



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS-OBJETIVO DE  
APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA DERIVADAS DE  
DOCUMENTOS OFICIAIS**

**FERNANDA BORDIGNON LUIZ**

**FLORIANÓPOLIS**

**2013**





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS-OBJETIVO DE  
APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA DERIVADAS DE  
DOCUMENTOS OFICIAIS**

**FERNANDA BORDIGNON LUIZ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre, sob orientação do prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé.

**FLORIANÓPOLIS**

**2013**



Dedico este trabalho a todos os professores de História.



## AGRADECIMENTOS

Ao Silvio Paulo Botomé, pelas agradáveis e pacientes orientações. Por ter sempre se mostrado um exemplo de profissional, dedicado e sob controle de aspectos relevantes para tornar o mundo um local mais agradável para se viver.

A Olga Mitsue Kubo, por ter me ensinado tantos comportamentos significativos, muitos deles necessários para desenvolver esta pesquisa. Obrigada pela paciência, gentileza e dedicação com que orientou tantos outros trabalhos durante minha formação profissional.

Aos professores do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina, por terem mantido (e aumentado!) meu interesse pela História. Em especial a Rogério Rosa Rodrigues, pela dedicação com que desenvolve nos alunos comportamentos de historiador, muitos deles fundamentais também para desenvolver este trabalho.

Aos colegas e amigos da linha de pesquisa “Análise do comportamento em organizações, trabalho e aprendizagem”. Em especial a Francielli e Talissa, pelos momentos de desabafo e de sorrisos.

Aos amigos da turma de História 2009.2 da Universidade do Estado de Santa Catarina. Antonio, Luiza, Thiago, Mariane, Flávio, Iara, Bruna, Ane, Camila. Principalmente por proporcionarem sempre um ambiente agradável que me ajudou a concretizar este trabalho.

Ao Gabriel. Pela companhia, conforto e incentivo. E pelas orientações, claro!

A minha família. A minha mãe, Marilde, que me ensinou o quanto produzir conhecimento pode ser gratificante na vida pessoal e profissional. A meu pai, Jorge, e minha irmã, Beatriz, por todo o apoio e compreensão quando estive “menos bem-humorada”.

A Universidade Federal de Santa Catarina e a CAPES, pelas condições oferecidas.





## SUMÁRIO REDUZIDO

<b>Resumo</b> .....	<b>XV</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>XVII</b>
<b>I. Características de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais</b> .....	<b>1</b>
<b>II. Método para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais.</b> .....	<b>51</b>
<b>III. Características e avaliação das “competências” e “habilidades” apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (Ensino Médio) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (História)</b> .....	<b>71</b>
<b>IV. Os conceitos de unidades e valores de variáveis como recurso para caracterizar e avaliar as “competências” e “habilidades” de História apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio</b> .....	<b>115</b>
<b>V. A derivação de classes de comportamento a partir de documentos oficiais viabiliza a proposição de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História</b> ..	<b>133</b>
<b>VI. A derivação de classes de comportamentos-objetivo de História a partir de documentos oficiais aumenta a probabilidade de que as concepções apresentadas nesses documentos sejam efetivadas na aprendizagem de História</b> .....	<b>201</b>
<b>Referências</b> .....	<b>217</b>
<b>Lista de Tabelas</b> .....	<b>229</b>
<b>Lista de Figuras</b> .....	<b>237</b>



## SUMÁRIO

<b>Resumo</b> .....	<b>XV</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>XVII</b>

### **I. Características de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais** .....

<b>1</b>	<b>1</b>
1.1. Educar como meio de intervir no mundo. ....	3
1.2. O desenvolvimento da noção de comportamento e a clareza acerca do que constitui tal conceito como aspecto nuclear para caracterizar objetivos de ensino. ....	6
1.3. O conceito de objetivo de ensino para a Análise do Comportamento é um importante orientador para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História .....	16
1.4. A definição do ensinar e do aprender como processos comportamentais interdependentes. ....	27
1.5. O papel da história como área de conhecimento como orientador para definir objetivos de ensino de História no Ensino Médio .....	34
1.6. Breve caracterização do contexto de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. ....	36
1.7. Papel e características constituintes e determinantes do ensino de História, incluindo seus objetivos de ensino. ....	38

<b>II. Método para derivar classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais. ....</b>	<b>51</b>
2.1. Fontes de informação . . . . .	51
2.1.1. Características dos documentos selecionados como fonte de informação . . . . .	51
2.1.2. Critérios de escolha dos documentos selecionados como fonte de informação . . . . .	55
2.2. Materiais . . . . .	56
2.3. Ambiente . . . . .	56
2.4. Procedimento . . . . .	56
Etapa 1. Selecionar e registrar trechos dos documentos utilizados como fonte de informação que constituem as “competências e habilidades” a serem desenvolvidas pelos alunos de História . . .	57
Etapa 2. Fragmentar trechos selecionados em unidades de “objetivos”. . .	57
Etapa 3. Identificar sujeito, verbo e complemento em cada unidade de “objetivo” . . . . .	59
Etapa 4. Avaliar o grau de adequação do sujeito, verbo e complemento .	60
Etapa 5 Avaliar o grau de adequação da estrutura do trecho para constituir classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem.	62
Etapa 6. Avaliar os trechos quanto à apresentação de expressões que constituem “unidades de variáveis” e “valores ou graus de variáveis”. . . . .	63
Etapa 7. Derivar “unidades de variáveis” de expressões apresentadas nos trechos que constituem “graus, valores ou categorias de variáveis”. . . . .	65
Etapa 8. Propor linguagem apropriada para o sujeito, verbo e complemento identificados como “inadequados” para compor classes de comportamentos-objetivo de História . . . . .	66
Etapa 9. Avaliar coerência entre as “competências” e “habilidades” selecionadas das fontes de informação e as classes de comportamentos-objetivo derivadas de cada uma dessas “competências” e “habilidades”. . . . .	68

### **III. Características e avaliação das “competências” e “habilidades” apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (Ensino Médio) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (História) . . . . . 71**

- 3.1 Características das “competências” e “habilidades” apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (Ensino Médio) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (História) . . . . . 75
- 3.2 Avaliação das “competências” e “habilidades” apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História - Ensino Médio (PCNEM) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - História (PCNmais) . . . . . 94

### **IV. Os conceitos de unidades e valores de variáveis como recurso para caracterizar e avaliar as “competências” e “habilidades” de História apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio . . . . . 115**

- 4.1 Os conceitos de unidades e valores de variáveis como recurso para caracterizar as “competências” e “habilidades” de história apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio . . . 118
- 4.2 Os conceitos de unidades e valores de variáveis como recurso para avaliar as “competências” e “habilidades” de história apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio . . . 128

### **V. A derivação de classes de comportamento a partir de documentos oficiais viabiliza a proposição de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História . . 133**

- 5.1 Classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas das “competências” e “habilidades” apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História de Ensino Médio (PCNEM) . . . . . 143

5.2 Classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” apresentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (História) . . . . .	149
5.3 As classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais constituem uma parte daquilo que precisa ser desenvolvido como aprendizagem de História. . . . .	178
<b>VI. A derivação de classes de comportamentos-objetivo de história a partir de documentos oficiais aumenta a probabilidade de que as concepções apresentadas nesses documentos sejam efetivadas na aprendizagem de História . . . . .</b>	<b>201</b>
6.1 O conhecimento acerca de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História é um importante orientador para os professores planejarem o ensino sob controle dos aspectos do ambiente com os quais os alunos lidam e daquilo que eles precisarão fazer para produzir benefícios sociais. . . . .	201
6.2 Algumas implicações da utilização de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNmais) para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História. . . . .	208
6.3 Possibilidades de continuidade da produção outras pesquisas que avançam o conhecimento acerca do ensino de História. . . . .	210
<b>Referências . . . . .</b>	<b>217</b>
<b>Lista de Tabelas . . . . .</b>	<b>229</b>
<b>Lista de Figuras . . . . .</b>	<b>237</b>

## RESUMO

Educadores têm como objetivo capacitar pessoas a intervir em aspectos do ambiente para produzir benefícios para si próprias e para as outras pessoas. Tais benefícios são produzidos por meio da transformação de conhecimento em comportamentos significativos. O conhecimento em História pode ser matéria-prima para essa transformação. Para isso, é preciso que sejam propostos objetivos de ensino formulados de modo a explicitar comportamentos a serem apresentados pelos alunos ao intervir em aspectos de sua realidade. Para a Análise do Comportamento, o comportamento é caracterizado pelas interações entre aquilo que um organismo faz, os aspectos do ambiente em que o faz e aquilo que é produzido por esse fazer. Documentos oficiais, como Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam como objetivos de ensino de História “habilidades” e “competências”, constituindo um avanço importante em contraposição à concepção cujo ponto de partida do ensino são “conteúdos” e “informações”. Apesar disso, tais “competências” e “habilidades” possuem algumas características que dificultam que a concepção de ensino com base naquilo que o aluno precisa apresentar em seu cotidiano seja efetivada a partir do ensino. Dessa forma, foi objetivo identificar e derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (História) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (História), ambos publicados pelo Ministério da Educação. Para tanto, foi construído um método constituído de nove etapas para identificar e derivar classes de comportamentos a partir de tais documentos: 1) Selecionar e registrar trechos dos documentos utilizados como fonte de informação que constituem as “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas pelos alunos de História no Ensino Médio; 2) Fragmentar trechos selecionados em unidades de “objetivos; 3) Identificar sujeito, verbo e complemento em cada unidade de “objetivo; 4) Avaliar o grau de adequação do sujeito, verbo e complemento; 5) Avaliar o grau de adequação da estrutura do trecho para constituir classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem; 6) Avaliar os trechos quanto à apresentação de expressões que constituem “unidades de variáveis” e “valores ou graus de variáveis”; 7) Derivação de “unidades de variáveis” de expressões apresentadas nos trechos que constituem

“graus ou valores de variáveis”; 8) Propor linguagem apropriada para o sujeito, verbo e complemento identificados como “inadequados” para compor de comportamentos-objetivo de História e 9) Avaliar coerência entre cada unidade de “objetivo” selecionada a partir das fontes de informação e a classe de comportamento derivada de cada uma dessas unidades. A partir desse procedimento, foram descobertas 159 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História, relacionadas a diferentes conceitos, como “trabalho”, “poder”, “processos históricos”. Alguns exemplos de classes de comportamentos derivadas são “caracterizar o papel do trabalho nos processos históricos”, “identificar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade”, “caracterizar o papel do indivíduo em processos históricos” e “comparar as características de processos históricos de diferentes períodos”. A clareza acerca de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História constitui em uma importante contribuição que pode facilitar o trabalho de professores de História e promover melhor qualidade no ensino, além de aumentar significativamente a probabilidade de que a concepção de ensino apresentadas nos PCNEM e nas PCNmais seja efetivada naquilo que constitui aprendizagem de História.

**Palavras-chave:** ensino de História; comportamentos-objetivo; programação de ensino.



## ABSTRACT

Educators have the objective of enabling people to intervene in aspects of the environment in order to produce benefits for themselves and for other people. These benefits are produced through the transformation of knowledge into significant behaviors. The knowledge of History can be the raw material in this transformation. For that, it is needed that the formulated teaching objectives are proposed in order to explicit behaviors to be presented by the students when intervening in aspects of their reality. For Behavior Analysis, the behavior is characterized by the interactions between what an organism does, the aspects of the environment in which it acts and what is produced by this action. Official documents, like National Curriculum Guidelines (“Diretrizes Curriculares Nacionais”) and National Curriculum Parameters (“Parâmetros Curriculares Nacionais”) present as teaching objectives in History “abilities” and “competencies”, constituting an important advance in contrast to the conception whose bases are “contents” and “information”. Nevertheless, these “competencies” and “abilities” have some characteristics that complicate that the conception of teaching based on what the student needs to present are achieved through teaching. Therefore, it was object to identify and to derive classes of object-behaviors of learning in History based on the National High School Curriculum Parameters (History) and the Curriculum Guidelines for High School (History), both published by the Ministry of Education. For that, a method constituting of nine stages was conceived in order to identify and derive classes of behaviors from these documents: 1) Select and register excerpts of the documents used as source of information which composes the “competencies” and “abilities” to be developed by the students of History in High School; 2) Divide selected excerpts in “object” units; 3) Identify subject, verb and complement in each “object” unit; 4) Evaluate the degree of adequacy of the subject, verb and complement; 5) Evaluate the degree of adequacy of the structure of the excerpt to constitute classes of object-behaviors of learning; 6) Evaluate the excerpts about the presentation of expressions that constitutes “units of variables” and “values, degrees or categories of units of variables”; 7) Derivation of “units of variables” of expressions presented in the excerpts which constitute “degrees, values or categories of variables”; 8) Propose proper language for the subject, verb and complement identified as “inadequate” to constitute as object-behaviors

of History; 9) Evaluate coherence between each “object” unit selected from the sources of information and the class of behavior derived from each one of these units. From this procedure, 159 classes of object-behaviors of learning in History were disclosed, related to different concepts as “labour”, “power”, “historical processes”. Some examples of classes of behaviors derived are “characterize the role of labour in the historical processes”, “identify the relations of power in the many layers of society”, “characterize the role of the individual in historical processes” and “compare the characteristics of historical processes of different periods”. The understanding regarding the classes of object-behaviors of learning in History constitutes an important contribution that can facilitate the work of History teachers and promote better teaching quality. Besides that, it can significantly raise the probability of the conception of teaching presented in the PCNEM and in the PCN+ being achieved in what constitutes the learning in History.

**Keywords:** History teaching; object-behavior; teaching programming.

## I

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS-OBJETIVO DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA DERIVADAS DE DOCUMENTOS OFICIAIS**

“Robespierre foi um líder jacobino da Revolução Francesa”. “Os europeus chegaram à América em 1492”. “A Lei de Terras entrou em vigor em 1850”. Esses são exemplos de informações examinadas em aulas de História e decoradas (quando o são) pelos alunos. Informações como essas são importantes, mas na maioria das vezes não viabilizam que uma pessoa relacione o contexto no qual ela própria está inserida com aspectos históricos que o constituem. Tal pessoa pode nomear o líder da Revolução Francesa sem ter claro o que a palavra “revolução” significa, sem ter condições de avaliar se as mobilizações sociais que estão ocorrendo em sua cidade são caracterizadas como revolução e se apresentam alguma característica comum às presentes na França em 1789. Tal pessoa pode “acertar” a data da chegada dos europeus na América pela primeira vez, mas não ter condições de caracterizar o que levou os europeus a navegarem pelo oceano Atlântico no século XV. Tal pessoa pode ainda explicar a Lei de Terras no Brasil, mas não identificar decorrências dessa lei em médio e longo prazos no país. Já foi produzido conhecimento que examina que informações históricas não constituem o aspecto nuclear do ensino de História. Uma alternativa para tal ensino é planejar o ensino sob orientação de comportamentos a serem apresentados pelos alunos em seu cotidiano e realidade social, coerentes com o que o conhecimento de História possibilitou desenvolver a respeito das interações do homem com o mundo.

Os conhecimentos produzidos em um tipo de conhecimento em Psicologia, a Análise do Comportamento, podem contribuir para propor alternativa para o ensino de História, de modo que o produto desse ensino não consista apenas em frases parafraseadas ou decoradas pelos alunos. Conceitos como “comportamento”, “classe de comportamento”, “objetivo de ensino”, “processos de ensino-aprendizagem” são exemplos, especialmente produzidas por analistas do comportamento, que viabilizaram a produção de conhecimento acerca de diversas classes de comportamentos, tal como os estudos de Kienen (2008), Viecili (2008), Botomé (2009), De Luca (2008), Silva (2010), Garcia (2010), Pinheiro (2010), entre outros. Assim como foi desenvolvido em tais

estudos, aquilo que constitui objetivo de aprendizagem de História também são classes de comportamentos que podem ser derivadas a partir do conhecimento produzido acerca dos objetivos de ensinar História.

Como exemplo de pesquisas realizadas por meio da Análise do Comportamento, há estudos que produziram conhecimento acerca de comportamentos profissionais. Kienen (2008), por exemplo, identificou e derivou classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir por meio de ensino em fenômenos psicológicos, a partir de diretrizes curriculares da formação desse profissional. Viecili (2008), também a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais, identificou e derivou comportamentos profissionais de psicólogos para intervir por meio de pesquisa. Outros autores produziram conhecimento acerca de outros tipos de intervenção do psicólogo por meio de conhecimento produzido por analistas do comportamento. Garcia (2009) identificou e organizou 196 classes de comportamento constituintes de intervenções de psicólogos no subcampo de atuação profissional de psicoterapia com apoio de cães. A. Silva (2010) identificou em projetos de curso de graduação em Psicologia comportamentos profissionais a serem apresentados por psicólogos ao intervirem diretamente em fenômenos psicológicos.

Além do conhecimento produzido acerca de comportamentos profissionais de psicólogos, também foram identificados comportamentos que necessitam ser apresentados por profissionais de outros campos. Pinheiro (2010), por exemplo, sistematizou e organizou classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processos de mudança organizacional” como parte das atribuições de um coordenador de curso de graduação. Botomé (2009) identificou classes de comportamentos que compõem a etapa “segmentar fluxo de eventos para constituir figura de quadrinhos”, que é parte do processo comportamental “produzir histórias em quadrinhos”.

Há ainda outros exemplos de pesquisas nas quais classes de comportamentos foram derivadas e caracterizadas. Luiz (2008) identificou classes de comportamentos que compõem a classe geral “projetar a vida profissional”. Por sua vez, De Luca (2008) identificou e derivou características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”. Derivar e caracterizar classes de comportamentos é uma maneira de aumentar a visibilidade acerca de diferentes processos comportamentais a serem apresentados em diversos

contextos e especialmente úteis para capacitar novas gerações de profissionais.

Analistas do comportamento também produziram conhecimento acerca de processos comportamentais envolvidos em disciplinas formais como Matemática e Português. Carmo e Prado (2004a) e Caio e Prado (2004b) identificaram comportamentos pré-requisitos necessários ao ensino de Matemática e condições para melhorar o ensino dessa “disciplina”. Marinotti (2004) descobriu processos comportamentais envolvidos na aprendizagem de leitura e escrita. Souza, De Rose, Hanna, Calcagno e Galvão (2004), também a respeito de leitura e escrita, apresentam os efeitos de um programa para ensinar leitura e escrita a partir de um currículo complementar. Em relação ao ensino de História, a contribuição da Análise do Comportamento ainda é incipiente, indicando que há uma lacuna a ser preenchida em relação às classes de comportamentos que podem ser desenvolvidas como aprendizagem de História. Identificar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História a partir de documentos oficiais é uma contribuição que pode aumentar a clareza acerca daquilo que constitui o que é objetivo de tal ensino.

### **1.1 Educar como meio de intervir no mundo**

A sociedade apresenta diversos problemas cuja resolução exige transformação social. Tal transformação, por sua vez, só pode ser realizada pela intervenção dos indivíduos na realidade onde eles se inserem. Em relação a essa realidade, em 1969, Postman & Weigartner denunciavam que a sobrevivência da espécie humana está ameaçada por um número crescente de problemas, tais como criminalidade, doenças mentais, delinqüência entre adolescentes de classes abastadas, fraudes em grandes empresas, suicídio, violência, entre outros problemas nunca antes experimentados e considerados como de difícil resolução até o momento em que os autores escreveram a obra. Tais problemas ainda permanecem quase meio século depois, e talvez seja possível arriscar que permanecem crescentes tal como os autores afirmaram. Em relação a essa ideia, Postman & Weigartner (1969) examinam que algo pode ser feito para melhorar essa situação. Essa intervenção consiste na “transformação” da sociedade de forma a diminuir ou mesmo solucionar

tais problemas, além de prevenir, o máximo possível, que esses e outros tipos de problema venham a ocorrer.

Postman e Weingartner (1969) indicam que uma forma para aperfeiçoar o ambiente no qual as pessoas vivem é por meio da Educação. Botomé (1985b) complementa essa ideia ao afirmar que a educação tem o papel de capacitar as pessoas a viverem melhor, a produzir benefícios sociais e atuar de modo a atender as próprias necessidades e da sociedade. Por sua vez, Freire (1996) afirma que a educação é uma forma de intervir no mundo, em oposição à ideia de que educar é apenas “transmissão de conteúdo ou conhecimento”. Considerando a contribuição desses autores, é possível suspeitar que o conhecimento (entendido como informação) por si só não seja suficiente para que as pessoas sejam capazes de intervir na sociedade.

Para intervir nas diferentes situações no cotidiano, as pessoas precisam de certo grau de conhecimento para que o produto de suas ações produzam benefício para elas próprias e para a sociedade em que vivem. Ao relacionar o papel do conhecimento com o papel da educação, Botomé (1985b) examina que a informação constitui matéria-prima para viabilizar novas formas de agir na sociedade, mas é preciso ser capaz de transformar essa informação em comportamentos significativos para realizar as modificações sociais de valor, de interesse ou necessárias para a melhoria das condições de vida existentes na vida humana.

Há um risco em considerar a informação como fim em si mesmo na educação. A concepção “bancária da educação” é denunciada por Freire (1979), ao examinar as relações entre educador-educandos, em que os primeiros “depositam conteúdos” nos alunos, como se esses fossem “vasilhas” e cuja tarefa do educador fosse enchê-las de tais “conteúdos”. Esses “conteúdos”, por sua vez, são na maioria das vezes desconectados da totalidade da qual fazem parte. Paulo Freire criticou essa concepção “bancária” da educação em 1979, mas tal concepção ainda parece ser comum em escolas em que alunos têm que decorar frases e fazer contas sem aprenderem em que contexto ou condições podem utilizar tais informações e para que. Por exemplo, quando se considera que alunos do nível Básico de ensino precisam aprender “qual presidente brasileiro determinou que fosse construída a rodovia Transamazônica”. Esse tipo de conhecimento, considerado como um fim em si mesmo, dificilmente possibilitará que o aluno seja capaz de

intervir na sociedade produzindo benefícios para si mesmo e para as pessoas em geral a partir dessa informação.

Em relação a que aspecto o tema “rodovia Transamazônica” constitui matéria-prima para a capacitação de pessoas para intervir na sociedade? Identificar o nome do presidente em cujo governo foi construída tal rodovia não é algo necessariamente importante ou não é a informação que mais importaria para os alunos ao lidarem com aspectos de sua realidade cotidiana e profissional. Outras informações poderiam ser mais importantes em relação a esse “tema”. Por exemplo, as características de seu governo que influenciaram tal decisão, assim como as decorrências em vários âmbitos que essa construção trouxe ao Brasil. Tais informações constituem um recurso para avaliar as decisões de governantes, para identificar aspectos que uma construção desse porte trazem como decorrência para o país e para a comunidade, ou mesmo como meio para avaliar as próprias decisões acerca do que fazer para melhorar a sociedade.

A informação em si não é suficiente para que as pessoas venham a intervir de forma a produzir benefícios sociais. Intervir na realidade envolve transformar o conhecimento de forma apropriada para superar as próprias necessidades e as da sociedade. De acordo com Botomé (1985b), um país é caracterizado pela maneira de agir de seus habitantes diante das situações com as quais se defrontam. Como as pessoas utilizam as informações para intervir em tais situações? Elas são capazes de identificar fontes de informação nas quais pode ser encontrado conhecimento fidedigno? São capazes de avaliar esse conhecimento? E, talvez o que seja ainda mais complexo: elas são capazes de transformar o que é produzido em comportamentos significativos para si e para outros?

A educação depende de conhecimento, que por sua vez depende que alguém o produza, que alguém conheça os seus processos de produção e de que alguém ensine outras pessoas a desenvolver esse processo (Botomé, 1985b). Considerando essa contribuição, é possível identificar a relação entre conhecimento, educação e comportamento humano. O conhecimento é um meio para transformar a sociedade, mas para isso necessita ser transformado em comportamentos de pessoas que constituem essa sociedade. A clareza acerca do que constitui a noção de comportamento é fundamental para compreender de que maneira a informação histórica pode ser matéria-prima a ser transformada em

comportamentos que, por sua vez, viabilizem a transformação da sociedade.

## **1.2 O desenvolvimento da noção de comportamento e a clareza acerca do que constitui tal conceito como aspecto nuclear para caracterizar objetivos de ensino**

Há muito tempo o “fazer humano” vem sendo objeto de preocupação e de estudo. Filósofos, religiosos, historiadores, antropólogos, cientistas, escritores, são alguns exemplos de estudiosos que se interessam por esse fenômeno. Em relação aos determinantes do “fazer humano”, muitos aspectos foram considerados, tais como analogias com a natureza e derivações de concepções religiosas que tem como pressupostos entidades internas e imateriais pressupondo o comando dos movimentos do corpo, entre outros aspectos (Botomé, 2001). O conhecimento produzido acerca do “fazer humano” avançou muito em relação a essas explicações e pesquisadores tem organizado o conhecimento a respeito desse fenômeno, sobretudo na Psicologia e, mais especificamente, na Análise Experimental do Comportamento. Tal fenômeno é caracterizado pelas interações entre aquilo que um organismo faz, o ambiente em que o faz e o que decorre desse fazer. (Botomé, 2001; Skinner, 1953/2003; Catania, 1999). Essa definição constitui um avanço em relação a conceitos anteriores, mas foi a partir da contribuição de diversos estudiosos que foi possível elaborar tal concepção. É pertinente apresentar algumas dessas contribuições para entender em que aspectos essa concepção de comportamento é considerada um avanço em relação a outras concepções de “comportamento”.

Na Psicologia, o “fazer humano”, considerado por muito tempo misterioso, recebeu o nome de comportamento (Botomé, 2001). Millenson (1967), ao apresentar um breve histórico do desenvolvimento desse conceito, afirma que Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) já fazia observações e interpretações do comportamento, descrevendo categorias como a percepção dos sentidos, bom senso, pensamento simples e complexo, apetite, memória, sonho e sono. Essas categorias são qualidades abstratas e se referem a algo interno ao organismo. Para Aristóteles, entretanto, eram causas do comportamento.

No período Medieval, a causa do comportamento foi atribuída à alma. Millenson (1967) examina que sob a influência do cristianismo, a



produção de conhecimento ficou mais restrita aos estudos de problemas metafísicos e as causas naturais deixaram de ser explicações para os fenômenos. No século XVII houve um rompimento parcial na explicação metafísica do comportamento a partir das contribuições de Descartes. Esse filósofo e matemático usou figuras mecânicas que se moviam e produziam ruídos nos jardins reais de Versalhes como modelo para explicar o movimento do corpo humano. Tais figuras eram movidas por mecanismos constituídos por princípios hidráulicos, em que a água era bombeada em tubos para impulsionar os membros. Esse mecanismo hidráulico era movido à medida que os visitantes dos jardins passavam por cima de ladrilhos escondidos. Ao fazer uma analogia com as figuras reais, Descartes sugeriu que animais e homens eram um tipo de máquina. A água que impulsionava os membros das figuras equivaleria a espíritos que fazem os nervos entrarem nos músculos causando sua expansão e contração e o “pisar nos ladrilhos”, que fazia com que as figuras se mexessem, eram equivalentes a estímulos ambientais externos que interferem em movimentos corporais (Millenson, 1967).

