiográficas do fim do século XX, na chamada Nova História – foram suplantadas por uma história conservadora, mais afinada com os interesses da burguesia que tomava o controle político da Europa no primeiro terço do século XIX (BURKE, 1992) e precisava legitimar sua hegemonia e romper com os modos de fazer do passado.

A nova forma de se pensar historiograficamente, elaborada por Leopold von Ranke (1795-1886), considerava que o historiador poderia e deveria ser capaz de escapar a todo o tipo de condicionamento cultural, ideológico ou religioso, abster-se de julgar ou emitir opiniões e observar os fatos com a frieza e o distanciamento de um cientista. Nessa visão, os fatos existiriam por si, e caberia ao historiador apenas a tarefa de relacioná-los cronologicamente e relatar “como eles de fato aconteceram”. Esse tipo de concepção científica de história e seus desdobramentos costuma ser denominado impropriamente de “positivista”; no entanto sua afinidade teórica se dá não tanto com o positivismo, senão com o historicismo conservador. Dessa forma, a história científica de Ranke pode ser descrita com mais exatidão pelo conceito de “história tradicional”. Vejamos a seguir as principais características dessas concepções.

1.1 O POSITIVISMO

As origens do positivismo remontam ao período pré-revolucionário francês, embora o pensamento surgido nesse momento diferisse bastante do que se tornou a versão mais conhecida dessa corrente filosófica. Com Condorcet (1743-1794), o positivismo tem um caráter de contestação do absolutismo e do poder da Igreja; esse papel vai ser completamente transformado a partir de Auguste Comte (1798-1857), que lhe emprestará uma feição conservadora.

A premissa fundamental do positivismo de Comte é a ideia de que as sociedades são regidas por leis naturais, invariáveis e independentes da vontade ou das ações humanas. A sociedade é vista como um organismo vivo e em harmonia, no qual cada um deve fazer a sua parte e conformar-se ao seu papel. Tudo é natural, pois natural é a ordem das coisas. Desta maneira, o positivismo abomina a ideia de revolução, por considerá-la uma deformação da ordem natural da sociedade.

Da mesma forma, as ciências humanas deveriam, a exemplo das demais, ser neutras, objetivas, livres de qualquer conotação ideológica, juízo de valor ou preconceito. A sequência dos eventos históricos seria, para os positivistas, um mero encadeamento lógico de fatos que conduziriam a sociedade por um caminho predeterminado, o que tornaria possível conhecer com precisão o “sentido” da História e elaborar uma “filosofia da história”.

O positivismo carrega uma visão evolucionista da história ao considerar que as sociedades atravessam necessariamente três estágios com graus crescentes de sofisticação e complexidade. O primeiro é o estágio *teológico*, no qual as sociedades estão muito ligadas às crenças religiosas ou superstições e são cegas à objetividade da ciência; no segundo estágio, o *metafísico*, a ciência já fez sua aparição, mas as sociedades ainda não adotaram plenamente esta forma de investigação e ainda não rejeitaram as crenças antigas. No estágio final, *positivo*, a ciência finalmente triunfará sobre as demais formas de conhecimento e conduzirá a humanidade a um progresso material e espiritual pleno.

1.2 O HISTORICISMO

O historicismo moderno surgiu no fim do século XVIII e início do século XIX, e tinha um caráter reacionário, oposto à filosofia iluminista, aos desdobramentos revolucionários da Revolução Francesa e do período napoleônico (LÖWY, 1999). Tinha também um caráter romântico, de nostalgia de um passado medieval, pré-capitalista, hostil à sociedade burguesa que surgia, e opunha-se frontalmente à visão de mundo racionalista e a-histórico que era típico do Iluminismo (LÖWY, 2003). Nesse sentido, o historicismo tem, em sua origem, uma natureza essencialmente conservadora.

A compreensão da realidade pelo historicismo parte de três pressupostos fundamentais: a historicidade dos fenômenos, a especificidade dos fatos históricos e a historicidade do próprio pesquisador. O primeiro princípio diz que qualquer fenômeno social, cultural ou político é histórico e só pode ser compreendido dentro da história, a partir de sua historicidade, em relação ao processo histórico. Nesse sentido, o historicismo se opõe frontalmente ao positivismo, pois este considera que os fenômenos podem ser explicados a partir de leis análogas às da natureza, essencialmente anti-históricas.

Portanto, os fatos históricos são vistos, dentro da perspectiva historicista, como radicalmente diferentes dos fatos naturais, pois são fenômenos que não podem ser reproduzidos da mesma forma que aqueles e, portanto, necessitam de uma forma de tratamento teórico completamente diferente. Por fim, o historicismo vê um limite radical à objetividade do pesquisador, ao reconhecer que ele próprio, por ser fruto de um contexto

histórico específico, não pode escapar à historicidade e, assim, está totalmente imerso no curso da história; não pode escapar a ele.

O conservadorismo da corrente historicista era decorrente de um profundo enraizamento da própria noção de historicidade, que entendia que as instituições, tais como elas se apresentavam naquele momento, retiravam a sua legitimidade justamente do fato de serem construções históricas há muito tempo em elaboração, que tiveram a possibilidade de assentar firmemente suas raízes na sociedade.

O historicismo conservador guarda semelhanças com o positivismo ao perceber o próprio ponto de vista como evidente e, portanto, não cogitar o seu questionamento. No entanto, guarda diferenças profundas daquela corrente, pois a noção de historicidade dos fenômenos torna o historicismo essencialmente relativista; essa característica se tornará cada vez mais marcante, a ponto de ser possível falar, a partir últimas décadas do século XIX, em historicismo relativista.

Droysen escreveu, por volta de 1881-83, um texto no qual evidencia a nova perspectiva relativista: “Eu não aspiro a atingir nada mais, nada menos, do que a verdade relativa ao meu ponto de vista, tal como minha pátria, minhas convicções políticas e religiosas e o meu estudo sistemático me permitem ter acesso” (DROYSEN, *apud* LÖWY, 2003.). Reconhece ele, ainda, que a história só pode levar a resultados parciais e unilaterais.

Nova transformação no historicismo acontecerá no início do século XX, quando Karl Mannheim vai promover uma aproximação entre a reflexão marxista e o historicismo. Para ele, não bastava o conhecimento ser historicamente relativo; teria que ser também socialmente relativo (LÖWY, 1999).

1.3 O MÉTODO INVESTIGATIVO DE RANKE: A HISTÓRIA “TRADICIONAL”

A principal preocupação de Ranke ao longo de sua vida foi elevar a História à categoria de ciência. Desde o início de seus estudos, Ranke procurou repensar a maneira como a História era escrita e as fontes interpretadas. Sua história científica dizia que o historiador não pode tomar parte no passado, pois este, como cientista, não tem relação alguma com os fatos que se propõe a investigar. Ao historiador caberia apenas a tarefa de recolher os fatos históricos e reuni-los em uma narrativa coerente, de preferência cronologicamente ordenada. Não lhe é permitido fazer juízos de valor ou especulações teóricas, elementos subjetivistas e, portanto, incompatíveis com a tarefa do cientista histórico.

Essa pretensa imparcialidade de Ranke em relação aos fatos que analisava fez com que alguns estudiosos o considerassem positivista, mas essa interpretação é correta apenas até determinado limite. De fato, a neutralidade não é exclusiva do positivismo, mas de grande parte das correntes de pensamento que se pretendem científicas no século XIX. Ranke não era positivista, mas um representante do historicismo conservador, pois acreditava que a sociedade era determinada historicamente, não o resultado de uma lei natural. Essa forma de tratamento da História gerou uma historiografia que buscava afirmar, alicerçada nos “fatos históricos”, uma determinada visão de mundo, e reafirmar a autoridade dos poderes constituídos – era justamente da tradição secular que esses poderes extraíam a sua legitimidade. Eis por que a história tradicional costuma tratar com predileção da história política, centrando-se nos grandes homens e seus grandes feitos, que teriam construído as veneráveis instituições na sua forma atual.

No entanto, é interessante observar que, a despeito de sua origem reacionária, o historicismo se transformou, a partir de Droysen e especialmente de Mannheim, numa abordagem teórica muito interessante para a crítica das certezas estabelecidas, ao convocar o pesquisador a reconhecer a historicidade, logo a transitoriedade, dos fenômenos que observa. Situar um fenômeno na história significa agora reconhecer, em última análise, que ele não existiu desde sempre como é hoje, e que haverá o dia em que ele estará superado.

1.4 A HISTÓRIA FACTUAL E O POSITIVISMO

Além da distinção que se fez há pouco entre positivismo e história tradicional, relativa ao método de investigação de Ranke, cabe aqui estabelecer uma outra, entre o tratamento factual da história e a perspectiva positivista que ele supostamente encerra. Essa distinção é importante para se “desconstruir” a noção de que adotar um tratamento factual da história significaria recair em uma história positivista. Em vista da carga negativa que esses dois termos adquiriram, é importante ter em mente a distinção entre eles.

A principal característica do positivismo é uma noção de progresso natural da sociedade, de modo que a sucessão de eventos nada mais é do que uma consequência direta dos eventos anteriores. Isso não tem relação com uma história factual, pelo menos não necessariamente. A história factual é aquela que relaciona os eventos em uma sequência determinada, adotando um tratamento mais ortodoxo da sequência dos eventos, fixando-se menos nas estruturas sociais e não se preocupando em tratar a História de forma temática.

Embora seja considerada uma forma conservadora de tratar o ensino de História, a história factual pode se prestar a finalidades críticas, dependendo da forma com que for

utilizada pelo professor. Assim, muito embora uma linha tradicional de ensino, que relatasse os fatos privilegiando os grandes heróis do passado e suas realizações, se preste a objetivos conservadores, que busquem referendar uma posição política ou um orgulho nacional ou nacionalista, é possível imaginar que os fatos possam ser apresentados de modo a propiciar a crítica dessa mesma visão de história. Se a intenção do professor é desmitificar esses grandes homens, será necessário mencionar suas realizações e os discursos que se construíram sobre eles. Para tal, não será possível fugir totalmente de uma apresentação de eventos históricos e da menção aos personagens.

Note-se, contudo, que uma história positivista seria bastante diferente disso. Tal história veria os eventos como resultado de uma evolução natural da sociedade. Seria possível fazer isso factualmente, elaborando-se uma cronologia de eventos e de personagens que levariam àquela evolução, mas também se poderia fazer história positivista de forma estruturalista, considerando que são as instituições que se transformam, e não que são transformadas pelos indivíduos.

1.5 MARXISMO

O Marxismo surgiu em meados do século XIX, num momento em que os embates reais entre assalariados e patrões estavam em evidência e que movimentos de organização dos trabalhadores ganhavam força. O Positivismo idealizado por Comte era a grande corrente do pensamento filosófico. No século XIX, a burguesia se tornou hegemônica na sociedade, e o capitalismo industrial foi implantado. O novo modelo de sociedade que surge a partir daí, já severamente criticado desde o seu início, gerou enormes contradições internas e desigualdades sociais.

Nessa sociedade desigual, que testemunhava a maior concentração de renda e difusão da miséria jamais vista até então, muitas pessoas imaginavam formas de sanar esses graves problemas. Muitos imaginavam que as pressões sociais por igualdade cedo ou tarde falariam ao coração dos mais ricos e que a justiça social viria como consequência natural disso. Por esse motivo, pessoas como Charles Fourier, o conde de Saint-Simon, Robert Owen e outros foram chamados, mais tarde, de *Socialistas Utópicos*.

