

A MATRIZ DISCIPLINAR DE JÖRN RÜSEN COMO CHAVE PARA COMPREENDER AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

**JÖRN RÜSEN'S DISCIPLINARY MATRIX AS A KEY TO UNDERSTANDING THE
EDUCATION CURRICULUM GUIDELINES OF THE STATE OF PARANÁ**

Ricardo Marques de Mello¹

Resumo: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) do Estado do Paraná (2008), especificamente o caderno de História, é um dos mais relevantes documentos regulatórios dos ensinos fundamental II e médio. Por isso, sua leitura e estudo tornam-se procedimentos recorrentes em cursos de Licenciatura em História, em Pós-Graduações voltadas ao Ensino (*lato e stricto sensu*), em encontros de Profissionais da educação paranaense, bem como fundamento para a formulação de Planos Pedagógicos Curriculares. Porém, os diagnósticos e as orientações presentes nas DCE a respeito da historiografia e do ensino de história estão dispersos e sem conexão entre si, o que gera dificuldade de entendimento para estudantes e professores que precisam lidar com esse documento. Nesse artigo, pretendo articular a Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen ao conteúdo das DCE e apresentar, a partir disso, uma "Matriz" específica das DCE. O objetivo principal é facilitar a compreensão deste documento curricular.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares da educação. Matriz disciplinar. Jörn Rüsen. Ensino de história.

Abstract: The Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) of the State of Paraná (2008), specifically the guidelines for History, is one of the most relevant regulatory documents for middle and secondary education. For this reason, its reading and analysis become regular procedures in undergraduate courses in History, postgraduate programmes focused on Teaching, and Paraná education professionals meetings, as well as a basis for the formulation of Curriculum Pedagogical Plans. However, the diagnoses and orientations present in the DCE regarding historiography and the teaching of history are scattered and unconnected, which creates difficulty in understanding for students and teachers who need to deal with this document. In this article, I intend to link Jörn Rüsen's Disciplinary Matrix to the content of the DCE and present, from that point on, a specific "Matrix" of the DCE. The main objective is to facilitate the understanding of this curricular document.

Keywords: Basic education curriculum guidelines. Disciplinary matrix. Jörn Rüsen. Teaching history.

¹ Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão. Doutor em História.

Introdução

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) do Estado do Paraná, publicadas em 2008, foram uma reação a um contexto específico. De acordo com a própria Secretária de Estado da Educação do Paraná, Sra. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, em 2003 a educação paranaense estava carente de “reflexão sistematizada sobre a prática educativa”, a formação continuada dos docentes “situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria”, e a formação específica do professor estava negligenciada, o que, por sua vez, limitava o “acesso à cultura formal” (PARANÁ, 2008, p. 7).

Soma-se a isso o fato de que o Governo Federal, a partir de 1998, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, de maneira geral, foram ajuizados de forma negativa pela Secretaria de Educação do Paraná. O modo como os PCN foram implementados, por exemplo, foi avaliado como autoritário (PARANÁ, 2008, p. 43). Além disso, em relação ao ensino de história, o documento federal foi caracterizado como presentista, funcionalista e voltado a resolver problemas pragmáticos, sem a devida contextualização dos seus conteúdos (PARANÁ, 2008, p. 43-44). O mercado de trabalho, por seu turno, foi considerado a maior preocupação da história nos PCN (PARANÁ, 2008, p. 43-44). E, por fim, a base historiográfica do documento federal, apesar de ponderada como atual, foi interpretada como pouco articulada aos princípios pedagógicos que guiavam os próprios PCN (PARANÁ, 2008, p. 44).

Diante dessa situação e de atritos políticos-ideológicos circunstanciais, o estado do Paraná acionou sua Secretaria de Educação e promoveu debates, simpósios e estudos para elaborar um documento próprio sobre o ensino escolar. Entre os anos de 2004 a 2006, por exemplo, os 32 Núcleos Regionais de Educação foram mobilizados a fim de estimular os professores da rede a contribuírem na elaboração coletiva de um documento que expressasse o tipo de ensino pertinente e desejado a propósitos epistemológicos e políticos da realidade paranaense, como o cumprimento da Lei n. 13.381/01, que torna obrigatório o ensino de história do Paraná (PARANÁ, 2001), da Lei n. 11.654/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura dos povos indígenas do Brasil (BRASIL, 2008), e da Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o

ensino da história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003). As Diretrizes Curriculares da Educação visavam superar defasagens e disfunções educacionais.²