Por meio das contribuições de Descartes, houve um avanço em relação à noção de comportamento, ao incluir o ambiente externo como parte de sua explicação. Millenson (1967) afirma que esse tipo de explicação possibilitou o desenvolvimento de bases filosóficas para uma abordagem experimental do comportamento, uma vez que a teoria do corpo como uma máquina poderia ser testada por meio de observação e experimentação. Apesar disso, ainda que considerasse aspectos do meio externo como “causa” do comportamento, Descartes limitou a hipótese mecânica para alguns tipos de comportamento “involuntários”, considerando que outros tipos de comportamentos eram governados pela alma (Millenson 1967).

As descobertas de Descartes aumentaram o interesse de estudiosos do comportamento em relação à ação reflexa de animais. De acordo com Millenson (1967), em 1750, Robert Whytt fez experimentos relacionados ao princípio do estímulo, nos quais observou a contração da pupila quando recebia luz. Com isso, foi descrita a relação entre um estímulo externo, a luz, e uma resposta do organismo: contrair pupila. A explicação de que a alma era causa do comportamento foi enfraquecida pela demonstração de Whytt de que um número de reflexos era eliciado em uma rã decapitada. No entanto, esse pesquisador considerava que provavelmente a alma se difundia na medula e no cérebro, retendo o controle dos reflexos (Millenson, 1967). No século XVIII, portanto, os estímulos externos ainda não eram isoladamente considerados como “causas” do comportamento dos organismos.

De acordo com Millenson (1967), nos 150 anos que se seguiram aos estudos de Whytt, o conceito de estímulo foi desenvolvido por meio da descoberta de novas relações reflexas, ao mesmo tempo em que o sistema elétrico passou a explicar a ação do nervo no lugar do sistema hidráulico, descrito por Descartes. No começo do século XIX, um fisiologista inglês, Charles Sherrington, resumiu as causas do comportamento reflexo em leis quantitativas de estímulo-resposta, que relacionavam velocidade, magnitude e probabilidade de resposta à intensidade, frequência e outras propriedades mensuráveis do estímulo (Millenson, 1967). Ainda que tais relações tivessem começado a serem feitas, aspectos sobrenaturais ainda eram considerados causas do comportamento dos organismos.

Já no final do século XIX, ao realizar estudos dos reflexos de forma sistemática, Ivan Pavlov demonstrou experimentalmente de que maneira os reflexos (denominado por ele de “condicionais”, por depender ou serem condicionais a um evento prévio no repertório do organismo) poderiam ser desenvolvidos, como poderiam ser removidos e que faixas de “energia” do ambiente eram efetivas em sua produção (Millenson, 1967). Pavlov pesquisava as secreções digestivas, por meio de um experimento em que introduzia cirurgicamente um tubo na mandíbula de um cão de modo a coletar o fluxo de saliva das glândulas e, em seguida, colocava alimento na boca do animal para medir a quantidade de saliva produzida em função do alimento. Ao realizar tais experimentos, Pavlov percebeu que o resultado do fluxo de saliva produzido quando da aparição do experimentador era a semelhante ao fluxo produzido pela introdução do alimento na boca (Millenson, 1967; Keller & Schoenfeld, 1968). Isso acontecia apenas depois que o animal já tivesse recebido alimento algumas vezes, fazendo com o que Pavlov suspeitasse que seus estudos pudessem aumentar a compreensão acerca do comportamento ajustado e adaptado dos organismos (Millenson, 1967; Pavlov, 1984).

A contribuição de Pavlov foi muito importante para a Psicologia, pois a partir dela foi evidenciado que alguns comportamentos dependem de uma história de aprendizagem ou de experiência de um organismo, e não da alma ou de aspectos sobrenaturais. Millenson (1967) destaca que Pavlov não foi o primeiro a fazer esse tipo de observação, outros pesquisadores já haviam constatado o mesmo. Mas, ao relacionar seus estudos com o que determinava esse tipo de comportamento dos organismos, Pavlov nomeou de reflexo condicional aqueles que eram aprendidos por meio da associação entre dois estímulos que ocorriam

quase ao mesmo tempo. No exemplo do cão, os passos do experimentador precediam um intervalo muito pequeno a presença de alimento e a sensação do alimento na boca. Os reflexos de salivar com a introdução de alimento na boca foi nomeado por Pavlov de reflexo incondicional, e o reflexo de salivar a partir do barulho dos passos do experimentador foi denominado reflexo condicional.

Apesar de as descobertas de Pavlov terem constituído um avanço em relação às explicações do comportamento em termos sobrenaturais, Millenson (1967) destaca que Pavlov tinha interesse na relação entre ambiente e resposta, mas considerou o condicionamento como uma função do cérebro. Apesar disso, Pavlov não mediu as reações reais entre cérebro e comportamento, tal como propunha que existisse. Isso indica que as explicações de Pavlov para o comportamento eram parcialmente fictícias, assim como as explicações sobrenaturais anteriores. Ainda assim, o trabalho de Pavlov consistiu na base para novas e importantes descobertas acerca do comportamento no século XX.

No final do século XIX, Edward L. Thorndike estudou o comportamento denominado “voluntário”. Para isso, realizou experimentos com gatos, cães e pintos, por meio dos quais observava o comportamento de fuga desses animais de um ambiente fechado. Para que pudessem sair, os animais precisavam puxar um cordão, mover um trinco, pressionar uma barra ou abrir uma porta erguendo uma tramela (Millenson, 1967). Thorndike observou que, inicialmente, os animais apresentavam respostas difusas, até que eventualmente uma dessas respostas acionasse o mecanismo de fuga (Millenson, 1967). Quando isso acontecia, nas ocasiões posteriores em que o animal era colocado no ambiente, a apresentação de respostas difusas diminuíam, até que o animal saísse da caixa sem apresentar nenhuma dessas respostas. A capacidade de os efeitos de respostas passadas dos organismos influenciarem respostas futuras desse organismo em situações similares, Thorndike denominou “Lei do efeito” (Millenson, 1967).

Thorndike deu um passo importante no conhecimento acerca do comportamento, uma vez que considerou a relação entre as respostas e o que decorre a partir delas. A principal variável observada por Thorndike em seus experimentos era a latência entre “colocar o animal na caixa” e a resposta que possibilitava fuga. No entanto, Millenson (1967) relata que Thorndike atribuiu como causa do comportamento de fuga dos animais à satisfação e o prazer sentidos ao sair da caixa, e não a história

passada de sucesso ao sair da caixa. Millenson (1967) considera que, ao atribuir as causas das mudanças observadas no comportamento dos animais a estados mentais, satisfação, prazer etc, as explicações de Thorndike também eram semelhantes à explicação da “alma” como causa do comportamento, considerada por Descartes.

Foi no início do século XX que a Psicologia passou a ter explicações para o “fazer humano” partindo não de aspectos sobrenaturais ou processos mentais, mas a partir do estudo do próprio comportamento. Em 1913, John Watson fundou o Behaviorismo (posteriormente denominado por Skinner de “Behaviorismo Metodológico”) criando uma ciência do comportamento na qual a mente não constituiria um objeto de estudo (Matos, 1995). Influenciado pela concepção de ciência do contexto histórico no qual viveu, Watson afirmava que a Psicologia deveria apresentar características semelhantes às de outras “ciências”, ter um objeto de estudo independente do observador. Tal consideração era uma oposição à Psicologia Clássica, que tentava estabelecer a auto-observação como método e por isso não tinha um observador independente (Millenson, 1967). O comportamento passou a ser então o objeto a ser proposto como objeto de estudo na Psicologia, e Watson argumentava que a ciência do comportamento deveria prever e controlar tal objeto, além de considerar que a maneira para compreensão de padrões complexos de comportamento era a análise microscópica do ambiente e do comportamento em termos de estímulo e resposta (Millenson, 1967).

A noção de comportamento como as interações entre aquilo que um organismo faz, as características do meio em que o faz e o que é produzido a partir de tal fazer foi desenvolvida no final do século XX com base principalmente nas contribuições de B. F. Skinner (1904-1990). Formado em Letras em Harvard, ingressou em 1928 na pós-graduação em Psicologia. Fez diversos experimentos com ratos albinos, por meio dos quais publicou descobertas importantes acerca do comportamento. Skinner estudou de que maneira os estímulos produzidos por uma classe de respostas alteram a probabilidade de apresentação de respostas futuras similares à resposta que produziu esse estímulo. Um exemplo de experimento feito por Skinner consistiu em colocar um rato em uma caixa experimental e consequenciar com comida ou água alguma resposta específica do animal, tal como pressionar uma barra. Ele observou que a frequência da resposta de pressionar a barra, apresentada pelo animal, aumentava consideravelmente. Assim como Thorndike, Skinner observou a

conseqüência das respostas para entender o comportamento. No entanto, Skinner não atribuiu as “causas” do comportamento a processos mentais ou qualidades internas, nem considerou, como Watson, que a relação reflexa podia explicar todo o comportamento.

A partir de seus estudos e de diversas outras contribuições, Skinner desenvolveu o conceito de comportamento, sendo possível observar diferenças nas concepções de comportamento elaboradas por ele e por outros estudiosos. De acordo com Botomé (2001), em 1938 Skinner afirmava que o comportamento era uma parte da atividade total de um organismo e que é aquilo que um organismo faz (Skinner, 1938). Já em 1969 Skinner destaca o papel das complexas inter-relações entre o estímulo antecedente, a resposta e a o estímulo conseqüente (Skinner, 1969). Ainda segundo Botomé (2001), Skinner salientou que o “fazer” de um organismo era uma operação em relação ao meio, que por sua vez, não era apenas o que existia, mas também o que passava a existir depois desse “fazer”. Foi a partir das contribuições de Skinner que o comportamento passou a ser entendido como mais do que a ação de um organismo ou a relação entre o estímulo e a resposta.

Além de Skinner, outros tantos estudiosos ajudaram a desenvolver o conceito de comportamento no século XX, principalmente analistas do comportamento. O conhecimento científico acerca do comportamento recebeu o nome de Análise Experimental do Comportamento. O comportamento “voluntário” estudado por Thorndike recebeu o nome de “operante”, que tem ênfase na relação entre a classe de resposta e a classe de estímulos conseqüentes. Para Skinner (1954/2003), as relações reflexas referem-se principalmente à fisiologia do organismo, mas tal relação não envolve todo o comportamento humano. O comportamento operante, segundo ele, apresenta uma relação que produz algum efeito no mundo ao redor. Além disso, o comportamento é entendido como multideterminado, principalmente por três amplos conjuntos de variáveis: ontogenéticas, filogenéticas e culturais, sendo que tal concepção teve influência sobretudo das descobertas de Darwin.

A noção de comportamento ainda é objeto de pesquisa de analistas do comportamento. Botomé (2001), ao examinar o desenvolvimento desse conceito, apresenta seis relações caracterizadoras do comportamento, apresentadas na Figura 1.1 Na “situação” são vários os estímulos e não um único que compõe o comportamento. Assim como as conseqüências produzidas são

estímulos que podem ser de diferentes tipos e produzidas em curto, médio ou longo prazos. As seis possibilidades de relação entre os componentes do comportamento são caracterizadas por Botomé (2001):

“No tipo de relação 1, a situação (os aspectos específicos de uma situação) facilita, favorece, impede, ou dificulta a ação de diferentes maneiras, inclusive, criando *necessidades*. Na relação de tipo 2, a ação (propriedades específicas da resposta) do organismo produz ou é seguida por determinados resultados (dela) ou por eventos do meio. Na relação de tipo 3, a oportunidade para a ação produzir um determinado tipo de resultado é sinalizada por algum aspecto (ou por mais de um) da situação. Na relação de tipo 4, as propriedades das conseqüências da ação exercem influência sobre a probabilidade de ocorrência da classe de respostas do organismo que produziu essas conseqüências (...). Na relação de tipo 5, algum (ou mais de um) aspecto da situação *sinaliza* a conseqüência que será obtida, caso a classe de ações seja apresentada. Na relação de tipo 6, a conseqüência (resultado ou decorrência) da ação faz com que os aspectos do meio (ou alguns desses aspectos) inclusive relações entre aspectos do meio, adquiram propriedades (valores) de sinalização de que neles, mediante um determinado tipo de ação, será possível obter um determinado tipo de conseqüência. O que decorre ou se segue à ação da a aspectos do meio um *significado* que é, em última instância, a própria relação estabelecida. O item 7 (...) mostra o conjunto de relações. Quando um organismo age em um meio, esse conjunto de relações está se estabelecendo, iniciando, fortalecendo, enfraquecendo, aperfeiçoando, deteriorando, etc, conforme o jogo de contingências existente. (Botomé, 2001, p.701)

Componentes Tipos de relações	Situação (o que acontece antes ou junto à ação de um organismo)	Ação (aquilo que um organismo faz)	Conseqüência (o que acontece depois da ação de um organismo)
1		→	
2			→
3	←		
4		←	
5	→	→	
6	←	←	
7	↔	↔	↔

**Figura 1.1.** Diferentes tipos de relação básica entre os três tipos de componentes de um comportamento (reproduzida de Botomé, 2001, p. 701)

Uma vez que para a Análise do Comportamento o comportamento é a relação entre aquilo que um organismo faz e aspectos do meio ou ambiente, é relevante definir o que é considerado meio para entender o conceito de comportamento nessa perspectiva. O meio, ou ambiente, conforme examina Botomé (2001) é considerado sob dois aspectos: o que acontece antes da ação de um organismo ou junto com ela (situação antecedente ou estímulo antecedente) e o que acontece depois, imediatamente ou não, dessa ação (conseqüência, situação conseqüente ou estímulo conseqüente).

Para nomear alguns comportamentos, Botomé (2001) afirma que é comum usar verbos que enfatizam a ação do organismo com o ambiente que antecede ou sucede a ação do organismo. Como exemplo de comportamentos cuja nomeação enfatiza a ação do organismo, Botomé (2001) apresenta “falar”, “dizer”, “correr”, “saltar”. Ao

observar uma pessoa apresentando qualquer uma dessas ações, a nomeação sugere enfatizar a ação do organismo.

Já nos exemplos de comportamento com ênfase no ambiente que antecede a ação, conforme apresentado na relação de tipo 1 apresentada na Figura 1.1, Botomé (2001) apresenta os verbos “inferir”, “deduzir”, “concluir”. Nesses casos, não é possível afirmar que alguém concluiu algo se não tiver claro o ambiente anterior a ação, no caso os dados que levaram a pessoa a “inferir”, “deduzir” ou “concluir” algo. Por fim, os comportamentos nomeados com ênfase na consequência produzida são vários. Alguns exemplos apresentados por Botomé (2001) são “limpar”, “abotoar”, “enrolar”. O que possibilita que um comportamento seja nomeado “limpar”, por exemplo, é a consequência que ele produz, ou a diminuição da quantidade de sujeira de um objeto ou ambiente. Considerando esses aspectos, é possível identificar que as relações entre o que um organismo faz e o meio em que o faz podem ser diferentes, com ênfases diferentes. Mas ainda assim, para a Análise do Comportamento aquilo que é definido como “comportamento” é sempre a relação (ou interação) entre aquilo que um organismo faz, aspectos do ambiente em que o faz e o que é produzido no ambiente, a partir desse fazer (Botomé, 2001; Skinner, 1953/2003; Catania, 1999, entre outros).

Além da investigação acerca das relações entre os componentes do comportamento, analistas do comportamento identificaram outros aspectos relevantes para nomear um comportamento. Para ilustrar essa afirmação, Botomé (2001) apresenta o seguinte exemplo: ensinar uma criança a “segurar”, sem considerar os aspectos do ambiente no qual ela se encontra. Segurar uma pedra ou um inseto venenoso são comportamentos que apresentam consequências muito diferentes apesar de serem constituídos por uma mesma ação. Assim como outro exemplo citado pelo mesmo autor, em que uma pessoa mantenha um copinho de papel entre os dedos. O que pode ser chamado de “segurar o copinho”, pode ser chamado de “amassar o copinho”, basta para isso que a pessoa mantenha a mesma ação, mas apenas modifique uma variável dessa ação: a força aplicada. As relações entre os componentes do comportamento, nesse sentido, não são fixas. A mudança em algum aspecto de uma das variáveis que compõem qualquer um dos três componentes também altera as relações estabelecidas entre eles consequentemente a sua nomeação.

A concepção de que o comportamento é caracterizado pelas interações entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e



aquilo que é produzido a partir desse fazer é uma importante contribuição em vários aspectos. O primeiro é considerar que o comportamento, como qualquer fenômeno, é multideterminado, incluindo variáveis filogenéticas, ontogenéticas e culturais. Em tal concepção é considerado o critério de parcimônia na definição do fenômeno, uma vez que termos abstratos como “mente” e “alma” são excluídos. O conceito de comportamento também aprofunda o conhecimento do senso comum que caracteriza esse fenômeno como ação do organismo, tal como “maneira de se comportar ou de se conduzir; conjunto de ações de um indivíduo observáveis objetivamente” (Dicionário Aurélio Online). Além disso, tal conceito envolve mais aspectos do que aqueles que constituem a ação de um organismo, já que incluem as situações com as quais ele intervém (aspectos do meio) e o que é produzido a partir de tais ações.

Outra concepção importante acerca da noção de comportamento é a noção de classe de comportamentos. Tal importância reside no fato de que o analista do comportamento não está preocupado com ocorrências específicas de um comportamento, mas, sim, com conjuntos de comportamentos. Por exemplo, quando um analista do comportamento intervém sobre o comportamento apresentado por uma pessoa que costumeiramente é denominado “depressão”, a preocupação do analista do comportamento não é relacionada a apenas uma única ocorrência desse comportamento, mas com qualquer ocorrência dele. Isso exige do analista do comportamento muita clareza a respeito do que constitui a **classe** (ou o conjunto) **de comportamentos** que pode receber o nome “depressão”.

Há dois critérios que podem ser considerados para a constituição de uma classe de comportamento. Um deles faz referência ao grau de similaridade entre um comportamento e outro. Por exemplo, o comportamento “redigir um texto” dificilmente é apresentado da mesma maneira várias vezes: há alteração em alguma propriedade da classe de estímulos antecedentes, da classe de respostas ou da classe de estímulos conseqüentes. Uma vez que um comportamento nunca é exatamente igual a outro, e por isso é mais apropriado se referir a uma classe ou conjunto de comportamentos. Outro critério para considerar uma classe de comportamentos é a função. Por exemplo, o comportamento “limpar vidros”, pode ser realizado por meio de diferentes ações: passar pano ou passar jornal, por exemplo. Mas ambos comportamentos produzem como conseqüência “vidros limpos”, por isso pertencem a classe de comportamento “limpar vidros”. Kienen (2008) examina que uma classe

de comportamentos não se refere a um comportamento, mas a comportamentos que podem variar em relação às propriedades que os constituem e que ainda que sejam variantes, possuem a mesma função. A autora apresenta o exemplo da classe de comportamentos “cumprimentar alguém”. Essa classe pode ser constituída por diferentes comportamentos que apresentam a mesma função, tais como “beijar alguém”, “acenar com a mão para alguém”, “apertar a mão de alguém”, entre outros. Cada um desses comportamentos podem constituir, por sua vez, classes de comportamentos, tal como “apertar a mão de alguém” de diferentes formas, com diferente duração, intensidade etc.

A noção de comportamento, para analistas do comportamento, envolve a situação antecedente (classe de estímulos antecedentes) e a situação conseqüente (classes de estímulos consequentes) como parte do comportamento. Identificar e derivar classes de comportamentos são um meio de produzir conhecimento de comportamentos de diversas naturezas, que podem ser ensinados em todos os níveis de ensino. O descobrimento de classes de comportamentos para constituir objetivos de ensino de História constitui uma contribuição nesse sentido.

### **1.3 O conceito de objetivo de ensino para a Análise do Comportamento é um importante orientador para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História**

O que caracteriza um objetivo de ensino? É aquilo que um professor propõe como sendo o que precisa ser aprendido pelo aluno? É um comportamento de qualquer tipo? Como avaliar se um comportamento específico é caracterizado como objetivo de ensino? Objetivo de ensino é um papel que um comportamento pode ter. É, portanto, composto pela explicitação de classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes. Considerando o papel da educação (capacitar pessoas a intervirem nos aspectos do ambiente para produzir benefícios, de acordo com Botomé (1985b), os objetivos de ensino orientam tal capacitação. Para tanto, objetivos de ensino são comportamentos que apresentam características específicas. Tais características, por sua vez, ao serem explicitadas viabilizam o aumento na probabilidade de que alunos sejam, de fato, capacitados a intervirem socialmente, produzindo benefícios.

Objetivos de ensino, segundo a concepção da Análise do Comportamento, se referem a comportamentos por meio dos quais as pessoas intervêm em aspectos da realidade na qual se encontram e produzem resultados significativos para a sociedade selecionados pelo professor como aqueles a serem ensinados (Botomé, 1985b; Botomé 1981; Tosi 2010). Produzir resultados significativos socialmente é possível à medida que necessidades sociais são caracterizadas. Kaufman (1977) apresenta um exame de dois tipos de necessidades que orientam o trabalho de pessoas em organizações de ensino. As necessidades externas fazem referência às necessidades da população ou da comunidade. Necessidades internas, segundo Kaufman (1977) são caracterizadas pelas necessidades da própria organização. Os comportamentos orientados para suprir necessidades internas não são objetivos da organização, mas atividades-meio (limpeza, secretaria, almoxarifado, por exemplo). Os objetivos de uma organização são orientados para suprir necessidades externas à própria organização (de pessoas ou comunidade fora da organização). Assim como objetivos de uma organização, objetivos de ensino são comportamentos cujo produto (que o constitui) necessita ser significativo fora do âmbito de ensino.

Há estudos que indicam que professores, ao proporem objetivos de ensino, nem sempre propõem de fato o que é definido como “objetivo de ensino”. Ao investigar as classes de comportamentos constituintes da classe “caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” Tosi (2010) analisou 241 objetivos de ensino e descobriu que a maioria deles não explicita o que futuro profissional precisa estar apto a fazer no exercício profissional. Dentre os 241 objetivos analisados, a autora identificou que 221 são caracterizados como “falsos objetivos de ensino”. As descobertas de Tosi (2010) denunciam um grave problema educacional: muitos professores não estão propondo objetivos de ensino de maneira apropriada e, como decorrência, as pessoas podem não estar efetivamente sendo capacitadas a intervir nas situações que precisam modificar, tal como deve ser o papel da educação.

As categorias de “falsos objetivos de ensino” apresentadas por Tosi (2010) foram sistematizadas a partir do estudo de Botomé (1985a), ao apresentar sete categorias gerais de falsos objetivos, que são problemas apresentados em expressões objetivos de ensino que dificultam a identificação daquilo que precisa ser produzido pelo aluno em seu ambiente cotidiano e profissional. Uma dessas categorias consiste em identificar uma atividade meio para aprendizagem de algum

comportamento ou uma atividade voltada para uma necessidade interna (conforme o exame de Kaufman, 1977), como se fosse um objetivo de ensino. A frase “discutir em pequenos grupos acerca de problemas sociais atuais”, por exemplo, não constitui um objetivo de ensino, uma vez que o verbo discutir enfatiza uma atividade e não o produto dela. O que os alunos precisam ser capazes de fazer a partir de tal discussão? O que precisa ser produzido por meio do “discutir”? É provável que essa seja uma atividade-meio para que o aluno seja capaz de, por exemplo, caracterizar problemas sociais. Os objetivos de ensino fazem referência àquilo que o aluno deverá fazer depois de formado, e não devem fazer referência às atividades de um aluno em uma disciplina, por exemplo, uma vez que tais atividades constituem apenas uma “ferramenta” para que o aluno aprenda comportamentos relevantes profissionalmente.

Há ainda outros equívocos apresentados em “objetivos de ensino”, examinados por Botomé (1981; 1985a). Um deles faz referência aos “itens de conteúdo”, tais como “diagnóstico infantil”, “regressão e correlação”, “avaliação e orientação de tratamento”, entre outros. De acordo com o autor, tipos de informações ou itens de conteúdo não são objetivos de ensino uma vez que não explicitam o que os alunos devem ser capazes de fazer em relação a esses itens e nem aos aspectos da realidade a que esses itens fazem referência. Em relação ao item “diagnóstico infantil”, por exemplo, o que os alunos precisam ser capazes de fazer? Conversar sobre o assunto? Diagnosticar doenças em crianças? A explicitação de itens de conteúdo não é suficiente para orientar as atividades do professor para que os alunos aprendam intervir nos aspectos da realidade com a qual se defrontarão.

A explicitação de intenções dos professores, segundo Botomé (1985b), também precisam ser evitadas pelo professor ou quem propõe objetivos de ensino. Ainda que os objetivos dessa categoria possam parecer bons objetivos, há o problema, segundo o autor, de explicitar pouco ou nada sobre o que deverá ser produzido a partir das ações do professor. Ainda segundo o autor, esses objetivos diminuem discordâncias ou críticas, uma vez que caso não produza o que foi descrito, o professor “teve a intenção”. Alguns exemplos desse tipo de “objetivo” são: “levar o aluno ao conhecimento de...”, “aprofundar os conhecimentos do aluno em...” e “desenvolver uma visão crítica...”. Ainda que os alunos venham a conhecer, aprofundar ou desenvolver algo, não é claro o que eles deverão fazer a partir do conhecimento de tais assuntos. É nesse sentido que explicitar a intenção dos professores não é suficiente como objetivo de ensino.

Ainda outra categoria examinada por Botomé (1985a) como um equívoco apresentado em expressões de objetivos de ensino são “ações” ou “atividades” dos professores. Nessa categoria, o autor destaca que é explicitado o que o professor fará em suas atividades de ensino. O que orienta a proposição de objetivos de ensino como atividades do professor é a suposição de que aquilo que o professor faz produz os resultados de interesse. No entanto, as atividades do professor não são indicadores que de fato o aluno aprendeu. O objetivo de ensino precisa ser expresso como um comportamento a ser apresentado pelo aluno para manejar situações do cotidiano. Por isso, a expressão que indica o que professor faz, tal como “apresentar as características do sistema digestivo” não se caracteriza como um objetivo de ensino.