Contrariamente a esse pensamento, Karl Marx e Friedrich Engels têm a noção de que, para vencer as desigualdades do capitalismo, seria necessário compreendê-lo profundamente. Surge assim o chamado *Socialismo Científico*. Para Marx e Engels, o homem não é um coadjuvante da História mas o sujeito transformador da sociedade. O sujeito, ao tomar consciência de sua dominação, organizar-se-ia com os seus iguais e, juntos,

teriam o poder de depor seus opressores e recriar a sociedade em novos moldes. Cria-se, assim, uma oposição entre *classes sociais* que se traduz em uma *luta de classes* pelo direito ao controle da sociedade. A luta de classes é, na visão de Marx e Engels, a grande responsável pelas transformações históricas. “A história de todas as sociedades que existiram até os nossos dias tem sido a história das lutas de classes” (MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. Cap. I, Burgueses e proletários. O trabalho de Marx é profundamente influenciado pelo materialismo de Feuerbach e pela dialética de Hegel – muito embora Marx tenha invertido os termos da dialética hegeliana e transformado-a de idealista em materialista. Marx adotou a dialética hegeliana e substituiu o devir das ideias pelo progresso material e econômico. Em *Zur Kritik der Politischen Ökonomie* (Contribuição Crítica da Economia Política, 1959), ele resume o que mais tarde foi chamado materialismo dialético: “Não é a consciência do homem que determina seu ser, mas o ser social que determina sua consciência”. Pelo método dialético, sustentou que o capitalismo industrial engendra o proletariado e essa contradição é superada no futuro pela sociedade sem classe.

A dialética marxista, assim, se transforma em um *materialismo dialético*, que avalia que as estruturas da sociedade são determinadas por suas condições econômicas. Cada sociedade, assim, é regulada por um *modo de produção* específico, que todavia contém contradições invencíveis em sua própria estrutura. São essas contradições, no dizer de Marx, que acabam gerando a destruição do próprio modo de produção e a sua substituição por um mais adequado.

O capitalismo industrial, por exemplo, embora tenha uma grande capacidade de gerar riqueza – através da exploração do trabalho e da mais-valia extraída do proletariado – não consegue repartir essa riqueza de modo adequado, devido à sua tendência de concentração de renda. O desenvolvimento do capitalismo geraria, em consequência, cada vez mais riqueza, mas cada vez mais concentração. Segundo Marx, isso levaria, em algum momento, a uma revolta dos trabalhadores, que, organizados, acabariam por destruir o sistema opressor e criar um novo modo de produção que produzisse uma distribuição de renda mais igualitária.

A aplicação do marxismo ao estudo histórico da evolução das sociedades humanas é denominada *materialismo histórico*. De acordo com essa teoria, a produção econômica explica as características gerais da sociedade e a forma pela qual os indivíduos se comportam. A transformação dessas condições acontece no momento em que as antigas estruturas, corrompidas por suas próprias contradições internas, são substituídas e as classes

dominantes são derrubadas; em termos marxistas, no decorrer do processo histórico as relações econômicas evoluíram segundo uma contínua luta dialética entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores.

2 A HISTORIOGRAFIA NO SÉCULO XX

A historiografia do século XX guarda uma diferença marcante em relação à do século anterior no que se refere à sua fundamentação teórica: embora influenciadas pelas correntes teóricas surgidas anteriormente, especialmente o Marxismo, as principais correntes historiográficas do século XX se originam no seio do próprio campo da investigação histórica (MARTINS, 2004), o que lhes confere um caráter muito mais flexível e original, pois estão muito mais voltadas à prática do historiador.

2.1 ESCOLA DOS ANNALES

A escola dos *Annales* foi um movimento surgido no seio da historiografia francesa, a partir de 1929, com a publicação dos *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. Nessa revista escreviam intelectuais de diferentes linhagens ideológicas, o que conferiu ao movimento um caráter bastante eclético e inovador.

À época do surgimento dos *Annales*, a chamada “escola metódica” – desdobramento francês do historicismo – predominava na prática historiográfica. Para essa corrente, a principal preocupação do historiador deveria ser a narrativa erudita dos eventos e a dimensão política dos acontecimentos. A nova corrente inaugurada com os *Annales*, em contrapartida, desprezava os acontecimentos e preferia observar a história na “longa duração”, analisando as estruturas da sociedade nos seus mais diversos campos – econômico, político, social etc. -, buscando compreender a sociedade sob um enfoque amplo. De acordo com Peter Burke, “os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas” (BURKE, 1992, p. 12).

Os *Annales* favoreceram o diálogo entre a História e as demais ciências sociais, reforçando a unidade existente entre essas ciências. As relações entre História, agora entendida como elemento central das análises sociais, com disciplinas como Geografia, Sociologia, Antropologia e Economia levaram ao desenvolvimento de novas temáticas e

abriram a investigação histórica a novos tipos de fonte (MARTINS, 2004). O movimento ganhou uma importância crescente ao longo das décadas seguintes, a ponto de se tornar um dos movimentos mais proeminentes dentro do pensamento social francês.

Os *Annales* rejeitam a ideia de progresso, por entenderem que as transformações ocorridas na sociedade não têm uma direção determinada nem significam necessariamente melhorias. Não há, nessa perspectiva, um sentido nem uma direção para a História; também não é preocupação dos *Annales* entender a luta de classes ou submeter a análise histórica ao determinismo econômico, razão pela qual o movimento foi considerado, pelos marxistas ortodoxos da época, como reacionário.

Podem-se distinguir três grandes gerações dentro da corrente dos *Annales*. A primeira, surgida em 1929 e liderada por Lucien Febvre e Marc Bloch, lança as bases do movimento, valorizando a interdisciplinaridade e dando ênfase à história problematizante. Após a Segunda Guerra Mundial, Fernand Braudel afirmaria que a história não deve ser analisada como um fluxo linear, mas em diversas *durações*, variáveis conforme o enfoque que o historiador deseje para o trabalho. Uma duração breve permitiria ver com mais profundidade um momento histórico, ao passo que uma *longa duração* possibilitaria a análise de um processo mais amplo, com suas rupturas e suas permanências. A *longuíssima duração* é o tempo das civilizações.

2.2 NOVA HISTÓRIA

A partir de 1969 surge uma nova geração, liderada por nomes como Jacques Revel, Jacques Le Goff e, mais tarde, François Furet. Embora seja difícil traçar um perfil da terceira geração – o movimento tem um caráter mais fragmentado do que os anteriores e não tem líderes como Febvre e Braudel (BURKE, 1997) –, as mudanças que ela trouxe foram muito profundas.

A terceira geração dos *Annales* tem um caráter multifacetado e abriu à história a possibilidade do estudo de temáticas até então inimagináveis: a história da infância, do corpo, do sonho, do medo. Essa nova corrente, conhecida como *Nouvelle Histoire* (Nova História), vai se abrir mais à participação das mulheres e de ideias vindas do exterior, o que o torna um movimento historiográfico de caráter global e com repercussões em diversos países do mundo, inclusive o Brasil.

As duas primeiras gerações da Escola dos *Annales* têm forte influência marxista, evidenciada na valorização das estruturas e das transformações da sociedade. A terceira

geração vai abandonar em parte essa perspectiva ao adotar novas temáticas e romper com o estruturalismo. A Nova História vai investigar seus objetos não mais a partir das estruturas de que eles fazem parte, mas de uma perspectiva mais ampla, analisando categorias como imaginário e mentalidades. Nesse sentido, a História Nova se assemelha às experimentações que se faziam no século XVIII, antes do advento da História Científica de Ranke.

Uma característica importante da Nova História é a maior preocupação com a narrativa. Os historiadores agora entendem que não há necessidade, para se fazer boa História, de abrir mão de um texto agradável; os textos ganharão em qualidade literária, e isso os torna mais acessíveis a um grande público. Algumas obras, como é o caso da coleção *História da Vida Privada*, se tornaram, em muitos países, estrondosos sucessos comerciais. A coleção (em cinco volumes), que reúne artigos de diversos historiadores analisando aspectos da vida cotidiana – alimentação, vestuário, moradia, sexualidade e diversos outros temas – desde a Roma Antiga até os dias atuais, gerou diversas derivações, como a coleção *História da Vida Privada no Brasil*. Essa forma de abordagem tem gerado algumas controvérsias, especialmente quanto à fragilidade de noções como privacidade, quando aplicadas a situações e a realidades tão distintas umas das outras; o risco está em se criarem interpretações anacrônicas, aplicando um conceito moderno a sociedades nas quais ele não faria sentido.

A análise de temáticas como essas permite algumas discussões inovadoras, como é o caso da noção de infância, revelada por Philippe Ariès em seu *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1977). Segundo Ariès, até o século XVII a noção de infância não existia na França – as crianças eram tratadas como animais até os sete anos e como adultos em miniatura a partir daí. É apenas no século XVII que o interesse dos adultos pelo comportamento das crianças foi despertado. Embora muito criticado, especialmente por algumas generalizações indevidas, o livro de Ariès teve o grande mérito de colocar a infância entre as preocupações dos historiadores e, de quebra, despertou o interesse de psicólogos e pediatras para a Nova História (BURKE, 1997).

2.3 NEOMARXISMO INGLÊS

A partir da década de 1970 uma renovação no pensamento marxista ocorreu na Inglaterra: diversos historiadores, muitos deles ligados ao Partido Trabalhista Inglês, começaram a repensar os rumos que a história marxista estava tomando e perceberam a necessidade de alargar as possibilidades de tratamento da História. Rompendo com o

estruturalismo marxista, os neomarxistas irão se aproximar de uma abordagem cultural, buscando entender de que modo os conflitos de classe são influenciados não apenas por circunstâncias econômicas, mas também culturais, políticas e sociais; mesmo a sequência de eventos sobre as quais não é possível se ter controle interfere nas ações humanas.

3 A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA (NOVA HISTÓRIA + NEOMARXISMO INGLÊS)

Durante muitos anos a historiografia brasileira teve uma característica fortemente marxista e adotou um tom estruturalista bastante marcado. A pesquisa histórica, centrada nas universidades, tinha um caráter de contestação à ditadura militar, e o estruturalismo marxista parecia bastante adequado para a denúncia dos desmandos do regime.

A partir da década de 1990, a historiografia brasileira passou por um processo de renovação. Influenciados pelos trabalhos da Nova História, pelo pensamento de Michel Foucault e pelo Neomarxismo Inglês, dentre diversas outras correntes historiográficas, a pesquisa histórica no Brasil ganhou um dinamismo sem precedentes, tanto pela diversidade de temas e das fontes disponíveis para o seu tratamento (característica da Nova História) como pelo engajamento na transformação da sociedade, a partir de um entendimento mais profundo dos aspectos culturais peculiares do Brasil. Houve um ressurgimento da preocupação com a narrativa e a literaridade do texto histórico. Os títulos dos livros se tornaram menos diretos e mais literários, numa tentativa de atingir um público mais amplo.

Uma das áreas de estudo mais influenciadas por essa tendência foram os estudos sobre escravidão. A partir do centenário da Abolição, em 1988, a produção historiográfica sobre o tema foi enorme, e as influências do neomarxismo inglês se tornaram visíveis. Uma obra seminal nesse contexto é *“Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte”*, de Sidney Chalhoub (1990), que estudou os sentidos da liberdade para os escravos e os senhores no Rio de Janeiro na década da Abolição. Influenciadas por essa obra, vieram diversas outras estudando a atuação dos escravos no processo de abolição ou na consecução de sua liberdade individual. Essas obras trouxeram uma visão completamente diferente sobre o período e sobre as pessoas que viviam nesse momento.

