

O ENSINO DE HISTÓRIA E A CRISE DE PARADIGMAS

Vivemos um momento cultural em que se disseminam, facilmente, discursos cansados, que enunciam um mal-estar vivido pelo intelectual contemporâneo, pois parece que ficou tarde demais para assumir o papel de consciência do mundo e de defensor das boas causas. (...) Este momento cultural da atualidade não significa a abolição da História, o seu esquecimento ou sua condenação; trata-se antes, de um debate que redimensiona a história

Iara Schiavinatto

Mara Rúbia Alves Marques¹

RESUMO: Este texto analisa o atual contexto da produção do conhecimento histórico e do ensino de História no quadro da chamada “crise dos paradigmas”, evidenciado nas últimas décadas. O objetivo é analisar os efeitos de alguns aspectos histórico-sociais e epistemológicos da sociedade contemporânea no campo da disciplina histórica, bem como no campo de atuação dos professores/pesquisadores de História, para, em última instância, identificar seus desdobramentos no tratamento pedagógico, ou didático-metodológico, desta disciplina escolar, em termos da articulação entre o local e o global na tematização da cidadania. Num primeiro momento, analisamos o debate acerca dos dilemas atuais da História e a questão dos paradigmas. Em seguida, após a crítica aos fundamentos epistemológicos modernos que dominam os saberes e as práticas pedagógicas no ensino de História, indicamos uma abordagem teórico-metodológica pós-moderna na formação de professores e no ensino de História. No plano teórico, a abordagem resulta do diálogo entre a tradição pós-estruturalista, a escola dos Annales e uma sociologia pós-crítica ou pós-moderna. No plano prático, ela resulta de minha experiência como formadora de professores na disciplina ‘Didática e Metodologia do Ensino de Geografia e História’ nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental/DMGH, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. A

¹ Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia UFU.

abordagem sociológica de Boaventura Santos foi escolhida como opção epistemológica e pedagógica, o que a tornou eixo interdisciplinar do trabalho educativo. O pressuposto básico é que, atualmente, passamos por uma “crise” ou “transição” paradigmática no campo da história, da epistemologia e da pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Crise de Paradigmas - Ensino de História

ABSTRACT :This text analyzes the current context of the historical knowledge production and the teaching of History in the scope of the so called “crisis of paradigms” which has been evidenced in the last decades. The objective is to analyze the effects of some socio-historical and epistemological aspects of the contemporary society in the field of the historical discipline, as well as in the field of the performance of teachers/researchers of History. Secondly, it aims at identifying pedagogical or didactic-methodological aspects of that discipline, in terms of the articulation between local and global features regarding the citizenship issue. In a first moment we analyzed the debate concerning both the current dilemmas of the History and the paradigm issues. Following the critic to the modern epistemological foundations which in turn dominate knowledge and pedagogical practices in the teaching of History, we indicated a post-modern theoretical-methodological approach on teachers continuing studies and the teaching of History. From a theoretical view the approach is a result of a dialogue among the post-structuralist tradition, the Annales’ school and a post-critical/modern sociology. It also results from my experience as a teachers’ trainer of the discipline ‘Didática e Metodologia do Ensino de Geografia e História’, for the Elementary School – Course of Pedagogy – in the Universidade Federal de Uberlândia. The sociological approach of Boaventura Santos was chosen as the epistemological and pedagogical option being the interdisciplinary axis of the work. The basic presupposition is that we are currently facing a “crisis” or “transition” related to paradigms in the field of history, epistemology and pedagogy.

KEY WORDS: Crisis of Paradigms – Teaching of History

Supomos que o campo de conhecimento da História encontra-se sob os efeitos de um certo “mal-estar” que tem atingido as Ciências Humanas em tempos de crise da Modernidade² e de seus mitos fundadores, tanto epistemológicos como pedagógicos, e da emergência de uma “condição Pós-Moderna”³. Esta afirmação fundamenta-se, sobretudo, no debate presente no livro *Cultura Histórica em Debate* (1995), publicado pela UNESP, no qual:

Percorrendo diferentes temáticas, interrogou-se sobre os fundamentos epistemológicos informadores da própria escrita da História, perscrutando seus paradigmas conformadores, em reflexões que tematizaram este campo, indagou-se se, na atualidade, estaríamos vivendo uma situação de mal-estar da História, ou se isto poder-se-ia configurar numa crise de paradigmas (Silva, 1995, p. 7)⁴.