Segundo a mesma concepção, assim como as ações ou atividades dos professores não constituem objetivos de ensino, as ações ou atividades (ou classe de respostas) dos alunos também não são. De acordo com Botomé (1985a), explicitar “objetivos de ensino” sob a forma de ações dos aprendizes é uma maneira de melhor explicitar o que se quer obter por meio do ensino do que explicitando as ações dos professores. Porém, a ação a ser apresentada por um aluno é apenas parte de seu comportamento, uma vez que a classe de estímulos antecedente e a classe de estímulos consequentes também são parte do comportamento. Ensinar uma pessoa a fazer contas de adição, por exemplo, sem considerar a situação na qual resolver tal conta produzirá o um resultado de interesse não é um ensino orientado pela concepção de objetivos de ensino em exame.

Um exemplo de aspecto do ambiente pode ser “sapatos sujos”. Uma ação que pode ser realizada considerando esse meio é “escovar os sapatos” ou “engraxar os sapatos”, que produzirá como resultado sapato limpo ou lustrado. Explicitar como objetivo de ensino ações dos alunos (como nesse exemplo escovar ou engraxar sapatos) sem considerar o meio (a necessidade de escovar ou engraxar, o grau de sujeira, o tipo de material a ser usado, o tipo de material do sapato, etc), pode se tornar algo que não produza como resultado um sapato limpo, tal como na situação de engraxar um sapato cujo material não resista à tinta, ou escovar um sapato quando apenas passar um pano é suficiente para limpá-lo. Considerando esses aspectos, objetivos de ensino em que são explicitadas apenas as ações (e não os comportamentos) que os alunos deverão ser capazes de apresentar são falsos objetivos de ensino pois não fazem referência aos comportamentos que devem ser apresentados pelos alunos no sentido de lidar com a realidade diante da qual se

defrontam e de modo a produzir o que é significativo e de valor para a sociedade.

Além desses falsos objetivos de ensino, ainda há, de acordo com Botomé (1985a), uma categoria de que transforma “conteúdos” tradicionais (informações) em ações observáveis dos alunos. O autor examina que não basta descrever conteúdos e apresentá-los sob a forma de desempenho observável, como nos exemplos: “descrever e dar exemplos de técnicas e métodos”, “caracterizar a atividade de... como uma atividade a ser exercida pelo psicólogo”, “indicar entre os métodos e técnicas tratados no curso quais são adequados à investigação do problema de pesquisa...” entre outros. Botomé (1985b), ao examinar o papel da Educação, destaca que a informação pode ser matéria- prima para a geração de novas formas de agir na sociedade, mas depende da capacidade de transformar essa informação em comportamentos significativos para realizar as modificações sociais de valor, de interesse ou necessárias para a desejada melhoria das condições de vida existentes. Nesse sentido, os conteúdos devem ser a matéria-prima para a transformação em comportamentos significativos, e não descritos como objetivos de ensino juntamente com um verbo que parece “comportamentalizar” esses conteúdos.

Por fim, Botomé (1985a) indica que um equívoco apresentado em objetivos de ensino constitui na descrição de “ações reais” (classes de respostas) do aluno fora da escola como se fossem objetivos de ensino. O autor examina que há autores que consideram importante que o professor tenha objetivos voltados para “fora da escola” em gradiente de variação de objetivos que podem ser “exclusivos para serem realizados dentro da sala de aula” e “tipicamente fora de sala de aula”. Ainda de acordo com Botomé (1985a) é necessário, porém, que as situações problemáticas com as quais os alunos se defrontarão fora da sala de aula não sejam vistas apenas como insatisfação (ou algo que precisa ser modificado), mas a caracterização dessas situações seja integrada com o conhecimento disponível a ser transformado em comportamentos profissionais que produzam benefícios em relação a essas situações. Nesse sentido, não basta propor como objetivo de ensino atividades (classes de respostas) a serem apresentadas fora da escola. Os objetivos de ensino são comportamentos (constituídos pela classe de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes) propostos considerando conjuntos de componentes do comportamento do aluno a ser apresentado fora da escola (e não apenas ações quaisquer fora dela). Isso implica em um cuidadoso exame das situações-

problema, de sua caracterização e da transformação do conhecimento em comportamentos profissionais significativos.

Na Tabela 1.1 são representadas algumas categorias descritas por Botomé (1985a) e exemplos de “objetivos de ensino” que caracterizam cada uma dessas categorias, que podem constituir problemas em objetivos de ensino.

**TABELA 1.1**  
**Representação de categorias de que constituem equívocos na**  
**formulação de objetivos de ensino e exemplos de “objetivos de ensino”**  
**formulados com base em cada categoria cujo assunto é História**

<b>Categorias que constituem equívocos</b>	<b>Exemplos de “objetivos de ensino” formulados com base em cada categoria</b>
<i>Itens de conteúdo</i>	Idade Moderna. Ensino de História na Primeira República Brasileira.
<i>Intenções dos professores</i>	Levar o aluno ao conhecimento de relações de poder. Desenvolver uma visão crítica acerca da sociedade atual.
<i>Ações ou atividades dos professores</i>	Apresentar conceitos fundamentais acerca da História da Filosofia. Dar exemplos acerca da atuação do historiador.
<i>Ações (classes de respostas) dos alunos</i>	Ler textos de História da América. Pesquisar na internet aspectos que caracterizam o que é “trabalho”.
<i>Atividades de ensino</i>	Discutir acerca de diferentes formas de governo. Dar exemplos de conflitos que buscavam independência do Brasil.
<i>Conteúdos descritos sob a forma de ações de alunos</i>	Compreender a História como uma área de conhecimento que estuda homem e o passado humano. Caracterizar o tempo como categoria da História.
<i>Ações de alunos fora da sala de aula</i>	Observar prédios históricos tombados. Conhecer ruas e avenidas construídas em outros períodos históricos que não o atual.

Além dessas categorias de equívocos, há características que diminuem a clareza acerca dos processos a que se referem. Por exemplo, há verbos que são pouco precisos, como “conhecer”. Ao questionar uma pessoa se ela conhece a Itália, por exemplo, ela pode responder que sim, sob controle do “conhecimento” que tem acerca desse país, mesmo sem nunca ter estado lá. Ou seja, uma pessoa pode ser capaz de falar a respeito de diferentes aspectos de um país – cultura, geografia, culinária, mesmo que não o conheça fisicamente, embora nesse caso também seja possível dizer que essa pessoa conhece esse país. Para constituir um objetivo de ensino, no entanto, o verbo “conhecer” é pouco preciso para indicar o processo a qual faz referência.

Ao examinarem o processo de proposição de objetivos de ensino no Ensino Superior, Botomé & Kubo (2003) questionam objetivos tal como têm sido propostos por professores, constituem mais um problema do que uma solução para o ensino. Os autores afirmam que o trabalho com objetivos de ensino, em qualquer contexto educativo, formal ou informal está lidando com aquilo que os docentes precisam conseguir como resultado, produto ou decorrência em seus alunos, que configura “aprendizagem”. Ainda que esse tipo de trabalho faça referência ao que os docentes precisam conseguir, não são os docentes apenas, segundo Botomé & Kubo (2003), os responsáveis por realizar os planos de estudo, investigação, avaliação e administração do processo de propor e explicitar o que os alunos precisam aprender no âmbito de qualquer unidade de ensino.

As três classes de componentes da noção de comportamento (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes) constituem aspectos orientadores a proposição de objetivos de ensino. Caso contrário, é provável a formulação de um “falso objetivo de ensino”, cuja utilização pode trazer decorrências prejudiciais para a Educação. Postman e Weingartner (1969) examinam que “o meio é a mensagem” na Educação (meio entendido como procedimento). Se os objetivos forem propostos de qualquer maneira e forem solicitadas aos alunos atividades que envolvam “decorar frases”, “parafrasear informações”, por exemplo, podem ser esses os comportamentos que os alunos aprendam, em vez de aprenderem comportamentos relevantes socialmente.

Ainda em relação à formulação de objetivos de ensino, Botomé e Kubo (2003) destacam que são propostos muitos objetivos envoltos em uma “parafernália terminológica”, em que muitos professores que

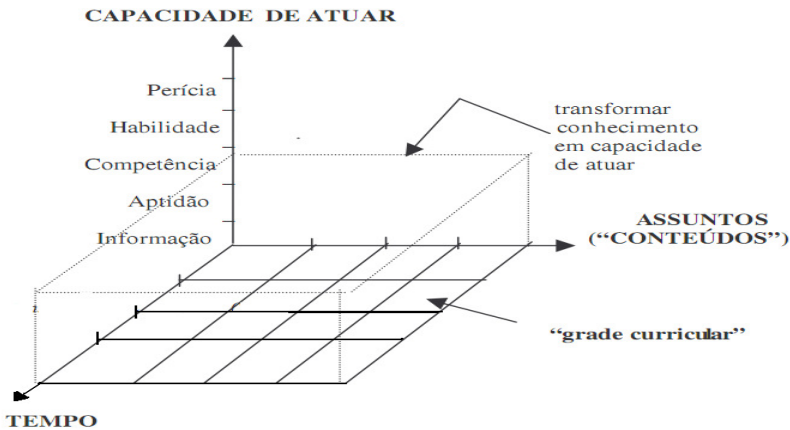


propõem esses objetivos não têm clareza a respeito dos termos que eles próprios propõem como objetivo. A clareza acerca das características apropriadas para constituir um objetivo de ensino orientado pela produção de benefícios sociais diminui a probabilidade de que “objetivos” propostos com base naquilo que consiste em uma “parafernália terminológica”.

Outra formulação de objetivo de ensino que constitui um “falso objetivo de ensino” é explicitar a função de outro nível de ensino como parte do objetivo do primeiro. Por exemplo, uma disciplina de graduação que tem como um de seus objetivos “proporcionar espaço para exercício docente dos alunos do programa de pós-graduação, na preparação de aulas e no auxílio para realização dos trabalhos acadêmicos.” Descrever como objetivo de uma disciplina a possibilidade de ser realizada uma atividade-meio para o aprendizado de comportamentos relacionados a outro âmbito de ensino é outro falso objetivo além dos que foram destacados por Botomé (1985a). O “objetivo” proposto não faz referência ao comportamento dos aprendizes e não tem nenhuma relação com as situações-problema nas quais os alunos irão intervir como profissionais.

Considerando as contribuições de Botomé (1985a), na formulação de objetivos de ensino, há pelo menos cinco aspectos relevantes como requisitos a um professor. Um deles é expressar comportamentos profissionais (e não apenas ações (respostas) ou atividades-meio. Outro requisito é expressar comportamentos profissionais relevantes para a comunidade na qual o profissional irá intervir. Tais comportamentos são orientados por necessidades sociais. A concepção daquilo que são as necessidades sociais é também um requisito a um professor ao formular objetivos de ensino. As necessidades sociais são concebidas como o máximo de benefícios possível a uma população que é possível conseguir pela transformação do conhecimento de mais alta qualidade produzido em contínua ampliação e aperfeiçoamento. Além disso, o profissional (nesse caso professor) precisa ser capaz de avaliar continuamente o fazer profissional do qual é em parte responsável e, por fim, reformular ou criar novos objetivos a partir da avaliação feita com base no conhecimento novo disponível. O conhecimento produzido por historiadores, por exemplo, pode ser transformado em objetivos de ensino, desde que a formulação seja orientada por aquilo que o aluno precisa ser capaz de fazer no seu cotidiano de profissional depois de formado.

Uma pessoa, ao aprender certos comportamentos, pode apresentá-los com diferentes graus de perfeição. Botomé & Kubo (2002) identificam cinco graus de perfeição ou refinamento de cada comportamento que constitui a capacidade de qualquer pessoa para atuar na sociedade, seja como profissional, seja como cidadão. Na Figura 1.2 são apresentadas três variáveis envolvidas na organização do que é preciso ensinar aos alunos de um curso ou disciplina para que eles sejam capazes de atuar ao fim de sua formação. O “conteúdo” a ser transformado em capacidade de atuar, o tempo disponível para ensinar aos alunos e os diferentes graus da capacidade de atuar dos alunos a partir da intervenção do professor. Os cinco graus representam o processo de transformar as informações em capacidade de atuar (comportamento) e indicam o grau de refinamento com que o uma pessoa pode modificar o meio no qual se encontra de acordo com as necessidades deste meio, produzindo um novo ambiente como decorrência de suas ações.



**Figura 1.2** – Representação gráfica das três classes de variáveis necessárias para organizar o que ensinar a um aluno de um curso e dos cinco graus de perfeição do processo de transformar as informações em capacidade de atuar na sociedade. Adaptado de Botomé & Kubo (p.88, 2002)

O grau menos sofisticado ou de perfeição da capacidade de uma pessoa de atuar em aspectos da sociedade são as “informações”, caracterizado por Botomé e Kubo (2002) como os “conteúdos”, o

“conhecimento” (no sentido de informação) apresentados pelo professor aos seus alunos. Com base em informações, apenas, é pouco provável que uma pessoa venha a intervir de modo a produzir benefícios para ela mesma e para outras pessoas. Ainda que as informações sejam importantes, é necessário que sejam apresentados comportamentos com base em informações. O segundo grau de sofisticação é, conforme os autores, a “aptidão”, entendida como um grau mais aprimorado da capacidade de atuar e não equivocadamente como sinônimo de “prontidão”. Ainda entendida como graus do processo de transformação de informação em capacidade de atuar. O terceiro grau dessa capacidade é representada como “competência” e em seguida, ainda mais refinado, o grau de “habilidade” da atuação de uma pessoa. Estes são entendidos como graus de refinamento e perfeição altos da capacidade de atuar e não como sinônimo de “pré-requisito” necessário para realizar alguma tarefa. Por fim, o quinto grau apresentado na Figura 1.2 é nomeado por Botomé & Kubo (2002) como perícia, que garante um grau muito sofisticado de capacidade de atuação das pessoas na sociedade.

Existem expressões usadas para fazer referência ao que um aluno precisa aprender por meio do ensino em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Neles, são usados os termos “competência” e “habilidade” a serem desenvolvidos pelos alunos de diferentes níveis de ensino (básico, no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de todos os níveis, no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais). O significado desses termos não é o mesmo apresentado por Botomé & Kubo (2002), como graus de uma capacidade de atuar, mas sim a capacidade de atuar de maneira geral. Ainda que a proposta contida nesses documentos já seja uma contribuição importante para a educação, uma vez que são propostos como objetivos a atuação do aluno e não apenas conteúdos, tal como no grau menos refinado apresentado por Botomé & Kubo (2002), as expressões utilizadas não são claras o bastante para indicar o que precisa ser aprendido como comportamento. Os termos “habilidades” e “competência”, por exemplo, se referem a algo que o aluno precisa ter depois de formado: “o aluno precisa ter tal habilidade”, “Joana tem competência”. Aquilo que é considerado “competência” e “habilidade” do aluno só pode ser observado por meio de seus comportamentos. São esses que, dependendo do tipo ou do grau de perfeição ou sofisticação, são denominados como aptidão, competência, habilidade ou perícia. Sendo assim, é mais claro e mais preciso utilizar o termo “comportamento” para referir-se ao que precisa

ser aprendido pelo aluno. Confundir o grau de uma variável (nesse caso, competência e habilidade) com a própria variável (comportamento) prejudica muito a precisão do trabalho de ensinar o que é necessário e no grau de refinamento que cada comportamento precisa ser aprendido no contexto escolar.

Santos, Kienen, Viecili, Kubo e Botomé (2009) examinam os termos “competências” e “habilidades” apresentados em Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia. Os autores afirmam que os objetivos finais de ensino são nominados de “competências” e os objetivos intermediários recebem o nome de “habilidades”, sendo este usado no sentido de pré-requisito, correspondendo a uma “competência intermediária” envolvida em uma mais abrangente. De acordo com esse exame, os autores revelam que tais termos são pouco precisos e, assim como Kubo & Botomé (2002) examinam, os termos se referem a um grau de perfeição e refinamento de uma unidade de atuação (Santos et al, 2009). Por isso, o uso do termo “comportamento” é mais apropriado para referir-se a um objetivo de ensino. Tal comportamento pode ser apresentado pelo aluno com diferentes graus de perfeição, cabendo ao professor decidir qual é o grau mais apropriado a ser aprendido no ambiente escolar.

A clareza acerca da noção de objetivos de ensino é um importante norteador para aumentar a visibilidade a respeito do que pode ser ensinado em vários âmbitos de ensino de modo a produzir benefícios sociais em médio e longo prazo. Por meio de tal conceito, é possível produzir conhecimento que caracterize classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História a ser ensinados no Ensino Médio.

#### **1.4 A definição do ensinar e do aprender como processos comportamentais interdependentes**

“Nas aulas de História, os alunos aprendem a respeito do passado”. “Juliana aprendeu que a Proclamação da República brasileira foi no dia 15 de novembro de 1889”. “Ensinei meus alunos, mas eles não aprenderam”. Esses são alguns exemplos de frases em que são usados os termos “aprender” e “ensinar”. Tais frases exemplificam tais conceitos? O que caracteriza “ensinar” e “aprender”? Analistas do comportamento também produziram contribuições acerca do que constitui tais processos. (Kubo & Botomé, 2001) Por meio de tal conhecimento é possível avaliar se os termos “ensinar” e “aprender” estão sendo concebidos de maneira apropriada.

A clareza acerca do que define os processos comportamentais “ensinar” e “aprender” é relevante em qualquer nível de ensino. No Ensino Fundamental e Médio, assim como no Ensino Superior, quem ensina precisa orientar-se pelas situações com as quais alunos irão se deparar no cotidiano, após formados. No nível de graduação, o ensino tem como função capacitar os aprendizes e futuros profissionais a intervirem profissionalmente para produzir benefícios em relação a um fenômeno específico. Tal intervenção é orientada por comportamentos típicos do processo de conhecer científico. Isso significa que, o papel da graduação é capacitar profissionais cientistas, cujo efeito é multiplicador. Na pós-graduação, por sua vez, o efeito é potencializador, já que tem como objetivo capacitar cientistas profissionais e professores de Ensino Superior (que irão capacitar profissionais cientistas). Ao terminarem o mestrado ou doutorado, de acordo com Botomé e Kubo (2002) os alunos precisam ser capazes de ensinar em nível superior e produzir, organizar e sistematizar conhecimento existente para transformá-lo em capacidade de atuar das pessoas. Para propor objetivos de ensino em cada um desses níveis, professores precisam ter clareza acerca da função da educação e, especificamente da função de cada um desses níveis de ensino no qual estão intervindo na capacitação das pessoas. Em relação ao ensino de História, capacitar pessoas no Ensino Básico (Fundamental e Médio) envolve criar condições para que os alunos apresentem comportamentos significativos, que produzam o máximo de benefícios para si e para outras pessoas, com base no conhecimento acerca de processos históricos e do método de produção de conhecimento histórico. Uma dessas classes de comportamentos envolve, muito provavelmente, produzir conhecimento histórico,

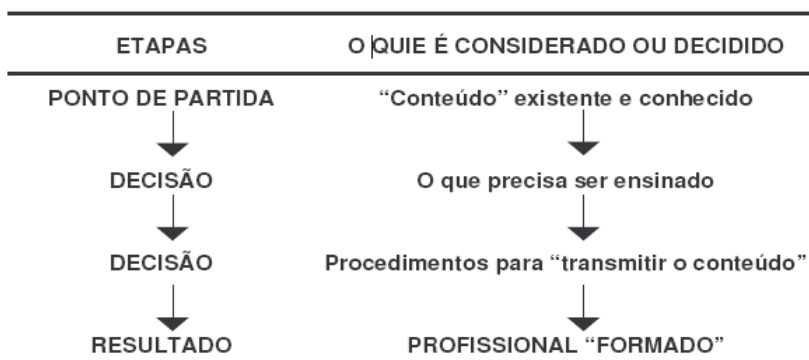
incluindo, talvez como pré-requisito, avaliar o conhecimento histórico produzido e disponível acerca de certos eventos ou fenômenos.

A partir da clareza acerca do papel da educação (capacitar pessoas a atuarem na sociedade seja como cidadãos ou profissionais), é aumentada a probabilidade de professores planejarem o ensino de modo eficaz. Kubo e Botomé (2001) destacam três principais aspectos que devem orientar tal planejamento: 1) o que é necessário produzir como resultado das ações dos atuais aprendizes, quando estiverem “formados”, 2) os aspectos da realidade com os quais os aprendizes terão de intervir para produzir esses resultados e 3) o que os aprendizes necessitarão estar aptos a fazer para intervir nos aspectos dessa realidade para produzir resultados significativos para a própria vida e para os demais. Tais aspectos fazem referência aos três componentes do comportamento, uma vez que são comportamentos que constituem o que precisa ser ensinado (objetivos de ensino).

Em muitos contextos educacionais o ensino ainda é planejado de acordo com o “conteúdo” a ser “transmitido” e a quantidade de tempo disponível para “transmiti-lo”. Nale (1993) destaca que mesmo nos programas de pós-graduação é comum que o ensino seja orientado pela concepção denominada por Paulo Freire (1996) de “concepção bancária da educação”, em que o aluno é aprovado em disciplinas cujo núcleo é “transmissão de conteúdos”. Esses alunos deveriam ser capacitados a ensinar em nível Superior, produzir conhecimento e transformá-lo em comportamentos significativos. Tal nível de capacitação deveria constituir grau “perícia” ou talvez “habilidade”, conforme expressões utilizadas por Botomé & Kubo (2002). Mas o grau denunciado por Nale (1993) é “informações”, o menos refinado segundo os autores. Botomé & Kubo (2002) examinam que as conseqüências desse tipo de ensino consistem em, sobretudo, os alunos não aprenderem a intervir em aspectos do ambiente que configuram situações-problema, a situação problema permanece inalterada, há alto custo para obter algum grau de solução para a tal situação, entre outras decorrências.

Na Figura 3, reproduzida de Botomé e Kubo (2001), estão apresentadas etapas básicas de comportamentos tradicionalmente apresentados por professores de várias áreas de conhecimento ao ensinar. De acordo com tal figura, o “ponto de partida” do ensino é o “conteúdo existente” e conhecido pelos professores. Utilizando como exemplo o ensino de História, os pontos de partida são, geralmente, informações a respeito de fatos históricos, tal como a Revolução

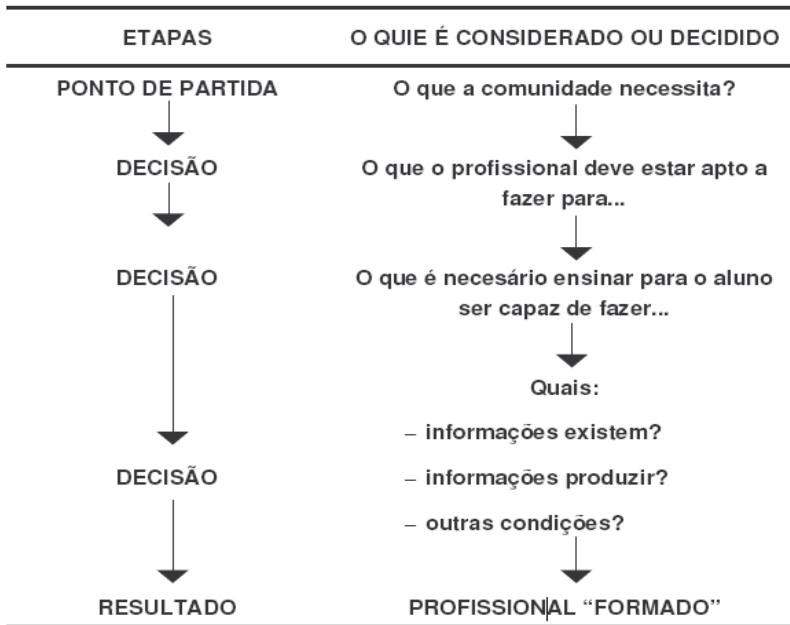
Francesa. Partindo dessas informações, professores definem aspectos a serem enfatizados (dependendo do nível de ensino, pode ser mais ou menos detalhado, por exemplo). O que é entendido como o que precisa ser ensinado nessa concepção de ensino são informações ou conteúdos. Para “transmiti-los”, o professor seleciona procedimentos, como aulas expositivas, leitura de textos etc. Conforme é mostrado na Figura 3, a partir desses procedimentos o aluno já está pronto para intervir, seja como cidadão ou como profissional (no caso de cursos de nível técnico ou Superior). Entretanto, essa concepção de ensino não garante que o aluno seja capaz de intervir nos aspectos do ambiente de modo a produzir benefícios para si mesmo e para outras pessoas, transformando a informação acerca de fatos históricos em comportamentos significativos (Botomé, 1985b, Freire, 1996).



**Figura 1.3.** Etapas básicas (esquemáticamente) dos comportamentos usualmente apresentados ao planejar e realizar ensino em escolas. Reproduzida de Botomé e Kubo (2001, p.162)

Na Figura 1.4 é apresentada uma sequência de comportamentos apresentados pelo professor cujo aspecto orientador do ensino são comportamentos a serem desenvolvidos pelo aluno e não, simplesmente, conteúdos, “temas” ou informações, tal como na concepção apresentada na Figura 1.3. Considerando a Figura 1.4, o ponto de partida não é mais o conteúdo (como fatos históricos), mas necessidades sociais. A pergunta “o que o profissional deve estar apto a fazer para...?” orienta a proposição de objetivos de ensino, considerando que o complemento da pergunta são as próprias necessidades identificadas pelo professor. Por meio do desenvolvimento de comportamentos socialmente relevantes o

aluno poderá intervir socialmente e transformar o ambiente em que vive em uma direção mais benéfica para as pessoas e para si próprio.