4 A HISTORIOGRAFIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Cabe aqui uma discussão sobre o papel da teoria da história na prática cotidiana dos professores de Ensino Médio. Primeiramente, há que se notar a dificuldade de separar as atividades de historiador e professor de História, vale dizer, a transmissão de conhecimento histórico é indissociável da recriação contínua do conhecimento. Dessa forma, todo professor-historiador é influenciado por uma ou mais tendências historiográficas em sua atividade na sala de aula, bem como na sua prática social. O papel do professor de História exige uma atenção constante ao posicionamento diante das questões cotidianas, sempre visando à formação de um determinado tipo de cidadão e de sociedade. Já sabemos que a neutralidade diante das questões sociais é impossível; dessa forma, o professor precisa ter a consciência de seu posicionamento político para poder atuar ativa e honestamente na construção da sociedade.

O professor de História, se analisar sua prática pedagógica à luz das teorias historiográficas, certamente perceberá que sua visão teórica dificilmente é baseada em uma única corrente e que costuma se valer de conceitos de origens ideológicas distintas. Ao trabalhar com conceitos como o de modo de produção, burguesia, proletariado e luta de classes, entre outros, fica evidente a influência marxista; uma apresentação de acontecimentos ordenados cronologicamente deixa antever um tratamento factual da história; uma abordagem baseada na análise das causas e consequências dos eventos, dissociada do contexto de origem dos acontecimentos produzidos intencionalmente, explicita um pensamento positivista. Já a elaboração de um plano propositivo de pesquisa a partir de uma questão contemporânea, que de certa forma influa concretamente na vida das pessoas, evidencia uma prática pedagógica fortemente marcada pela Nova História – talvez o que diferencie a N. H. sejam as problemáticas e temas, mais do que a influência sobre a vida das pessoas ou do recurso presente-passado-presente.

Nossa proposta é sempre primar pela construção coletiva de indivíduos socialmente responsáveis, vivos, agentes e autores de sua história. Para tanto, o grande desafio é despertar o estudante para a sua própria realidade, da forma mais ampla e completa possível. A Nova História, nesse contexto, adquire um *status* privilegiado entre as correntes historiográficas, pois ela permite tornar viva a História, aproximá-la do presente e do cotidiano dos estudantes, sem no entanto negar o passado; ao contrário, trata de alicerçar-se

nele para permitir a construção de uma Ciência viva, sustentada na historiografia construída ao longo da História da humanidade pelo conjunto dos indivíduos.

5 PROPOSTA DE ABORDAGEM

A *Proposta Curricular de Santa Catarina* de 1998 tem um forte viés marxista em sua forma de abordagem e de proposta de trabalho, enfatizando *Relações de Trabalho* e *Relações Sociais* – dando brechas para uma ação pedagógica analítica em uma perspectiva voltada para a Nova História.

Com as mudanças ocorridas na transição das décadas de 1980 e 1990, novas reflexões orientaram o meio acadêmico nas Ciências Sociais e tornou-se necessário recontextualizar a forma de pensar historicamente. Sendo assim, devemos repensar nossas práticas docentes, e principalmente o que queremos ensinar aos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- BIRARDI, A.; CASTELANI, G. R.; BELATTO, L. F. B. **O Positivismo, os Annales e a Nova História**. São Paulo: Klepsidra, abril-maio 2001.
- BURKE, P. **A escola dos Annales: a revolução na historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.
- _____. **A escrita da História**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- _____. **O mundo como teatro: estudos de antropologia histórica**. Lisboa: Difusão Editorial, 1992.
- CAMPIGOTO, J. A. Interpretação de textos, de história e de intérprete. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 46, p. 229-52, 2003.
- GAY, P. **O estilo na História: Gibbon, Ranke, Macaulay, Burckhardt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Ideologias e Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARTINS, E. de R. **História**. Crítica. Revista de Filosofia e Ensino. Universidade de Brasília. 30 de agosto de 2004.
- REIS, J. C. **A História: entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Ática, 1996.

UNIDADE IV

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

*“Prezado Professor,
Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim tenho as minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas.”*

(Ladislau Dowbor, agosto de 2000)

1 AS NOVAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Segundo muitos pensadores contemporâneos, vivemos na pós-modernidade (profundas transformações). Não cabe discutir este conceito aqui, mas constatamos que pelo menos num aspecto todos os pós-modernos concordam: atravessamos uma crise de paradigmas, contexto em que o conhecimento é sistematicamente colocado à prova, ao mesmo tempo em que se afirma o relativismo das verdades historicamente construídas pela modernidade. É nessa nova configuração do mundo e do conhecimento que propomos discutir o ensino da História.

Até a década de 1970, o ensino de História centrava-se no tradicionalismo. Essa disciplina era herdeira de uma concepção do século XIX que entendia história como uma ciência objetiva, neutra, que buscava a verdade no passado.

A inclusão da Nova História nos níveis Fundamental e Médio, sobretudo a partir da década de 1980, subverteu esse modelo, abrindo o campo da explicação social para uma visão de totalidade histórica. Sob influência também do Marxismo, da Nova História e da Historiografia Inglesa, alguns livros didáticos se renovaram e outros surgiram incorporando avanços acadêmicos que contribuíram para maior criticidade na abordagem histórica. Surgiram novas temáticas de investigação historiográfica e com elas uma grande preocupação em ampliar o conceito de fontes históricas. Isto vai propiciar um alargamento da noção de documento histórico, abrindo caminho para o estudo das mentalidades coletivas, do cotidiano, das formas de sociabilidade, infância, sexualidade, mulheres, família e outros assuntos, que hoje ocupam o centro dos estudos de história.

Desde os anos 80 passou-se a exigir do aluno maior capacidade crítica de interpretação da História, o que possibilitou transformações significativas no ensino de História, minimizando cada vez mais a necessidade de memorização dos tradicionais nomes, datas e fatos isolados de seu contexto socioeconômico. Esse fator certamente somou-se aos esforços que ajudaram, até certo ponto, a romper com o ensino tradicional da História em sala de aula, quebrando inúmeros paradigmas. Dessa forma, muitos professores, ao incorporarem uma visão crítica de sua disciplina, deixaram de ser meros repassadores para assumirem o papel de pesquisadores do conhecimento histórico, pois, de acordo com a poesia de Ferreira Gullar:

a História não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, nas ruas das favelas, nos colégios, nos namoros de esquina...

Assim, a História concebida como processo intenta aprimorar o exercício da problematização da vida social como ponto de partida para a investigação, busca identificar relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber diferenças, semelhanças, conflitos, contradições e solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; compara problemáticas atuais e de outros momentos, posiciona-se de forma analítica e crítica diante do presente e busca relações possíveis com o passado, transformando as relações do historiador com seu objeto na perspectiva da compreensão do vivido numa inter-relação do presente/passado/presente.

O aluno, por sua vez, também se modificou. Em razão das mudanças internas do país, dos avanços pedagógicos e das consequências do contexto da revolução informacional mundial, ele perdeu seu caráter de receptor passivo, à medida que pelas mesmas razões o professor perdia o monopólio absoluto do saber. Temos neste contexto uma transição paradigmática, que passa pela necessidade de formulações de novas bases para a produção científica e da formação de conceitos no processo ensino-aprendizagem.

O professor de História, a partir de situações concretas no espaço da sala de aula, trabalha com conceitos produzidos coletivamente, tornando a História instrumento de leitura do mundo. Evidentemente não significa que desaprendemos. Ao contrário, aprendemos mais, exatamente pela consciência que adquirimos sobre nossas próprias limitações e pela complexidade revelada do conhecimento histórico com os novos estudos e enfoques. O historiador deixou de estudar o passado pelo passado, passando a conceber a história como construção do passado motivada pelas inquietações vividas no presente.

Nesse sentido, o papel do professor de História e das outras disciplinas extrapola o conteúdo de sua área de atuação, levando-o à condição de mestre e aprendiz. A lousa não deixa de existir, as provas continuam a ser cobradas, o livro didático permanece, mas o conhecimento, pela dinâmica transdisciplinar adquirida na contemporaneidade, não se limita a esses elementos.

Ocorre de certa forma uma desterritorialização do espaço de aprendizado, visto que, sem eliminar a aula expositiva ou os exercícios de sala de aula, se aprende e se ensina História em muitos espaços e por diversos meios: pela ida ao museu ou exposição de arte, pelo uso de um filme, por uma pesquisa ou um programa de multimídia, por leituras paradidáticas ou de revista e jornais, etc. Estas práticas têm se tornado cada vez mais comuns no cotidiano das aulas de História em nossas escolas, pois a História busca explicar tanto as permanências quanto as rupturas das transformações que se estabelecem no embate das ações humanas.

Neste novo cenário, ensinar História significa impregnar de significados a prática pedagógica cotidiana, na perspectiva de uma escola-cidadã, onde o conhecimento histórico toma sentido se considerado como constitutivo dos processos históricos, devendo ser compreendido nessa escala. Vale dizer que a História reproduz, na medida em que trabalha com determinados conhecimentos produzidos e acumulados pelo mundo científico, mas transforma, visto que promove uma apropriação crítica desse mesmo conhecimento tendo em mira a melhoria da qualidade de vida da sociedade global e do indivíduo em seu processo de fragmentação relacionado à sociedade na qual está inserido.

2 QUE HISTÓRIA É CONVENIENTE ENSINAR HOJE?

Um dos grandes problemas enfrentados pelos professores de História diz respeito ao interesse e motivação do aluno pela disciplina. A superação desse desinteresse é o nosso grande desafio. Para que a História tenha sentido para os alunos, ela precisa seduzir, interessar e ter significado para sua vida.

O ensino da História parte do diálogo entre o presente, o passado e suas implicações, resultantes dos questionamentos acerca das diversas realidades passíveis de serem historicizadas. A história vista desta forma valoriza não apenas uma visão de tempo, mas permite a problematização e o reconhecimento das mais variadas temporalidades. Esse entendimento quebra a narrativa de que “a história é um conto de fadas”, com grandes heróis e governos, demonstrando assim que muitas vezes ela é um processo longo e doloroso.

Desta forma, o ensino da História ganha significado, pois agrega as mais variadas vivências, propiciando assim ao aluno o entendimento acerca do conhecimento histórico e da função social do mesmo. Esse conhecimento fornece subsídios para a formação de cidadãos reflexivos, críticos, criativos, que respeitem as diferenças e diversidades culturais, sociais, religiosas, sexuais e inúmeras outras questões a serem exploradas, sendo capazes de participar e promover mudanças na sociedade em que estão inseridos.

O ensino da História parte da problematização das mais variadas categorias ligadas a temas amplos, tais como: cotidiano, imaginário, economia, religiosidade, cultura, relações de gênero, entre outras. Essas categorias não estão separadas umas das outras, pois a história é um processo que engloba continuidades e rupturas além de inquietações e tensões do presente. A partir destes aspectos, o professor historiador tem subsídios para estabelecer os mais variados diálogos com o passado. Isso parece óbvio, porém esse entendimento passou a ser considerado há pouco tempo, pois nas propostas anteriores não se percebia a história enquanto processo de afirmação do presente. O passado era visto como estanque e distante da realidade do aluno. A história tem por objetivo proporcionar ao aluno uma determinada leitura do mundo, relacionando presente, passado, presente. O historiador vai ao passado para coletar aquilo que lhe interessa e volta para o presente, apresentando um paralelo entre ambos que lhe permite problematizar uma realidade específica.

Uma das funções da história é contribuir para a formação do cidadão. O processo de construção da cidadania através do ensino da História possibilitará a formação de sua identidade social, desmistificando um imaginário preconcebido, fazendo com que o conhecimento proporcione entendimento e domínios de linguagens diferentes. “A história a ser ensinada é aquela que favorece a vida” (Nietzsche).

3 UMA ORIENTAÇÃO PRÁTICA - PLANO DE AULA

- **Disciplina:** História

- **Série:** 1º ano do Ensino Médio

- **Cronograma:** 4 aulas

- **Unidade de ensino:** Por que e para que estudar história e seus conceitos.

- **Objetivos:**

* Possibilitar ao aluno uma reflexão sobre os diversos motivos e conceitos de história.