No referido livro, especialmente no subtítulo “o mal-estar da História”, da Parte I intitulada “Paradigmas e Atualidade – Dilemas da História”, há um certo consenso sobre a existência de uma crise paradigmática nos quadros da sociedade contemporânea, sendo que “senso comum, paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham (...) como um corpus de pressupostos, de crenças que definem a problemática de investigação de uma ciência e que condicionam inclusi-

² Vale lembrar que “a modernidade [também] se caracteriza por uma ruptura com a tradição que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e a justificação do conhecimento” (Marcondes, 1995, p. 20). É nesse sentido que Lyotard (apud Peixoto, 1998) afirma que o conhecimento científico moderno surgiu no século XVIII, combatendo as narrativas não científicas pré-modernas consideradas como ignorância, preconceito, barbárie, superstição e ideologia, mas se tornou ela própria a grande narrativa dominante até o final da 2ª Guerra.

³ Abordagem ampla sobre as mudanças sociais, econômicas e políticas - que inclui a análise das mudanças no campo cultural, artístico e teórico - que configuram uma condição pós-moderna e as idéias que aí são produzidas. Apesar das diferentes interpretações, tem como representantes, entre outros, Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard, Fredric Jameson, David Harvey e Boaventura Santos. Em comum, tais autores apontam os elementos da modernidade que perderam sentido histórico perante as condições contemporâneas. A propósito de uma síntese do pensamento desses autores, ver Peixoto (1998).

⁴ De modo geral, a noção de paradigma dos autores têm como referência o ponto de vista filosófico a acepção clássica de Platão e/ou a acepção contemporânea de Thomas Kuhn.

ve a metodologia” (Freitas, 1995, p. 51).

Há uma “crise” de paradigma quando há rupturas com os paradigmas dominantes numa determinada época, ou “velhos” paradigmas, e emergência de “novos” paradigmas e de uma nova visão de mundo, configurando uma transição entre aquilo que ainda permanece e o que está se formando (Idem, p. 52). No caso, uma “transição paradigmática” no campo do conhecimento ou da ciência ou uma **transição epistemológica** derivada de “*movimentos de desestabilização intrínsecos* (...) dos fundamentos daqueles modelos explicativos que são orientados pelo sentido de ordem, evolução, linearidade, racionalidade, progresso e da verdade inquestionável” (Freitas, 1995, p. 53 – grifos meus)

É nesse sentido que se deve entender a afirmação de Boaventura Santos (1988) de que estarmos vivenciando uma peculiar relação entre as ciências Modernas (velho paradigma ou paradigma dominante) e Pós-Modernas (novo paradigma ou paradigma emergente). A convivência de suas racionalidades na atual fase histórica constituiria uma transição paradigmática no âmbito do conhecimento, caracterizada pela “(...) ambigüidade e complexidade do tempo científico presente” (Santos, 1988, p. 46-47).

Entretanto, as alterações nos modos de conhecer, interpretar ou explicar a realidade (epistemologia), estão inseridas em “uma crise da própria civilização contemporânea” (Freitas, 1995, p. 52), ou seja, nas transformações nos modos de organizar a sociedade (**transição histórica**).

Para Freitas (Idem, p. 53), há duas formas de manifestação dessas transformações: as pressões conjunturais⁵, de um lado, e os movimentos sociais, de outro. Estes últimos, que expressam “(...) diversas ‘persona-

⁵ Freitas (1995, p. 53) aponta como “pressões conjunturais” fenômenos como: a extrema agilidade da renovação tecnológica e das comunicações; o fim do socialismo real e a emergência de uma nova ordem mundial; a reunião das culturas provocada pelo comércio mundial; o ressurgimento da violência étnica e do nacionalismo intolerante; as tensões de final de século e de milênio e a disseminação de previsões apocalípticas. Entretanto, para o que nos interessa neste texto, destacaremos especialmente o aspecto da emergência dos novos movimentos sociais, conforme abordagem de Boaventura Santos. Para Santos (1994: 214), no âmbito cultural ou político-cultural, “a crise é, em parte, a revolta da subjectividade contra a cidadania, da subjectividade pessoal e solidária contra a cidadania atomizante e estatizante no seu sentido liberal”. O movimento estudantil do final dos anos 1960 inaugura e expande uma nova cultura política indispensável para entender os novos movimentos sociais dos anos 1970, 1980 e 1990, cuja novidade consistiu, basicamente, no fato de que, a partir daí, os partidos e os sindicatos tiveram de confrontar-se com as novas formas organizativas dos novos movimentos sociais.

gens' que entraram em cena, sobretudo dos anos 60 para cá: mulheres, negros, homossexuais, crianças, índios e outros tantos ou quantos mais vierem" (Schiavinatto, 1995, p. 27), provocaram significativas mudanças culturais e epistemológicas.