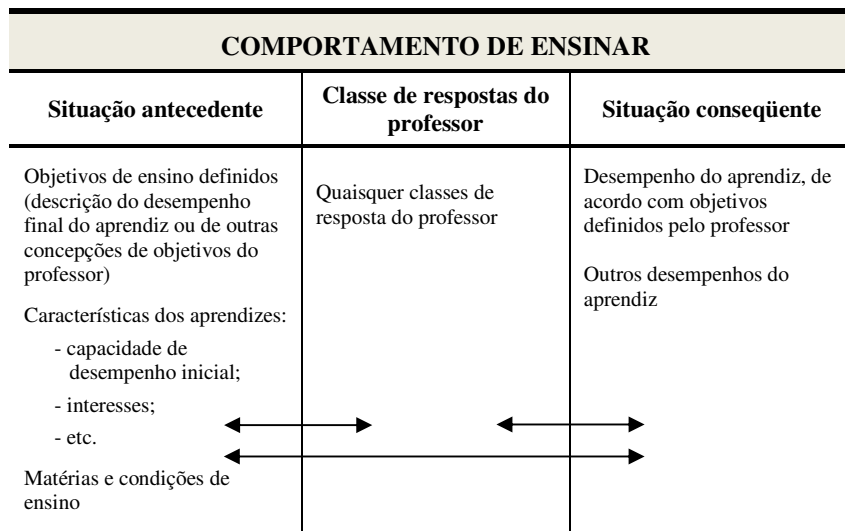


**Figura 1.4.** Caracterização de uma seqüência de comportamentos de docentes para caracterizar uma seqüência (geral) de ações ao planejar e realizar ensino (Reproduzida de Botomé e Kubo, 2001, p.163)

Em relação ao conceito de ensino, Pereira, Marinotti e Luna (2004) destacam que o ensino é uma atividade-meio para produzir novos comportamentos no repertório do aprendiz. Sem produzir aprendizagens em seus alunos, o professor é semelhante a um orador sem público ou cujo público está prestando atenção em outro aspecto que não a fala do orador. Kubo & Botomé (2001) afirmam que esses dois substantivos (ensino e aprendizagem) são comumente utilizados para fazer referência aos processos “ensinar” e “aprender” e o uso de verbos para referir-se a eles deixa mais claro que eles não se referem a “coisas estáticas”. Na Figura 1.5, reproduzida de Kubo e Botomé (2001), é apresentado um esquema de análise funcional da classe de comportamentos denominada “ensinar”. De acordo com tal análise, o comportamento “ensinar” não é



definido apenas por aquilo que faz um professor, mas também pelas características dos aprendizes, pelas condições de ensino, pelos objetivos de ensino definidos pelo professor etc e, sobretudo, por aquilo que é produzido a partir da classe de respostas apresentada por ele: o desempenho do aprendiz após a intervenção do professor.



**Figura 1.5** Explicitação esquemática de componentes constituintes do comportamento “ensinar” para exemplificar como esses componentes constituem a relação (entre situação antecedente a uma classe de respostas, a própria classe de respostas e a situação conseqüente a essa classe de respostas), indicada pela seta (Adaptada de Kubo e Botomé, (2001, p. 145)

Em relação à aprendizagem, Botomé e Kubo (2001) a caracterizam pela diferença no desempenho do aprendiz antes da intervenção do professor e depois dela. A aprendizagem do aluno pode ser verificada quando este é capaz de apresentar um comportamento que não apresentava antes da intervenção do professor (Pereira, Marinotti & Luna, 2004). Kubo e Botomé (2001), por sua vez, apresentam a análise funcional do comportamento de quem aprendeu. Na Figura 1.6 é apresentada tal análise.

Na Figura 1.6, é representado que a situação antecedente é caracterizada por aspectos tais como: situação-problema para o organismo ou para a sociedade com a qual o organismo se relaciona, características gerias do organismo, recursos disponíveis para que o

organismo lide com a situação problema, entre outros. As classes de respostas apresentadas são: estabelecer as características do problema a ser resolvido, explicitar alternativas de solução apropriadas ao problema, escolher qual a melhor alternativa de solução em função de suas características, dos recursos disponíveis e dos resultados de interesse, apresentar ações precisas correspondentes ao melhor procedimento para solucionar o problema, etc. Como produto da classe de respostas, são mostradas na Figura 5 que a situação-problema é resolvida, os resultados de interesse são obtidos e há aumento da probabilidade de em situações-problema semelhantes o aluno apresente desempenho parecido, entre outros resultados benéficos.

<b>COMPORTAMENTO DE QUEM “APRENDEU”</b>		
<b>Características da situação antecedente</b>	<b>Características das classes de resposta do organismo</b>	<b>Características dos produtos ou resultados das classes de resposta do organismo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- situação-problema para o organismo ou para a sociedade com a qual o organismo se relaciona</li> <li>- características gerais do organismo: físicas, repertório, interesses etc.</li> <li>- recursos disponíveis para o organismo intervir na situação-problema;</li> <li>- prejuízos ou sofrimento resultantes da situação-problema e do desempenho do organismo diante da situação-problema</li> <li>- (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estabelecer as características do problema a ser resolvido</li> <li>- explicitar alternativas de solução apropriadas ao problema</li> <li>- escolher qual a melhor alternativa de solução em função de suas características, dos recursos disponíveis e dos resultados de interesse</li> <li>- apresentar ações precisas correspondentes ao melhor procedimento para selecionar o problema</li> <li>- (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- situação-problema resolvida (desaparece ou diminui)</li> <li>- organismo obtém resultados de interesse (dos quais necessita)</li> <li>- comunidade (ou sociedade) obtém resultados de interesse</li> <li>- pouco desgaste do organismo</li> <li>- experiência acumulada para lidar com nova situações-problema</li> <li>- redução de prejuízos ou de sofrimento</li> <li>- aumento da probabilidade de, em circunstâncias (ou situações) semelhantes, apresentar desempenhos parecidos</li> <li>- (...)</li> </ul>
← →	← →	

**Figura 1.6.** Componentes do comportamento típico de um organismo que “aprendeu” uma relação com o ambiente e que possibilitem identificar o tipo de relação entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz. Reproduzida de Kubo & Botomé, (2001, p.149)

Em aulas de História, alunos estudam aspectos relacionados ao passado. O que eles aprendem a fazer a partir de tal conhecimento? A diferença entre aquilo que o aluno é capaz de fazer antes da intervenção do professor e o que é capaz de fazer depois de tal intervenção é o que caracteriza aprendizagem do aluno. Ao afirmar “Juliana aprendeu que a Proclamação da República brasileira ocorreu no dia 15 de novembro de 1889”, qual o comportamento novo ela é capaz de apresentar? Repetir tal frase? Caracterizar o contexto em que a república foi proclamada? Relacionar os aspectos de tal época com o que ocorre atualmente? Avaliar se as características de república ainda orientam o governo atual? São várias as perguntas. Mas a aprendizagem do aluno ocorre quando há mudança no repertório dele. A expressão “aprendeu que...” não expressa necessariamente o comportamento do aluno, sendo pouco clara para avaliar o que foi modificado em seu repertório. Quanto ao ensinar, o conhecimento produzido por analistas do comportamento possibilita avaliar a frase “ensinei meus alunos, mas eles não aprenderam” como um equívoco.

A identificação e derivação de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História é uma parte do que constitui o processo de programar ensino de História. Os princípios que constituem tal processo, segundo Kubo & Botomé (2001) ao examinar a contribuição de Carolina Bori e de Keller (1972) no sentido de tornar o ensino mais relevante a partir das descobertas da Ciência, consistem em: a) o ensino deve ser definido pela atuação do aluno (conforme exame apresentado no tópico 1.3, acerca do conceito de objetivos de ensino); b) a aprendizagem deve ser planejada e executada em etapas pequenas, de acordo com as características do aprendiz e de suas possibilidades de aprendizagem; c) cada aluno apresenta um ritmo individual, e por isso deve poder prosseguir no curso conforme a ocorrência de sua aprendizagem; d) o professor precisa apresentar conseqüências informativas o mais imediatamente possível após o desempenho do aluno e f) os procedimentos realizados pelo professor para desenvolver novos comportamentos e a aprendizagens dos alunos devem ser objeto de estudo e avaliação constante, de modo que possam ser aperfeiçoados.

Ao programar ensino, conforme mostrado na Figura 1.4, professor precisa identificar o que é necessário ensinar para o aluno ser capaz de lidar com determinados aspectos de seu cotidiano. Tal decisão pode ser orientada proposição de objetivos de ensino ou pela escolha, dentre objetivos de ensino já propostos, daqueles necessários a serem ensinados aos alunos. A produção de conhecimento acerca de classes de

comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas dos PCNEM e das PCNmais é uma contribuição que viabiliza a etapa de escolha de objetivos de ensino do professor de História.

### **1.5 O papel da História como área de conhecimento como um orientador para definir objetivos de ensino em história no Ensino Médio**

A função da História (no sentido de produção de conhecimento histórico) vem sendo discutida pelos próprios historiadores desde quando a História nem era ainda considerada uma área de conhecimento. Diversos pontos de vista, elaborados em contextos históricos distintos, foram produzidos acerca do papel da História, do papel do passado, do método de produzir conhecimento histórico etc. A clareza a respeito das funções atribuídas à História constitui um aspecto importante para propor objetivos de ensino a serem desenvolvidos por meio em tal área de conhecimento.

Um historiador mexicano, Enrique Florescano, apresenta uma síntese de possíveis funções do historiador. Segundo o autor, este está inserido em condições sociais que interferem em sua atuação. O historiador é, ao mesmo tempo, produto social e individual que trabalha para superar heranças do passado e renovar sua intervenção a partir de aspectos impostos no presente. Para Hobsbawm (1997), o passado é caracterizado pelo período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo. O historiador, ao considerar o passado como objeto de investigação, tem objetivos e funções que podem ser caracterizadas para compreender de maneira geral como o conhecimento histórico pode contribuir para a sociedade atual.

Florescano (1997) destaca que, ao utilizar a História para caracterizar o que faziam os antecessores e que funções atribuíam ao investigar o passado, é possível identificar que as funções da História tem sido distintas. A primeira função descrita pelo autor diz respeito ao provimento de identidade e sentido coletivo de grupos humanos. Um exemplo apresentado pelo autor são povos antigos que habitavam o que hoje é o México, que usavam a recordação do passado para combater o desgaste do tempo em fundações humanas, para legitimar a posse de um território, para afirmar identidades enraizadas, entre outros aspectos que podem ser considerados como dotar de identidade a diversidade daqueles que formavam a tribo, o povo, a pátria ou a nação. Caracterizar

o passado é recuperá-lo, que por sua vez significa criar valores sociais compartilhados, valorizar a ideia de que o grupo ou a nação tinham uma origem comum (Florescano, 1997). Tal função pode ser observada em outros lugares e contextos, por meio de publicações como de Leopold Van Ranke, historiador alemão que no século XIX escreveu acerca da unidade essencial dos povos germânicos e romanos, a partir de alguns aspectos, sobretudo migração dos povos, participação nas Cruzadas e colonização de outros continentes (Ranke, 1979).

Outra função da História apresentada por Florescano (1997) é caracterizada pelo registro da diversidade do devir humano. Tal registro possibilita que as pessoas venham a conhecer o outro e com isso, de certa forma, serem participantes de experiências não vividas. Em relação à diversidade do devir humano, Boschi (2007) examina que por meio da História é possível compreender raízes do multiculturalismo e, com isso, construir uma postura de tolerância em relação a tradições diferentes das conhecidas. Nesse exame, o autor afirma que se a História não tivesse mais nenhuma função, o fato de viabilizar que as pessoas aprendam a respeitar culturas diferentes já é uma razão suficiente para estudá-la.

Caracterizar a transformação dos indivíduos e das sociedades no tempo é outra função da História examinada por Florescano (1997). Para isso, os historiadores identificam mudanças instantâneas do dia-a-dia e o que elas promovem na vida das pessoas e de grupo; caracteriza as mudanças decorrentes de conquistas, de revoluções e de impactos políticos que deslocam grupos étnicos, povos e nações. Mas também, segundo o autor, estudam mudanças sociais mais lentas, por meio de métodos específicos. A caracterização desses aspectos possibilita a clareza de que os atos das pessoas hoje são também determinados pela experiência passada e também serão parte determinante das experiências que ainda estão por vir. Ainda outra função da História apresentada por Florescano (1997) é demonstrar a relatividade dos referenciais absolutos estabelecidos. Cada fato passado precisa ser considerado a partir de seus próprios valores, do contexto temporal e do lugar em que ocorreram. A partir do exame da História, é aumentada a clareza de que nada do que tem existido no desenvolvimento social é imutável.

Florescano (1997) examina que entre o final do século XVIII e meados do século XIX, discursos que exaltavam a História “como mestre da vida” eram comuns. Hobsbawm (1998) destaca que até o final do século XVIII era suposto que a História pudesse explicar como certa sociedade deveria funcionar, sendo o passado considerado modelo para

o presente e o futuro. Tal ideia foi refutada por Hegel, quando este diz que “o que a experiência e a História nos ensinam é que os povos e os governos nunca aprenderam nada da História e nunca atuaram segundo as doutrinas que dela poder-se-ia ter extraído” (Florescano, 1997, p.71). Em relação a esse aspecto, Florescano (1997) destaca que mesmo que a partir de fatos não sejam extraídas lições da História, os fatos históricos contribuem para ensinar algo às pessoas e servem de princípios norteadores das ações do presente.

Florescano (1997), ao examinar **outra** função da História, afirma que em certos períodos a função da História foi questionada no sentido de servir para condenar crimes e atos do passado considerados monstruosos. Segundo o autor, outra corrente histórica contraria essa possível função da História, advertindo que o historiador não é um juiz para julgar e condenar seus antepassados. Ainda que essa seja uma das funções já propostas para a História, o autor apresenta opiniões contrárias, como a de Agnes Heller e de outros pensadores, que afirmam ter o historiador o papel de evitar o uso de expressões valorativas ao produzir conhecimento histórico.

As possíveis funções da História sintetizadas por Florescano (1997) e enfatizadas pelos historiadores em geral podem ser avaliadas e, à medida que sejam importantes para produzir benefícios sociais, podem constituir orientadores para propor objetivos de ensino de História em qualquer nível de ensino.

## **1.6 Breve caracterização do contexto de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados pelo governo Federal na segunda metade da década de 1990. As mudanças que possibilitaram tal elaboração iniciaram principalmente nos anos 1980, em que significativas transformações no ensino de História foram propostas. Nos anos 1970, as mudanças curriculares faziam referências a métodos e técnicas de ensino para adaptar-se a certo conhecimento histórico de maneira resumida, não privilegiando o ensino de alunos de escolas públicas freqüentadas principalmente pelas camadas mais pobres, que faziam trabalhos “em grupo”, com diminuição de carga horária semanal. A proposta dos PCNs não enfatiza técnicas de ensino, mas um currículo flexível voltado para o atendimento de um público escolar heterogêneo (Bittencourt, 2009). Em

relação à proposição curricular da década de 1990, Magalhães (2006) afirma que houve uma tentativa de rompimento, por parte de governo, da noção de “pacote” imposto ao professor que dirigia suas ações, como era feito anteriormente. Os PCNs, então, são uma proposta para orientar ensino no Brasil, tanto Fundamental como Médio, elaborados nos anos 1990 como produto de discussões acerca de currículo formal e de uma ruptura com o modelo adotado nos anos anteriores.

As reformulações curriculares que tomaram forma nos anos 1990 e viabilizaram a elaboração dos PCNs não ocorreram apenas no Brasil. As decorrências dessas mudanças em países integrantes do Mercosul e de Portugal e Espanha são uma estrutura na organização de documentos oficiais semelhante a do Brasil e a utilização da mesma terminologia pedagógica. Tais currículos, por sua vez, seguem modelos de outros países. No caso da História, o currículo francês é modelo. (Bittencourt, 2009). Em relação aos PCNs de História em nível Médio, segundo a autora, é o único texto curricular publicado após 1996 (data de publicação dos PCNs de Ensino Fundamental) e tem como proposição preparar o aluno para o exercício da cidadania, articulando tal formação com a capacidade de dominar informações e conceitos históricos básicos. Nessa perspectiva, mantém a organização de conteúdos por temas, mas não são apresentadas sugestões.

Nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNmais) é possível identificar influências do contexto em que foi produzido tal documento em suas características principais. Por exemplo, há um conjunto de “habilidades para o trabalho com a História” referente ao conceito “cidadania”. Tal conceito era muito relevante no início da década de 1990, contexto pós ditadura civil-militar, em que as pessoas precisavam aprender a serem cidadãos, após 21 anos de repressão. Na reestruturação do ensino de História era, portanto, fundamental enfatizar o ensino de comportamentos relacionados à formação do cidadão. Ainda que no contexto atual (década de 2010), tais comportamentos ainda sejam importantes, há outros conceitos que talvez sejam tão importantes quanto esse para a proposição daquilo que precisa ser aprendido em aulas de História.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como as Orientações Educacionais Complementares aos PCN para o Ensino Médio são documentos elaborados por um conjunto de autores que produziu cada uma das partes desses documentos. No caso da História, os autores tiveram como base principalmente alguns teóricos (Eric

Hobsbawn, Marc Bloch, Edgar Morin, entre outros), conforme é possível observar nas referências de tais documentos. Sendo assim, as “habilidades para o trabalho com a História” são em parte, muito provavelmente baseadas em determinados referenciais teóricos. Outros referenciais, talvez também importantes para orientar a elaboração de comportamentos-objetivo de aprendizagem podem ter sido desconsiderados ou considerados de maneira superficial nesses documentos. Identificar possíveis influências que determinam e constituem os documentos elaborados de forma a orientar o ensino de História é tanto uma maneira de avaliar tais documentos, como os possíveis comportamentos-objetivo que podem ser derivados a partir deles.

### **1.7 Papel e características constituintes e determinantes do ensino de História, incluindo seus objetivos de ensino**

Qual o papel do ensino de História em diferentes períodos históricos? Quais as características da formação de professores de História? O que era ensinado em História em períodos anteriores ao início do Século XXI? De que maneira inserir novos assuntos nas aulas de História? Que assuntos são esses? O que era enfatizado nos livros didáticos? E os currículos? Essas são algumas perguntas que já podem ser respondidas a partir do conhecimento produzido acerca do ensino de História. No Brasil, há muitos núcleos e laboratórios de pesquisa nos quais tal ensino é objeto de investigação. Evangelista e Triches (2006) sistematizaram informações de grupos que pesquisam “ensino de história”, “didática da história” e “educação história” no Brasil entre 2000 e 2005. As autoras descobriram que em relação a “ensino de História”, no ano 2004 havia 109 grupos de pesquisa, um aumento considerável em comparação aos dados do ano 2000, em que havia 32. O conhecimento produzido por pesquisadores acerca do ensino de História constitui um ponto de partida importante para identificar o que pode ser produzido como conhecimento para aperfeiçoar tal ensino. Identificar e derivar classes de comportamentos para constituir objetivos de ensino de História pode ser uma dessas contribuições.

Desde a década de 1980 o ensino de História vem sendo objeto de pesquisa no Brasil. Em tal contexto, foi realizada a reforma curricular no sistema de ensino em vários estados (Bittencourt, 2009; Magalhães; 2006; Magalhães, 2003). A reforma foi decorrência, principalmente, de



os governadores estaduais terem sido eleitos após anos de impedimento por razão da vigência da ditadura militar (Magalhães, 2003). Em 1986, Magalhães (2003) afirma que foi iniciada a redação da proposta curricular de História dos 1º e 2º graus (atual Ensino Médio). A partir disso, novas propostas foram elaboradas e atualmente estão em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação. Ainda assim, o que precisa ser ensinado em aulas de História vem sendo discutido por estudiosos das áreas de Educação e História.

Diversos estudos caracterizam o objetivo do ensino de História em diferentes contextos, tais como Gentil e Perin (2011), Silva e Zamboni (2011), Schmidt e Cainelli (2009), Rodrigues (2004), Fonseca (2011), entre outros. Nessas pesquisas é apresentada a influência de cada contexto histórico em relação ao que constituía o papel da História na formação escolar. No estudo de Gentil e Perin (2011), por exemplo, é apresentado um exame de manuais e de planos de ensino de História presentes no acervo do Museu da Escola Catarinense, por meio dos quais os autores investigaram mudanças que ocorriam no Estado de Santa Catarina e quais os discursos das oligarquias para uma nova cultura escolar entre 1914 e 1929, período em que foi intensificada a ideia de formação do cidadão republicano e que eram restritos “pensamentos” que não fossem da República. Observando um contexto mais abrangente, Fonseca (2011) descreve o que é enfatizado em programas curriculares de História brasileiros em diferentes períodos.

Peter Lee (2011), ao examinar os benefícios da aprendizagem de História, afirma que o estudo da História não faz com que uma pessoa se torne melhor cidadão, político ou qualquer outra coisa mais que outra pessoa, uma vez que há diversos outros aspectos além do conhecimento de História que caracterizam um bom cidadão, por exemplo. Mas, segundo o autor, a pessoa que aprendeu um conhecimento de história está melhor situada e preparada para lidar com o mundo do que ela mesma estaria se não tivesse tal conhecimento. Essa é uma importante contribuição do autor, que compara uma pessoa com ela própria e não com outras pessoas e indica benefícios em longo médio e longo prazo desenvolvidos por meio da aprendizagem histórica. Mas, que conhecimento é esse que o autor chama de histórico? Que outras implicações o conhecimento histórico tem na vida de uma pessoa?

Considerando que o conhecimento (de qualquer tipo) é matéria-prima para o desenvolvimento de comportamentos significativos,

que tipos de comportamentos a serem apresentados pelas pessoas em seu ambiente cotidiano e profissional podem ser derivados no conhecimento de História? Lee (2011) apresenta algumas contribuições que possibilitam orientar a resposta a essa pergunta. Os objetivos do ensino de História, segundo o autor, estão relacionados a alguns conceitos. Em relação ao conceito de passado, Lee (2011) examina que há pelo menos duas definições do termo. Uma delas é aquilo que o autor chama de “passado prático”, que se refere aquilo que aconteceu e que é usado para orientar as pessoas em seu cotidiano. O “passado prático”, segundo Lee (2011), é o passado que as pessoas utilizam para agir. Já o “passado histórico” é produto da investigação por meio de procedimentos que produzem o conhecimento denominado História (como área de conhecimento), que é, de modo geral, a caracterização das inter-relações entre os eventos que aconteceram no mundo. A distinção entre “passado prático” e “passado histórico” é relevante para entender a que processo está sendo feito referência ao examinar a importância da aprendizagem de História.

“Experiência vicária”, segundo Lee (2011), é caracterizar indivíduos históricos, o que inclui sociedades, nações, partidos políticos e instituições, por exemplo, que ainda permanecem na sociedade atual, mas que têm tradições e normas com base em aspectos de outros contextos históricos. Tal caracterização viabiliza que seja identificado o sistema de valores e crenças e as condições materiais em que os indivíduos históricos são baseados. A partir disso, conforme destaca o autor, é aumentada a probabilidade de as pessoas agirem considerando a grande variedade de maneiras de se comportar que as pessoas tiveram e como as sociedades foram organizadas.

Prats (2006) examina que o ensino de História se justifica por variados aspectos. Um deles é que tal ensino é um meio para a elaboração de qualquer perspectiva conceitual no marco das Ciências Sociais, já que a História é uma delas. Outro aspecto é a potencialidade formativa que o conhecimento de História pode viabilizar. Como decorrências do estudo da História, o autor destaca algumas possibilidades: “facilitar a compreensão do presente”, “preparar os alunos para a vida adulta”, “despertar o interesse pelo passado”, “potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade”, “ajudar os alunos na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum”, “contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual”, “contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio de um estudo

disciplinado”, “introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores” e “enriquecer outras áreas do currículo”. Cada um desses aspectos, segundo o autor, são possibilidades formativas, que podem ser ensinadas de diversas maneiras, mantendo a coerência dos limites das Ciências Sociais.

No mesmo sentido, Prats (2006) apresenta quatro principais objetivos do ensino de História. O primeiro deles é “compreender os fatos ocorridos no passado e saber situá-los em seu contexto”. Tal objetivo tem alguns pré-requisitos, como “localizar acontecimentos simples em uma sequência temporal”, “utilizar linhas cronológicas adequadas mediante o uso de linhas e outras representações gráficas”. O objetivo de situar os fatos no contexto em que ocorrem também envolve a consideração das características das formações sócias e, sobretudo, a identificação dos aspectos sob controle dos quais os indivíduos históricos estavam em cada acontecimento (o que é denominado pelo autor de “consciência das motivações humanas com relação aos acontecimentos do passado”. O conceito nuclear de tal objetivo, segundo o autor, é a ideia de “mudança”. Os aprendizes precisam ser capazes de caracterizar no que consiste tal conceito em diferentes períodos de tempo e identificar a complexidade relacionada à ideia de mudança ao explicar problemas históricos. Uma dessas complexidades são os diferentes ritmos de mudanças rápidos e acelerados ou períodos e elementos de longa continuidade histórica.

Outro objetivo do ensino de História apresentado por Prats (2006) é “compreender que na análise do passado há muitos pontos de vista diferentes”. Tal objetivo envolve a clareza de que as pessoas são quem produzem conhecimento (inclusive o histórico) e por conta disso sofrem interferência de muitas variáveis. O conhecimento histórico é produzido em diferentes contextos e sob as mais diversas influências, como valores de uma época, de uma classe e nacionalidade, por isso não há uma única versão acerca dos processos históricos. Os tipos de fontes utilizadas, segundo o autor, também interferem no relato produzido. A partir da clareza acerca dessas informações, os alunos são capazes de avaliar as interpretações históricas, levando em a possibilidade de várias versões enfatizando aspectos distintos de determinando processo ou fenômeno histórico. O estudo de Barca (2001) mostra a concepção de adolescentes sobre múltiplas explicações em História, demonstrando que desde cedo é importante desenvolver a clareza de que há mais de uma perspectiva histórica ao se estudar a relação entre fatos. Tanto Barca (2001) quanto Prats (2006) destacam que o conhecimento produzido pode ser

provisório, considerando a possibilidade de descobrir novas relações sobre o passado e novas perspectivas. Tal característica é comum em qualquer produção de conhecimento científico, incluindo, portanto, o conhecimento histórico.

O terceiro objetivo do ensino da História examinado por Prats (2006) é denominado “compreender que há formas muito diferentes de adquirir, obter e avaliar informações sobre o passado”. De acordo com o autor, os alunos precisam ser capazes de identificar à forma como são obtidos os dados para construir a explicação histórica. Como atividade de ensino de tal objetivo, o autor sugere que os alunos extraíam informações de uma fonte histórica selecionada pelo professor e, a partir disso, os alunos deveriam avaliar e criticar as fontes documentais. A clareza de que as “perguntas feitas às fontes” são fundamentais para indicar aquilo que é descoberto a partir de tais fontes, além de ajudar a identificar as limitações que a fonte apresenta quando comparadas às questões para responder aquilo que se pergunta.

O último objetivo do ensino de História apresentado por Prats (2006) é “transmitir de forma organizada o que se estudou ou se obteve sobre o passado”. Como pré-requisito de tal objetivo, o autor destaca que é preciso descrever oralmente aspectos do passado, por meio de mais de um meio de expressão, como mapas, informes, desenhos, diagramas, narrativas. Para comunicar um aspecto do passado, os aprendizes devem também ser capazes de selecionar material histórico relevante e preciso utilizando diferentes meios, sintetizar informações complexas e díspares sobre um problema histórico de modo a elaborar uma explicação coerente e equilibrada.