* Verificar as múltiplas possibilidades e olhares sobre presente/passado/presente.

- **Procedimentos:** Apresentar ao aluno o texto sobre a importância do estudo de História, solicitando a leitura individual. Num segundo momento o aluno irá pesquisar, em jornais, textos ligados à política, economia, relações sociais, cultura, artes, religião, ecologia e atualidades em geral, para que em sala haja um debate dos temas e sua problematização.

Depois os alunos irão procurar na internet ou livros didáticos de História conceitos já elaborados, que serão problematizados com o professor. Tendo estes em mão, mais o trabalho com os jornais, junto com a turma desenvolver um conceito comum do que é história e por que estudá-la, possibilitando ao educando a formulação de um conceito próprio e a valoração do ensino da história. (Exemplificando: 1º Apresentações, 2º Provocação, “por que e para que ... ?”, 3º Leitura do texto, 4º Pesquisa em jornais, 5º Internet, 6º Debate, 7º Conclusão (escrita no caderno de atividades).

- **Recursos Didáticos:** *Texto:* Por que um aluno do terceiro milênio deve aprender História? / Jornais diversos que estiverem disponíveis/ sala de informática (internet)/ livros didáticos.

- **Avaliação:** participação e demonstração de interesse para a realização das atividades propostas em anexo.

4 TEXTO COMPLEMENTAR

POR QUE UM ALUNO DO TERCEIRO MILÊNIO NECESSITA APRENDER HISTÓRIA?

Vivemos em uma época marcada pela rapidez nas inovações tecnológicas e na transmissão de informações. As notícias veiculadas hoje pela televisão logo serão esquecidas pelo noticiário nos dias seguintes. Em pouco tempo, o novo torna-se antiquado.

Pensando nisso, pode parecer inusitado estudar povos antigos, sociedades que já desapareceram. Você também pode se perguntar: para que aulas de História se a internet pode me fornecer informações sobre o passado?

Obter informação não é o mesmo que obter conhecimento. A informação, por mais completa que seja, precisa ser interpretada e criticada. Por exemplo, você pesquisa na internet os preços do petróleo entre 1970 e 1980 e descobre que houve uma alta brutal a partir de 1973. Por que ocorreu esse aumento de preço? O que ele significou? Em que afetou a economia brasileira? O que fez o governo?

O estudo de História pode ajudá-lo a organizar as informações, a hierarquizar-las, a interpretá-las e a criticá-las. Enfim, a transformar informação em conhecimento. As aulas de

História, por sua vez, têm um papel valioso: propiciam a discussão, o debate e a troca de experiências, que ajudarão na produção do saber histórico.

O conhecimento é interdisciplinar e supõe o domínio de linguagens diferentes. Nesse sentido, o estudo de História vai articular política, economia, relações sociais, cultura, religião, geografia, ecologia, artes, matemática, estatística, química, biologia e outros campos do saber.

O estudo do passado tem que estar articulado ao presente, ajudando-nos a refletir sobre as questões contemporâneas.

O aprendizado de História irá também contribuir para desenvolver em vocês que estão iniciando o Ensino Médio algumas habilidades fundamentais que auxiliarão em todos os seus estudos das diversas áreas do conhecimento.

Saber interpretar criticamente um documento escrito ou uma fotografia, conseguir analisar um gráfico ou um mapa, entender uma caricatura, relacionar datas e acontecimentos em uma cronologia, expor oralmente um assunto, criar um mural, montar uma maquete, produzir um texto, debater sobre um tema são algumas das habilidades que você vai exercitar neste caderno do aluno.

Nunca devemos esquecer que a História está viva também na literatura, nas lendas, nos diários de viajantes, na letra das músicas, nas peças de teatro, no cinema, nas novelas, enfim em todas as formas de expressão humana.

5 SUGESTÃO DE ATIVIDADE

1. Escolha, recorte e cole no seu caderno uma reportagem de um jornal da sua preferência que tenha no seu conteúdo temas sobre política, economia, relações sociais, cultura, artes, religião, geografia, ecologia e outros da atualidade, para que em sala de aula, num grande grupo, possamos propiciar a discussão, socializando os temas citados nas reportagens, proporcionando a transformação das informações em conhecimento histórico.
2. Pesquise na internet conceitos de História e também por que devemos estudá-la.
3. Produza uma conclusão dos trabalhos, contemplando o texto inicial, as reportagens, a pesquisa e o debate final.

UNIDADE V

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Esta proposta de conteúdos programáticos, ou seja, o que ensinar no Ensino Médio na disciplina de História, foi elaborada à luz da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998). Pensamos em temas da atualidade, problematizados e contextualizados nas mais diversas temporalidades e espacialidades.

Partindo do princípio de que os docentes podem e devem criar novas temáticas para os conteúdos programáticos de História, de acordo com a realidade da sua comunidade escolar, esta proposta não se encontra estanque, mas sim aberta a novas possibilidades de trabalho.

Acreditando que a abordagem teórica adotada pelo professor, somada à sua metodologia de ensino, é o que define o resultado final do trabalho pedagógico, sugerimos que esta proposta seja interpretada como uma possibilidade de construção do conhecimento histórico e não um modelo a ser seguido.

Lidamos, neste texto, com diferentes correntes historiográficas, seguindo uma tendência já apontada na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998). Com isto, queremos sugerir ao professor que é conveniente ter como referência uma dessas correntes, transitando ao mesmo tempo pelas outras, de acordo com a situação, tornando assim mais rico o ensino de História. Em outros termos, que não se abandone o que se é capaz de fazer com segurança, mas que se agreguem a isto outras contribuições teóricas, conforme a exigência.

Procuramos privilegiar conceitos que possam ser importantes para o trabalho com os conteúdos históricos, tais como: relações de poder, relações sociais, relações de produção, gênero, etnicidade, cotidiano, imaginário e identidade.

O detalhamento dos conteúdos programáticos encontra-se dividido em três tópicos: Temas, Abordagem Teórica e Conteúdos. Visando não privilegiar este ou aquele período histórico, apontamos algumas sugestões de temas para cada um.

No primeiro item, Temas, são sugeridas situações vivenciadas na realidade social atual para que possam ser problematizadas em relação a outras realidades temporais e espaciais. Na sequência é apresentada a Abordagem Teórica, com os conceitos a serem trabalhados na temática proposta. As categorias sugeridas têm a finalidade de enriquecer a leitura do passado. Para finalizar, na última coluna encontram-se os Conteúdos. Cabe ressaltar que esta disposição adotada não deve condicionar a sequência de trabalho do professor, que tem total liberdade de criar e recriar sua prática pedagógica.

Esperamos que esta proposta seja um instrumento capaz de tornar prazeroso o ensino de História, que a produção do conhecimento histórico seja uma constante nas aulas e que o aluno sinta-se sujeito deste processo.

1. PRÉ-HISTÓRIA

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Tensões entre as teorias explicativas da origem do homem: Criacionismo e Evolucionismo. - Problemas na conservação dos sítios arqueológicos e sua implicação na reconstrução do passado. - Amor e ódio através da história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo - Espaço - Relações sociais - Relações de gênero - Identidade - Cotidiano 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de História - História familiar - Fontes históricas - Teorias sobre a origem do Homem: Criacionismo x Evolucionismo - Religiosidade - Tipos de comunicação - Ferramentas utilizadas pelo Homem - Nomadismo e mobilidade no espaço - Hábitos alimentares

2. PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES (MESOPOTÂMIA, HEBREUS, EGITO, ÍNDIA, CHINA, ÁFRICA, AMÉRICA, ETC.)

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - A Guerra do Iraque: o saque e a destruição do Museu de Bagdá. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de poder - Cultura - Relações sociais - Relações de produção 	<ul style="list-style-type: none"> - Revolução agropastoril - Sedentarismo - Invenção da escrita - Monoteísmo x politeísmo - Surgimento do Estado e da legislação - Formas de organização política na Antiguidade Oriental - Posse da terra - Povos pré-colombianos

3. GRÉCIA

Tema Problemizador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - A democracia é apenas o voto? - Jogos Olímpicos: competição ou rito religioso? - Democracia escolar - os limites da participação (Grêmio Estudantil). 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais - Ideologia (?) - Cultura - Imaginário - Gênero 	<ul style="list-style-type: none"> - A invenção da democracia e a “democracia” ateniense - Cidadania (relação entre os grupos sociais) - Cultura grega - O papel da mulher grega - Educação grega - Mito e memória - Os gregos e a alteridade: os bárbaros

4. ROMA

Tema Problemizador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - A luta pela terra. - Pão e circo no Brasil atual. - Arquitetura greco-romana presente em templos e prédios públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais - Relações de produção - Relações de poder 	<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos e expansão territorial - Pão e circo - Direito romano - Relações entre grupos sociais - Cristianização de Roma ou romanização do Cristianismo? - Política interna romana - Escravidão e latifúndio - A vida cotidiana - Arte romana

5. IDADE MÉDIA

Tema Problematizador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - As charges de Maomé: conflitos entre Cristianismo e Islamismo. - Agiotagem: forma de se ganhar dinheiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de poder - Imaginário - Religiosidade - Relações sociais - Gênero - Relações de produção 	<ul style="list-style-type: none"> - Os Humanistas e o conceito de Idade Média - Invasões no Império Romano - Características do Feudalismo - O Cristianismo Católico: a instituição religiosa da sociedade. - Trabalhar, rezar, guerrear e viver nos tempos medievais - As Cruzadas e a relação com o outro - Intolerância religiosa e as heresias - Corporações de ofícios - Cidades e comércio (nascimento da burguesia)

6. ESTADO MODERNO

Tema Problematizador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Globalização x Nacionalismo: as fronteiras culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade - Relação de poder - Cultura - Fronteiras 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação do Estado Moderno - Monarquias absolutistas - Teóricos do Estado Moderno - Conflitos sociais e centralização política

7. RENASCIMENTO

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Ciência x Religião: clonagem, anticonceptivo.	- Cultura - Mentalidade - Processo civilizador	- Ciência e fé - A arte como expressão do humanismo - Ressurgimento das cidades e da burguesia

8. REFORMA RELIGIOSA

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Intolerância e guerras religiosas hoje.	- Cotidiano - Cultura - Identidade - Relações de poder	- Inquisição moderna: a demonização da diferença - Líderes religiosos - Processo de reforma - Reação católica: a companhia de Jesus

9. EXPANSÃO MARÍTIMA

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Conquista do espaço e a conquista do novo mundo: o desconhecido.	- Imaginário - Etnocentrismo - Espaço	- Tecnologia da navegação - Imaginário europeu e o medo do mar - Conquista europeias: Ásia, África e América - A Cruz e a Espada - As grandes navegações e a ocidentalização do mundo

10. MERCANTILISMO E SISTEMA COLONIAL

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- A tensão entre o Estado Neoliberal e o Estado Intervencionista.	- Relações de poder - Produção e acumulação de riqueza	- Mercantilismo e unificação de mercados - Características do sistema colonial - Formas de colonização: exploração e povoamento

11. SOCIEDADE COLONIAL BRASILEIRA

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- MST: conflitos agrários no Brasil. - Desconstrução do mito – Democracia Racial: cotas.	- Gênero - Sexualidade - Relações sociais - Identidade - Relações de poder	- As culturas indígenas antes da chegada dos portugueses - Empresa colonial: latifúndio, escravidão, monocultura - Escravidão indígena e escravidão africana - Africanidade e miscigenação - Mito da democracia racial - Mulheres na colônia: escravas, sinhás, religiosas e índias - Família e infância no Brasil colonial - Pluralidade cultural - Religiosidade - Início da colonização em Santa Catarina - Rebeliões coloniais: santidades, quilombos e revoltas anticoloniais.