No entanto, a elaboração de qualquer documento dessa natureza, destinado a um público tão heterogêneo quanto é a categoria de Professores de História, apesar de pretender solucionar problemas, com frequência, gera outros, como equívocos factuais, simplificações e afirmações questionáveis. Por exemplo, as Diretrizes asseveram que o ano de fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) é 1837 (PARANÁ, 2008, p. 38), mas o correto é 1838; os autores das DCE afirmam que produções do IHGB e do Colégio Pedro II na primeira metade do século XIX foram “elaboradas sob influência da História metódica e do positivismo” (PARANÁ, 2008, p. 38), o que é questionável, porque a historiografia metódica de linha francesa só viria a florescer na segunda metade do século XIX (BOURDÉ; MARTIN, 2003; DOSSE; DELACROIX; GARCIA, 2012); nas DCE encontra-se a afirmação de que historiadores “positivistas” e metódicos se restringiam o uso de documentos aos oficiais (PARANÁ, 2008, p. 37) e aos eventos políticos (PARANÁ, 2008, p. 48): a leitura de alguns textos da *Revue Historique*,³ ou, ainda, o famoso manual de Ch. Langlois e Ch. Seignobos, expoentes dessa tradição historiográfica, poderiam desfazer esse pressuposto (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946).

Ademais, Nova História (no sentido atribuído nas DCE, como terceira geração dos *Annales*), Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa não combatem metódicos e “positivistas”, como afirmaram os autores das DCE, até por que essas correntes já estavam distantes do século XIX, e historiadores do início do século XX, sobretudo Lucien Febvre, já teriam realizado essa tarefa a contento. Além disso, metódicos e “positivistas” não teriam (no todo) “como finalidade construir uma identidade nacional” (PARANÁ, 2008, p. 48), e o próprio Leopold Von Ranke, citado nas DCE, é um bom exemplo disso; (HOLANDA, 1979); ademais, a Nova História não introduziu “novas temporalidades ligadas às durações (curtas, médias e longas)”: as durações estavam pressupostas em autores como Marc Bloch e Lucien Febvre e ganharam notoriedade com a sistematização de Fernand Braudel e seu debate com Lévi-Strauss, ainda na

² Para uma análise crítica do processo de elaboração das DCE no Paraná, ver: Noda (2014). Para uma reflexão das etapas, questionamentos e tensões desse processo do ponto de vista de um professor que integrou o Grupo Permanente de formulação das DCE no Paraná, ver: Cerri (2005).

³ Periódico fundado em 1876 e dirigido por Gabriel Monod e Gustave Fagniez. Todas as edições de 1876 a 2000 da *Reveu Historique* (excetuando-se os anos de 1943 e 1944) estão disponíveis (REVEU HISTORIQUE, 1876-2000) 939

década de 1950 (REIS, 2008). Além desses e outros problemas pontuais que estão por todo o texto, há, ainda, baixa coesão entre os parágrafos, coerência deficitária entre algumas ideias e muitos conceitos discutíveis.

Mas essas observações tornam-se menores se as compararmos com as implicações negativas que a desorganização interna e a falta de clareza de ideias desse documento causam em grande parte dos Professores da rede básica, mestrados e graduandos. Obviamente, trata-se de experiência pessoal não quantificada em pesquisa empírica, mas suficiente para atestar dificuldades recorrentes em cursos ministrados no mestrado Profissional em Ensino de História, no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), na Licenciatura em História ou em atividades em que as DCE de história eram analisadas.

Entre os motivos que observei que causam essa dificuldade de compreensão, estão: certo descompasso entre a inserção no documento de tradições historiográficas como a Nova História, a Nova História Cultural, a Nova Esquerda Inglesa e a formação dos Professores da rede escolar do estado do Paraná; desconhecimento da proposta de autores como Jörn Rüsen, que, nas DCE, é basilar; hesitação em relacionar problematização, multiplicidade de perspectivas e narrativas crítica e genética; e dificuldade de ligar as proposições teóricas à inclusão social e diminuição das desigualdades. Nas DCE, todos esses elementos isoladamente, ainda que de fácil compreensão, carecem de uma conexão sistêmica que facilite o entendimento dos professores.