Todos esses objetivos, juntamente com as possíveis conseqüências descritas por Prats (2006) como decorrências do ensino de História são importantes como parte do desenvolvimento de necessidades de formação dos aprendizes. É relevante destacar que a contribuição do autor, nesse sentido, é uma contraposição em relação ao ensino de “informações” históricas. Por exemplo, a informação da data que os muçulmanos invadiram a Península Ibérica, segundo o autor, caso seja apresentada pelos estudantes, indica que os alunos memorizaram, o que também é algo importante como comportamento a ser desenvolvido. É, ainda assim, pouco nuclear se levado em conta toda a contribuição que o ensino de História, quando realizado sob controle de outros aspectos, pode oferecer para o desenvolvimento da formação dos alunos.

O desenvolvimento da formação dos alunos, a partir do ensino de História, pode ser realizado por meio do ensino do método histórico. Também como é enfatizado por Lee (2003), os aprendizes de História, como os historiadores, precisam compreender porque as pessoas atuaram no passado de determinada maneira e o que pensavam sobre aquilo que faziam, ainda que os historiadores precisam ser capazes de fazer isso com um grau maior de precisão e sofisticação do que estudantes. Mas aquilo que precisa ser aprendido pelos alunos não é diferente daquilo que é função geral dos historiadores. É por isso que o método histórico é de extrema importância para os alunos. Segundo Prats (2006), é mais importante que os alunos aprendam como é possível caracterizar o que passou e como são explicados tais acontecimentos do que a própria explicação de um fato ou período (as informações produzidas por meio do método histórico). A partir do entendimento do método histórico é viabilizado o ensino dos objetivos propostos pelo autor.

As pesquisas acerca de como as pessoas aprendem história são importantes subsídios para aumentar a clareza a respeito da relevância de aspectos envolvidos no conhecimento histórico. Um desses aspectos é a noção de evidência histórica. Ashby (2006) destaca a importância do desenvolvimento desse conceito por alunos de História. Isso porque a autora examina que outras pesquisas já indicam que muitos estudantes tendem a tratar a informação tal como ela é dada nas fontes de informação, sem avaliar aquilo que observam. Além disso, é comum o apelo às autoridades para descobrir acerca do passado, como se tais autoridades tivessem uma resposta “verdadeira”. Os dados não são evidências, é preciso tratá-los a fim de caracterizar um processo ou fenômeno histórico.

Na pesquisa realizada por Ashby (2006), foi pedido aos alunos que escolhessem uma afirmação histórica apresentada a eles como “breves histórias”, entre diferentes disponíveis. As afirmações estavam na base de um conjunto de fontes (apresentadas como “pistas”) e os alunos deveriam explicar a sua escolha. A autora identificou quatro categorias gerais de maneira de pensar dos alunos. Uma delas se caracteriza pela preocupação em identificar alguma autoridade para confiar na informação, incluindo perguntar para mais de uma autoridade. Também inclui a conferência em livros ou a resposta de alguém que saiba sobre o assunto como maneira de “checar” a informação. Mesmo uma informação que parece muito precisa, como “Arthur matou 960 saxões na Batalha de Badon Hill”, não é avaliada a

precisão da informação e a possibilidade de clareza acerca dela. Os alunos recorrem aos livros e a autoridade independente de eles próprios avaliam tal informação. Outra categoria denominada por Ashby (2006) é “reliquias e registros”, caracterizada pelos alunos que reconhecem que as afirmações históricas estão relacionadas com o que foi deixado para trás, como indícios. Outra categoria semelhante a essa, mas que adiciona o fato de os alunos aceitarem que as fontes tem credibilidade quando confrontadas com outras fontes. Por fim, a quarta categoria vai além de apenas obter as informações, procurar concordância entre elas ou ter acesso aos indícios. Nessa categoria os alunos avaliam a possibilidade de veracidade da informação, por exemplo, “como é possível ter certeza de que foram 960 saxões mortos?”. Tais categorias ajudam o professor a identificar quais delas devem ser ensinadas e quais precisam ser avaliadas ao serem utilizadas pelos alunos ao examinarem uma informação histórica.

Conforme já destacado por Prats (2006), é fundamental que os alunos tenham clareza que o conhecimento histórico, como qualquer outro conhecimento científico, não é algo pronto e acabado, mas um conhecimento produzido em diferentes contextos sob diferentes influências. Por essa razão é que existem diversas explicações históricas. Barca (2001) investigou a concepção de adolescentes acerca de múltiplas explicações em História. A autora descobriu que os alunos, ao explicarem com suas próprias palavras um processo histórico (no exemplo, como se explica o domínio dos do oceano Índico pelos portugueses durante o século XVI), há algumas diferenças em tais “explicações”. A autora identificou que alguns alunos raciocinam de um modo descritivo mais ou menos coerente, outros de um modo explicativo restrito, ainda que por vezes inconsistente, mas a maioria parece raciocinar ao nível explicativo.

Outro dado interessante descoberto por Barca (2001) diz respeito à correlação entre a idade dos alunos e o tipo de explicação histórica que fazem. Segundo o estudo, alguns alunos mais novos apresentaram um pensamento explicativo e alguns alunos mais velhos mostraram uma maneira de raciocinar no nível da simples descrição. Ainda segundo o estudo, os argumentos dos alunos que são caracterizados como descritivos consideram as diferentes versões como “estórias” que diferem na forma, e que podem ser verdadeiras ou falsas. Mas o padrão de pensamento mais freqüente encontrado nos estudos é a ideia de que a melhor explicação em História é uma agregação de múltiplos fatores. Um deles é a existência de diferentes versões é devida a diferentes fatos

ou diferentes opiniões de autores. Agregar essas várias versões para a formulação de uma explicação global é a melhor opção para tais alunos. O estudo de Barca (2001) mostra a importância de, desde cedo, tornar acessível aos alunos as diferentes argumentações em torno de versões e fontes de História diversas. A contribuição de Barca (2001) complementa o exame de Prats (2006) que demonstra a importância do estudo do método histórico e não apenas do conhecimento produzido.

As idéias que os alunos têm acerca do passado são também um aspecto importante a ser considerado pelo professor ao ensinar História. Um estudo que exemplifica tal importância é a pesquisa de Lee (2003). O autor caracterizou a compreensão que alunos têm do passado, sendo o título do artigo uma frase dita por um aluno “nós fabricamos carros, e eles tinham que andar a pé”, por meio da qual é possível perceber uma ideia de “progresso”, já que hoje produzimos carro, e no passado não. A ideia central de Lee (2003), em seu estudo é o conceito de empatia histórica. Segundo o autor, a empatia histórica não é um sentimento em si, mas uma disposição para entender como os indivíduos e agentes históricos pensavam, quais seus objetivos, como entendiam as situações pelas quais passavam etc. Dessa forma, é diminuída a chance de os alunos julgarem o passado como pior ou melhor, as pessoas da época como “infelizes” por não viverem em um contexto com as mesmas características do contexto atual. As contribuições de Barca (2001), Ashby (2006) e Lee (2003), ao estudarem as concepções de alunos, se tornam subsídios para os professores ensinarem História de modo a capacitar os alunos a intervirem em aspectos da realidade, e não apenas repetir informação. É nesse sentido que a disciplina de História, segundo os autores, é formativa, uma vez que possibilita uma melhor formação dos alunos.

A Psicologia (como área de conhecimento) é uma das bases para produzir conhecimento acerca do Ensino de História. Ela foi utilizada por Oliveira (2005), ao caracterizar a concepção de “tempo” em crianças de sete a dez anos. A autora investigou o que crianças pensam a respeito do passado e como relacionam os conteúdos que aprendem na disciplina de História às ideias que têm do passado. Tal estudo constituiu em uma réplica de um estudo de Piaget, publicado em 1933 a partir de um método que consistia em um questionamento feito à criança, sob a forma de conversa, usando perguntas pré-elaboradas contendo variáveis cujos valores o pesquisador quer descobrir (Piaget, 1933). Um exemplo de dado obtido por Oliveira (2005) diz respeito ao raciocínio das

crianças de diferentes faixas etárias ao tentarem explicar se e por que, na época do Descobrimento do Brasil, seu pai, avô e bisavô estavam vivos.

Na interpretação dos resultados desse estudo, Oliveira (2005) examina a busca dos alunos pela lógica entre os acontecimentos históricos para explicar a realidade como aquilo que deve consistir o trabalho de História nas primeiras séries do Ensino Fundamental. A autora afirma ainda ser necessária a oportunidade apresentada aos alunos de ampliar seus conhecimentos acerca da realidade que o cerca. Outra interpretação de Oliveira (2005) é a de que, para a criança, o lugar e a cronologia não são o mais importante mas, sobretudo a causalidade entre os acontecimentos, a cadeia estabelecida entre pessoas de diferentes tempos e lugares. O estudo de Oliveira (2005) é uma contribuição no sentido de viabilizar que professores de História, principalmente os de séries iniciais, tenham mais clareza acerca da concepção de tempo de crianças dessa faixa etária, da maneira como elas raciocinam historicamente e de quais os tipos de objetivos de ensino podem ser propostos nessa faixa etária. Além da contribuição acerca da concepção do tempo em crianças de diferentes faixas etárias, o conhecimento da Psicologia pode viabilizar outras contribuições para o ensino de História, como a descoberta de classes de comportamentos-objeto de aprendizagem de História.

Há estudos acerca do ensino de História que trazem contribuições em diferentes contextos. Lucini (2011) enfatiza o papel do sujeito como parte do processo histórico, no qual habitantes do meio rural podem ser protagonistas de narrativas históricas, em oposição à história de uma nação constituída pelos sujeitos dominantes. Carmo (2011) examina o significado da história educação para a população do campo, ressaltando a necessidade de uma educação diferenciada para as pessoas que vivem nessa região, baseadas nas suas necessidades. A autora denuncia que, apesar disso, ainda no meio rural a educação continua a apresentar uma concepção urbano-centrista de vida e de desenvolvimento, da cidade como lugar de desenvolvimento e examina a possibilidade de ensinar História no meio rural considerando a História como construção também do presente, como resultado da compreensão da realidade para transformá-la, para avaliá-la e relacioná-la com “outras histórias” e realidades. Além disso, Carmo (2011) propõe alguns exemplos de assuntos a serem desenvolvidos em aulas de História, tais como “movimentos migratórios”, “deslocamentos de grupos populacionais”, “disputas culturais”, entre outras. A autora afirma que tais assuntos podem contribuir para a compreensão do processo de transformação da



região que, por sua vez, possibilita a compreensão de um contexto mais amplo, de confrontar suas particularidades com as de outros grupos e outros períodos, de modo à ressignificar os próprios valores. O estudo de Carmo (2011) apresenta contribuições acerca do conhecimento a ser utilizado como matéria-prima para o desenvolvimento de comportamentos relevantes para as pessoas que vivem em regiões rurais. Há a necessidade, ainda, de que a partir de tal conhecimento sejam propostos objetivos de aprendizagem, caso contrário, há o risco de que o grau de capacitação dessas pessoas para intervir nos aspectos do ambiente na qual estão inseridas seja pouco sofisticado, tal como o grau de “informação” apresentado por Botomé & Kubo (2002).

Há diversos estudos que apresentam contribuições para o ensino de educação patrimonial, tais como Venâncio (2011); Bessegato (2004), Seganfredo, Ribeiro & Moreira Júnior (2011), Bittencourt (2009), Schmidt & Cainelli (2009) contribuições de diversos autores acerca desse aspecto são apresentadas por Schmidt & Cainelli (2009) além de serem propostas atividades de ensino para que os alunos sejam capazes de caracterizar monumentos históricos. Bittencourt (2009) examina a necessidade de ser capaz de saber explorar historicamente qualquer lugar e capacitar o aluno a entender o que são “fontes históricas” não escritas, como telhados, construções, planejamento urbano etc. A autora ainda apresenta um método de estudo do meio (de lugares) e também apresenta sugestões de atividades de ensino relacionadas a educação patrimonial. Bessegato (2004), por sua vez, apresenta o relato de experiência realizada no interior do Estado de Santa Catarina, por meio da qual ensinou Arqueologia nas aulas de História. Venâncio (2011) destaca que a educação patrimonial tem como objetivo o “resgate da memória e dos valores culturais de uma comunidade” (p.331) e apresenta a avaliação da implantação do Sistema Integrado de Acesso no Arquivo Público Mineiro, que recolhe, organiza e viabiliza o acesso a fundos documentais referentes ao Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Outro exemplo de trabalho com patrimônio cultural é apresentado por Seganfredo, Ribeiro e Moreira Júnior (2011), ao relatarem uma experiência com crianças que tinham como objetivo realizar observação etnográfica, atividades de diagnóstico, atividades de intervenção e avaliação. Por meio de tais estudos, é possível identificar que a educação patrimonial é caracterizada como uma necessidade social, uma vez que a preservação da história não é feita apenas por meio de cultura escrita. O conhecimento produzido acerca desse fenômeno viabiliza que sejam descobertas classes de comportamentos

que podem constituir objetivos de ensino relacionados a esses aspectos, o que constituirá uma contribuição relevante a respeito daquilo que pode ser ensinado em História.

Outros estudos apresentam sugestões de como trabalhar com diversas fontes de informação em aulas de História, tais como cinema (Bittencourt, 2009; Abud, Silva & Alves, 2010; Spini, 2011), literatura (Bittencourt, 2009; Abud, Silva & Alves, 2010; Ogawa & Neves, 2011; Ruiz, 2008), mídia e tecnologia (Fermiano, 2005; Daniel, Brites & Rodrigues, 2011; Arruda, 2011; Miranda, 2011; Almeida & Grinberg, 2009; Bittencourt, 2009), documentos escritos, jornais, letras de música, mapas e fotografias (Abud, Silva & Alves, 2010). Ao apresentar uma proposta para o ensino de História, Rocha (2004) propõe a utilização de artigos de revistas, reportagens de jornal, obras literárias, letras de música e filmes como meio de sistematizar o conhecimento e de auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Nesses estudos, assim como em vários outros que apresentam contribuições semelhantes, são enfatizadas atividades de ensino. Antes de escolher por meio de quais tipos de atividades irá ensinar História, é importante que seja realizada a proposição de objetivos de aprendizagens. Nesse sentido, descobrir classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem História pode ser um avanço em relação ao conhecimento já produzido acerca do ensino dessa “disciplina”.

Há também estudos que apresentam contribuições acerca de diferentes assuntos a serem examinados em sala, como África (Lima, 2009; Souza, 2009; Oliva, 2011; Lima, 2011), gênero (Costa, 2003; Gandelman 2003; Barbosa, 2003), religião (Silva, 2008), identidade (Bittencourt, 2008; Azevedo & Almeida, 2003; Almeida, 2003; Azevedo, 2003; Gontijo, 2003), biografias, direitos humanos, cultura, alimentação, corpo, história regional, ciência e tecnologia, meio ambiente (Pinsky, 2009), entre outros. Tais estudos são importantes sistematizações do conhecimento que constituem matéria-prima para o desenvolvimento de comportamentos relevantes socialmente. Para isso, a proposição de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História viabiliza a “transformação” de tais contribuições em intervenções significativas para a sociedade.

Outros aspectos relacionados ao ensino de História vêm sendo objeto de estudo na área de Educação e de História. Formação do professor de História, por exemplo, foi examinada Muniz (2011), Martins (2007), Caimi (2006), Magalhães (2006), Silva (2011), Silva

(2010) entre outros. Livros didáticos e currículo de História constituem outro exemplo de “categoria” estudada por pesquisadores (Rocha, Reznik & Magalhães, 2009; Oliveira & Stamatto, 2007; Oliveira & Oliveira, 2009; Knauss, 2009; Horn, & Germinari, 2010). A descoberta de classes de comportamentos para constituir objetivos de ensino de História é um tipo de conhecimento que amplia tais categorias, além possibilitar clareza acerca de aspectos que podem servir de base para a formação de professores, de elaboração de livros de didáticos e de proposição de currículo de História.

De modo geral, o conhecimento produzido por pesquisadores da área de Educação e de História acerca do ensino de História já destacam a necessidade de avaliação do ensino e de melhoria na educação, principalmente no que diz respeito às contribuições que o conhecimento histórico pode produzir na vida das pessoas. A “transmissão de conteúdo” já não é enfatizada como melhor maneira de ensinar História. Apesar disso, Magalhães (2006) destaca que não há consenso entre os educadores acerca da organização do currículo de tal “disciplina” por meio de “competências” e “habilidades”, tal como as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Há certa dúvida, segundo o autor, a respeito de como defini-las em áreas menos procedimentais, tal como História. Quanto a isso, é relevante perguntar: é a História uma área pouco procedimental (ou menos procedimental que outras)? Ou, simplesmente, há ainda menos clareza a respeito dos comportamentos a serem desenvolvidos a partir do conhecimento histórico? Talvez, as “habilidades” e “competências” para História propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais sejam pouco claras e precisas para orientar o comportamento de ensinar de professores e os comportamentos a serem desenvolvidos nos alunos. O conhecimento produzido a partir da pergunta: “quais as classes de comportamentos para constituir objetivos de ensino de História no Ensino Médio propostas a partir de documentos oficiais?” constitui, por isso, uma relevante contribuição para o conhecimento científico e para a educação, sobretudo na área de História.



## II

### MÉTODO PARA DERIVAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS-OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA DERIVADAS DE DOCUMENTOS OFICIAIS

#### 2.1. Fontes de informação

Os documentos selecionados para observar as classes de comportamentos para constituir objetivos de ensino de História no Ensino Médio foram:

- (1) BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, 2000. Parte 4 - Ciências Humanas e suas Tecnologias. História.<sup>1</sup>
- (2) BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Secretaria da Educação Básica, 2006. Volume 3 - Ciências humanas e suas tecnologias. História.<sup>2</sup>

##### 2.1.1 Características dos documentos selecionados como fonte de informação

Documento (1): Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) são uma publicação do Ministério da Educação construída com base nos princípios definidos na Lei de Diretrizes de Bases da Educação em conjunto com diversos educadores brasileiros (Brasil, 2000), e são

---

<sup>1</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12598%3Apublicacaoes&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacaoes&Itemid=859)

<sup>2</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12598%3Apublicacaoes&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacaoes&Itemid=859)

constituídos de quatro partes gerais, que constituem quatro diferentes publicações divididas de acordo com grandes áreas do conhecimento. Na Tabela 2.1., é apresentada a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo detalhada a parte referente às Ciências Humanas e suas tecnologias. Conforme apresentado na Tabela 2.1, tal parte é dividida em quatro tópicos. O primeiro se refere à apresentação do documento. No segundo tópico, “O sentido do aprendizado na área”, é apresentado um exame do desenvolvimento do ensino de “humanidades” no Brasil. O terceiro tópico tem como título “Competências e Habilidades”, em que são reapresentadas as nove chamadas competências e habilidades a serem apresentadas pelos alunos de Ensino Médio referentes às Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tais “competências e habilidades” foram publicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e são consideradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação como indispensáveis para o nível médio de ensino. Esse terceiro tópico é dividido em quatro subtópicos (“Conhecimentos de História”, “Conhecimentos de Geografia”, “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” e “Conhecimentos de Filosofia”). Por fim, “Rumos e Desafios” é o título do quarto tópico presente na parte de Ciências Humanas e suas Tecnologias dos PCNEM de Ensino Médio, em que são examinadas possíveis contribuições de outras áreas de conhecimento ditas das Ciências Humanas, tais como Economia, Direito e Psicologia, a serem desenvolvidos no Ensino Médio.

**TABELA 2.1**  
**Representação da Organização do Documento 1 (PCN - Ensino Médio)**

Nomes das seções do documento	Tópicos da seção referente às Ciências Humanas e suas Tecnologias	Subtópicos
1. Bases Legais		
2. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias		
3. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		
	Apresentação	
	O sentido do aprendizado na área	
4. Ciências Humanas e suas Tecnologias		<p style="text-align: center;"><b>Conhecimentos de História</b></p> <p>Conhecimentos de Geografia</p> <p>Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política</p> <p>Conhecimentos de Filosofia</p>
	Rumos e Desafios	

Documento (2): As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCN+): Ciências Humanas e suas Tecnologias também se tratam de uma publicação do Ministério da Educação, do ano de 2006, que tem como um de seus objetivos facilitar a organização do trabalho de profissionais das escolas. Faz parte de um conjunto de complementos aos PCNEM de Ensino Médio.

A organização das PCNmais (Ensino Médio) é apresentada na Tabela 2.2. O documento é dividido conforme os PCNEM, pelo critério

de grandes áreas do conhecimento: 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias. A parte referente às Ciências Humanas e suas Tecnologias é dividida em seis tópicos: “Carta ao professor”, “Introdução”, “Conhecimentos de Filosofia”, “Conhecimentos de Geografia”, “Conhecimentos de História” e “Conhecimentos de Sociologia”.

**TABELA 2.2**  
**Representação da Organização do Documento 2 (PCN+ Ensino Médio)**

Nomes das partes do documento	Nomes dos tópicos da parte referente às Ciências Humanas e suas Tecnologias	Nomes dos subtópicos referentes ao tópico “Conhecimentos de História”
1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias		
2. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		
3. Ciências Humanas e suas Tecnologias	Carta ao professor Apresentação Conhecimentos de Filosofia Conhecimentos de Geografia Conhecimentos de História Conhecimentos de Sociologia	Introdução <b>A História no Ensino Médio</b> Perspectivas de ação pedagógica



O subtópico “A História no Ensino Médio” é dividido em duas partes. O primeiro é nomeado “Questões de conteúdo”, e o segundo, “Questões metodológicas”. Nessa segunda parte é apresentado um quadro denominado “Articulação entre conceitos, habilidades, atividades didáticas”, constituído de três colunas em que são apresentados 1) os conceitos considerados estruturadores para a disciplina de História examinados na parte “Questões de conteúdo”, 2) as “habilidades” relacionadas a esses conceitos e 3) algumas condições para a elaboração e condução das atividades de ensino.

Ainda que nos PCNEM não sejam apresentados os conceitos ou categorias básicas da História relacionadas a cada conceito, como é apresentado nas PCNmais (historicidade dos conceitos, História, processo histórico, tempo, sujeito histórico, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania), nos PCNEM as “competências” e “habilidades” estão agrupadas, conforme indicado em tal documento, em “três grandes campos de competências de caráter geral” (p.37). Essas categorias são “representação e comunicação” (trechos 1.1 e 1.2), “investigação e compreensão” (trechos 1.3 a 1.6) e “contextualização sócio-cultural” (trechos 1.7 a 1.10). Os três “campos de competência” de caráter geral agrupam as “competências” e “habilidades” específicas de cada área do conhecimento que compõe os PCNEM Ciências Humanas e suas Tecnologia, portanto, “História”, “Geografia”, “Sociologia, Antropologia e Política” e “Filosofia.

### *2.1.2. Critério de escolha dos documentos selecionados como fonte de informação*

Os documentos foram selecionados como fonte de informação uma vez que são documentos oficiais que têm a função de orientar professores e educadores a prepararem as aulas de cada uma das disciplinas oferecidas em nível Médio, incluindo, portanto, a disciplina de História. A parte do documento (1) selecionada como fonte de informação para identificar objetivos de ensino a serem desenvolvidos por estudantes de História no nível Médio de ensino foi “conhecimentos de História”, que faz referência as “habilidades e competências” a serem desenvolvidas no Ensino Médio. Tais “habilidades e competências” podem constituir objetivos gerais de ensino ou delas ser derivado um conjunto de comportamentos-objetivo, dependendo das características dessas “habilidades e competências”.

A parte do documento (2) selecionada como fonte de informação foram as “habilidades para o trabalho com a História” relacionadas aos conceitos considerados estruturadores para a disciplina de História apresentado no quadro “Articulação entre conceitos, habilidades, atividades didáticas”, parte do subtópico “A História no Ensino Médio”. Tais “habilidades” foram selecionadas como fonte de informação uma vez que foram propostas como orientadores para a formulação de objetivos de ensino a serem propostos pelos professores de História. A partir de tais “habilidades” é possível derivar comportamentos-objetivo de História.

## **2.2. Materiais**

Para observar as classes de comportamentos para constituir objetivos de ensino de História em Ensino Médio, foram utilizados: computador e protocolos de observação, apresentados na descrição de cada etapa do procedimento.

## **2.3. Ambiente**

As classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas a partir de documentos oficiais foram observadas em um ambiente com condições de conforto, com alto grau de iluminação, temperatura agradável e com ausência de ruído que interferisse na coleta de dados.

## **2.4. Procedimento**

Para a observação das classes de comportamentos para constituir objetivos de ensino de História no Ensino Médio foi elaborado um procedimento para identificar comportamentos a partir de documentos oficiais, baseado no trabalho de diversos pesquisadores (Botomé, 1975, 1994; Luiz, 2008; De Luca, 2008; Garcia; 2009; Kienen, 2008; Viecili, 2008;). O procedimento para observar tais classes de comportamentos, foi constituído de 10 etapas.

*Etapa 1. Selecionar e registrar trechos dos documentos utilizados como fonte de informação que constituem as “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas pelos alunos de História*

Na parte selecionada como fonte de informação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM - Fonte 1), é apresentada um conjunto de “competências e habilidades a serem desenvolvidas em História”. Cada um dos dez itens componentes da lista constituiu um trecho observado para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História no Ensino Médio.

No Fonte 2, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNmais) cada “habilidade” apresentada no quadro “Articulação entre conceitos, habilidades, atividades didáticas” também constituiu um trecho observado para identificar ou derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História no Ensino Médio.

*Etapa 2. Fragmentar trechos selecionados em unidades de “objetivos”*

Os trechos selecionados que apresentam mais de um verbo ou complemento foram fragmentados em unidades de análise de forma que já se aproximem de objetivos de ensino, uma vez que uma frase na qual são apresentados mais de um verbo ou complemento há referência a mais de uma classe de comportamento e, portanto, provavelmente a mais de um comportamento-objetivo (objetivo de ensino).

As unidades de análise são constituídas por um verbo e um complemento. No exemplo “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa”, em que são apresentados três verbos e um complemento, a informação foi dividida em três unidades de análise: (I) criticar fontes documentais de natureza diversa, (II) analisar fontes documentais de natureza diversa e (III) interpretar fontes documentais de natureza diversa, conforme apresentado na Tabela 2.3. A localização do trecho é representada pelo número da fonte (1. ou 2.) e pelo número do trecho conforme ordem de apresentação no documento de origem.

TABELA 2.3

**Exemplo de trecho com mais de um verbo selecionado e de registro da divisão desse trecho em unidades de análise no protocolo de observação**

Trecho selecionado	Localização do trecho	Unidades de “objetivo”
<p>Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa.</p>	<p>2.5</p>	<p>Criticar fontes documentais de natureza diversa;            Analisar fontes documentais de natureza diversa;            Interpretar fontes documentais de natureza diversa;</p>

Há também trechos com mais de um complemento, como no exemplo “relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico”, com um verbo e dois complementos. Nesse caso, foram constituídas duas unidades de análise, usando o verbo e cada um dos complementos: (I) relativizar as diversas concepções de tempo e (II) relativizar as diversas formas de periodização do tempo cronológico.