12. ILUMINISMO

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Direitos humanos: a quem a lei serve?	- Relações de poder - Cotidiano - Relações sociais	- Filósofos iluministas - Ideais iluministas - Liberalismo econômico e político

13. REVOLUÇÃO INGLESA

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Presidencialismo e parlamentarismo: um debate. - Composição e representatividade do parlamento brasileiro.	- Relações de poder - Relações sociais - Ideologia	- Conflito entre o rei e o parlamento - O parlamentarismo como ideal político burguês

14. REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Leis trabalhistas: conquistas e perdas. - Urbanização: periferia e favelização. - Exploração do trabalho infantil.	- Relações de poder - Relações sociais - Relações de produção - Cotidiano - Gênero	- Pioneirismo inglês - Disciplinarização da mão de obra - Produção: artesanal, manufatureira, mecanizada - Cercamentos - Nova percepção de tempo - As três fases da revolução - Fontes de energia

15. INDEPENDÊNCIA DAS TREZE COLÔNIAS

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Democracia da intolerância.	- Relações de poder - Relações sociais - Cultura	- Tipos de colonização - Rivalidade entre França e Inglaterra - Leis intoleráveis: metrópole e colônia

16. REVOLUÇÃO FRANCESA

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Ser cidadão: inclusão e exclusão.	- Relações de poder - Relações sociais - Gênero - Cotidiano	- França pré-revolucionária - Ascensão da burguesia ao poder político - Partido: Direita e Esquerda Mulheres nos movimentos sociais - Império Napoleônico

17. BRASIL IMPÉRIO

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Escândalo na política brasileira: mensalão e anões do orçamento e lutas político-partidárias no Império. - A questão do gás (Brasil x Bolívia): as questões sociopolítico-econômicas entre o Brasil e seus vizinhos no século XIX. - A legitimidade política do Brasil. - O descaso com o homem do campo.	- Relações políticas - Relações de poder - Relações econômicas	- Vinda da Família Real - Transformações sociais na cidade do Rio de Janeiro - Império das elites, exclusão social - A Constituição de 1824 - A Confederação do Equador - A Guerra da Cisplatina - A abdicação de Dom Pedro I

		<ul style="list-style-type: none">- Escravidão rural e escravidão urbana- O tráfico proibido de escravos- O fim do tráfico negreiro e o tráfico interno- O movimento abolicionista e a condenação da escravidão- As leis escravistas: Lei do Ventre Livre e Lei dos Sexagenários- A luta dos escravos e a abolição da escravatura- Guerra do Paraguai e a crise da monarquia- A emergência do Movimento Republicano- A crise da mão de obra e a política imigrantista- Políticas de branqueamento e ideal de civilização- A primeira fase da colonização alemã em Santa Catarina- A situação política e econômica brasileira- Etapas do Período Regencial- As Revoltas Regências- A primeira leva de imigrantes italianos em Santa Catarina (1836)- A República Juliana- O golpe da maioria- A política do Segundo Reinado- A Revolução Praieira- A política do café e a escravidão- A Guerra do Paraguai- O advento da República- A grande imigração alemã, italiana e dos escravos
--	--	--

18. REVOLUÇÕES LIBERAIS E NACIONALISMO NO SÉCULO XIX

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - A busca pela cidadania. - Brasil: a pátria de chateiras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais - Relações políticas - Relações étnicas 	<ul style="list-style-type: none"> - A unificação italiana - A unificação alemã - As revoluções liberais na França

19. A REPÚBLICA VELHA

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - As oligarquias no poder, os caciques na política brasileira. - O poder do dinheiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais - Relações políticas - Relações económicas 	<ul style="list-style-type: none"> - A Constituição Republicana e a elitização do voto - O nascimento da indústria e da classe operária brasileira - O jogo dos interesses políticos e o voto do cabresto

20. IMPERIALISMO

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - O Brasil na Guerra Civil angolana. - Os paradoxos indiano e chinês. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações económicas - Relações étnicas - Relações sociais - Relações estruturais 	<ul style="list-style-type: none"> - A estrutura de uma etnia em contraponto à descentralização de outras - O fortalecimento e a hegemonia europeia

21. A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - A desagregação do Leste Europeu. - A nova questão política boliviana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações étnicas - Relações econômicas - Relações sociais - Relações ideológicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Disputas imperialistas - Nacionalismo exacerbado - Confrontos ideológicos - A reestruturação geopolítica europeia - Desigualdades sociais pré-guerra

22. PERÍODO ENTRE GUERRAS

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - O Neonazismo. - A xenofobia nos dias de hoje. - A questão da terra na Amazônia: o caso da irmã Doroty Stang. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de gênero - Relações sociais - Relações econômicas - Relações estruturais - Relações políticas - Relações de poder 	<ul style="list-style-type: none"> - A Revolução Russa - O Nazifascismo - A crise do capitalismo - O gosto amargo do café - A Era Vargas - A nova dinâmica econômica brasileira - A organização operária e suas lutas

23. A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - A questão do armamento nuclear e a guerra química. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais 	<ul style="list-style-type: none"> - A mundialização do conflito

- A luta pelo petróleo. - Condolessa Rice: a mulher ajudando a decidir os rumos do mundo.	- Relações étnicas - Relações ideológicas - Relações de poder - Relações de gênero	- O papel feminino na guerra - Interesses capitalistas e socialistas - Os pracinhas e a FEB na guerra
--	---	---

24. PERÍODO DEMOCRÁTICO

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- O ressurgimento do populismo na América Latina - Michele Bachelet: a mulher no poder. - Rede Globo: mocinha ou vilã?	- Relações políticas - Relações sociais - Relações econômicas	- A Constituição de 1946 - Os governos - O golpe militar - A chegada da TV no Brasil

25. GUERRA FRIA

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- A queda do comunismo. - O “Eixo do Mal”. - China: governo comunista – economia capitalista.	- Relações de poder - Relações políticas - Relações ideológicas - Estruturas e etnias	- Bipolarização - A ameaça nuclear - A descolonização afro-asiática

26. A DITADURA MILITAR NO BRASIL

Tema Problemizador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Os arquivos da Ditadura. - O Movimento Hip-Hop, o Rap e o Funk na Periferia. - Greve: um direito respeitado? 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais - Relações políticas - Relações econômicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Tropicalismo - A censura - Obras faraônicas: dependência do FMI - Movimento estudantil - A Novembrada em Santa Catarina - Liberdade de expressão: é possível na prática?

27. REDEMOCRATIZAÇÃO

Tema Problemizador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de ética no parlamento: anões, mensalão, valerioduto, sanguessugas, dossiê. - Greve de fome de Anthony Garotinho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações políticas - Relações sociais - Relações econômicas - Relações institucionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimento das Diretas Já - A transição - O impeachment - Os planos econômicos - Ausência de memória política

28. TENDÊNCIAS DO MUNDO ATUAL

Tema Problemizador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Conflito Árabe-Israelense. - A invasão do Iraque. - Fórum Social Mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de gênero - Relações étnicas - Relações econômicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Globalização - Conflitos regionais - Globalização: reflexos no cotidiano

<ul style="list-style-type: none">- Crise nuclear: Irã e Coreia do Norte.- Cuba sem Fidel: qual o caminho?- Divisa México x Estados Unidos: a construção do muro.- O 11 de Setembro.	<ul style="list-style-type: none">- Relações religiosas- Relações políticas- Tempo- Espaço- Mídia	<ul style="list-style-type: none">- Brasil: Mercosul e Alca- Nova Ordem Mundial: queda do Muro de Berlim - A transição do Leste Europeu para o capitalismo- Fronteira entre o primeiro e o terceiro mundo- Terrorismo
---	---	--

UNIDADE VI

SUGESTÃO DE PLANOS DE AULA

Nesta Unidade constam alguns planos de aula resultantes da atividade prática de professores de História da rede estadual de ensino durante o ano de 2006. São portanto planos testados na execução prática, não apenas imaginados.

O objetivo de colocá-los neste caderno pedagógico não é o de oferecer um modelo para ser seguido literalmente, até porque estes foram executados em escolas específicas, por professores específicos e com grupos de alunos específicos. Não cabe, pois, sua pura e simples transposição para todas as salas de aula do Estado. Constam, isso sim, como demonstração de possibilidades e como orientações possíveis para os professores que querem inovar sua prática pedagógica.

Convém lembrar que cada escola tem sua especificidade e o planejamento das aulas precisa levá-las em conta para que não ocorram de forma descontextualizada.

1 CHOQUES CULTURAIS NA AMÉRICA COLONIAL ATRAVÉS DO FILME “A MISSÃO” E OS CONFLITOS ENTRE OS XOKLENGS E OS BUGREIROS NA REGIÃO DE ÁGUAS MORNAS – UM ESTUDO COMPARATIVO

Público-alvo: 2º ano do Ensino Médio

Duração: 5 aulas

Problematização do tema

A problematização do tema passa por experiências guardadas na memória e presentes na história local. Nesse sentido, cada professor em sua realidade específica pode recortar situações históricas ligadas à sua região, que possam servir de objeto de estudo para a compreensão do processo de povoamento e colonização de Santa Catarina. Para facilitar o entendimento forneceremos o exemplo de Águas Mornas.

- O município de Águas Mornas foi colonizado por imigrantes alemães a partir de 1837.
- Estes alemães deixaram sua terra natal em busca de um eldorado. Porém, não sabiam que este “eldorado” já era habitado pelos índios.

- No início, a convivência entre os colonos e os chamados “bugres” foi relativamente pacífica. Os ataques começaram depois que o governo intensificou a colonização, obrigando os imigrantes a adentrarem cada vez mais na mata.
- Com os confrontos surgem os bugreiros, personagens característicos daquele momento histórico, cuja profissão era caçar índios.
- Aos poucos a região foi “limpa”, como se dizia na época, e os colonos se tornaram os donos das terras.
- Passados 169 anos da colonização, a FUNAI está no município de Águas Mornas em busca de terras para comprar, pois querem retirar os índios que estão no Morro dos Cavalos devido à duplicação da BR 101.
- Este fato gerou uma insegurança e uma resistência muito grande em algumas pessoas do município, provocando vários questionamentos: onde os índios venderão seu artesanato? Como sobreviverão, já que diferentemente dos alemães que vivem da plantação de hortaliças, eles não têm este costume? Quem são estes índios que estão hoje no Morro dos Cavalos, no município de Palhoça? Por que foram instalados nesta região? E a atitude da comunidade de resistir à presença destes índios não é uma forma de etnocentrismo ao achar que só o modo de vida ocidental é válido?
- Esta resistência da comunidade de Águas Mornas a um possível estabelecimento dos índios na sua região é o ponto de inquietação e tensão que motivou este trabalho de pesquisa.
- A partir desta tensão colocada no presente, pretendemos retornar ao passado em busca de possíveis respostas.

Estratégia de ação da problematização

- O filme “A Missão” será o ponto de partida do trabalho para discutir os choques culturais entre os europeus e indígenas na América Colonial e, através da problematização, pretendemos refletir sobre os confrontos entre os índios e os bugreiros em Águas Mornas.
- O filme vai ser utilizado como uma ponte para pensar contextos diferentes.
- Ao valorizar a memória local, através de depoimentos de pessoas idosas, pretendemos levar os alunos a perceber que eles têm coisas importantes para nos dizer.
- Pela mediação do professor, a memória destas pessoas transforma-se em possibilidade de conhecimento histórico.

Subtemas

- A expansão católica no Novo Mundo no início do Renascimento e suas implicações entre os povos nativos
- A conquista do Novo Mundo e a relação com o outro
- As Missões Jesuíticas e a conversão dos povos indígenas
- A colonização de Santa Catarina e o contato com os povos indígenas
- Os conflitos entre os “bugres” e os colonos, e a ação dos bugreiros em Santa Catarina

Objetivo geral

Analisar os choques culturais ocorridos na América Colonial através do filme A Missão e os conflitos entre os Xokleng e os bugreiros na região de Águas Mornas

Objetivos específicos

Comparar épocas diferentes, estabelecendo possíveis relações entre elas.