Nesse sentido, proponho reorganizá-los. Não se trata de uma descrição mais didática ou mais clara dos termos individuais que integram a proposta das DCE, mas de uma maneira específica de sistematizar as expressões e conceitos nucleares das DCE em um formato gráfico e conceitual baseado em um recurso criado pelo próprio Rüsen (2001): sua Matriz Disciplinar. Para realizar essa tarefa, primeiramente vou expor os elementos que compõem a Matriz de Rüsen, descrevendo a relação entre os fatores; posteriormente, ilustro a aplicabilidade da Matriz com uma pesquisa hipotética; e, por fim, estabeleço uma relação entre os elementos da Matriz Disciplinar com as proposições das DCE, o que resulta em uma Matriz específica das Diretrizes.

1. A Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen

A Matriz Disciplinar de Rüsen é uma representação gráfica e conceitual de como e do quê é constituído o conhecimento histórico científico. Ela é apresentada pelo próprio autor da seguinte maneira:

Figura 1 - Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen



Fonte: Rüsen (2001, p. 164).

Embora o formato da Matriz seja circular, sugerindo que os elementos que a constituem dialoguem entre si, o ponto de partida são os *Interesses* (ele está localizado na parte inferior à esquerda). Os *Interesses* expressam a necessidade que temos de nos situar *no tempo*. Quando, por exemplo, não encontramos na nossa vida diária informações ou respostas, ou elas são insatisfatórias, essa situação nos impele a buscar no passado um entendimento. É essa carência de orientação e de compreensão sobre a vida política, social e cultural na qual estamos inseridos que impulsiona e motiva os historiadores a se voltarem ao passado para esclarecer melhor o próprio presente. Os *Interesses*, portanto, “[...] designa[m], assim, o ponto de partida que o pensamento histórico toma [...] ainda antes de se constituir como ciência” (RÜSEN, 2001, p. 30).

Mas ter interesse em conhecer melhor algum tema do passado para nos posicionarmos de forma mais consciente no presente por si só não basta. O conhecimento histórico científico exige que esse interesse seja reformulado em um modelo “teórico” de interpretação desse passado. Esse modelo de interpretação é denominado por Rüsen (2001) de *Perspectivas da interpretação*, que pode se consubstanciar no uso de um conceito, de uma categoria ou de uma teoria. Trata-se de uma reformulação das carências em uma perspectiva interpretativa academicamente aceitável.

O próximo e terceiro elemento que constitui a Matriz Disciplinar diz respeito aos *Métodos* por meio dos quais os historiadores transformam as informações contidas nos documentos em historiografia. Os métodos garantem a fundamentação racional e empírica do conhecimento histórico: é o que permite classificá-lo como científico.

As *formas de representação*, por sua vez, referem-se às maneiras pelas quais os resultados das pesquisas são materializados. Geralmente, isso se dá por meio de uma narrativa. Aprofundando um pouco esse fator da Matriz Disciplinar, Rüsen (2007a) apresenta quatro tipos de narrativas: tradicional, exemplar, crítica e genética. Cada uma delas estabelece uma relação entre passado e presente. Na tradicional, valores, ideias e práticas criadas no passado são reafirmados no presente; na exemplar, o passado serve ao presente como exemplo, ou seja, há uma relação de regularidade que identifica alguma semelhança entre um acontecimento pretérito e uma dada situação atual; na narrativa crítica, alguns valores, ideias e práticas são questionados a ponto de serem negados: há, assim, uma rejeição de determinadas representações naturalizadas ao longo do tempo; e na narrativa genética compreende-se a transformação como uma marca essencial da história da humanidade, aceitando a especificidade de cada momento e as mudanças no correr do tempo.

As *Funções* são o último elemento da Matriz. Elas designam as serventias que o conhecimento histórico pode exercer. Mais precisamente, trata-se de funções de orientação cultural que direcionam nossas ações e forma nossa identidade histórica, que propiciam aos indivíduos conhecimentos e parâmetros para que eles possam tomar posição a respeito de um tema que interfere na sua vida atual. Por isso, as *Funções* dão um sentido, uma direção, tal como uma bússola. Elas também funcionam como uma espécie de “resposta” aos *Interesses*. Lembremos, a Matriz é circular: começa nos *Interesses* (nos questionamentos que a vida nos impõe), que são formatados aos

padrões acadêmicos de produção (*Perspectivas da Interpretação e Métodos*), se materializa esteticamente por meio de uma narrativa (*Formas de Representação*) e se encerra nas *Funções*. Os *Interesses* representam a pergunta que suscita a pesquisa e as *Funções* constituem uma resposta possível a ela.