Em alguns trechos, são apresentadas mais de uma frase, sendo que uma delas é complementar a outra, tal como no exemplo “construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos”. A primeira frase, tendo dois complementos e para um único verbo, constituiu duas unidades. A segunda frase constituiu outra unidade, sendo o verbo substantivado (reconhecimento) alterado para o infinitivo. Na Tabela 2.4 consta a exemplificação no protocolo de observação de análise do trecho com mais de uma frase. A frase em **negrito** foi derivada das outras duas, tendo sido mantida a frase nas outras unidades para não perder o sentido original.

TABELA 2.4

**Exemplo de análise de trecho com mais de uma frase, constituindo mais de uma unidade de observação**

Trecho selecionado	Localização do trecho	Unidades de “objetivo”
<p>Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto destes.</p>	<p>2.52</p>	<p>Construir a identidade pessoal na dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto destes;</p> <p>Construir a identidade social na dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto destes;</p> <p><b>Reconhecer o papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto destes;</b></p>

*Etapa 3. Identificar sujeito, verbo e complemento em cada unidade de “objetivo”*

Os nomes de comportamentos são constituídos de um verbo e um complemento. O verbo, em geral, representa a interação entre aquilo que um organismo faz e o que é produzido por essa ação. O complemento, por sua vez, faz referências às características do ambiente em que o organismo apresenta tais ações. Para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História a partir das unidades identificadas em cada trecho, foram identificados o sujeito, o verbo e o complemento de cada unidade. A identificação do sujeito da frase possibilita avaliar a adequação do verbo para referir-se ao comportamento-objetivo, que deve ser sempre apresentado pelo aluno no contexto de ensino e posteriormente. Além desse aspecto, a separação do sujeito, verbo e complemento aumenta a visibilidade acerca dos componentes das classes de comportamento-objetivo de aprendizagem. Na Tabela 2.5 são apresentadas quatro colunas. Na primeira, são transcritas as unidades de análise identificadas na Etapa 2.

Nas outras três colunas foram alocados, respectivamente, o sujeito, o verbo e o complemento de tais unidades.

**TABELA 2.5**

**Exemplos da etapa de identificar sujeito, verbo e complemento em cada unidade de “objetivo”**

<b>Unidades de “Objetivo”</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Verbo</b>	<b>Complemento</b>
Criticar fontes documentais de natureza diversa;	aluno	criticar	fontes documentais de natureza diversa
Compreender os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes;	aluno	compreender	os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes

Os sujeitos de cada unidade foram identificados como “aluno”, uma vez que as partes dos documentos utilizados como fontes de informação das quais foram extraídas os trechos se referem a “habilidades” e “competências” a serem apresentadas por alunos de Ensino Médio, conforme consta nas fontes de informação.

*Etapa 4. Avaliar o grau de adequação do sujeito, verbo e complemento*

As classes de comportamentos derivadas devem se referir a comportamentos-objetivo de aprendizagem de História a serem apresentados por alunos do Ensino Médio. Sendo assim, o sujeito de todas as unidades foram caracterizados como adequado para constituir um comportamento-objetivo, uma vez que fazem referência ao aluno. Verbos e complementos metafóricos, pouco precisos e que enfatizam atividades de ensino foram substituídos por outros, uma vez que são pouco apropriados para compor classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem. A representação desta etapa é mostrada no protocolo de

observação representado na Tabela 2.6. Tal protocolo é o mesmo utilizado na Etapa 3 (representado na Tabela 2.5), com três colunas de avaliação acrescidas, para que sejam registradas a avaliação de cada um dos componentes da unidade (sujeito, verbo e complemento).

No primeiro exemplo apresentado na Tabela 2.6, “perceber os processos históricos como não determinados por forças externas às ações humanas”, o verbo “perceber” foi avaliado como verbo pouco preciso e, por isso, a ser substituído. O complemento, por sua vez, está na forma de negação e não há indicação daquilo que a pessoa precisa fazer, apenas daquilo que não deve fazer. Dessa forma, foi explicitado na coluna “avaliação do complemento” tanto sua característica como o que é preciso fazer, orientando a substituição.

**TABELA 2.6**

**Exemplos da etapa de avaliar sujeito, verbo e complemento em cada unidade de “objetivo”**

<b>Unidades de “objetivo”</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Avaliação do sujeito</b>	<b>Verbo</b>	<b>Avaliação do verbo</b>	<b>Complemento</b>	<b>Avaliação do complemento</b>
Perceber os processos históricos como não determinados por forças externas às ações humanas.	aluno	<i>adequado</i>	perceber	<i>Pouco preciso</i>	os processos históricos como não determinados por forças externas às ações humanas.	<i>Está em forma negativa; Explicitar a determinação dos processos históricos;</i>
Exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico	aluno	<i>adequado</i>	exercitar-se	<i>Ênfase em atividades (respostas)</i>	nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico	<i>Modificar conforme verbo que representa a relação comportamental mais relevante</i>

No segundo exemplo apresentado na Tabela 2.6, o verbo recebeu avaliação, devendo ser substituído em outra etapa do procedimento. Uma vez que o verbo é alterado, há a necessidade de alterar, nesse caso, também o complemento. Na coluna “avaliação do complemento” é apresentada a frase que explicita aquilo que é feito em outra etapa.

Na Etapa 8 é descrito o procedimento para alterar os componentes gramaticais que receberam avaliação para serem alterados, de forma a propor comportamentos-objetivo de História no Ensino Médio.

*Etapa 5. Avaliar o grau de adequação da estrutura do trecho para constituir classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem*

A estrutura dos trechos foi avaliada considerando que aquilo que o aluno precisa aprender são classes de comportamentos que produzam resultados significativos para quem as apresenta e para outras pessoas fora do âmbito de ensino. Por conta disso, trechos que viabilizam repetição ou “adoção” de conceitos foram avaliados como inapropriados para constituir classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem. Na Tabela 2.7 são apresentados dois exemplos de trechos que apresentam estrutura que possibilita a aprendizagem de “repetir frases” ou “decorar informações”.



**TABELA 2.7**  
**Exemplos da etapa de avaliar o grau de adequação da estrutura dos trechos ou das “unidades de objetivos”**

UNIDADES DE “OBJETIVO”	AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA
Entender que os processos sociais resultam de tomadas de posição diante de variadas possibilidades de encaminhamento.	Estrutura “verbo <i>que</i> (...)” – possibilidade de repetição ou “adoção” do conceito.
Estabelecer relações entre as dinâmicas temporais: continuidade-ruptura, permanências-mudanças, sucessão-simultaneidade, antes-agora-depois.	Estrutura adequada para constituir classes de comportamentos-objeto.
Compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas.	Estrutura “verbo (...) como (...)” – possibilidade de repetição ou “adoção do conceito.

*Etapa 6. Avaliar os trechos quanto à apresentação de expressões que constituem “unidades de variáveis” e “valores ou graus de variáveis”*

Com base nos conceitos de “unidades de variáveis” e “graus ou valores de variáveis”, as expressões apresentadas em cada um dos trechos de ambas as fontes de informação foram avaliadas. Na Tabela 2.8 são apresentados exemplos de trechos constituídos por “valores ou graus de variáveis” e por trechos que apresentam “unidades de variáveis”.

TABELA 2.8

**Exemplos da etapa de avaliar os trechos quanto à apresentação de unidades de variáveis ou valores ou graus de variáveis**

<b>Trecho</b>	<b>Avaliação quanto à apresentação de unidades ou valores de variáveis</b>
Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.	Apresenta valores de variáveis (problemáticas atuais e problemáticas de outros momentos históricos)
Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos a partir das categorias e dos procedimentos metodológicos da História.	Apresenta valores de variáveis (textos analíticos e textos interpretativos)
Reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc.	Apresenta unidade de variável (papel de diferentes linguagens)

A etapa “avaliar dos trechos quanto à apresentação de expressões que constituem ‘unidades de variáveis’ e ‘valores ou graus de variáveis’” é importante para garantir que as classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História estejam formuladas de forma a indicar a abrangência do comportamento a ser desenvolvido. Por exemplo, em relação ao comportamento “comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos”. As duas expressões que constituem a formulação (“problemáticas atuais” e “problemáticas de outros momentos históricos”) são valores de variáveis. Tais valores fazem referência a variável “problemáticas de diferentes períodos históricos”. É provavelmente mais importante capacitar uma pessoa a “comparar problemáticas de diferentes períodos históricos” (comportamento mais abrangente do que apenas comparar problemáticas atuais com problemáticas de outros períodos). Além disso, tal etapa viabiliza minimizar a probabilidade de que os comportamentos-objetivo derivados impliquem em comportamentos de parafrasear do aluno.

*Etapa 7. Derivar “unidades de variáveis” de expressões apresentadas nos trechos que constituem “graus ou valores de variáveis”*

Em cada trecho identificado avaliado com apresentação de valores de variáveis expressas na proposição, foram derivadas as unidades de variáveis correspondente a tais valores de variáveis, conforme exemplos apresentados na Tabela 2.9. Conforme apresentado em tal Tabela, no trecho “comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos”, foram identificados dois valores de variáveis: “problemáticas atuais” e “problemáticas de outros momentos históricos”. A partir de tais expressões foi derivada a unidade de variável “problemáticas de diferentes períodos históricos”, conforme mostrado na terceira coluna da Tabela 2.9.

**TABELA 2.9**

**Exemplos da etapa de derivar unidades de variáveis referentes aos trechos que apresentam em sua proposição valores, graus ou categorias de variáveis**

<b>Trecho</b>	<b>Valores de variáveis identificados no trecho</b>	<b>Unidades de variáveis as quais os valores se referem derivadas</b>
Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.	Apresenta valores de variáveis (problemáticas atuais e problemáticas de outros momentos históricos)	- problemáticas de diferentes períodos históricos;
Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos a partir das categorias e dos procedimentos metodológicos da História.	Apresenta valores de variáveis (textos analíticos e textos interpretativos)	- tipos de textos;

*Etapa 8. Propor linguagem apropriada para o sujeito, verbo e complemento identificados como “inadequados” para compor de comportamentos-objetivo de História*

As unidades que apresentam verbo ou complemento pouco adequado para constituir classes de comportamentos-objetivo de História tiveram os termos substituídos, seguindo os seguintes critérios:

- (a) Verbos ou complementos metafóricos foram substituídos por outros mais precisos, mantendo o sentido da frase original, por serem pouco claros e possibilitarem diversas interpretações acerca de seu significado.
- (b) Verbos que se referem à atividade de ensino foram substituídos por outros que se referem ao que provavelmente é necessário produzir a partir de tal atividade, como comportamento do aluno.
- (c) Verbos ou complementos pouco precisos foram substituídos por outros com maior grau de precisão e clareza àquilo que se referem.
- (d) Verbos que enfatizam atividades do organismo (respostas) foram substituídos por outros que fazem referência a interação entre aquilo que alguém faz e o que é produzido por essa resposta.
- (e) Verbos na forma de negação, como “evitar”, foram substituídos por outros que fazem referência àquilo que é preciso ser feito.
- (f) Os trechos que apresentam a estrutura “*verbo (...)* como” ou “*verbo que (...)*” foram alterados conforme a unidade de variável derivada do valor de variável apresentado no trecho. Por exemplo, no trecho “reconhecer que as formas de medir o tempos são produtos culturais resultantes das necessidades de sociedades diversificadas”, a expressão “produtos culturais” é um valor da variável “tipos de determinantes de formas de medir o tempo”. Nesses casos, o valor da variável foi substituído pela unidade de variável. As classes de comportamento-objetivo derivada de tal

trecho são, portanto, “caracterizar os graus de determinação de diferentes tipos de determinantes de formas de medir o tempo” e “caracterizar o grau de determinação de diferentes produtos culturais”.

Na Tabela 2.10 são apresentados exemplos de unidades avaliadas na Etapa 4, com a proposição de novos verbos ou complementos.

**TABELA 2.10**  
**Exemplos da etapa de propor verbo e complemento nas unidades de “objetivo” em que aparecerem inadequados ou pouco apropriados**

<b>Trecho Fragmentado</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Verbo</b>	<b>Complemento</b>
Exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico	aluno	Exercitar-se	nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico
	<i>aluno</i>	<i>produzir</i>	<i>conhecimento histórico por meio de procedimentos metodológicos específicos da História</i>
<b>Trecho Fragmentado</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Verbo</b>	<b>Complemento</b>
Perceber os processos históricos como não determinados por forças externas às ações humanas.	aluno	perceber	os processos históricos como não determinados por forças externas às ações humanas.
	<i>aluno</i>	<i>identificar</i>	<i>aspectos que determinam processos históricos.</i>

No primeiro exemplo apresentado na Tabela 2.7, o verbo “exercitar-se” foi substituído por outro uma vez que tal verbo faz referência a uma atividade de ensino, e não a um comportamento-objetivo de aprendizagem. Aquilo que o aluno precisa ser capaz de fazer por meio de “exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos para a produção de conhecimento histórico” é o objetivo de ensino a ser

desenvolvido, ou seja, “produzir conhecimento histórico por meio de procedimentos metodológicos específicos da História”. No segundo exemplo que consta da Tabela 2.7, o verbo “perceber” foi substituído pelo verbo “identificar”, já que “perceber” é pouco claro e preciso. O complemento, por sua vez, foi substituído por estar na forma de negação. A clareza acerca daquilo que “não determina” os processos históricos não garante que haja condição de explicitar quais seus determinantes.

Para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História, foram consideradas também as informações apresentadas nas fontes de informação. A partir do trecho 2.30, “compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas”, por exemplo, as classes de comportamentos-objetivo foram derivadas com base nas informações do texto explicativo acerca do conceito “trabalho” apresentada na fonte de informação da qual o trecho foi extraído.

*Etapa 9. Avaliar coerência entre cada unidade de “objetivo” selecionada a partir das fontes de informação e a classe de comportamento derivada de cada uma dessas “competências” e “habilidades”*

Depois de nomeadas as classes de comportamentos (Etapa 8) a partir das unidades de “objetivo” originais, foi avaliada a coerência entre tais unidades e os nomes das classes de comportamentos-objetivo. Na Tabela 2.11 são apresentados dois exemplos de unidades de “objetivo” originais e de classes de comportamentos derivadas dessas unidades. A partir da unidade de objetivo “perceber que as formações sociais são resultados de várias culturas”, foi derivada a classe de comportamentos-objetivo “caracterizar os graus de determinação dos diferentes possíveis tipos de determinantes de formações sociais”, por meio das etapas apresentadas. Ainda que sejam diferentes, o núcleo da unidade de “objetivo”, aspectos que determinam as formações sociais, manteve-se. O que foi alterado foi o grau de clareza acerca daquilo que tal unidade se refere, e a estrutura da proposição, de modo que não seja possível que o aluno apenas aprenda a repetir tal informação. No segundo exemplo apresentado na Tabela 2.11, não houve alteração significativa, uma vez que a maneira como está formulada a unidade de “objetivo” original já se aproxima da formulação de classe de comportamento.

**TABELA 2.11**  
**Exemplos da etapa de avaliar a coerência entre cada**  
**unidade de objetivo e a classe de comportamento**  
**derivada de cada uma dessas classes**

Unidades de “Objetivo”	Classes de Comportamento-objetivo
Perceber que as formações sociais são resultados de várias culturas	<i>Caracterizar os graus de determinação dos diferentes possíveis tipos de determinantes de formações sociais.</i>
Produzir textos interpretativos sobre processos históricos, a partir de categorias próprias do discurso historiográfico	<i>Produzir textos interpretativos acerca de processos históricos, a partir de categorias próprias do discurso historiográfico</i>





### III

## **CARACTERÍSTICAS E AVALIAÇÃO DAS “COMPETÊNCIAS” E “HABILIDADES” APRESENTADAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA (ENSINO MÉDIO) E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (HISTÓRIA)**

As “competências” e “habilidades” apresentadas em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNmais) são um desenvolvimento importante em relação ao que pode constituir aprendizagem em diferentes disciplinas. Tal desenvolvimento pode ser observado ao contrapor a ideia de “conteúdos” como um fim em si mesmo e “maneiras de lidar com o mundo” como resultado do ensino. As “competências” e “habilidades” propostas para o ensino de História, nesses documentos, são formuladas de maneira a aumentar a clareza do professor acerca do que é importante como produto desse ensino em seus alunos, enfatizando que tal produto não são os “conteúdos”, mas maneiras de intervir em aspectos do meio. Entretanto, as expressões “competência” e “habilidades” são ambíguas. Além disso, em algumas obras, tais “competências” e “habilidades” são ainda abrangentes para referirem-se a comportamentos a serem apresentados pelos alunos (Santos, 2009) ou fazem referência a algo que uma pessoa já tem, conforme exame de Santos e Cols (2009).

O conceito de objetivo de ensino é estudado tanto na área da Educação como na Psicologia, e ainda que não seja consenso, é um conhecimento que em geral parece com aquilo que é proposto como “competências” e “habilidades”, uma vez que tais conceitos fazem referência àquilo que deve ser aprendido pelo aluno. Há um conhecimento produzido acerca do conceito de objetivo de ensino que pode ser útil para avaliar e avançar ainda mais a contribuição que já são apresentadas nos PCNEM e nas PCNmais, principalmente por ser nuclear os comportamentos a serem apresentados pelas pessoas em seu ambiente cotidiano e profissional. Tal conhecimento vem sendo produzido com base em conceitos da Análise do Comportamento e possibilita orientar o professor a propor comportamentos significativos para as pessoas. O conceito de objetivo de ensino, segundo essa concepção, envolve algumas características a serem observadas pelo

professor ao propor aquilo que constituirão as aprendizagens de seus alunos.

Entre as diversas contribuições acerca do que consiste um objetivo de ensino, há a caracterização elaborada por Botomé (1981). De acordo com tal concepção, um objetivo de ensino faz referência àquilo que uma pessoa precisa estar capacitada a realizar fora do âmbito de ensino, ou seja, em seu cotidiano ou ambiente profissional. Disso decorre que para descrever um objetivo de ensino é relevante que ele seja proposto com um verbo (que indique a relação entre aquilo que um organismo faz e o meio no qual apresenta tal ação) e um complemento (que indique as características do meio com o qual o organismo lida). Mas, tal estrutura (verbo e complemento) pode ainda não ser suficiente para expressar aquilo que uma pessoa precisará ser capaz de fazer em seu ambiente cotidiano e profissional. Outras características também foram identificadas por Botomé (1981) como importantes para aumentar a probabilidade de orientar um professor ou alguém nesse papel ao definir o que precisa ser aprendido como finalidade do trabalho de ensino.

Uma das características a serem consideradas ao elaborar um objetivo de ensino é o alto grau de clareza e precisão acerca daquilo que é proposto. Isso é relevante para evitar a derivação de várias interpretações e confundir ou esconder aquilo que é importante como objetivo de ensino. Além disso, um “objetivo de ensino” pouco preciso ou pouco claro diminui a probabilidade de que, após o ensino, seja verificado se o aprendiz é capaz de apresentá-lo ou não.

Botomé (1981), ao examinar as características de objetivos de ensino que podem ser úteis para o ensino eficaz, indica a expressão “comportamento-objetivo” como uma alternativa para referir-se ao “objetivo de ensino”, uma vez que enfatiza o comportamento e não “conteúdos”, por exemplo, como o fim do ensino. Da mesma forma, as expressões “competências” e “habilidades” também fazem referência a algo que o aluno faz. Apesar disso, o uso do termo “comportamento-objetivo”, no lugar de “competências” e “habilidades” é utilizado, conforme Botomé (1981), por pelo menos duas razões. Uma delas é que ainda que sejam utilizadas diferentes expressões para referir-se ao “objetivo de ensino”, aquilo que uma pessoa desenvolve são comportamentos, apresentados nos mais variados graus de perfeição. As expressões “habilidade”, “competência”, “perícia”, “aptidão” se referem, segundo Botomé e Kubo (2002), não aos comportamentos em

si, mas a graus de perfeição de um comportamento. O uso do termo “comportamento-objetivo” para referir-se ao objetivo de ensino parece mais apropriado uma vez que possibilita a avaliação de diversos graus de perfeição em que um comportamento-objetivo pode ser apresentado, além disso, já indica na própria expressão que aquilo que precisa ser aprendido são comportamentos, e não “conteúdos”, por exemplo.

Há algumas características que a serem consideradas na proposição de comportamentos-objetivo que podem levantar problemas relacionados à formulação de objetivos e ser útil para avançar ainda mais o que já foi produzido como orientador para o ensino de História. Uma das características relevantes relacionadas à concepção de comportamento-objetivo, conforme Botomé (1981), é a concepção de que aquilo que pode ser ensinado é mais do que ações, pois capacitar uma pessoa a apresentar ações pode não ser suficiente para garantir que tais ações venham a ser apresentadas nos contextos apropriados para produzir benefícios para a pessoa que as apresenta e para outras pessoas. Por isso, o autor propõe que um comportamento-objetivo faça referência à interação entre aquilo que uma pessoa faz (ação), as características do ambiente em que apresenta tal ação e aquilo que é produzido por meio de dela.

Há ainda outros aspectos em comportamentos-objetivo que podem ser observados de modo a aumentar a probabilidade de desenvolvimento de comportamentos significativos nos alunos, conforme destaca Botomé (1985a). A formulação de comportamentos-objetivo usando um verbo e um complemento, mas que são incompletos ou pouco claros é um exemplo. Intenções e atividades de professores, itens de conteúdo, atividades de ensino, ações (classes de respostas) de alunos em diferentes âmbitos são formulações que apresentam alguns problemas como “comportamentos-objetivo”, conforme destacado pelo autor.

As dez “competências” e “habilidades” apresentadas nos PCNEM de História (Fonte 1) e as 55 “habilidades para o trabalho com a História” apresentada nas PCNmais (Fonte 2) foram elaboradas, segundo o que consta nos documentos, de modo a orientar professores e profissionais da educação, não tendo como função ser um manual ou cartilha a ser seguida. Segundo consta nas PCNmais, tal publicação é um instrumento de apoio ao professor a ser utilizado em favor do aprendizado. Tais publicações podem ser um ponto de partida importante para derivar comportamentos-objetivo de História, uma vez

que já apresentam aspectos do meio com os quais as pessoas lidam e verbos que fazem referência a ações apresentadas por elas.

Para o desenvolvimento de comportamentos-objetivo em História a partir da transformação de “competências” e “habilidades” apresentadas em documentos oficiais, considerando a contribuição da Análise do Comportamento acerca do que consiste um comportamento-objetivo, pode ser relevante avaliar as “competências” e “habilidades” apresentadas nos PCNEM de História (Ensino Médio) e nas PCNmais.

Na Tabela 3.1 é apresentada a avaliação das “competências” e “habilidades” extraídas dos PCNEM de História para compor comportamentos-objetivo de aprendizagem de História. Nas Tabelas 3.2 a 3.6 constam a avaliação das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das PCNmais de modo a possibilitar a transformação de tais “competências” e “habilidades” em comportamentos-objetivo de aprendizagem de História. Nas Tabelas 3.7 e 3.8 estão apresentadas uma síntese da quantidade de características consideradas inadequadas para compor comportamentos-objetivo de aprendizagem extraídas de cada uma das fontes de informações e, nas Tabelas 3.9 e 3.10 estão apresentados os verbos identificados em cada critério de avaliação de verbos apresentados nas “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidos em História que constam nas fontes de informação.

A caracterização e avaliação das “competências e habilidades” apresentadas nos PCNEM de História e nas PCNmais de História, ambos de nível Médio de ensino, viabiliza que classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História sejam derivadas considerando critérios específicos.

### **3.1. Características das “competências” e “habilidades” apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (Ensino Médio) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (História)**

As dez “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas em História, apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) são agrupadas em três conjuntos: 1) Representação e comunicação, 2) Investigação e compreensão e 3) Contextualização sócio-cultural. Já as 55 “habilidades para o trabalho com a História”, apresentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias são distribuídas de acordo com nove conceitos básicos da História, conforme consta no documento. Tais conceitos são: “historicidade dos conceitos”, “História”, “processo histórico”, “tempo”, “sujeito histórico”, “trabalho”, “poder”, “cultura”, “memória” e “cidadania”. Cada “habilidade” é relacionada com cada um desses conceitos.

Em ambos os documentos as “competências” e “habilidades” foram elaboradas tendo como referência aquilo que um aluno precisa desenvolver como aprendizagem de História, conforme consta nos próprios documentos. Os verbos constituem aquilo que o aluno precisa fazer, e não o professor, por exemplo. Além disso, todas as “competências” e “habilidades” são compostas por verbo e complemento, ainda que a quantidade de verbos e complementos em cada uma variem.

As características das “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas em História apresentadas nos PCNEM de Ciências Humanas e suas Tecnologias constam na Tabela 3.1. Tal tabela é constituída por três colunas. Na primeira coluna é apresentado o número de cada trecho correspondente as “competências” e “habilidades” que compõem os PCNEM de História do Ensino Médio. Na segunda coluna consta a transcrição de cada uma dessas “competências” e “habilidades”. As características inadequadas para constituir um comportamento-objetivo orientado pela concepção de que o conceito de comportamento-objetivo é um comportamento a ser apresentado em ambiente profissional ou cotidiano constam na terceira coluna da Tabela 3.1.

Conforme apresentado na Tabela 3.1, em que são representadas as características inadequadas para compor um comportamento-objetivo

de “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas em História de acordo com os PCNEM (Fonte 1), há um trecho com mais de um verbo (1.1), seis trechos com mais de um complemento (1.1, 1.2, 1.3, 1.5, 1.7 e 1.8), três trechos com complementos contendo verbos no gerúndio, como “reconhecendo” e “partindo” (1.1, 1.3 e 1.6), dois trechos com complementos contendo verbos substantivados, “a partir do reconhecimento” (1.5) e “a partir da interpretação” (1.10), seis trechos constituídos por verbos pouco precisos, como “criticar”, “relativizar”, “estabelecer”, “atuar” e “situar” (1.1, 1.3, 1.4, 1.6, 1.7 e 1.8) e dois trechos com verbos metafóricos (construir, 1.5 e posicionar-se, 1.10).

As características das “habilidades para o trabalho com a História”, apresentadas no quadro denominado “Articulação entre conceitos, habilidades e atividades didáticas” que faz parte do capítulo “Conhecimentos de História” das Orientações Curriculares para Ensino Médio (PCNmais- Fonte 2) constarão em mais de uma tabela (Tabelas 3.2 a 3.6), uma vez que nessa obra é apresentado um total de 55 “habilidades”. O critério para agrupar tais “habilidades” em cada tabela é a ordem em que aparecem no documento e os conceitos básicos da História aos quais se referem.