Perceber como se deu o encontro de culturas do europeu e do indígena na América Colonial.

Entender como se deu o choque cultural entre os Xokleng e os bugreiros na região de Águas Mornas.

Investigar como a memória local conserva a lembrança destes conflitos.

Respeitar e valorizar a diversidade cultural tendo uma postura colaborativa na relação com o outro.

Construir textos a partir de discussões, depoimentos, leituras bibliográficas, filme.

Descrição da forma de abordagem de cada um dos conteúdos estudados

Após a exibição do filme “A Missão”, haverá um seminário onde os alunos debaterão as ideias apresentadas no filme. Dele participarão três senhores idosos que conheceram índios e bugreiros que viviam na nossa região, ocasião em que farão relatos a respeito deste confronto. No decorrer das discussões, incentivar os alunos a fazer comparações entre as cenas do filme e o que ocorreu com os índios que viviam na região de Águas Mornas, bem como o que está ocorrendo com os guaranis hoje em Palhoça, no Morro dos Cavalos.

Ao final do debate, os alunos elaborarão um texto analisando os choques culturais na América colonial, relacionando-os com os conflitos ocorridos entre os Xokleng e os bugreiros que viviam na região de Águas Mornas e o que está acontecendo hoje com os índios que moram no Morro dos Cavalos, no município de Palhoça.

Recursos utilizados

- Filme
- Aula expositiva dialogada
- Seminário
- Entrevistas orais
- Pesquisas bibliográficas
- Elaboração de textos

Uma breve discussão entre cinema e história

- Filme como recurso didático em sala de aula
- O filme deve ser visto como um documento que propõe uma determinada interpretação da história

Justificativa do filme: A MISSÃO

A escolha do filme justifica-se porque os acontecimentos narrados no filme, ocorridos nas fronteiras da Argentina, Paraguai e Brasil, nos ajudarão a entender o confronto entre as culturas indígenas e a europeia.

REFERÊNCIAS

COTRIM, G. **História para o Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2004.

HAUBERT, M. **Índios e jesuítas no tempo das missões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

KORNIS, M. A. **História e Cinema: um debate metodológico**. Disponível em www.cliohistoria.110mb.com/videoteca/textos/historia_cinema.pdf

PETTA, N. L. De; OJEDA, E. A. B. **História: uma abordagem integrada**. São Paulo: Moderna, 2005.

O Massacre dos Povos Indígenas na América. **Jornal Mundo Jovem**. Um jornal de ideias, n. 366, maio, ano XLIV, 2006.

RENZO, M. G. **Vencer ou morrer**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1987.

SANTOS, S. C. **Nova História de SC**. Florianópolis: 3º Milênio, 1999.

_____. **Índios e Brancos no Sul do Brasil**. Porto Alegre: Movimento, 1987.

2 DESMI(S)TIFICANDO O CONTINENTE AFRICANO

Problematização

Esta proposta de trabalho tem como base, além da obrigatoriedade do ensino da história africana nas escolas, a necessidade de desconstruirmos visões preconcebidas e estereotipadas sobre este continente, os africanos e os afrodescendentes. Partimos da premissa de que a escola é o lugar privilegiado para desnaturalizarmos determinadas “verdades” e estimularmos o convívio e o respeito pela diferença, como base para construirmos uma sociedade democrática.

Nossa problemática parte dos seguintes questionamentos:

- 1- Como conhecer a história da África para além da visão europeia?
- 2- O que levou e leva à construção de estereótipos pejorativos com relação à África e ao povo africano?
- 3- Existem povos superiores?
- 4- O que é ser inferior?
- 5- A partir de que pressupostos foi construída a suposta superioridade europeia?

Relação de conteúdos a serem problematizados

A visão ocidental sobre a África

História da África: aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais

O continente africano sob o impacto da escravidão moderna

Escravidão Moderna: justificativas

Escravidão na América e no Brasil

Abolição da escravatura no Brasil e a condição atual dos afrodescendentes

Constituição de 1988: os afrodescendentes e os direitos humanos

Conferência mundial de Durban/2001

Objetivos do projeto

Desconstruir os estereótipos construídos ao longo da história.

Conhecer a história e a geografia da África.

Conhecer a história da África antes e depois de sua escravização no Brasil.

Reforçar que não existem grupos humanos superiores ou inferiores e sim que somos diferentes.

Valorizar a cultura do afrodescendente.

Descrição da forma de abordagem dos conteúdos

Uso de mapas antigos e atuais para mostrar a África antes e depois da intervenção europeia.

Pesquisar sobre a cultura africana.

Exibição do filme O Jardineiro Fiel.

Conhecer dentro da Constituição de 1988 o artigo que assegura os direitos humanos aos afrodescendentes.

Conhecer o conteúdo proposto na Conferência de Durban, África do Sul (2001).

Descrição das categorias de abordagem do tema

Especificidades culturais.

Preconceito.

Discriminação racial.

Branqueamento.

Cinema e História.

Filme

O Jardineiro Fiel – Direção: Fernando Meirelles, 2005, EUA – Gênero: Drama.

Justificativa

Todos os anos, bilhões de dólares são movimentados por empresas que detêm o monopólio de fórmulas e também a primazia das pesquisas na área de medicamentos. São muito influentes e dispõem de vastos recursos (humanos, econômicos e materiais) os laboratórios e os conglomerados que representam a indústria de remédios estabelecida em países do primeiro mundo. Esses conglomerados movimentam somas que superam o PIB da grande maioria dos países do mundo em que vivemos. O filme levanta questões relativas aos duvidosos interesses e práticas de “fictícias” empresas de grande porte do setor farmacêutico.

O filme costura sua trama a partir de denúncias, questionamentos e trapaças relacionadas a negócios escusos engendrados pelas indústrias farmacêuticas. Ele ainda nos coloca em contato com a devastadora realidade de um continente perdido que é a África, abandonada pelos países ricos, sobrevivendo quase que à custa de doações que constituem migalhas, partilhada entre tiranos locais que nada mais são do que fantoches do capital internacional.

Nesse sentido, a África se decompõe e se torna cada dia mais terra de ninguém em grandes proporções de seu território. Suas reservas naturais continuam sendo pilhadas pelos modernos “Pizarro” e “Hernán Cortez”, em seus belos ternos bem cortados, seus celulares e *notebooks*.

A imagem apresentada do continente africano no filme citado expressa um estereótipo que de certa forma predomina no entendimento acerca desta região. Apesar disso a África é um continente que possui uma grande diversidade cultural, que não pode ser apenas vista sob o ângulo da escravidão, miséria e dominação. Neste sentido, temos a intenção de desmistificar a visão do povo que habita o continente africano e afirmar as suas potencialidades sociais, culturais e históricas.

Duração: um bimestre

Público-alvo: todos os alunos do Ensino Médio

Atividades com os alunos

01 – Discutir, em forma de seminário, debate ou palestra, a questão da diferença/indeferença, com o objetivo de despertar no jovem o sentimento de indignação ante questões que envolvam injustiças sociais.

02 – Possibilitar aos alunos, através da internet, condições para que eles possam entrar em contato com jovens do continente africano para troca de informações sobre o seu cotidiano.

03 – Através da produção de textos e/ou representações de imagens, trabalhar o sentimento de humanitarismo, exemplificando na prática, na escola ou na comunidade, ações de dignidade, coragem e ética, fazendo um contraponto com as questões de corrupção política e a violência do cotidiano. Trabalhar o respeito com o objetivo de despertar nos jovens atitudes engajadas em favor da justiça e da harmonia nos ambientes vivenciados pelos alunos, pois isso é uma tarefa urgente e importante da escola e da sociedade.

04 – Através da internet, pesquisar com os alunos as atividades e objetivos das ONGs, para que haja uma sintonia com os acontecimentos atuais em relação à ecologia, educação, cultura, combate ao preconceito, suporte para os idosos e apoio às crianças deficientes, não como uma exceção, mas sim como prática cotidiana.

05 – Incentivar pesquisas de cunho histórico que busquem um novo olhar acerca do continente africano e dos povos que o habitam, destacando as suas potencialidades sociais, culturais, econômicas e históricas.

Sugestões de outros filmes

Lágrimas de Sol – Direção: Antoine Fuqua, 2003, EUA – Gênero: Drama.

Amistad – Direção: Steven Spielberg, 1997, EUA – Gênero: Drama.

Duelo de Titãs – Direção: Boaz Yakin, 2000, EUA – Gênero: Drama.

Mississippi em Chamas – Direção: Alan Parker, 1988, EUA – Gênero: Drama

Longe do Paraíso – Direção: Todd Haynes, 2002, EUA – Gênero: Drama.

REFERÊNCIAS

FREIRE, G. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COTRIM, G. **História para o Ensino Médio** – Brasil e Geral. São Paulo: Saraiva, 2002.

FIGUEIRA, D. G. **História** – série novo Ensino Médio – questões do ENEM: 1998, 2001 e questões de vestibulares de todo o Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações dotadas pelas emendas constitucionais nº1/92 a 43/2004 e pelas emendas constitucionais de revisão nº. 1 a 6/4. – Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

Periódicos

História viva – Temas Brasileiros (edição n. 3. São Paulo: Duetto), Escola, IstoÉ, Veja e Época.

Avaliação

Diagnóstica e Processual

Aula expositiva e dialogada

Através de trabalhos coletivos e individuais

Pesquisa bibliográfica e oral

Socialização dos trabalhos em sala de aula e exposição à comunidade

3 COPA DO MUNDO EM TEMPOS DE DITADURA, COM O FILME “PRA FRENTE BRASIL”

Público-alvo: 3º ano Ensino Médio

Duração: oito aulas

Problematização do tema

A utilização de eventos esportivos como a Copa do Mundo para desviar a atenção popular sobre as questões políticas.

Objetivo geral

Analisar a relação entre a Copa do Mundo de 1970 com a Ditadura Militar no Brasil através do filme Pra Frente Brasil.

Objetivos específicos

Discutir a propaganda e utilização da Copa do Mundo de 1970 para desviar a atenção popular das críticas e da consequente repressão durante o governo Médici.

Entender que o apelo popular do futebol passou a ser apropriado pelas elites políticas em momentos específicos para manipular a população.

Estabelecer relações entre a Copa do Mundo de 2006 e o processo eleitoral desse ano, evidenciando possíveis influências.

Perceber como ocorria a ação dos Movimentos Revolucionários e a repressão durante o governo militar.

Compreender por que o governo militar censurava os meios de comunicação naquele período.

Estabelecer um paralelo entre a produção artística e cultural do período ditatorial com o período democrático posterior.

Relação e detalhamento dos aspectos da memória a serem abordados para a compreensão da situação

- Copa do Mundo e a política.
- Ascensão e auge da Ditadura: a função da máquina repressiva.

Descrição das formas de abordagem dos conteúdos

- O tema teve, de início, questionamentos:

Como o uso de eventos esportivos como a Copa do Mundo desvia a atenção da população sobre questões políticas?

Atualmente isso ainda acontece?

Existe a influência dos meios de comunicação para esse interesse maior sobre o Campeonato de Futebol?