Esses movimentos vão acentuar a crise, na medida em que obrigam a repensar, abandonar e produzir novos modelos explicativos. Deles emergem algumas conseqüências diretas imediatas, como novos tipos de sujeitos e agentes, novos tipos de conflitos, novos tipos de espaços políticos (...) (Freitas, 1995, p. 54).

A segurança objetiva da História tradicional é então substituída pela complexidade e subjetividade interposta pela ampliação do próprio campo temático da História, pela inclusão dos grupos minoritários e da temática do cotidiano na análise histórica. (...) Com a noção de cotidiano pode-se, por exemplo, recuperar o papel do indivíduo na história, e, assim, questionar as interpretações segundo as quais o homem é produto de modos de produção determinados (Barreiro, 1995, p. 13-22).

Contra a idéia da história em sentido profundo que persegue (no sentido da tradição, de eventos com nexos causais, de longa temporalidade, ou mais que seja), apresentam-lhe o desenrolar de uma história imediata (uma explosão de micro-histórias instantâneas) que, no limite, anula a historicidade das manifestações socioculturais vividas e, porque não dizer, o próprio passado. (...) A emergência desta modalidade de história imediata tem sido englobada no contexto de crise da modernidade, da idéia de progresso e mesmo de tradição, dos paradigmas teóricos conhecidos ou de esgotamento das energias utópicas, como aparece em vários diagnósticos (Ferreira, 1995, p. 31).

Pressupondo que a crise ou transição paradigmática no campo do conhecimento (epistemologia), pautada na crise ou transição no campo da cultura e da política (história), tem implicações no campo da educação e do ensino (**crise ou transição pedagógica**). Daí se poder falar de um mal-estar educacional, expresso na pergunta de Garcia (1995, p. 58):

Em que medida a chamada "crise de paradigmas afeta a educação?

Define a Educação o conhecimento ligado à formação do homem,

tendo em vista um modelo, um paradigma. No momento em que este modelo é posto em questão, a Educação fica desorientada. Orfandade é o sentimento que em geral se experimenta. Uma orfandade ideológica. O horizonte que existia já não exista.

No que se refere ao campo específico da História, as questões que se evidenciam são: a) qual o sentido de se falar no “mal-estar da História”, isto é, da disciplina histórica e do ensino de História? b) “qual a projeção de alternativas para a História diante da crise” (Freitas, 1995, p. 54)?

Por um lado, Freitas (1995, p. 54-55) aponta para um “(...) estado de grande esgotamento, privadas de maior poder de convencimento”, de algumas elaborações do paradigma marxista no campo da História, cujo determinismo “(...) não mais responde aos problemas apresentados pela complexa sociedade do presente, problema que se acentua a cada instante pela falta de oxigenação teórica”. Em vista do que, emergiram outros “modelos” explicativos na historiografia, como é o caso, por exemplo, dos “estudos novistoristas” ou baseados na História Nova. Ainda segundo Freitas, outra alternativa, advinda de variadas matrizes epistemológicas⁶, centra-se na idéia de interdisciplinaridade no campo da História.

Por outro lado, para José Barreiro (1995), o “mal-estar da História” passa pela crítica da História tradicional, conservadora, uma vez que:

Trata-se, para nós, do fim de uma história laboratorial que oferecia garantias de produção de um conhecimento com características de absoluto. O desafio dos historiadores, a partir de um certo momento, é o de abandonar a prática segura e objetiva da história conservadora, cuja tarefa mais importante era a de ordenar os acontecimentos numa linha cronológica do tempo. (Barreiro, 1995, p. 13).