**TABELA 3.1**  
**Características “inadequadas” identificadas nas expressões das**  
**“competências” e “habilidades” apresentadas nos Parâmetros**  
**Curriculares Nacionais (Ciências Humanas – Ensino Médio) – Fonte 1**

Número do Trecho	“Habilidades”	Características “inadequadas”
1.1	<p>Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.</p>	<p><b>Mais de um verbo;</b>  <b>Verbo pouco preciso (criticar);</b>  <b>Verbo no gerúndio (complemento);</b>  <b>Mais de um complemento;</b></p>
1.2	<p>Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</p>	<p><b>Mais de um complemento;</b></p>
1.3	<p>Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.</p>	<p><b>Verbo pouco preciso;</b>  <b>Verbo no gerúndio (complemento);</b>  <b>Mais de um complemento;</b></p>
1.4	<p>Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.</p>	<p><b>Verbo pouco preciso;</b></p>
1.5	<p>Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.</p>	<p><b>Verbo metafórico;</b>  <b>Mais de um complemento;</b>  <b>Verbo substantivado (complemento);</b></p>
1.6	<p>Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.</p>	<p><b>Verbo pouco preciso;</b>  <b>Verbo no gerúndio (complemento);</b></p>
1.7	<p>Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</p>	<p><b>Verbo pouco preciso;</b>  <b>Mais de um complemento;</b></p>
1.8	<p>Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.</p>	<p><b>Verbo pouco preciso;</b>  <b>Mais de um complemento;</b></p>
1.9	<p>Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</p>	<p>-</p>
1.10	<p>Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</p>	<p><b>Verbo metafórico;</b>  <b>Verbo substantivado (complemento);</b></p>

Na Tabela 3.2 constam as características inadequadas para compor comportamentos-objetivo na formulação das “habilidades para o trabalho com a História” relacionadas aos conceitos “historicidade dos conceitos” e “História”, reproduzidos da Fonte 2. Tais características foram alocadas na terceira coluna da Tabela 3.2. Os trechos 2.1, 2.2, 2.11 e 2.12 são constituídos por um verbo, um conceito e a preposição “como” ou a expressão “de que”. Por exemplo, estrutura “verbo (...) como”, como no trecho 2.1 “perceber os conceitos como representações gerais do real social organizadas pelo pensamento” ou “verbo (...) de que”, tal como apresentado no trecho 2.11, “ter consciência de que o objeto da História são as relações humanas no tempo e no espaço”.

Conforme consta na Tabela 3.2, o trecho 2.5 apresenta mais de um verbo (criticar, analisar e interpretar), três trechos apresentam mais de um complemento (2.2, 2.9 e 2.10), dez trechos possuem verbos pouco precisos: “perceber”, “compreender”, “reconhecer”, “criticar” e “analisar”, “organizar”, e a expressão “ter consciência”, apresentada no trecho 2.11. Dois trechos, 2.13 e 2.14, são constituídos por verbos que caracterizam atividades de ensino: “exercitar-se” e “praticar”.



**TABELA 3.2**  
**Características “inadequadas” identificadas nas expressões de**  
**“habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações**  
**Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas**  
**Tecnologias) relacionadas aos conceitos “historicidade dos conceitos” e**  
**“História”– Fonte 2**

Número do Trecho	“Habilidades”	Características “inadequadas”
2.1	Perceber os conceitos como representações gerais do real social organizadas pelo pensamento.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo (...) como – comportamento de repetir;</b>
2.2	Compreender os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo (...) como – comportamento de repetir ou “adotar”;</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.3	Considerar as dinâmicas dos conceitos, que adquirem especificidade a partir da construção de representações.	<b>Verbo pouco preciso;</b>
2.4	Reconhecer a natureza específica de cada fonte histórica.	<b>Verbo pouco preciso;</b>
2.5	Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa.	<b>Mais de um verbo;</b> <b>Verbo pouco preciso (criticar)</b>
2.6	Reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc.	<b>Verbo pouco preciso;</b>
2.7	Compreender textos de natureza histórica (obras de historiadores, materiais didáticos).	<b>Verbo pouco preciso;</b>
2.8	Organizar a produção do conhecimento.	<b>Verbo pouco preciso;</b>
2.9	Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios da História.	<b>Mais de um complemento;</b>
2.10	Reconhecer os diferentes agentes sociais e os contextos envolvidos na produção do conhecimento histórico.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.11	Ter consciência de que o objeto da História são as relações humanas no tempo e no espaço.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo (...) de que – comportamento de repetir ou “adotar”;</b>
2.12	Perceber os processos históricos como dinâmicos e não determinados por forças externas às ações humanas.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo (...) como – comportamento de repetir ou “adotar”;</b>
2.13	Exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico.	<b>Verbo com ênfase em atividade de ensino;</b>
2.14	Praticar a interdisciplinaridade.	<b>Verbo com ênfase em atividade de ensino;</b>

Na Tabela 3.3 são apresentados os trechos que fazem parte dos conjuntos de conceitos básico da História “processo histórico” e “tempo”, apresentados nas PCNmais (Fonte 2). Os trechos 2.15 a 2.22 constituem “habilidades” relacionadas ao conceito “processo histórico”. Os trechos 2.23 a 2.28 se referem as “habilidades” que fazem parte do conjunto de conceito “tempo”. Conforme consta na Tabela 3.3, em dez trechos são apresentados verbos pouco precisos: “compreender”, “perceber”, “entender”, “reconhecer”, “problematizar”, “estabelecer” e a expressão “estar atento”, (2.15, 2.16, 2.18, 2.19, 2.21, 2.23, 2.24, 2.25, 2.26 e 2.27). Dois trechos (2.17 e 2.20) são constituídos por verbos com ênfase em atividades (respostas): “buscar” e “aceitar”, respectivamente: “buscar os sentidos das ações humanas que parecem disformes e desconectadas” e “aceitar a possibilidade de várias interpretações”. Há seis trechos em que são apresentados um verbo, um conceito e as preposições “como” ou “que”, que podem caracterizar um comportamento de repetir ou de “adotar” algo (2.15, 2.16, 2.18, 2.23, 2.24 e 2.27). O trecho 2.28 é proposto na forma de negação, “evitar anacronismos”.

**TABELA 3.3**  
**Características “inadequadas” identificadas nas expressões de “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias) relacionadas aos conceitos “processo histórico” e “tempo” – Fonte 2**

<b>Número do Trecho</b>	<b>“Habilidades”</b>	<b>Características “inadequadas”</b>
2.15	Compreender o passado como construção cognitiva que se baseia em registros deixados pela humanidade e pela natureza (documentos, fontes).	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo (...) como – comportamento de repetir ou “adotar”;</b>
2.16	Perceber que o fato histórico (dimensão micro) adquire sentido relacionado aos processos históricos (dimensão macro).	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo + que (comportamento de repetir ou “adotar”)</b>
2.17	Buscar os sentidos das ações humanas que parecem disformes e desconectadas.	<b>Verbo com ênfase em atividades (respostas);</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.18	Entender que os processos sociais resultam de tomadas de posição diante de variadas possibilidades de encaminhamento.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo + que (comportamento de repetir ou “adotar”)</b>
2.19	Reconhecer nas ações e nas relações humanas as permanências e as rupturas, as diferenças e as semelhanças, os conflitos e as solidariedades, as igualdades e as desigualdades.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.20	Aceitar a possibilidade de várias interpretações.	<b>Verbo com ênfase atividades (respostas);</b>
2.21	Problematizar a vida social, o passado e o presente, na dimensão individual e social.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.22	Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.	-
2.23	Reconhecer que as formas de medir o tempo são produtos culturais resultantes das necessidades de sociedades diversificadas.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo + que (comportamento de repetir ou “adotar”)</b>
2.24	Perceber que as temporalidades históricas e as periodizações propostas são criações sociais.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo + que (comportamento de repetir ou “adotar”)</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.25	Estar atento às referências temporais (sequência, simultaneidade, periodização), que permitem ao aluno se situar historicamente e ante as realidades presentes e passadas.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Mais de um complemento (consequência);</b>
2.26	Estabelecer relações entre as dinâmicas temporais: continuidade-ruptura, permanências-mudanças, sucessão-simultaneidade, antes-agora-depois.	<b>Verbo pouco preciso;</b>
2.27	Perceber que os ritmos e as durações do tempo são resultantes de fenômenos sociais e de construções culturais.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo (...) que – comportamento de repetir ou “adotar”;</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.28	Evitar anacronismos ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes.	<b>Verbo em forma de negação (não atuação);</b>

Na Tabela 3.4 constam onze trechos, que fazem parte dos conjuntos de conceitos básicos para a História “sujeito histórico” (2.29), “trabalho” (2.30, 2.31 e 2.32), “poder” (2.33, 2.34 e 2.35) e “cultura” (2.36, 2.37, 2.38 e 2.39). O trecho 2.39 apresenta dois verbos: “perceber” e “respeitar”. Há quatro trechos que possuem mais de um complemento (2.32, 2.34, 2.38 e 2.39). Os onze trechos são constituídos por verbos pouco precisos, como “compreender”, “entender”, “perceber”, “captar” e “situar”. Os trechos 2.29, 2.30, 2.33 e 2.39 apresentam um ou mais conceitos e adjetivos que correspondem qualidades dos fenômenos aos quais se referem, por exemplo, “compreender o trabalho como elemento *primordial* nas transformações históricas” (trecho 2.30). Em tal trecho, já é indicada a qualidade “primordial” a ser atribuída ao fenômeno “trabalho”. Estrutura semelhante é apresentada no trecho “perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes *conflitantes*” (trecho 2.39). O adjetivo “conflitante” é apresentado como algo a ser atribuído pelo aluno. Conforme mostrado na Tabela 3.4, nos trechos 2.31 “entender como o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural” e 2.35, “perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas” constam a preposição “como” no sentido de “de que maneira”, o que não caracteriza o comportamento de repetir ou de “adotar”, como apresentado nos trechos 2.29, 2.30, 2.36, 2.37 e 2.39.

TABELA 3.4

**Características “inadequadas” identificadas nas expressões de “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias) relacionadas aos conceitos “sujeito histórico”, “trabalho”, “poder” e “cultura” – Fonte 2**

Número do Trecho	“Habilidades”	Características “inadequadas”
2.29	Compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos, ressaltando-se: - o lugar do indivíduo; - as identidades pessoais e sociais; - que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos; - que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias; - a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos;	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo (...) que – comportamento de repetir ou “adotar”;</b>
2.30	Compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo (...) como – comportamento de repetir ou “adotar”;</b> <b>Apresenta qualidade a ser atribuída pelo aluno ao fenômeno;</b> <b>Verbo pouco preciso;</b>
2.31	Entender como o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>“Como” – no sentido de “de que maneira”.</b>
2.32	Perceber as diferentes formas de produção e organização da vida social em que se destacam a participação de homens e mulheres, de relações de parentesco, da comunidade, de múltiplas gerações e de diversas formas de exercício do poder.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.33	Perceber a complexidade das relações de poder entre os sujeitos históricos.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Apresenta qualidade a ser atribuída pelo aluno ao fenômeno;</b>
2.34	Captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações de trabalho e as instituições da sociedade organizada – sociais, políticas, étnicas e religiosas.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Mais de um complemento</b>
2.35	Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>“Como” – no sentido de “de que maneira”.</b>
2.36	Compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emerge no cotidiano da vida social e se solidifica nas diversas organizações e instituições da sociedade.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo (...) como – comportamento de repetir ou “adotar”;</b>
2.37	Perceber que as formações sociais são resultado de várias culturas.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo (...) que – comportamento de repetir ou “adotar”;</b>
2.38	Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.39	Perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes.	<b>Mais de um verbo;</b> <b>Verbos pouco precisos;</b> <b>Verbo (...) como – comportamento de repetir ou “adotar”;</b> <b>Mais de um complemento;</b> <b>Apresenta qualidade a ser atribuída pelo aluno ao fenômeno;</b>

Na Tabela 3.5 são mostradas as características de seis trechos constituintes do conjunto “memória”, um dos conceitos básicos da História, conforme apresentado nas PCNmais (Fonte 2). O trecho 2.42, “identificar e criticar as construções da memória de cunho propagandístico e político” é constituído por mais de um verbo, sendo um deles, “criticar” pouco preciso para indicar a relação entre aquilo que uma pessoa faz e o que produz a partir desse fazer. Outros verbos pouco precisos são apresentados nos trechos 2.40, 2.43, 2.44 e 2.45. Tais verbos são “valorizar”, “atuar” e “compreender”, além da expressão “ter consciência”. O trecho 2.44, “atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos ‘lugares de memória’ socialmente instituídos”, apresenta um complemento que inicia com um verbo no gerúndio “(...) partindo da crítica”, que é equivalente a “criticar”.

TABELA 3.5

**Características “inadequadas” identificadas nas expressões de “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias) relacionadas ao conceito “memória” – Fonte 2**

Número do Trecho	“Habilidades”	Características “inadequadas”
2.40	Ter consciência de que a preservação da memória histórica é um direito do cidadão.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo (...) de que – comportamento de repetir ou “adotar”;</b>
2.41	Identificar o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais.	<b>Mais de um complemento;</b>
2.42	Identificar e criticar as construções da memória de cunho propagandístico e político.	<b>Mais de um verbo;</b> <b>Verbo pouco preciso(criticar);</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.43	Valorizar a pluralidade das memórias históricas deixadas pelos mais variados grupos sociais.	<b>Verbo pouco preciso;</b>
2.44	Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Verbo no gerúndio (complemento);</b>
2.45	Compreender a importância da escola e dos alunos na preservação dos bens culturais de sua comunidade e região.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Mais de um complemento;</b>

Na Tabela 3.6 constam os trechos relacionados à “cidadania”, o último conceito básico da História apresentado no quadro “Articulação entre conceitos, habilidades, atividades didáticas” das PCNmais de História (Fonte 2). Conforme mostrado na Tabela 3.6, o trecho 2.53, “ter consciência da importância dos direitos pessoais e sociais e zelar pelo cumprimento dos deveres” é composto de dois verbos (“ter” consciência e zelar) e mais de um complemento (direitos pessoais e sociais e deveres). Outros cinco trechos também apresentam mais de um complemento (2.46, 2.47, 2.49, 2.52, 2.54). Há seis trechos com verbos pouco precisos: “aprimorar”, “sentir-se”, “auxiliar”, “indignar-se” e “zelar”, além da expressão “ter consciência”, respectivamente apresentados nos trechos 2.46, 2.48, 2.50, 2.51 e 2.53. Em dois trechos constam verbos com ênfase em atividades de ensino: “exercitar” e “praticar” (2.47 e 2.49). Os dois trechos que apresentam verbos metafóricos, “incorporar” e “posicionar-se” dentre os 55 apresentados nas PCNmais constam na Tabela 3.7 (2.54 e 2.55). Os trechos 2.52 e 2.55 apresentam complementos constituídos por verbos substantivados, sendo compostos por expressões “a partir do reconhecimento” e “a partir da interpretação”.



**TABELA 3.6**  
**Características “inadequadas” identificadas nas expressões de**  
**“habilidades para o trabalho com a História” extraídas das**  
**Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas**  
**e suas Tecnologias) relacionadas ao conceito “cidadania” (Fonte 2)**

Número do Trecho	“Habilidades”	Características “inadequadas”
2.46	Aprimorar atitudes e valores individuais e sociais.	<b>Verbo pouco preciso;</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.47	Exercitar o conhecimento autônomo e crítico.	<b>Verbo com ênfase em atividades de ensino;</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.48	Sentir-se um sujeito responsável pela construção da História.	<b>Verbo pouco preciso;</b>
2.49	Praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas.	<b>Verbo com ênfase em atividades de ensino;</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.50	Auxiliar na busca de soluções para os problemas da comunidade.	<b>Verbo pouco preciso;</b>
2.51	Indignar-se diante das injustiças.	<b>Verbo pouco preciso;</b>
2.52	Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto destes.	<b>Verbo metafórico;</b> <b>Verbo substantivado (complemento);</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.53	Ter consciência da importância dos direitos pessoais e sociais e zelar pelo cumprimento dos deveres.	<b>Mais de um verbo;</b> <b>Verbo (expressão) pouco preciso;</b> <b>Verbo pouco preciso (zelar);</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.54	Incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos.	<b>Verbo metafórico;</b> <b>Mais de um complemento;</b>
2.55	Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.	<b>Verbo metafórico;</b> <b>Verbo substantivado (complemento);</b>

Na Tabela 3.7 consta a síntese das características consideradas inadequadas para constituir comportamentos-objetivo apresentadas nas “competências” e “habilidades” extraídas dos PCNEM de História de Ensino Médio (Fonte 1). Na primeira coluna da Tabela 3.7 são indicadas duas categorias: a primeira se refere às características do verbo apresentado no trecho e na segunda estão agrupadas as características do complemento de cada trecho da Fonte 1. Na terceira coluna consta a quantidade total de trechos que apresentam características de cada uma das categorias que enfatizam características do verbo e do complemento, respectivamente. Em cada uma dessas categorias foram identificadas três características, conforme apresentado na segunda coluna da Tabela 3.7. Seis trechos apresentam verbos pouco precisos, um apresenta verbo metafórico e um trecho é constituído por mais de um verbo. Em seis trechos são encontrados mais de um complemento e, ainda fazendo referência ao complemento, dois trechos apresentam verbos substantivados e três apresentam verbos no gerúndio.

**TABELA 3.7**

**Síntese das características “inadequadas” identificadas nas expressões de “competências” e “habilidades” extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História de Ensino Médio - Fonte 1 – Total de trechos: 10**

	<b>Características inadequadas</b>	<b>Quantidade de trechos que constituem tais características</b>	<b>Quantidade total de trechos que constituem cada categoria</b>
<b>Categorias que enfatizam características do verbo</b>	Mais de um verbo	1	8
	Verbo pouco preciso	6	
	Verbo metafórico	1	
<b>Categorias que enfatizam características do complemento</b>	Verbo substantivado no complemento	2	11
	Verbo no gerúndio apresentado no complemento	3	
	Mais de um complemento	6	

Na Tabela 3.8 é apresentada a síntese das características inadequadas, de acordo com a concepção de comportamento-objetivo, das “habilidades” para o trabalho com a História extraídas das Orientações Curriculares Nacionais de Ciências Humanas (PCNmais). As categorias apresentadas na primeira coluna são as mesmas aquelas que constam na Tabela 3.7. Na segunda coluna são indicadas as características que aparecem nos trechos extraídos das PCNmais. Na terceira coluna é apresentada a quantidade total de trechos que constituem categorias que enfatizam características do verbo e do complemento. Em relação às características do verbo, foram identificadas seis características. Quatro trechos são constituídos por mais de um verbo e 44 são constituídos por verbos pouco precisos. Em relação às características do complemento, 22 trechos apresentam mais de um complemento, 16 trechos são constituídos pela frase “como” ou “que” após o verbo, o que possibilita repetição ou “adoção” daquilo que é proposto como comportamento-objetivo e três trechos apresentam em seu complemento uma qualidade a ser atribuída ao fenômeno.

Na Tabela 3.9 constam os critérios de avaliação dos verbos apresentados nas “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas em História nos PCNEM de Ensino Médio, os verbos identificados, a quantidade de trechos nos quais tais verbos são apresentados e a quantidade total de verbos identificados em cada critério de avaliação. Na Tabela 3.9 são mostrados os 11 verbos, alocados em três critérios de avaliação: verbos pouco precisos, verbos metafóricos e verbos adequados. São cinco os verbos avaliados como pouco precisos: “atuar”, “criticar”, “estabelecer”, “relativizar” e “situar”. Os verbos considerados metafóricos são “construir” e “posicionar-se”. Cinco verbos são avaliados como adequados: “analisar”, “comparar”, “interpretar” e “produzir”. Uma vez que o verbo “situar” consta em dois trechos diferentes, a quantidade total de vezes em que os verbos alocados em cada critério são apresentados é maior do que a quantidade de verbos diferentes alocados em cada critério.

TABELA 3.8

**Síntese das características “inadequadas” identificadas nas expressões de “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias) – FONTE 2 Total de trechos: 55**

	<b>Características inadequadas</b>	<b>Quantidade de trechos que constituem tais características</b>	<b>Quantidade total de trechos que constituem cada categoria</b>
<b>Categorias que enfatizam características do verbo</b>	Mais de um verbo	04	58
	Verbo pouco preciso	44	
	Verbo com ênfase em atividade de ensino	04	
	Verbo metafórico	03	
	Verbo com ênfase em atividades (respostas)	02	
	Verbo na negação (não atuação)	01	
<b>Categorias que enfatizam características do complemento</b>	Mais de um complemento	22	44
	Verbo (...) “como” ou “que” (repetir ou “adotar”)	16	
	Verbo substantivado no complemento	02	
	Verbo no gerúndio apresentado no complemento	01	
	Complemento que apresenta “qualidade” ao fenômeno	03	
<b>TOTAL</b>			<b>102</b>

TABELA 3.9

**Tipos de verbos identificados em cada critério de avaliação de verbos apresentados nas “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas em História extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas – Ensino Médio) – FONTE 1**

<b>Crítérios de avaliação</b>	<b>Verbos identificados</b>	<b>Quantidade de trechos nos quais os verbos são apresentados</b>	<b>Quantidade de verbos identificados em cada critério</b>
<i>Pouco preciso</i>	Situar	2	5
	Atuar	1	
	Criticar	1	
	Estabelecer	1	
	Relativizar	1	
<i>Metafórico</i>	Construir	1	2
	Posicionar-se	1	
<i>Adequado</i>	Analisar	1	4
	Comparar	1	
	Interpretar	1	
	Produzir	1	
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>11</b>

Na Tabela 3.10 são mostrados os critérios de avaliação dos verbos identificados nos trechos que constituem “habilidades para o trabalho com a História” extraídos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Fonte 2), os verbos alocados em cada critério, a quantidade de trechos em que cada verbo foi utilizado e a quantidade de verbos identificados em cada critério de avaliação. Foram identificados 34 verbos alocados em cinco critérios de avaliação, conforme apresentado na primeira e segunda coluna da Tabela 3.10: “pouco preciso”, “metafórico”, “ênfase em atividades (respostas ou ações)”, “não comportamento ou não atuação” e “ênfase em atividade de ensino”. Cinco verbos são avaliados como adequados para constituírem comportamentos-objetivo: “analisar”, “comparar”, “identificar”, “interpretar” e “produzir”. Para constituir as “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das PCNmais (Fonte 2), foram utilizados 34 verbos diferentes e a quantidade total de verbos (considerando as repetições) é 60.

TABELA 3.10

Tipos de verbos identificados em cada critério de avaliação de verbos apresentados nas proposições de “habilidades para o trabalho com a História” extraídos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - FONTE 2

Critério de avaliação	Verbos identificados	Quantidade	Quantidade de verbos identificados em cada critério
<i>Pouco preciso</i>	Perceber	10	21
	Compreender	7	
	Reconhecer	5	
	Ter (consciência)	3	
	Entender	2	
	Criticar	2	
	Aprimorar	1	
	Atuar	1	
	Auxiliar	1	
	Captar	1	
	Considerar	1	
	Estabelecer	1	
	Estar (atento)	1	
	Indignar-se	1	
	Organizar	1	
	Problematizar	1	
	Respeitar	1	
Situar	1		
Sentir-se	1		
Valorizar	1		
Zelar	1		
<i>Metafórico</i>	Construir	1	3
	Incorporar	1	
	Posicionar-se	1	
<i>Ênfase em atividades (respostas)</i>	Aceitar	1	2
	Buscar	1	
<i>“Não comportamento” ou “não atuação”</i>	Evitar	1	1
<i>Ênfase em atividade de ensino</i>	Exercitar/exercitar-se	2	2
	Praticar	2	
<i>Adequado</i>	Identificar	2	5
	Analisar	1	
	Comparar	1	
	Interpretar	1	
	Produzir	1	
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>60</b>	

### **3.2. Avaliação das “competências” e “habilidades” apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História - Ensino Médio (PCNEM) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - História (PCNmais)**

Os trechos extraídos de cada fonte de informação recebem o nome, em tais fontes, de “competências” e “habilidades”. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História - Ensino Médio (PCNEM), há uma lista de “competências e habilidades” a serem desenvolvidas em História nesse nível de ensino. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - História (PCNmais), consta a expressão “habilidades para o trabalho com a História” que intitula uma lista de trechos. O que é definido nessas fontes como “habilidade”? E como “competência”? Quais as implicações do uso desses termos para fazer referência a aquilo que um aluno precisa aprender?

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNmais – Fonte 2) foram, segundo consta no próprio documento,

uma proposta desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (p.8).

Tal documento é, portanto, um complemento dos PCNEM (Fonte 1), já que apresentam novos conceitos, “habilidades” e exemplos de atividades didáticas a serem desenvolvidas pelo professor para ensinar seus alunos de História. Apesar de as PCNmais (Fonte 2) se tratarem de uma fonte complementar, o termo “competência” só é usado nos PCNEM, ou seja, no primeiro documento publicado. Nas PCNmais, consta a expressão “habilidades para o trabalho com a História”, ainda



que alguns trechos ou “habilidades” sejam as mesmas apresentadas nos PCNEM, denominadas em tal documento como “competências e habilidades”. Além de não ser apresentado em ambos os documentos uma definição para os termos “habilidade” e “competência”, não há consistência de uso desses termos, o que dificulta o entendimento daquilo que tais termos significam,

Em Análise do Comportamento, é utilizada expressão “comportamento-objetivo” para fazer referência ao comportamento-objetivo proposto pelo professor como aquilo que o aluno precisa ser capaz de apresentar em seu ambiente cotidiano e profissional. De acordo com Botomé e Kubo (2002), os comportamentos que as pessoas apresentam podem ter graus de perfeição variados. As expressões “competências” e “habilidades”, utilizadas nas fontes de informação, fazem referência, segundo os autores, a esses graus de perfeição da capacidade de atuar (ou do comportamento) de uma pessoa, e não ao próprio comportamento. Por exemplo, o trecho “produzir textos acerca de processos históricos” é um comportamento que pode ser apresentado com diferentes graus de perfeição. Uma pessoa que é capaz de apresentá-lo com o grau máximo de perfeição, desenvolveu tal comportamento no grau “perícia”. Alguém que o apresenta em um grau de perfeição pouco sofisticado é “apto” a escrever um texto acerca de processos históricos.