- Filme: Pra Frente Brasil!
- Após o filme, debate.
- Música A Banda, de Chico Buarque, e Que País É Esse, do Legião Urbana. Em dupla discutir a diferença entre elas e responder às seguintes questões: O que cada autor queria dizer na época em que foram escritas? Qual a maneira que cada um passou a mensagem?
- Explicação do professor demonstrando os motivos históricos que levaram o compositor Chico Buarque de Holanda a escrever a crítica ao governo militar utilizando-se da sutileza das entrelinhas ao se referir aos cinco Atos Institucionais.
- Relacionar as denúncias nas músicas de compositores, como: Renato Russo, Cazuza, entre outros compositores nacionais, referindo-se a questões como liberdade de expressão e todas as outras liberdades conquistadas com o fim da ditadura.
- Leitura e discussão do texto.
- Trabalho em grupo, sendo que cada equipe terá que pesquisar sobre o tema para fazer a apresentação em forma de seminário.

Recursos

- Aula expositiva dialogada
- Filme
- Referências bibliográficas
- Revistas e jornais
- Sites
- Músicas
- Trabalho em grupo
- Seminário

Relação entre cinema e história

As tecnologias são um auxílio para os educadores, mas não podem ser as diretrizes das aulas. Deve-se entender que o uso de recursos como *datashow*, retroprojetor, servem para facilitar o andamento delas, no sentido de levarem as informações de maneira mais organizada e de certa forma atraente. O profissional não deve se esquivar de sua função, que é ensinar, interagir com os alunos, discutir questões, relacionar situações atuais com acontecimentos do passado, problematizar acontecimentos do presente, ser um mediador.

Essa mediação do professor não se refere apenas a textos e a tópicos, trata-se também do cinema. Muitas vezes, filmes tidos como “históricos” não apresentam pontos de discussão, são apenas ilustrativos, e em muitos casos ilustram de maneira não histórica, ou seja, não são feitos com base em informações pesquisadas por historiadores, mas sim pelo próprio diretor que tem olhar comercial, de quem quer e precisa vender a produção. Leigos ou mesmo professores de História desatentos a essa questão passam esses filmes e acreditam no “lido”, naquilo que é visto, e, além de não discutirem o filme, repassam informações de memória, que em certos aspectos não condizem com o tempo e o espaço do fato relatado.

Os filmes nas aulas de História devem ser usados para analisar a problemática proposta no trabalho, ser um recurso didático. Como diz Marc Ferro, é preciso ver no filme aquilo que “não é o filme”. Esse não filme deve ser percebido pelos espectadores, deve ser analisado e contextualizado com questionamento atual, buscando em acontecimentos históricos elementos que permitam compreendê-lo. Outro elemento a ser analisado é o momento, o ano em que foi feito, já que o diretor coloca seus sentimentos e questões atuais nos filmes que faz, mesmo que a temática seja de um objeto de observação e análise do professor e dos alunos.

As inovações tecnológicas são recursos a serem ministrados pelos docentes com o objetivo de auxiliá-los na prática educativa, não objetos que levam a esquivar-se do propósito de sua profissão, que é trabalhar o conhecimento histórico e não ser apenas monitor. O cinema deve ser um instigador e não explicação lúdica de fatos históricos.

Justificativa do filme Pra Frente Brasil

O filme “Pra Frente Brasil” é um excelente recurso para se problematizar a questão da manipulação da opinião pública relacionada a questões políticas, pois ele demonstra que em época de Copa do Mundo o olhar do povo brasileiro, em virtude da sua paixão pelo futebol, se volta para o evento esportivo, deixando de lado questões relacionadas à política. Esse aspecto acaba por favorecer a dispersão da crítica sobre as ações do governo e eleições.

Considerando a problemática citada – a utilização de eventos esportivos como a Copa do Mundo para desviar a atenção popular sobre as questões políticas –, o filme será um excelente recurso, pois trata da euforia do milagre econômico e da vitória da seleção na Copa de 1970 (governo Médici), quando um pacato cidadão da classe média é confundido com um ativista político, sendo então preso e torturado por agentes federais.

REFERÊNCIAS

AUGOSTINHO, G. **Vencer ou morrer: futebol, geopolítica e identidade nacional**. Rio de Janeiro: Faperj/Mauad, 2002.

Cinco vezes Brasil: Um resgate do cenário nacional nos cinco anos em que o País venceu a Copa do Mundo. Revista **Desvendando a História**, Ano II, n.10. Escola Educacional, São Paulo, 2006.

GIULIANOTTI, R. **Sociologia do futebol: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

GONÇALVES, A. **Futebol e política**. Disponível em: <http://metacritica.ulusofona.pt/Futebol%20e%20politica.pdf> Acesso em: 6/out./2006.

MATTA, R. da. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

OLIVEIRA, L. C. de. **Futebol: Arte ou alienação?** Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp?cod_link=1253&cod_chave=1990&letra=c Acesso em: 6/out./2006.

Filme: Pra Frente Brasil! Gênero: Drama, Tempo de Duração: 104 minutos, Ano de Lançamento (Brasil): 1983. Direção: Roberto Farias.

4 A QUEDA DO SOCIALISMO E A CONSOLIDAÇÃO DA GLOBALIZAÇÃO

Introdução

O trabalho a seguir tem como objetivo proporcionar ao professor sugestões didáticas para uso em sala de aula sobre o tema Globalização, utilizando filmes, música e exemplos tirados do cotidiano, como o fenômeno de pessoas que perdem a consciência por um determinado período, retornando depois ao seu cotidiano, tendo em vista questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

Este trabalho é apenas uma das possibilidades de se trabalhar o tema. Isso significa que todo professor deverá adaptá-lo de acordo com a realidade local e a conjuntura do momento vivenciada pela sua comunidade.

Problematização do tema

- De que maneira a queda do Socialismo no Leste europeu contribuiu para a efetivação da globalização?
- De que maneira o filme “Adeus Lênin” aborda a globalização e a queda do socialismo?

Público-alvo: 3º ano Ensino Médio

Duração: oito aulas

Objetivo geral

Analisar as mudanças ocorridas no período de transição entre a queda do socialismo e a globalização.

Objetivos específicos

Analisar as mudanças ocorridas no mundo através da globalização.

Comparar épocas diferentes, estabelecendo relações entre elas.

Expressar-se em diferentes imagens: oral, visual e escrita.

Construir textos a partir de discussões, filme, leituras bibliográficas, seminários.

Relação e detalhamento dos aspectos da memória histórica (acontecimentos e movimentos do passado) a serem abordados para a compreensão da situação

- Solicitar aos alunos o conceito de Globalização
- Discutir as relações entre a queda do socialismo e a emergência de um mundo globalizado
- Refletir sobre cinema e globalização: estudo do filme “Adeus Lênin”
- Discutir com os alunos até que ponto a Globalização interfere na soberania dos países e no seu cotidiano
- A comunicação em tempos globalizados
- Internet
- A influência das Bolsas de Valores na economia mundial

- O que é uma Bolsa de Valores
- Desenvolvimento e imposições tecnológicas.

Recursos a serem utilizados

- Leituras bibliográficas
- Elaboração de textos
- Revistas, jornais, artigos, teses de mestrado
- Seminários e debates
- Leitura da música “Winds of Change” (Scorpions), visto que a letra faz referência às mudanças no mundo após a queda do Muro de Berlim, e também pelo fato de que, para os alunos, música é um excelente atrativo para se introduzir uma matéria
- Interdisciplinaridade com Inglês e Filosofia
- Leitura de imagens (propagandas, fotografias e outros)
- Escolha e utilização de um filme relativo ao conteúdo
- Filme: “Adeus, Lênin”
- Uma breve discussão sobre a relação entre cinema e história.
- História é uma das disciplinas mais afeitas a atividades como o cinema. O chamado “filme histórico” é um dos gêneros mais consagrados na história do cinema mundial. Geralmente o filme histórico revela muito mais sobre a sociedade contemporânea que o produziu do que sobre o passado nele representado.
- O texto dos PCNs da área incorpora esta preocupação, conforme texto na página 88, em Parâmetros Curriculares Nacionais – 5a. a 8a. série – História, MEC, 1998. Ao usar o filme como recurso pedagógico, o professor deve ter em conta um aspecto fundamental que pode nos levar a duas armadilhas: o anacronismo e efeito de super-representação fílmica (ou seja, o que é visto é assimilado como verdade absoluta).
- Anacronismo ocorre quando os valores do presente distorcem as interpretações do passado e são incompatíveis com a época representada. No filme histórico, ele pode decorrer não apenas da liberdade poética dos criadores do filme e das adaptações necessárias para que ele agrade ou atinja determinado público, mas também do fato de a representação do passado no cinema estar perpassado por questões contemporâneas ao momento histórico que produziu o filme.
- Respeitar e valorizar as abordagens (e interpretações) plurais de um mesmo acontecimento ou processo histórico não significa se eximir diante do anacronismo,

muito comum em alguns filmes. Há um limite para a interpretação, que deve estar coerente com a mentalidade, os valores e as visões de mundo da época estudada. O cinema não tem esse compromisso, pois se destina ao público contemporâneo ao momento de sua produção.

- O professor deve saber lidar com essa questão e não cobrar “verdade histórica” nos filmes, porém não deve deixar de problematizar eventuais distorções na representação fílmica do período ou da sociedade em questão. Por outro lado, o efeito da super-representação pode ser particularmente forte em crianças mais novas, decorrente da força que a imagem (particularmente a imagem fílmica) possui como experiência simulada da realidade.
- Também conhecido como efeito “túnel do tempo”, essa experiência pode induzir a uma assimilação direta, sem mediações, da representação fílmica como simulacro da “realidade histórica”. O professor não deve temer esse efeito, normal até certo nível e responsável pela experiência emocional e sensorial do cinema. Trata-se de saber lidar com ela, realizando um conjunto de mediações pedagógicas antes e depois do filme.

Fonte: NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 38-9.

Justificativa da escolha do filme

Imagine-se como o personagem Rip Van Winkle, que sai de sua aldeia e, iludido por fantasmas com os quais bebe e joga por algum tempo, adormece profundamente para acordar somente dali a 20 anos. Pense no drama recentemente noticiado de um norte-americano que sofreu um acidente e ficou em coma por longo período, desde o governo Reagan até a administração de George Bush e o conflito no Iraque. Lembre-se da situação vivida por um soldado japonês, representante das forças imperiais nipônicas durante a 2ª Guerra Mundial que, isolado do mundo e sem rádio, guardou bravamente o território conquistado por seu país sem saber que a guerra havia acabado e que os japoneses tinham sido derrotados...

A ficção e a vida real nos colocam em contato com várias histórias em que as pessoas perdem contato com a realidade ao seu redor e, depois de algum tempo, miraculosamente retornam a um cotidiano totalmente diferente daquele em que viviam antes. “Adeus, Lênin!” nos apresenta uma curiosa e estimulante reflexão a respeito do que aconteceria se uma ardorosa partidária do socialismo da Alemanha Oriental fosse vitimada por um ataque cardíaco e entrasse em coma justamente no período em que seu país estava prestes a vivenciar a queda do Muro de Berlim.

Já pararam para pensar a respeito do que aconteceu com as pessoas totalmente crédulas no sistema, confiantes na ditadura do proletariado, divulgadoras dos ideais marxistas e que todos os dias reafirmavam para todos com quem conviviam a ladainha governamental? A estrutura burocrática criada pelos russos no leste europeu entre seus aliados, como a Alemanha Oriental, propagandeou durante anos as vantagens do socialismo e os problemas do capitalismo. A televisão e os meios de comunicação de massa, submetidos à rígida censura estatal, jamais puderam noticiar as crises e as dificuldades por que passava a própria população de seus países. A carestia material que fazia com que existissem racionamentos e que os produtos fossem distribuídos de forma controlada era situação corriqueira jamais passível de discussões, reclamações ou qualquer tipo de divulgação...