2. Um caso hipotético

Para facilitar o entendimento, vou ilustrar o funcionamento da Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen com uma pesquisa hipotética. Imaginemos que em uma pequena cidade do interior do Paraná surgiu uma disputa de terras, que colocou em lados opostos dois grandes fazendeiros, bem conhecidos da população local. Um deles (que chamarei de Fazendeiro 1) alegou que as terras em litígio eram suas porque sua família foi pioneira na região e, à época, adquiriu o lote em uma negociação legítima com uma comunidade indígena que vivia nas redondezas. Além disso, pouco tempo depois, seus antepassados teriam recebido um documento do próprio governador que lhes garantia a propriedade do terreno. Por sua vez, o Fazendeiro 2 alegou que a terra era sua porque, quando os seus familiares chegaram, o local era inabitado. Sua família, então, teria tomado posse e recebido a documentação pertinente dos órgãos oficiais, por ter contribuído com a colonização. No decorrer do Processo e da junção das provas, eis que surge uma terceira parte interessada. Trata-se de um descendente indígena dos supostos primeiros moradores da região, argumentando que a área em peleja havia sido, na realidade, tomada a força dos seus antepassados. Embora não tivesse documentos oficiais a apresentar, o descendente indígena valeu-se de um estudo antropológico sobre a região – que havia identificado objetos de tribos da época da colonização – e de depoimentos orais de parentes e populares.

Toda essa controvérsia, cada vez mais emaranhada, causou nos cidadãos da pequena cidade muitas discussões. Os moradores debatiam, por exemplo, quem teria direito sobre a terra e, sobretudo, por quais motivos. A situação acabou gerando uma série de outras polêmicas, muitas acaloradas, tais como sobre o processo de colonização, a presença ou não de comunidades indígenas na região, e a respeito da atual configuração identitária da população local. A falta de conhecimentos sobre o passado causava dúvidas, inseguranças, desencontros argumentativos e muito desconforto entre os moradores.

Percebendo o que o Processo judicial havia desencadeado nas pessoas, um Professor de História (que chamarei de Leonardo) da pequena cidade sentiu-se estimulado a pesquisar o passado de sua região, a origem das propriedades fundiárias e a formação étnica dos moradores. Foi, por conseguinte, a partir de uma situação da vida cotidiana que surgiu um *Interesse* em conhecer mais sobre o passado para se compreender melhor o próprio presente.

Como Professor de História, Leonardo sabia que deveria reformular esse *Interesse* em uma pesquisa viável. Como ele tinha afinidade com textos marxistas e por ter um conhecimento prévio acerca do caso, considerou pertinente usar o conceito de classe social para entender o que se deu no passado e por que até hoje há conflitos sobre a terra. Esse conceito, então, funcionaria como parâmetro teórico a partir do qual as fontes seriam analisadas e as relações sociais seriam compreendidas. Trata-se de uma *Perspectiva da Interpretação*. Leonardo poderia ter usado outro conceito, de outro autor. Mas preferiu usar classe.

No entanto, a escolha de uma *Perspectiva* (um modo de ver) era apenas o segundo passo. Para extrair informações pertinentes à sua pesquisa, Leonardo precisou, além disso, definir quais os *Métodos* (modo de fazer) seriam apropriados, considerando seus *Interesses* (que geraram sua pergunta inicial), sua *Perspectiva da interpretação* (o conceito de classe) e suas fontes (documentos oficiais, tradições orais, jornais de época). Levando tudo isso em conta, o nosso historiador hipotético percebeu que três métodos seriam apropriados: a diplomática (que analisa a genuinidade de documentos), a história oral (que problematiza e indica procedimentos na coleta de depoimentos) e a análise do discurso de linha francesa (que compreende os textos jornalísticos a partir de suas condições sociais e ideológicas de produção).