Tais considerações nos fazem criticar, ainda que brevemente, os fundamentos modernos da História, pois supomos que uma proposta de renovação no trabalho do professor/pesquisador de História implica desconstruir as narrativas mestras ou meta-narrativas evolucionárias próprias de uma perspectiva moderna do processo e do conhecimento

⁶ No caso, inclui desde o ideal da *paideia* grega, o estruturalismo genético de Piaget, a “epistemologia da convergência de Georges Gusdrff, a teoria da racionalidade de Habermas, bem como as propostas da Declaração de Veneza, de 1986 (Freitas, 1995, p. 55).

históricos, bem como do ensino de História. Sendo que a perspectiva moderna inclui, aqui, tanto as narrativas tradicionais, de cunho liberal, como as narrativas marxistas deterministas.

CRÍTICA AOS FUNDAMENTOS MODERNOS DA HISTÓRIA

A necessidade de repensar as bases modernas da História justifica-se porque, ancorados numa visão totalizada da história, ou caímos, por um lado, no ufanismo (neo)liberal da vitória final do capitalismo, ou, por outro lado, caímos no desânimo da impossibilidade de formulações utópicas e de transformações sociais. Como resultado, a tendência à esquizofrênica falta de referências teóricas e propriamente históricas, ou seja, à (des)crença na impossibilidade mesma de qualquer conhecimento racional e sistemático sobre a realidade social.

É nesse sentido que Giddens (1991, p. 15) afirma que desconstruir o evolucionismo social significa aceitar que a história não pode ser vista como uma unidade de organização e transformação; o que não implica, entretanto, que tudo é caos ou que um número infinito de “histórias” puramente indiossincráticas pode ser escrito. Há episódios precisos de transição histórica, cujo caráter pode ser identificado e sobre os quais podem ser feitas generalizações.

Para Santos (1994, p. 91), foi a idéia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal que acabou por se desintegrar numa miríade de mini-racionalidades (expressas pela pluralidades das práticas expressas nos Novos Movimentos Sociais) a serviço de uma outra racionalidade também global, porém inabarcável e incontrolável. Entretanto,

Esta situação deve-nos precaver contra a tentação de caracterizar a pós-modernidade como cultura da fragmentação. A fragmentação maior e mais destrutiva foi-nos legada pela modernidade. A tarefa é agora a de, a partir dela, reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, nem mínimas nem máximas, mas tão só adequadas às necessidades locais, quer existentes quer potenciais, e na medida em que elas forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas. As mini-racionalidades pós-modernas estão, pois, conscientes dessa irracionalidade global, mas estão também conscientes de que só a podem combater localmente. Quanto mais global for o problema,

mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções (Santos, 1994, p. 99).

Assim, ao contrário de uma “crise” da razão ou da impossibilidade de qualquer racionalidade, a crítica deve visar à racionalidade moderna acerca da história, segundo a qual, os sujeitos históricos eram encarnados na natureza, no Estado, no mercado ou na própria razão técnico-científica. Ainda mais que esses sujeitos, além de agentes naturalmente privilegiados do processo histórico, comandam uma trajetória inexorável ao fim histórico escatológico expresso em uma sociedade ideal.

Tal interpretação, de fato, fundamenta-se num evolucionismo histórico que impede que a história seja percebida em suas contradições e descontinuidades, ao destacar, na história humana, uma direção global governada por princípios dinâmicos gerais. Visão tanto de uma perspectiva evolucionária liberal, que vem tentando sustentar a tese do “fim da história”, como de uma perspectiva evolucionária socialista, perplexa diante do fracasso do “fim da história” às avessas. Em ambas as formas de evolucionismo,

(...) a “história” pode ser contada em termos de um “enredo” que impõe uma imagem ordenada sobre uma mixórdia de acontecimentos humanos. A história “começa” com culturas pequenas, isoladas, de caçadores e coletores, se movimenta através do desenvolvimento de comunidade agrícolas e pastoris e daí para a formação de sociedades modernas do Ocidente (Giddens, 1991, p. 14-15).

Prevalece, em geral, a identificação da história com o processo modernizador/racionalizador moderno, expresso na trajetória do capitalismo e do industrialismo (história do mercado e/ou dos modos de produção); na formação e desenvolvimento dos Estados-Nação, com seus heróis e instituições fundadores (história político-administrativa); no progresso da Ciência e das técnicas (história da razão instrumental). Uma tendência que associa elementos positivistas, historicistas e iluministas na interpretação e narração de uma história que é a da própria modernidade.