O sistema tinha que ser entendido como perfeito. Qualquer opositor estava sujeito a perseguições, afastamento, prisões ou mesmo a morte. Os grandes desfiles militares enalteciam o crescimento nacional e, ao mesmo tempo, procuravam intimidar reações ao demonstrar o potencial bélico dos países. “Adeus, Lênin!” nos coloca em contato com essa amarga realidade e confronta seus personagens com um dilema... Afinal, devem ou não contar o que aconteceu à mulher que estava em coma e se recuperou subitamente?

O filme

Quando a Sra. Kerner passa mal e entra em coma, a Alemanha Oriental ainda existe. Socorrida a tempo, ela sobrevive com remotas esperanças de recuperação, segundo os médicos. Nesse meio tempo, o país em que vive passa por mudanças drásticas e os ventos da democracia varrem do cenário local qualquer resquício que ainda restasse do socialismo.

Quando ela se recupera, ainda fragilizada depois de meses durante os quais esteve internada, seu filho Alexander, preocupado com a possibilidade de um choque que pudesse colocar em risco a vida de sua mãe, se propõe a reviver a Alemanha Oriental mesmo depois da reunificação...

Como fazer isso se o logotipo da Coca-Cola, os carros da Mercedes Benz ou os restaurantes *fast-food* já povoavam as cercanias orientais? De que forma encobrir o intenso movimento entre o lado ocidental e oriental? O que dizer sobre o súbito desaparecimento de determinadas marcas de produtos típicos do regime socialista? Como silenciar a televisão e o rádio que falavam a todo o momento da transição e transmitiam propagandas de diversos produtos?

Fonte: www.planetaeducação.com.br

REFERÊNCIAS

SCHMIDT, M. **Nova História Crítica**, 8ª Série. São Paulo: Editora Nova Geração Cultural, 2005.

VICENTINO, C. **Viver a História**. Ens. Fundamental. 8ª Série. São Paulo: Scipione, 2005.

ORTIZ, R. **Mundialização da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Endereços eletrônicos pesquisados: www.planetaeducação.com.br / www.wikipedia.com.br

Atividades com os alunos

- ❖ **1-** Solicitar aos alunos que colem dados relativos aos avanços da ciência, às guerras, crises políticas, vitórias esportivas, produções artísticas de grande relevância e qualquer outro dado expressivo ocorrido num período de 10 a 20 anos em direção ao passado. Propor aos alunos que coloquem essas informações numa linha do tempo. Depois disso, solicitar uma dissertação em que se imaginam saindo de uma situação de coma prolongado e tendo que se adaptar aos novos tempos...
- ❖ **2-** Pesquisar com os alunos o que aconteceu com o soldado japonês que ficou isolado numa ilha do Pacífico durante anos depois de a 2ª Guerra Mundial ter acabado. Fazer um levantamento com os alunos quanto ao caso do americano que se recuperou de um coma depois de mais de 20 anos. Pedir a leitura do clássico conto Rip Van Winkle. Propor discussões em que se verifique o que aconteceu no período em que essas pessoas estiveram “fora do ar”.
- ❖ **3-** Como era a vida nos dois lados do Muro de Berlim? Se possível, fazer um levantamento fotográfico do tema, organizando as fotos em sala de aula. Orientar os alunos a pesquisar em livros de história, sites da internet, documentários, revistas e jornais. Criar enfoques que sirvam como orientadores da ação e da pesquisa dos grupos de alunos (por exemplo: vida cotidiana, trabalho, esportes, cultura, política, economia).
- ❖ **4-** O que ocasionou a queda do Muro de Berlim? Será que os alunos sabem quem foi Mikhail Gorbachev? Ou o que significou a Perestroika? Alguma possibilidade de terem ouvido falar em Glasnost? Será que a queda do Muro significou a derrota do Socialismo e a triunfante vitória do Capitalismo? Colocar estes questionamentos aos alunos e propor a produção coletiva de um trabalho sobre o tema. Avaliar os subgrupos pelas matérias, artigos, ilustrações e fotos disponibilizadas, dando nota ao conjunto da obra. Incentivar a criatividade e estimular o trabalho em equipe.

RELAÇÃO DOS PROFESSORES COAUTORES

UNIDADE II – DEFININDO UMA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA

NOME	ESCOLA	MUNICÍPIO	GERED
Ademar Roque Ely	EEB Prof. Patrício João de Oliveira	Cunha Porã	Palmitos
Ana Célia Biscaro	EEB Inspetor Eurico Rauen	Videira	Videira
Angelina Neci Oliveira Bernardo	EEB Gal José Pinto Sombra	Lages	Lages
Geruza Maria Tozzo	EEB Profa. Elisa Cláudio de Aguiar	Schroeder	Jaraguá do Sul
Hélcio Dieter Liesenberg	EEB Prof. João Widemann	Blumenau	Blumenau
Jadna de Cássia Rodrigues Martins	EEB José do Patrocínio	Siderópolis	Criciúma
Jane Bottega Centofante	EEB Vidal Ramos Júnior	Concórdia	Concórdia
Jonas de Jesus Rosa	EEB Mauro Gonçalves Farias	São José do Cerrito	Lages
Luciano de Andrade	EEB XV de Junho	Itajaí	Itajaí
Nilceia Maria Antunes Xavier	EEB de Lages	Lages	Lages
Ricardo Vogel	EEB Regente Feijó	Lontras	Ibirama
Rúbia Grosch	EEB Antonieta Silveira	Palmeira	Lages
Sirlei de Oliveira Francisco	EEB Barão do Rio Branco	Urussanga	Criciúma
Vilma Konflanz Schmidt	EEB Pe Izidoro Benjamim Moro	Lindóia do Sul	Concórdia
Xarles José Rossi	EEB Maria Konder Bornhausen	Luís Alves	Jaraguá do Sul

UNIDADE III – A HISTORIOGRAFIA NOS SÉCULOS XIX E XX

NOME	ESCOLA	MUNICÍPIO	GERED
Amarildo Michels	EEB Pedro Américo	Agrolândia	Ituporanga
Ana Lúcia de C.C. Macagnan	EEB Emilia Boos Laus Schmiior	Maravilha	Maravilha
Andréa Ferreti	EEB Honório Miranda	Gaspar	Blumenau
Carin Wehrmeister	EEB São José	Fraiburgo	Videira
Daniel Almeida	EEB Santo Anjo da Guarda	Tubarão	Tubarão
Fabiano	EEB Maria da Gloria V. de Faria	Biguaçu	Florianópolis
Genoir Dela Justina	EEB Nossa Senhora de Fátima	Rio Fortuna	Tubarão
Gleison Vieira	EEB Carmem Seara Leite	Garuva	Joinville
Ireneu Francisco Pappis	EEB Sara Castelhana Kleinkauf e EEB Ouro Verde	Guaraciaba	São Miguel do Oeste
João Freiburger	EEB São Luiz	União do Oeste	São Lourenço do Oeste

Luiz Fernando Kothe	EEB Iracy Tonello	Xanxerê	Xanxerê
Márcio João da Silva	EEB Professora Clairinice Vieira Caldeira	São Francisco do Sul	Joinville
Sadi José Rodrigues da Silva	EEB Professor Taldy Bhering Faustino da Silva	São Miguel do Oeste	São Miguel do Oeste
Soraya Maciel Goulart Chaves	Instituto Estadual de Educação	Florianópolis	Florianópolis

UNIDADE IV – CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

NOME	ESCOLA	MUNICÍPIO	GERED
Adriano Stedile de Souza	EEB Sólton Rosa	Curitibanos	11 ^a
Caroline Ribeiro de Faria	EEB Dr. Georg Keller	Joinville	23 ^a
Cátia D. Carlim dos Santos	EEB Paulo Schieffler	Caçador	10 ^a
Cíndia Rossana L. da Silva	EEB Nereu Ramos	Itapoá	23 ^a
Clenir M. C. Santana	EEB Prof ^a Valesca C. R. Parizotto	Chapecó	4 ^a
Débora V. Da Silveira Dutra	EEB Cel. Lara Ribas	Chapecó	4 ^a
Edelvir Zanluchi	EEB Seara	Seara	6 ^a
Gustavo Soares	EEB Marli M ^a de Souza	Joinville	23 ^a
Jaiane da Silva M. Isidoro	EEB Marechal Luz	Jaguaruna	19 ^a
Juliano Carvalho Bueno	EEB Arnaldo Moreira Douat	Joinville	23 ^a
Terezinha Ap ^a de Quadros	EEB Marechal Bormann	Chapecó	4 ^a
M ^a Assunta Klein Fiorentin	EEB Padre Nóbrega	Luzerna	7 ^a
Mireli Inácio P. Serafim	EEB Manuel G. Baltazar	Maracajá	22 ^a
Neusa M ^a Vedana Pazza	EEB São Francisco	Chapecó	4 ^a
Reginaldo Pires Thomaz	EEB Irmã Irene	Santa Cecília	11 ^a
Sandra R. Gobatto Simon	EEB Pedro Simon	Ermo	22 ^a
Valmir Albano da Silva	EEB Anair M. Voltolini	Pouso Redondo	12 ^a
Vanderlei José Puhl	EEB José M. Eckert	Pinhalzinho	2 ^a

UNIDADE V – CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

NOME	MUNICÍPIO	ESCOLA	GERED
Ana Vitória Wessling Margotti	EEB Doutor Miguel de Patta	Grão-Pará	20 ^a
Berenice da Silva Lemos	EEB Feliciano Pires	Brusque	16 ^a
Dante Medeiros Pozzato	EEM Professor Roberto Grant	São Bento do Sul	25 ^a
Izaias Antonio Sureck	EEB Padre João Stolte	Botuverá	15 ^a

Jaison Simas	EEB Cruz e Souza	Tijucas	16 ^a
Lairton Ferrari	EEB Santa Lúcia	Novo Horizonte	3 ^a
Liberto Burdzinski	EEB Padre João Kominek	Santa Terezinha	12 ^a
Mirian Elisa da Silva Aguiar Wagner	EEB Governador Ivo Silveira	Palhoça	18 ^a
Nailor Novaes Boianovsky	EEB Professor Henrique Stodieck	Florianópolis	18 ^a
Rolf Prochnow	EEB Frederico Hardt	Indaial	15 ^a
Sílvio Martins	EEB Deputado João Custódio da Luz	Rio do Sul	12 ^a
Terezinha de Lurdes Maggioni	EEB Presidente Juscelino Kubitschek	São José	18 ^a
Viviam Poffo	EEB Domingos Sávio	Ascurra	14 ^a
Viviane dos Santos	EEB Marcos Konder	Ilhota	17 ^a
Wanusa Aparecida Scheimann de Abreu	EEB Cacilda Guimarães	Vidal Ramos	13 ^a

UNIDADE VI – SUGESTÃO DE PLANOS DE AULA

NOME	ESCOLA	MUNICÍPIO	GERED
Andréa Aparecida Schmitz	EEB Luiz Delfino	Blumenau	15 ^a
Izilda Regina Lepiani	FCEE	São José	18 ^a
Lauri do Prado Vargas	EEB Benjamim Carvalho de Oliveira	Ipumirim	6 ^a
Luceli Lopes Beppler	EEB Conselheiro Manoel Philippi	Águas Mornas	18 ^a
Mara Terezinha de Almeida	EEB Professor Joaquim Santiago	São José	18 ^a
Márcia Helena Arozi	EEB Dom Afonso Niehues	Itajaí	17 ^a
Maria Angélica	EEB Padre Vicente Ferreira	Palhoça	18 ^a
Maria Aparecida Pedro Goudinho	EEB Princesa Isabel	Criciúma	21 ^a
Maria Beatriz Beal Abatti	EEB Professor Anacleto Damiani	Abelardo Luz	5 ^a
Maurina Fernandes Meinheim	EEB Antonio Colonetti	Içara	21 ^a
Otávio Jorge Caldas	EEB Altino Flores	Palhoça	18 ^a