Depois de muitas leituras, pesquisas e empenho, Leonardo chegou a novos questionamentos, a muitas outras dúvidas e, claro, a algumas conclusões. Com tudo isso em mãos, era preciso apresentar os resultados da pesquisa. E ele o fez por meio de uma narrativa, que, posteriormente, se transformou em um livro sobre o passado e o presente da pequena cidade. Embora sua narrativa tivesse características das quatro modalidades mencionadas por Rüsen (2007a) (tradicional, exemplar, crítica e genética), predominou o tipo crítico. Nesse sentido, portanto, a interpretação que Leonardo concedeu às suas fontes demonstrou que os relatos tradicionais sobre a colonização (dos Fazendeiros 1 e 2), a origem das propriedades fundiárias e a

composição étnica da cidade continham uma série de equívocos factuais e interpretativos e estavam permeados de discursos que silenciavam uma parte relevante da população que teve seus direitos à terra e à voz ignorados. Além disso, diferentemente do que a maioria da população acreditava, Leonardo conseguiu comprovar que parcela considerável daquela cidade tinha ascendência indígena. A perspectiva da pesquisa do nosso historiador renegou uma versão praticamente incontestável da história da cidade.

Para boa parte dos moradores, o livro do Professor tinha fundamentos suficientes para resolver a peleia judicial e, mais que isso, para apaziguar as incertezas, as inseguranças e desorientações causadas pelo litígio na população local. O livro de Leonardo, portanto, exerceu uma *Função* de orientar as pessoas no modo como elas se relacionam com o passado, o presente e mesmo o futuro. As dúvidas que haviam gerado o *Interesse* pela pesquisa receberam uma resposta possível, ainda que provisória.

Essa pequena hipótese de pesquisa contém exatamente as etapas pelas quais uma pesquisa real passa. Ela apresenta uma situação social que gerou a necessidade de se voltar ao passado para se compreender melhor o presente (*Interesses*); a reformulação desse interesse no uso de um conceito academicamente aceitável (*Perspectiva da interpretação*); a escolha das metodologias (diplomática, história oral e análise do discurso) apropriadas tendo em vista o conceito (classe) e as fontes disponíveis; a materialização dos resultados da pesquisa em uma narrativa (*Forma de representação*) de um tipo predominante (crítica); e, por fim, o retorno à mesma sociedade que suscitou os *Interesses* como uma resposta possível ao caso (*Funções*), contribuindo, assim, para orientar os indivíduos em suas interpretações sobre o passado, e em tomadas de decisões presentes e futuras.

3. "Matriz das DCE"

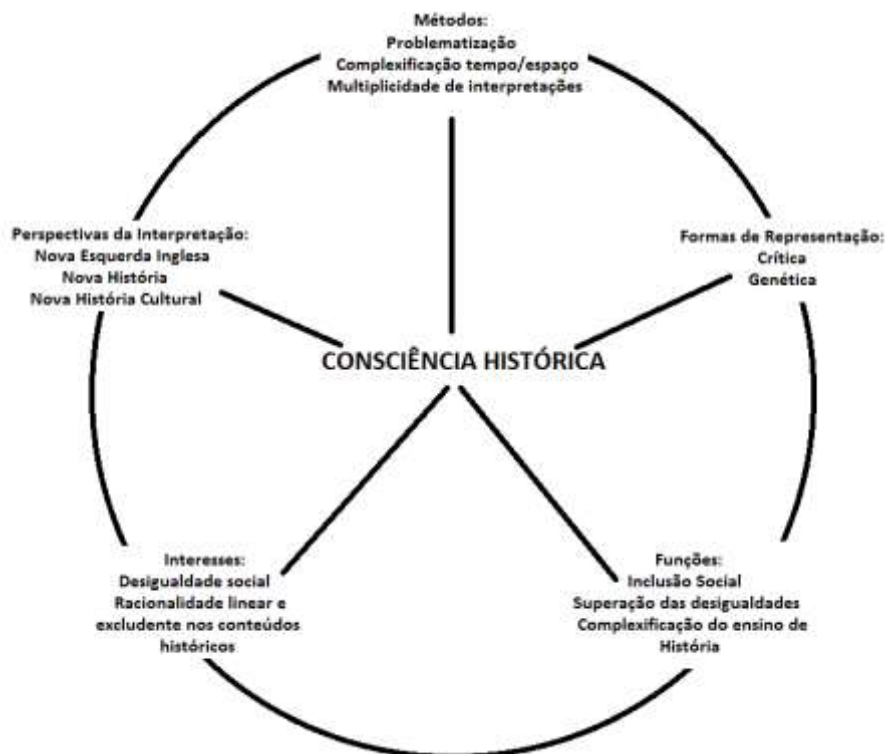
Como pudemos ver, a articulação entre os elementos que compõem a Matriz Disciplinar de Rüsen facilita o entendimento de um conjunto complexo das etapas da produção historiográfica. De modo mais específico, essa articulação também pode ser muito útil para compreendermos as Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná. Em uma análise relacional entre as DCE e a Matriz, é possível, por exemplo, identificar o que deve motivar os Professores de História da rede escolar (*Interesses*), quais os