Esta crítica não deve, entretanto, confundir-se com a negação pura e simples do referencial moderno à História. Pelo contrário, concordamos com Giddens (1991), para quem a história da modernidade deve ser o eixo do conhecimento histórico da atualidade, por se constituir no contex-

to original das instituições e processos do presente. Sua proposta, porém, é de considerar as principais instituições da modernidade a partir de suas contradições e descontinuidades, destacando a questão da reflexividade ou do conhecimento, bem como dos movimentos sociais engendrados por oposição aos riscos e perigos da atualidade. Perspectiva que, na linha interpretativa de Alain Touraine (1994), pode ser articulada à interpretação da modernidade como a história do sujeito ou da subjetividade que, diferentemente de uma concepção individualista, idealista, voluntarista, psicológica e narcísica, é um sujeito entendido como “movimento social”.

Em todo caso, para Ferreira (1995, p. 36), “a pergunta é: pode a história, hoje, recuperar um papel engajado ou, ao menos, educativo, como nos antigos moldes?”. Nesse sentido, vale a afirmação de que, “se há um mal-estar nos domínios historiográficos, sabe-se, no entanto, que não existem receitas prontas para evitá-lo ou superá-lo. Pode-se, apenas, fazer algumas projeções” (Idem, p. 36). O que vale, também, para quaisquer propostas didáticas e/ou pedagógicas, como veremos a seguir.

UMA ABORDAGEM PÓS-MODERNA AO ENSINO DE HISTÓRIA

Sem nenhuma pretensão de verdade, arriscamo-nos socializar um exercício teórico-prático de utilização de uma abordagem pós-moderna na formação de professores de História e Geografia, a partir das contribuições sociológicas de Boaventura Santos (1994) como um eixo teórico e metodológico interdisciplinar que garante coerência ao trabalho educativo. Para tanto fazem-se necessárias algumas considerações:

1. questionando sobre que paradigmas poderiam ser rejeitados e/ou apropriados pela Pedagogia, particularmente na formação de professores de História e Geografia para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da “(...) transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais” da Pós-Modernidade (Santos, 1994, p. 278), elegemos como principal categoria paradigmática a nova *cidadania* ou *cidadania pós-moderna*, ou seja, a cidadania associada aos Novos Movimentos Sociais (NMSs).

2. levando em conta que o processo de globalização-localização é uma das marcas da pós-modernidade, pensamos que cabe à educação escolar considerar a *relação entre o global e o local*, por meio da valorização do cotidiano como *locus* da cidadania, já que, do ponto de vista político-cultural, o cotidiano é, por excelência, o contexto espaço-temporal das atuais lutas emancipatórias.

Porque os momentos são 'locais' de tempo e espaço, a fixação momentânea da globalidade da luta é também uma fixação localizada e é por isso que *o cotidiano deixa de ser uma fase menor ou um hábito descartável para passar a ser o campo privilegiado de luta por um mundo e uma vida melhores*. Perante a transformação do cotidiano numa rede de sínteses momentâneas e localizadas de determinações globais e maximalistas, o senso comum e o dia-a-dia vulgar, tanto público como privado, tanto produtivo como reprodutivo, desvulgarizam-se e passam a ser oportunidades únicas de investimento e protagonismo pessoal e grupal (Idem, 1994, p. 224-5 - grifos meus).

Assim é que o cotidiano torna-se o ponto de partida referencial para atividades e/ou produções teórico-metodológicas destinadas a transpor, didaticamente, os elementos da realidade social para as salas de aula.

3. considerando uma concepção de poder, ou de relações de poder, não apenas centrado no Estado – como na perspectiva liberal, e nem microfisicamente disseminado – como na perspectiva foucaultiana (Santos, 1994), para efeito do ensino trabalho com o suposto de que

as sociedades capitalistas são formações ou configurações políticas constituídas por quatro modos básicos de produção de poder que se articulam de maneiras específicas. Esses quatro modos de produção geram quatro formas básicas de poder, que, embora interrelacionadas, são estruturalmente autônomas (...). Distingo nas sociedades capitalistas quatro espaços (que também são quatro tempos) estruturais: o espaço doméstico, o espaço da produção, o espaço da cidadania e o espaço mundial (Santos, 1994, p. 111-113)⁷.