recursos teóricos (*Perspectivas da Interpretação*), metódicos (*Métodos*) e comunicativos (*Formas de Representação*) podem ser empregados, bem como as serventias (*Funções*) que todo esse trabalho anterior pode exercer na vida prática dos educandos. Assim, as correspondências seriam as seguintes:

- *Interesses*: desigualdades sociais; racionalidade linear e excludente nos temas históricos;
- *Perspectivas da interpretação*: Nova História, Nova Esquerda Inglesa e Nova História Cultural;
- *Métodos*: tempo/espaço, multiplicidade de perspectivas; problematização;
- *Formas de Representação*: narrativas crítica e genética;
- *Funções*: inclusão social e pensamento complexo.

Graficamente, a “Matriz das DCE” pode ser representada com o seguinte formato:

Figura 2 - Elaboração do autor com base nas DCE – PR



Fonte: Matriz elaborada pelo autor do artigo

Cada um dos elementos dessa “Matriz das DCE” precisa ser compreendido individualmente e na relação entre eles. Os *Interesses*, por exemplo, são resultado direto do diagnóstico que os autores das DCE fizeram de duas dimensões: do contexto

social e do ensino de história no Paraná. Na seção “Dimensão histórica da disciplina”, o objetivo é, mediante uma história do ensino de história, mapear o tipo de ensino que as DCE propõem *superar* (PARANÁ, 2008, p. 38, grifo nosso). Entre as características identificadas, sobretudo no currículo de História na rede pública Estadual até o ano de 2002, estavam: 1) um ensino marcado pela “racionalidade histórica linear e cronológica na abordagem político-econômica da disciplina”; 2) uma proposta pragmática e presentista orientada para atender o mercado de trabalho; 3) e a exclusão social de grupos historicamente marginalizados (PARANÁ, 2008, p. 42-45). Foi esse contexto que suscitou o *Interesse* em elaborar uma nova proposta diretiva educacional com um novo entendimento da realidade pretérita e presente. Nesse sentido, incluíram-se as Leis n. 13.381/01, 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório, respectivamente, o ensino de História do Paraná, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a História e Cultura de Povos Indígenas.

Na seção seguinte das DCE, “Fundamentos teórico-metodológicos”, os autores aprofundaram ainda mais o tipo de historiografia e ensino de história que deveriam ser superados, como aquele baseado em “verdades prontas e definitivas [...] marcado pelo dogmatismo e pela ortodoxia”, por um lado, e aquelas vertentes historiográficas que “afirmam não existir objetividade possível em História, e consideram todas as afirmativas igualmente válidas” (PARANÁ, 2008, p. 45), por outro. O antídoto teórico para combater tais males seriam três vertentes historiográficas e suas respectivas visões cognitivas da história: Nova História; Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa. As três correntes contribuiriam com *Perspectivas da Interpretação*. A Nova História, por exemplo, favoreceu a inclusão de novos problemas, novas perspectivas teóricas e novos objetos (PARANÁ, 2008, p. 50). A Nova História Cultural, por seu turno, teria trazido à tona “a valorização das ações e concepções de mundo dos sujeitos das classes populares em seu contexto espaço-temporal [...] e a introdução de novas temporalidades nas formas de constituição do pensamento histórico” (PARANÁ, 2008, p. 53). Já a Nova Esquerda Inglesa, teria contribuído com “a superação da racionalidade histórica linear ligada ao marxismo clássico pautada na sucessão dos modos de produção”, e com

a introdução de novos sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras e novas temporalidades, novas formas de consciência passaram a ser incorporadas pelas pesquisas historiográficas, tais como as ligadas aos

costumes, às tradições populares e às contra-hegemonias (PARANÁ, 2008, p. 55).

Curioso observar que as três *Perspectivas da Interpretação* citadas têm, na interpretação dos autores das DCE, uma característica em comum: se contrapõem à racionalidade linear da história (PARANÁ, 2008, p. 50, 53, 55), que seria resultado das escolas positivistas e metódicas, nacionalistas, voltadas para a ação de heróis, eurocêntrica e simplificadora.

No que se referem aos métodos sugeridos no documento paranaense, eles estão em consonância precisa com os *Interesses* e com as *Perspectivas da Interpretação*. Para os autores das DCE, os principais recursos metódicos que devem ser usados no ensino de história são: 1) a complexificação do raciocínio histórico por meio de um novo entendimento da relação tempo/espaço; 2) a problematização; 3) e a multiplicidade de perspectivas sobre um mesmo fenômeno. Esses três procedimentos, simultaneamente, são respostas a um ensino linear, ao entendimento de verdades prontas e acabadas e a monocausalidade – o diagnóstico que estimulou a elaboração das DCE, o que corresponde aos *Interesses* – e são desdobramentos das três correntes historiográficas/*Perspectivas da Interpretação* adotadas como modelares (Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa).

Tudo isso resultaria em narrativas (*Formas de representação*) específicas. Embora as DCE apresentem as quatro modalidades de narrativas de Rüsen, o desejo dos autores é de que o ensino de história encaminhe os estudantes a desenvolver narrativas críticas e genéticas. Portanto, as formas tradicional e exemplar são negativamente conceituadas. A tradicional, por exemplo, é vinculada a um raciocínio linear não-problematizador:

O ensino de História linear está pautado pela valorização da História política factual, personificada em heróis, e exclui a participação de outros sujeitos. Limita-se à descrição de causas e consequências, não problematiza a construção do processo histórico, uma vez que a História é tida como verdade a ser transmitida pelo professor e memorizada pelos alunos. Nessa concepção, a contribuição que o ensino de História traz é a formação de uma aprendizagem estruturada em uma consciência histórica tradicional, a partir da qual o aluno compreende a dimensão temporal como permanência das experiências relativas aos modelos de vida e de cultura do passado. A consciência tradicional se expressa em uma narrativa tradicional que procura dar sentido ao atual modo de vida

por meio de afirmação de uma memória das origens, de maneira que o tempo se apresenta como se fosse eterno (PARANÁ, 2008, p. 59).

A exemplar, por sua vez, é associada a generalizações de regularidades também lineares (PARANÁ, 2008, p. 59). A narrativa crítica, diferentemente, romperia com esse padrão:

A consciência histórica crítica é pautada na aprendizagem histórica das experiências do passado. Nessa perspectiva, possibilita a formação de pontos de vista históricos por negação aos tipos tradicional e exemplar de consciência. Sob esse aspecto, o ensino de história rompe com os modelos de aprendizagem baseados na linearidade temporal, ao distinguir o passado do presente, e com a redução das interpretações vinculadas a causas e consequências, ampliando as possibilidades de explicação e compreensão do processo histórico. Esse tipo de consciência se expressa em narrativas críticas, as quais valorizam os deslocamentos e problematizações em relação às presentes condições de vida a partir de 'contranarrações' (PARANÁ, 2008, p. 59).

Assim como a crítica, a narrativa genética (ou ontogenética) também é aspirada pelos autores das DCE:

Algumas concepções de aprendizagem histórica, ao tratar o conhecimento como resultado de investigação e sistematização de análises sobre o passado, valorizam os diferentes sujeitos e suas relações, abrindo inúmeras possibilidades de reflexão e desenvolvendo múltiplas visões de mundo em relação aos processos históricos. A compreensão desses processos históricos torna-se mais abrangente. Essas concepções de aprendizagem histórica, aliadas ao tratamento dos conteúdos escolares, promovem a consciência histórica ontogenética [genética], na medida em que articula a compreensão, pelos sujeitos, do processo histórico relativo às relações de temporalidades, tais como as permanências, mudanças, simultaneidades, transformações e rupturas de modelos culturais e da vida social em sua complexidade. Esse tipo de consciência se expressa em narrativas ontogenéticas [...] (PARANÁ, 2008, p. 59-60).