Diante disto, foi possível: em primeiro lugar, sistematizar os *quatro espaços-tempo* em que se dão as relações de poder, atualmente: *o espaço-tempo mundial*, em que se destacam as questões ligadas à explosão demográfica, à globalização da economia e à degradação ambiental; *o espaço-tempo doméstico*, como espaço das relações familiares entre os

⁷ Posteriormente, pelo desmembramento destes quatro espaços-tempo, Boaventura Santos amplia sua análise de modo a incluir mais duas "dimensões" ou "espaços estruturais" (2001, p. 273): o *espaço de mercado* e o *espaço da comunidade*. Entretanto, para o fim a que nos propomos, continuamos a trabalhar com a primeira análise.

cônjuges e entre pais e filhos; *o espaço-tempo da produção* ou das relações de trabalho e mercado; *o espaço-tempo da cidadania*, constituído pelas relações sociais entre o Estado e os cidadãos. Em segundo lugar, identificar em cada espaço-tempo: os atuais problemas e/ou dilemas sociais, os diferentes movimentos e projetos sociais, com suas respectivas propostas de “soluções fundamentais”, bem como os sujeitos ou agentes sociais envolvidos. E, por fim, apontar os temas/sub-temas ou conteúdos de ensino (ver Anexo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos, neste texto, os efeitos de alguns aspectos histórico-sociais e epistemológicos da sociedade contemporânea – marcada pela transição entre o paradigma moderno e pós-moderno, no campo da disciplina histórica, da atuação dos professores/pesquisadores de História, de modo a apontar seus desdobramentos didático-metodológicos relativamente ao ensino de História. Para tanto, consideramos o debate sobre os dilemas atuais da História e a questão dos paradigmas, bem como a crítica aos fundamentos epistemológicos modernos que dominam os saberes e as práticas pedagógicas no ensino de História, e, por fim, indicamos uma abordagem teórico-metodológica pós-moderna na formação de professores e no ensino de História, com base numa categorização e sistematização pautada em Boaventura Santos. A esta categorização incorporamos e destacamos como a categoria principal a cidadania.

Entendemos que pela cidadania, como categoria epistêmica, se supera o que Bonamino e Brandão (1994, p. 99) identificam como um equilíbrio sempre precário entre a valorização das experiências singulares dos diferentes grupos e classes na sociedade e a necessária preservação, pela escola, das condições de interlocução com os elementos essenciais da cultura universal. Isso porque, ao expressar a diversidade das práticas emancipatórias opostas às práticas de regulação social em diferentes dimensões de espaço e de tempo, a cidadania fornece elementos de análise que unificam as experiências históricas globais e seus desdobramentos nos contextos singulares ou locais.

A categoria cidadania possibilita, ainda, “(...) o trânsito horizontal e o aprofundamento vertical nos diferentes campos disciplinares”. (Bonamino e Brandão, 1994, p. 100), pelas contribuições analíticas da História, da

Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia. Constatamos, por fim, que a cidadania torna possível que "(...) a reflexão mantenha uma permanente interlocução com a prática e incorpore dimensões que transcendam o nível meramente cognitivo". (Bonamino e Brandão, 1994, p. 100). Isto porque, ao articular o sujeito ou a subjetividade às práticas sociais, que incluem também o âmbito das produções culturais e simbólicas, a cidadania incorpora, para além do âmbito da Ciência, "(...) dimensões de outros saberes, enraizados na sensibilidade, na estética, na ética, nas crenças, etc." (Idem, p. 100), permitindo, assim, a elaboração de outros padrões de racionalidade.

Confirma-se, portanto, um suposto delineado já há algum tempo⁸. A cidadania é um dos poucos termos ou noções que vinculam, de forma tão instigante, as principais dimensões constitutivas da práxis histórica: *a dimensão histórica* - o sujeito e o social; *a dimensão epistemológica* - o sujeito e o conhecimento; e *a dimensão pedagógica* - o sujeito e a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARREIRO, José C. O mal-estar da história: crise e pensamento na historiografia moderna. In: SILVA, Zélia L. da (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994, p. 13-22.
- BONAMINO, Alícia Catalano de, BRANDÃO, Zaia. Posfácio. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p.88-102. Coleção Questões da Nossa Época, 35.
- FREITAS, José v. de. Algumas considerações sobre a crise paradigmática nos quadros da sociedade contemporânea. In: SILVA, Zélia L. da (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994, p. 51-56.
- GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 58-66. Coleção Questões da Nossa Época, 35.
- GIDDENS, Antony. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fiker 2 ed. São Paulo: UNESP, 1991. 177p.
- MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da

⁸ VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. Marques. *Educação e cidadania na pós-modernidade*. Universidade Federal de Uberlândia, 1996. Dissertação de Mestrado.

Modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 14-29. Coleção Questões da Nossa Época, 35.

PEIXOTO, Madalena G. Condição pós-moderna/pós-modernidade. In: _____. *A condição política na pós-modernidade – a questão da democracia*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 1998, p.21-104.

SANTOS, Boaventura de S. *Para uma pedagogia do conflito*. In: SILVA, Luiz H. da, et alli (Org.). *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de S. Subjectividade, cidadania e emancipação. In: _____. *Pela mão de Alice – o social e o político na Pós-Modernidade*. 2. Ed. Porto: Afrontamento, 1994, p. 203-241.

_____. Um discurso sobre a ciência. 9 ed. Porto: Afrontamento, 1997, 59 p. *Coleção História & Idéias*.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista Estudos Avançados, São Paulo, n. 2, v. 2, p. 46-71, 1988. Publicação da Universidade de São Paulo. P. 46-71.*

_____. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. V. 1. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. P. 55-117.

SCHIAVINATTO, Iara Lis. *Falar de incômodo não é falar mal*. In: SILVA, Zélia L. da (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994, p. 23-30.

SILVA, Zélia L. da. Introdução. In: _____. (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1994. 431p.

VERÍSSIMO, Mara R. A.M. *Educação e cidadania na Pós-Modernidade*. Universidade Federal de Uberlândia, 1996. Dissertação de Mestrado. 163 p.

O Ensino de História e a Crise de Paradigmas - Mara Rúbia Alves Marques

ANEXO

I. O ESPAÇO-TEMPO MUNDIAL (RELAÇÕES SOCIAIS DE PODER ENTRE ESTADOS-NAÇÃO DO NORTE E DO SUL NO INTERIOR DA ECONOMIA MUNDIAL)

1.1. EXPLOSÃO DEMOGRÁFICA

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> - explosão da população mundial - universalização do capitalismo - deslocamento populacional global (migração) - transferência de mão-de-obra, desemprego - problemas urbanos 	<ul style="list-style-type: none"> - a população em geral, migrantes, desempregados, excluídos 	<ul style="list-style-type: none"> - pró-direitos dos migrantes - movimentos xenófobos - políticas de controle migratório 	<ul style="list-style-type: none"> - tema central: cidade - sub-temas: migração; desemprego; violência; moradia; políticas públicas

1.2. GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> - deslocamento da produção mundial para a Ásia - crise do capitalismo - constituição de blocos de países - empresas multinacionais com agentes do mercado global: crise do Estado - Nação na gestão econômica; avanços tecnológicos na agricultura e no comércio - agricultura: desemprego, êxodo rural- indústria: desemprego e problemas urbanos - desigualdade Norte-Sul 	<ul style="list-style-type: none"> - instituições financeiras internacionais (FMI, Banco Mundial) - mercado: multinacionais, tecnologia, mão de obra qualificada - Estados-Nação mais fracos - desempregados, excluídos, famintos 	<ul style="list-style-type: none"> - políticas e negociações entre países - crise da estratégia tradicional da guerra- avanços e resistências quanto ao neoliberalismo: novos movimentos sociais - antiglobalização 	<ul style="list-style-type: none"> - tema central: questão local/ regional/global- - sub-temas: posição geopolítica da cidade; questão regional do cerrado – produção, tecnologia, concentração industrial, relação campo/cidade, condições e relações de trabalho, cidades vizinhas; o Estado, as regiões, o Brasil, os blocos econômicos e o mundo

O Ensino de História e a Crise de Paradigmas - Mara Rúbia Alves Marques

1.3. DEGRADAÇÃO AMBIENTAL

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> - problema transnacional - erosão, poluição, alterações climáticas, lixo- questões do solo (formas de utilização) 	<ul style="list-style-type: none"> - a população em geral- populações marginais de infra-estrutura material e de saneamento 	<ul style="list-style-type: none"> - movimentos ecológicos e defesa direitos humanos - conferências para debates ambientais- movimentos por terras indígenas e por áreas preservadas- políticas oficiais 	<ul style="list-style-type: none"> - tema central: questões ambientais no contexto local e regional (cidade)- sub-temas: qualidade de vida, políticas públicas- †data comemorativa: dia da árvore?:

II. O ESPAÇO-TEMPO DOMÉSTICO (RELAÇÕES SOCIAIS FAMILIARES, DE PODER, DENTRO DA SOCIEDADE PATRIARCAL)

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> - mulher e controle populacional - discriminação salarial feminina - prostituição e turismo sexual - perda das bases materiais do campo - proletarianização da família- trabalho em casa (doméstico/ informal) - discriminação patriarcal do espaço doméstico para o espaço da produção (assédio sexual, discriminação) 	<ul style="list-style-type: none"> - homens, mulheres, crianças, adolescentes, idosos, homossexuais 	<ul style="list-style-type: none"> - movimentos de mulheres, de homossexuais, de homens (machistas/ sexistas)- códigos de proteção ao menor, ao adolescente, ao idoso- políticas públicas/ legislação 	<ul style="list-style-type: none"> - tema central: família- sub-temas: condições e relações de gênero; condição infantil e adolescente- †datas comemorativas: dia das mães? Dos pais? Da criança?

O Ensino de História e a Crise de Paradigmas - Mara Rúbia Alves Marques

III. O ESPAÇO-TEMPO DA CIDADANIA (RELAÇÕES SOCIAIS DE PODER ENTRE O ESTADO E OS CIDADÃOS: DESIGUALDADES ENTRE CIDADÃOS/ESTADO E ENTRE GRUPOS DE CIDADÃOS E INTERESSES POLITICAMENTE ORGANIZADOS)

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<p>‡ao nível do Estado: - século XVIII a XIX: Estado liberal como unidade política fundamental (cidadania liberal)- 2ª metade do século XX: Estado-Providência como unidade política e social fundamental (cidadania social) - a partir da década de 1960: retração do Estado sob forças políticas sub-estatais (internas) e supra-estatais (externas) (cidadania "neoliberal"?) ‡ao nível da comunidade: diferentes identidades coletivas (vizinhança, região, raça, etnia, religião), referentes a territórios físicos ou simbólicos e a temporalidades partilhadas (passadas, presentes ou futuras)</p>	<p>- os diferentes cidadãos em diferentes posições na sociedade civil (moradores, negros, mulheres, homossexuais, religiosos, étnicos etc)- o Estado</p>	<p>-os novos movimentos sociais de moradores, negros, mulheres, homossexuais, religiosos, étnicos etc. -organizações governamentais e não governamentais - partidos políticos, políticas públicas/ legislações</p>	<p>- tema central: política- sub-temas: relações políticas no contexto local/ regional, entre cidadãos e administração pública (diversidade de poderes constituídos/ instituídos e instituintes: grupos, associações, interesses/ discursos, estatutos etc., organizados e não organizados); processos eleitorais; situação atual e história do poder local'‡datas cívicas e comemorativas: Independência do Brasil? Abolição da Escravatura? Proclamação da República? Semana da Pátria? Dia da Cidade?</p>

O Ensino de História e a Crise de Paradigmas - Mara Rúbia Alves Marques

IV. O ESPAÇO-TEMPO DA PRODUÇÃO (RELAÇÕES SOCIAIS DE PODER ATRAVÉS DAS QUAIS SE PRODUZEM BENS E SERVIÇOS PARA SATISFAÇÃO SOCIAL DE NECESSIDADES SOCIAIS NO ÂMBITO DO MERCADO DE PRODUÇÃO E DE CONSUMO)

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
- desigualdade de poder entre capitalista e trabalhadores, e entre esses e a natureza- divisão de classes- lutas históricas do movimento operário- degradação ambiental- diferentes forma de organização /administração/ apropriação dos fatores e resultados da produção atual perda de importância deste espaço-tempo com suas representações (sindicatos e partidos)- mudanças na conformação da classe trabalhadora	- os trabalhadores em geral- gestores e proprietários- trabalhadores virtuais e informais- desempregados, excluídos etc.- trabalhadores infantis	- partidos políticos e sindicatos- lutas nos interior da produção entre grupos de interesses diferentes (mulheres, homens, crianças)	- diferentes necessidades e diferentes formas de satisfação pelo trabalho- os processos de produção ao nível local/ regional, na cidade e no campo - produção, propriedade ou apropriação, organização, administração- controles e resistências no contexto da produção/ trabalho

Elaborado por Mara Rúbia Alves Marques
Fonte: Boaventura de Sousa Santos (1994).