Desta forma, nas DCE, a disciplina de história conseguiria cumprir suas *Funções* de inclusão social, complexificação do raciocínio histórico e multiplicidade de interpretações sobre os fenômenos temporais. O diagnóstico que despertou os *Interesses* em produzir as DCE, a adoção das *Perspectivas da Interpretação* da Nova História, Nova História Cultural, Nova Esquerda Inglesa, o uso de problematizações e

complexificações no trato espaço-temporal, resultando em narrativas críticas e genéticas, tudo isso encaminharia o ensino de história para o cumprimento das suas *Funções*.

A finalidade da História é a busca da superação das carências humanas fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. Já a finalidade do ensino de História é a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 47).

Vale destacar que, para os autores, as “carências humanas” são “os mecanismos de exclusão social e de desrespeito aos direitos humanos ligados à vida, à participação política, ao trabalho, à terra. Essas carências devem ser superadas pelas ações conscientes dos sujeitos históricos” (PARANÁ, 2008, p. 47, nota 3).

No centro dessa “Matriz das DCE” estaria a *Consciência Histórica* (conforme figura 2) que, para Rüsen (2007b), designa a capacidade de interpretar as experiências no presente com o propósito de se orientar temporalmente na vida prática: trata-se do fim último do ensino de História. Por isso, os *Interesses*, as *Perspectivas da Interpretação*, os *Métodos*, as *Formas de representação* e as *Funções* estão a serviço da geração da Consciência Histórica.

Considerações Finais

Externamente, é sempre importante re-situar as DCE no seu contexto de produção: os conflitos políticos e partidários, as tensões epistemológicas, as divergências ideológicas e as disputas por espaço e controle no ensino de história no estado do Paraná. Esse primeiro momento enriquece o entendimento dos conceitos e escolhas teóricas presentes nesse documento.

Para além desse primeiro passo, cabe entender a organização interna dos elementos aparentemente dispersos das DCE. A apresentação da conectividade entre eles a partir de uma “Matriz” própria pode facilitar o entendimento orgânico do documento, permitindo, inclusive, a integração de tudo o mais. Os Conteúdos Estruturantes (Relações de Trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais), por

exemplo, ilustram bem como as perspectivas da Nova Esquerda Inglesa, Nova História e Nova História Cultural podem ser “aplicadas” a temas específicos. A mesma situação ocorre quando as DCE, na seção “Encaminhamentos Metodológicos”, se referem ao Método da História, ao trabalho com vestígios e fontes históricas, à importância da problematização dos conteúdos e, de forma evidente, na última parte: “Avaliação”.

Tudo isso facilita a compreensão da relação direta e articulada entre uma dada configuração política e a escolha de determinadas perspectivas teóricas da história e do seu ensino. Trata-se, enfim, de um documento histórico, em muitos os sentidos.

Referências

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. Lisboa: Publicações Europa-América, 2003.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 Março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: história: parte IV: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1998. p. 12-28.

CERRI, Luis Fernando. Construção curricular como educação de professores: o caso das diretrizes curriculares estaduais de história no Paraná. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais [...]*. Brasília, DF: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt081460int.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

DOSSE, François; DELACROIX, Christian; GARCIA, Patrick. *As correntes histórias na França: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque. Introdução: o atual e o inatual em L. von Ranke. *In: RANKE, Leopold. Ranke: história*. São Paulo: Ática, 1979. p. 7-62.

LANGLOIS, Charles Victor; SEIGNOBOS, Charles. *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Editora Renascença, 1946.

NODA, Marisa. *A elaboração das diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná – história: uma análise sobre a participação dos professores*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

PARANÁ. *Lei Ordinária n. 13381, de 18 de Dezembro de 2001*. Torna obrigatório, no ensino fundamental e médio da rede pública estadual de ensino, conteúdos da disciplina história do Paraná. Curitiba: Palácio do Governo, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes curriculares da educação básica: história*. Curitiba: SEED, 2008. p. 37-84.

REIS, José Carlos. História da história (1950/1960): história e estruturalismo: Braudel versus Lévi-Strauss. *História da Historiografia*, Mariana, v. 1, n. 1, p. 8-18, ago. 2008.

REVEU HISTORIQUE. Paris: Presses universitaires de France, 1876-2000. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34349205q/date.r=.langFR#>. Acesso em: ago. 2018.

RÜSEN, J. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

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

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

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UnB, 2007b.

*Recebido em 21 de Fevereiro de 2019
Aprovado em 02 de Junho de 2020*