“Competência” e “habilidade”, assim como “perícia” e “aptidão”, são graus de perfeição de um comportamento. Segundo Botomé e Kubo (2002), há pelo menos cinco desses graus. O grau menos refinado é “informação” ou “conhecimento”, já que apenas a informação ou o conhecimento não significa capacidade de intervir em aspectos do meio. Em uma situação em que um professor apresenta apenas informações a seus alunos, não há a garantia (e é pouco provável) que tais alunos, a partir de tal intervenção do professor, sejam capazes transformar tais informações em comportamentos significativos. É por essa razão que o grau “informação” é o menos sofisticado da capacidade de atuar de alguém.

O segundo grau de perfeição da capacidade de atuar, segundo Botomé e Kubo (2002), é denominado “aptidão”. Quando dizemos que alguém é apto a apresentar certo comportamento, quer dizer que essa pessoa é capaz de apresentá-lo, embora com um grau de perfeição inferior ao grau “competência”, que é o terceiro grau de perfeição de um comportamento, conforme indicado pelos autores. Por sua vez,

“habilidade” se refere a um grau mais sofisticado do que “competência”, embora ainda não seja o grau mais perfeito de capacidade de atuar de alguém em relação a determinado comportamento: tal grau é denominado “perícia”. Os termos “habilidade” e “competência”, utilizados nos PCNEM (Fonte 1) fazem referência, portanto, a graus diferentes do comportamento de uma pessoa, embora sejam apresentados em tal documento como título de uma lista sem que haja diferenciação de tais termos.

Os cinco graus da capacidade de atuar representam o processo de transformar as informações em comportamentos e indicam o grau de refinamento com que uma pessoa pode modificar o meio no qual se encontra de acordo com as necessidades deste, produzindo, como decorrência, um novo ambiente. O uso dos termos como “habilidade” e “competência”, por exemplo, como sinônimos ou apresentados sem a contextualização de seu significado podem se tornar termos vagos. Além disso, uma mesma formulação de um comportamento, sem o uso de expressões para denominar diferentes graus de desempenho desses comportamentos dificulta a clareza acerca do processo que está sendo apresentado pelo aluno. Utilizar os termos “aptidão”, “competência”, “habilidade” e “perícia” para denominar o grau de perfeição de um comportamento é um meio de possibilitar que sejam expressas as medidas de um comportamento.

Além dos termos “competências” e “habilidades” utilizados para referir-se a aquilo que o aluno precisa aprender, há outras características observadas nos trechos extraídos de ambas as fontes de informação. Algumas dessas características dificultam a clareza acerca do que é preciso ensinar como comportamento-objetivo. “Mais de um verbo”, “mais de um complemento”, “verbos na forma de negação” são alguns exemplos dessas características, apresentadas nas Tabelas 3.7 e 3.8.

Há alguns trechos que são constituídos por **mais de um verbo**. O trecho “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção”, apresentado na Tabela 3.1, e o trecho “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa”, que consta na Tabela 3.2 são trechos extraídos de ambas as fontes de informações que apresentam tal característica. A proposição de mais de um verbo em um mesmo comportamento-objetivo é um dificultador para caracterizar a relação entre aquilo que alguém faz, o meio em que o faz e o que é produzido a

partir desse fazer, por pelo menos duas razões. Uma delas é porque nem sempre o que é complemento de um verbo pode ser complemento de outro verbo, como ocorre no trecho 2.39, apresentado na Tabela 3.5, “perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes”, em que o verbo “respeitar” não faz sentido na frase “respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes.”. Outra razão é que a apresentação de dois verbos em um mesmo objetivo dificulta ao programador de ensino seqüenciar os comportamentos a serem desenvolvidos pelos alunos. Além disso, a proposição de mais de um verbo com um mesmo complemento pode esconder alguns aspectos importantes a serem destacados nas proposições de comportamentos-objetivo.

Outro trecho que apresenta mais de um verbo é o trecho 39 extraído da Fonte 2, mostrado na Tabela 3.4: “perceber e respeitar as diversidades éticas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes”. Em tal trecho, os verbos apresentados tem níveis de abrangência e representam processos diferentes. “Perceber” é um verbo pouco preciso, já “respeitar” é um comportamento composto por diversas ações e por um resultado específico. A proposição de um trecho para constituir uma “habilidade” (conforme é proposto na Fonte 2) que apresenta mais de um verbo dificulta a clareza acerca do conjunto de comportamentos a serem apresentados pelos aprendizes. Uma vez que há mais de um verbo, há mais de uma relação a ser estabelecida com o meio, e a proposição dessa forma esconde possíveis relações a serem constituídas.

O trecho 2.42, extraído da Fonte 2 e representado na Tabela 3.5, “identificar e criticar as construções da memória de cunho propagandístico e político”, apresenta também dois verbos: identificar e criticar. Cada um deles se refere a processos diferentes que estão em uma relação de cadeia, sendo primeiro uma pessoa precisa “identificar as construções da memória de cunho propagandístico e político” para então viabilizar que tais aspectos sejam criticados. É provável que para ensinar esses dois processos, o professor tenha que realizar atividades diferentes, já que se trata de processos distintos. A proposição de um “comportamento-objetivo” envolvendo pelo menos dois processos distintos dificulta ao professor ou programador de ensino elaborar atividades de ensino como meio para ensinar tais processos comportamentais.

O trecho 2.53, extraído da Fonte 2 e representado na Tabela 3.6, “ter consciência da importância dos direitos pessoais e sociais e zelar pelo cumprimento dos deveres” apresenta dois verbos e dois complementos. São, portanto, tipos de relações muito diferentes uma das outras, que podem ter relação entre elas, mas não está explicitado no documento a razão pela qual estão essas duas frases estão dispostas em um mesmo trecho. Agrupar duas frases, com dois verbos e dois complementos distintos em um único “comportamento-objetivo” dificulta ao programador de ensino relacionar tais comportamentos-objetivos a outros a serem ensinados, por algumas razões. Uma delas é a possibilidade de, ao avaliar o repertório dos alunos, o professor identificar que para ensinar um dos processos, é preciso ensinar outros comportamentos-intermediários. Com isso, é provável que a sequência de ensino não seja a proposta no “comportamento-objetivo”. Outra razão é o fato de que o “comportamento-objetivo” proposto é constituído por dois comportamentos distintos, mas a aprendizagem de um deles não significa a aprendizagem de outro. A proposição de dois processos comportamentais como se fosse apenas um dificulta ao professor (ou pessoa nesse papel) lidar com tais processos ao programar ensino.

Nas PCNmais (Fonte 2), foram identificados 44 trechos (dentre os 55 totais) que apresentam 21 verbos diferentes identificados como **pouco precisos** para indicar a relação entre os componentes de um comportamento. Nos PCNEM (Fonte 1), seis dos onze trechos são constituídos por verbos pouco precisos. Essa característica de verbo é a que mais aparece nos trechos extraídos de ambas as fontes de informação. O verbo “perceber” consta em dez dos 55 trechos extraídos das PCNmais. O segundo verbo que mais aparece nos trechos de tal fonte é “compreender”, apresentado em sete trechos. “Reconhecer” é um verbo que constitui cinco trechos. Há também duas expressões, “ter consciência” e “estar atento”, equivalentes a “conscientizar-se” e “atentar-se”. Os verbos “entender”, “captar” e “sentir-se” também são apresentados em trechos extraídos das PCNmais, ainda que em menor quantidade.

A partir do exame dos trechos 2.33 e 2.37, apresentados na Tabela 3.4, é possível identificar a dificuldade de identificar se o aluno desenvolveu o “comportamento-objetivo”: “perceber a complexidade das relações de poder entre os sujeitos históricos” e “perceber que as formações sociais são resultado de várias culturas”. O que o professor observa para identificar se o aluno percebeu tal complexidade das

relações de poder entre os sujeitos históricos? Se o aluno afirma que as relações de poder entre tais sujeitos são complexas, é possível dizer que o aluno “percebeu” tal característica nessas relações? E se o aluno afirma que as relações sociais são resultado de várias culturas, isso significa que tal aluno “percebeu” isso? Nesses exemplos, o aprendiz pode estar repetindo tal informação, sem estar sob controle de aspectos característicos das relações de poder e dos grau de complexidade destas que constituem as relações sociais.

Outra característica relacionada aos verbos pouco precisos é a dificuldade de definir ou identificar variáveis envolvidas no comportamento a qual tal verbo faz referência. O que acontece no organismo de uma pessoa ao “captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade (...)” (trecho 2.34, apresentado na Tabela 3.4)? Além de o uso de verbos pouco precisos em expressões que indiquem comportamentos impossibilitarem que o programador de ensino observe a ocorrência desses comportamentos, há a falta de clareza acerca do que consiste cada um dos componentes desse comportamento. No trecho 2.12, apresentado na Tabela 3.2, “perceber os processos históricos como dinâmicos e não como determinados por forças externas às ações humanas”, o verbo “perceber” faz referência a que aspectos? O que caracteriza tal resposta? “Compreender textos de natureza histórica (obras de historiadores, materiais didáticos)” é o trecho 2.7 apresentado na Tabela 3.2. A que processo a “compreensão de textos” se refere? Interpretar texto? Se o aluno descreve o texto, houve compreensão? A falta de clareza acerca do que consiste tais comportamentos, ao menos em tais exemplos, é um aspecto que fundamenta o uso de tais verbos como um dificultador para o programador de ensino.

Alguns dos verbos pouco precisos apresentados nos trechos da Fonte 2 (perceber, compreender, reconhecer, por exemplo) são utilizados em trechos distintos com diferentes significados. No trecho 2.4, que consta na Tabela 3.2, “reconhecer a natureza específica de cada fonte histórica”, o verbo “reconhecer” é provavelmente apresentado no sentido de “identificar”, uma vez que há diversas fontes históricas e o aprendiz, ao final de seu curso, precisa ser capaz de identificar qual, dentre os tipos de fontes existentes (jornais, cartas, legislação, prontuários etc) é a fonte com a qual lida. O trecho 2.6, apresentado na mesma tabela, “reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc”, por sua vez, apesar de também ser proposto com o verbo “reconhecer”, o sentido não é

“identificar”, uma vez que o papel de diferentes linguagens não é algo já pronto a ser identificado e nomeado, mas algo a ser caracterizado.

Os verbos “reconhecer” e “perceber” parecem ter sido usado indiscriminadamente para constituir as “habilidades para o trabalho com a História” extraídas da Fonte 2. Por exemplo, o trecho 2.23, “reconhecer que as formas de medir o tempo, são produtos culturais resultantes das necessidades de sociedades diversificadas” provavelmente poderia ter sido construído utilizando o verbo “perceber”, como é usado no trecho 2.24, “perceber que as temporalidades históricas e as periodizações propostas são criações sociais”. A ausência de critério para usar um ou outro verbo para constituir as “habilidades para o trabalho com a História” implica em baixo grau de clareza acerca daquilo que é relevante para constituir o comportamento a ser apresentado pelo aprendiz em seu cotidiano ou contexto profissional.

Os verbos “atuar”, “criticar”, “auxiliar”, “problematizar”, “situar” e “zelar” são alguns exemplos de verbos pouco precisos, apresentados nas Tabelas 3.9 e 3.10. No trecho 1.6 (Fonte 1), “atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos ‘lugares de memória’ socialmente construídos”, conforme mostrado na Tabela 3.1, é utilizado o verbo “atuar”, embora aquilo que constitui a atuação não é algo claro. Por exemplo, quem constrói a memória social são as pessoas, nos seus mais diversos contextos. O que elas fazem para construir aquilo que é chamado de “memória social”? Considerando tal trecho, o aluno precisa ser capaz de fazer algo que é chamado de “atuar”, mas isso ainda é vago. O uso de um verbo mais preciso pode orientar o programador de ensino a propor comportamentos intermediários a serem ensinados a seus alunos de modo que eles venham a desenvolver uma nova relação com o meio, mais especificamente, com aquilo que é chamado de “memória social”.

O trecho 2.3, “considerar a dinâmica dos conceitos, que adquirem especificidade a partir da construção de representações”, apresentado na Tabela 3.2, é constituído pelo verbo “considerar”. Segundo o dicionário (Ferreira, 1986), tal verbo significa “atender a; atentar para; pensar em; meditar; examinar; observar; apreciar; deter a vista em (...)”. Considerando o complemento do trecho, a expressão “atentar para” é a que mais está relacionada com o sentido do verbo “considerar”. O complemento “dinâmica dos conceitos que adquirem especificidade a partir da construção de representações” é algo sob controle do qual a

pessoa uma pessoa que aprende História precisa estar, ou seja, é algo que precisa ser “considerado” ou é algo para o qual tal pessoa precisa “atentar-se”. No entanto, em tal trecho não é apresentada nem a classe de resposta a ser apresentada pela pessoa ao ficar sob controle de tal variável, nem o que precisa ser produzido a partir de tal classe de resposta. Para compor um comportamento-objetivo, portanto, o verbo “considerar” é pouco preciso, pois expressa apenas a necessidade de o organismo ficar sob controle de algo, mas não as relações que constituem um comportamento.

Verbos pouco precisos são uma categoria que dificulta ao programador de ensino identificar o que precisa ser ensinado aos aprendizes. Tais verbos são pouco adequados para referirem-se a parte dos comportamentos-objetivo, uma vez que é possível que haja mais de uma interpretação acerca daquilo que é relevante ser aprendido, já que os verbos podem ter mais de um significado. O trecho 2.51, apresentado na Tabela 3.6, é um exemplo: “indignar-se diante das injustiças”. O verbo “indignar”, segundo o dicionário, significa “provocar indignação em; encher de indignação, indispor, revoltar” (Ferreira, 2009). “Indignação”, por sua vez, se refere ao “sentimento de cólera despertado por ação; indigna, ódio, raiva, desprezo, repulsa, aversão”. É um desses sentimentos aquilo que precisa ser produto da relação que o aprendiz estabelece com as “injustiças”, conforme é destacado no trecho 2.51? Se for, qual desses sentimentos, já que se tratam de processos distintos? O verbo “indignar-se”, portanto, é pouco preciso para indicara aquilo que uma pessoa precisa realizar diante de aspectos de seu cotidiano, nesse caso, diante de injustiças, já que tal verbo pode ser interpretado de várias maneiras.

Há verbos que enfatizam principalmente atividades que são mais um meio de desenvolver novos comportamentos do que um comportamento significativo a ser apresentado pelas pessoas nos âmbitos cotidiano e profissional. Uma vez que comportamentos-objetivo, considerando a concepção da Análise do Comportamento, fazem referência ao comportamento a ser apresentado nesses âmbitos, ao propor tais objetivos os **verbos que enfatizam atividades de ensino** devem ser evitados. Os verbos “exercitar” e “praticar” são exemplos. Em quatro “habilidades para o trabalho com a História” extraídas da Fonte 2, tais verbos foram utilizados. No trecho 2.13, “exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico”, apresentado na Tabela 3.2, tal como está proposto, a ênfase é dada no “exercitar-se nos procedimentos

metodológicos específicos”, mas provavelmente aquilo que o aluno precisará fazer quando formado é “produzir conhecimento histórico por meio de procedimentos metodológicos específicos”. “Exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos é um meio para o aluno aprenda tal comportamento, mas não um fim em si mesmo, uma vez que se não for para produzir conhecimento histórico o uso de tais procedimentos provavelmente não faz sentido.

Outro trecho que apresenta o verbo “exercitar” é o 2.47, apresentado na Tabela 3.6, “exercitar o conhecimento autônomo e crítico”. Ainda que o verbo “exercitar” faça referência a uma atividade de ensino, como “praticar”, parece que o relevante a ser considerado em tal trecho não é o “exercício do conhecimento autônomo e crítico”, tal como proposto, mas a capacidade de lidar com o conhecimento de maneira crítica e de maneira autônoma. Por isso, o verbo “exercitar” foi considerado inadequado para compor objetivo de ensino, uma vez que, além de fazer referência a atividade de ensino, não é o verbo mais apropriado para indicar a interação entre aquilo que uma pessoa faz em relação ao complemento “conhecimento”.

O verbo “praticar” é usado no trecho 2.14, “praticar a interdisciplinaridade”, apresentado na Tabela 3.2, e no trecho 2.49, “praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas” que consta na Tabela 3.6. No primeiro exemplo, o complemento “interdisciplinaridade” é pouco claro para indicar as características do ambiente com o qual uma pessoa lida e o que é produzido em nesse ambiente. O verbo “praticar”, uma vez que faz referência a uma atividade ou resposta, é considerado inadequado para constituir classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem, pois não explicita aquilo que precisa ser produzido como resultado daquilo que consiste o “praticar”.

Outra característica de verbo que possibilita mais de uma interpretação a respeito das relações a serem estabelecidas pelos aprendizes são os **verbos metafóricos**, como “construir”, “incorporar” e “posicionar-se”, apresentados nos trechos extraídos das fontes de informação, conforme mostrado nas Tabelas 3.7 e 3.8. Nos PCNEM (Fonte 1) um dos trechos apresenta tal característica. O trecho 5, “construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos” é o mesmo que o trecho 2.52, apresentado nas Tabelas 3.1 e 3.6, respectivamente.



Em tal formulação, o verbo “construir”, que conforme o dicionário significa “dar estrutura a; edificar; fabricar; organizar; dispor; arquitetar” (Ferreira, 1986), é apresentado com o complemento “identidade”, um conceito abstrato. Um verbo que talvez seja mais apropriado para referir-se a “identidade” seja “constituir”.

O trecho 2.54, apresentado na Tabela 3.6, “incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos” também apresenta um verbo cujo significado se aplica a outro complemento que não aquele no qual está apresentado, sendo, tendo nessa configuração, a característica de metafórico. O verbo “incorporar”, segundo o dicionário (Ferreira, 1986) significa “dar forma corpórea; admitir ou receber corporação; reunir em uma só; juntar num só corpo; dar unidade a; reunir; introduzir, embeber, imbuir; tomar corpo, encorpar, crescer; tomar forma corpórea, materializar-se; entrar a fazer parte; ingressar; reunir-se, juntar-se, congregar-se”. São vários os significados, embora os direitos sociais, humanos, civis e políticos sejam aspectos sob controle dos quais as pessoas devem estar, e o verbo “incorporar” não parece ser suficiente para indicar o que uma pessoa faz ao lidar com tais estímulos, nem a relação entre o que tal pessoa faz e aquilo que é produzido por tal fazer ao ficar sob controle dos direitos sociais, humanos, civis e políticos.

Outro verbo apresentado com um complemento que o torna metafórico é o verbo “posicionar-se”, que consta no trecho 2.55, conforme mostra a Tabela 3.6. Tal verbo significa, segundo Ferreira (1986), “por em posição; tomar posição; situar-se”. No trecho, “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”, não é claro a que resposta “posicionar-se” ou “tomar posição” se refere. Pode ser “opinar”, “falar a respeito”, “argumentar”, “caracterizar” etc. Por conta de tal falta de clareza, ao propor comportamentos-objetivo o verbo “posicionar-se” pode ser alterado, de modo a especificar a relação entre aquilo que uma pessoa faz, o meio com o qual lida (nesse casos, fatos presentes e a interpretação de suas relações com o passado” e aquilo que produz em tal meio.

Há trechos dois trechos que constituem as “habilidades para o trabalho com a História”, extraídos das PCNmais (Fonte 2) que apresentam verbos que **ênfatizam as respostas** a serem apresentadas pela pessoa, embora não explicita o resultado produzido por tais respostas. Tais trechos são apresentados na Tabela 3.3, e são “buscar os

sentidos das ações humanas que parecem disformes e desconectadas” e “aceitar a possibilidade de várias interpretações”. Os verbos “buscar” e “aceitar” dizem respeito à resposta apresentada por alguém, mas não indicam o que é produzido a partir de tal resposta. Por exemplo, dizer que uma pessoa “busca os sentidos das ações (...)” não significa dizer que são identificados tais sentidos. Do mesmo modo, ao “procurar algo” não significa que aquilo que se procura será encontrado. O uso de um verbo que enfatize a consequência da relação comportamental e não apenas a resposta é mais apropriado para compor comportamento-objetivo, uma vez que deixa claro aquilo que precisa ser produzido em tal comportamento.

O trecho 2.28, “evitar anacronismo ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes”, apresentado na Tabela 3.3, é constituído pelo verbo “evitar”. Em tal trecho é enfatizado aquilo que não deve ser feito, e não a relação a ser estabelecida com o meio pelo aluno. **Verbos na negação** ou o uso do verbo “evitar” não viabiliza que seja explicitado sob controle de quais aspectos a pessoa precisa ficar sob controle, as respostas que precisa apresentar e o que precisa ser produzido a partir de tal resposta ao lidar com situações do cotidiano. Por essa razão, para propor comportamentos-objetivo, verbos com tal característica são avaliados como inadequados.

Há outro conjunto de características avaliadas nas “competências” e “habilidades” extraídas das fontes de informação. Tal conjunto diz respeito às características do complemento do trecho. Conforme mostrado na Tabela 3.7, seis dentre os dez trechos apresentados nos PCNEM (Fonte 1) possuem **mais de um complemento**. Por sua vez, nas PCNmais (Fonte 2) constam 22 trechos com mais de um complemento. Tal característica implica em diferentes contextos ou situações que são parte de relações distintas estabelecidas com o ambiente, ou diferentes produtos que precisam ser obtidos por meio de uma classe de respostas. Expressões que contém mais de um complemento, em geral, fazem referência a mais de um comportamento-objetivo e fazer a proposição em uma única expressão pode camuflar ou esconder aspectos relevantes de um comportamento-objetivo.

No trecho 2.10, apresentado na Tabela 3.2, “reconhecer os diferentes agentes sociais e os contextos envolvidos na produção do conhecimento histórico”, há o conectivo “e” entre “agentes sociais” e “contextos envolvidos na produção do conhecimento histórico”, o que indica que há dois complementos. É provável que o aluno tenha que ser

capaz reconhecer esses dois aspectos, que estão envolvidos na produção de conhecimento histórico. A separação dos dois complementos torna mais claro aquilo que se pretende como comportamento-objetivo, por isso tal característica foi considerada inadequada para compor um comportamento-objetivo.

Outro exemplo de trecho com mais de um complemento é o trecho 2.41, apresentado na Tabela 3.5: “identificar o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais”. Em tal trecho, são apresentados dois aspectos relacionados aquilo que é chamado de memória histórica: o papel e a importância. Se esses são aspectos diferentes, a pessoa precisa ficar sob controle de características distintas para realizar tal identificação. No trecho 2.41 já é indicado que a memória histórica é importante e tem um papel na vida da população, mas não fica clara a relação com “suas raízes culturais”. Ainda que seja provável que seja “identificar o papel e a importância da memória histórica para as raízes culturais da população”, a separação dos complementos evita possíveis ambigüidades na interpretação do trecho.

No trecho 2.45, apresentado na Tabela 3.5, “compreender a importância da escola e dos alunos na preservação dos bens culturais de sua comunidade e região”, podem ser observados pelo menos um aspecto em relação a característica “mais de um complemento”. Os “alunos” e a “escola” têm papéis diferentes na preservação dos bens culturais, que por sua vez fazem parte de dois conjuntos, conforme consta no trecho: “comunidade” e “região”. Por conta disso, o trecho constitui mais de um comportamento-objetivo, pois são comportamentos distintos a serem desenvolvidos relacionados à compreensão da importância da escola (que compreende os alunos, mas não apenas eles) na preservação dos bens culturais de uma região (que compreende uma comunidade, mas não apenas essa) e a compreensão da importância especificamente dos alunos em relação uma comunidade e, também dos alunos em relação a uma região. Tal “habilidade para o trabalho com a História” (trecho 2.45) constitui, portanto, pelo menos quatro comportamentos-objetivo distintos a serem desenvolvidos pelos alunos.

Além da característica “mais de um complemento”, há ainda outro aspecto relacionado ao complemento dos trechos que precisa ser avaliado para transformar tais trechos em comportamentos-objetivo. O trecho “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes

agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção” (1.1), apresentado na Tabela 3.1, além de ser constituído por mais de um complemento e por isso fazer referência a mais de um comportamento-objetivo, faz a parte do complemento o verbo reconhecer no gerúndio: “reconhecendo”. Tal verbo indica uma nova relação, e dessa forma o complemento faz referência a outro comportamento que o aprendiz precisa ser capaz de apresentar. Por isso, complementos que apresentam **verbos no gerúndio** são considerados inadequados para compor comportamentos-objetivo, uma vez que tal complemento em geral é outro comportamento a ser apresentado.

O trecho 1.6 e 2.44, “atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos ‘lugares de memória’ socialmente instituídos”, apresentado na Tabela 3.1 e 3.5, apresenta em seu complemento o verbo “partir” no gerúndio (partindo de algo). Esse algo é a crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. Não é suficientemente claro, por exemplo, se o trecho faz referência a uma crítica já existente que o aluno precisa identificar ou ao produto do comportamento de “criticar algo”, realizado pelo próprio aluno. Em ambos os casos, o complemento faz referência a outro comportamento que o aluno precisará ser capaz de apresentar: “criticar diversos ‘lugares de memória’ socialmente instituídos” ou, se não for o próprio aluno quem produzirá tal crítica, ele precisará ser capaz de identificá-la. É provável que tais comportamentos estejam em uma relação de cadeia: o produto de “criticar os diversos ‘lugares de memória’ socialmente instituídos” e “identificar críticas dos diversos ‘lugares de memória’ socialmente instituídos” é estímulo antecedente do comportamento “atuar sobre os processos de construção da memória social”.

O trecho 1.3 “relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas”, apresentado na Tabela 3.1, é composto por um complemento com um verbo no gerúndio “reconhecendo-as como construções culturais e históricas”. O verbo no gerúndio indica outra relação a ser estabelecida com o meio, que parece ser um pré-requisito do comportamento de “relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico”, uma vez que identificar que tais concepções estão inseridas em um contexto histórico é algo que o aluno precisa ser capaz de fazer para então ser capaz de relativizar tais concepções. Desse modo, no trecho 1.3 são identificados pelos menos dois

comportamentos-objetivo referentes aos verbos, embora tal trecho também se caracterize por mais de um complemento em cada período gramatical (concepções de tempo *e* as diversas formas de periodização do tempo cronológico; construções culturais *e* construções históricas).

No trecho “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção” (1.1), apresentado na Tabela 3.1 também consta um verbo no gerúndio em seu complemento: “reconhecendo”. Em tal trecho, o complemento “reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos na produção de fontes documentais de natureza diversa” não parece ser pré-requisitos dos das classes de comportamentos de “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa”, mas comportamentos que compõem tais classes. No trecho 2.5, apresentado na Tabela 3.2, “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa” não há o complemento usando o verbo no gerúndio como apresentado no trecho extraído dos PCNEM. Esse é mais um indicativo de que tais comportamentos são mais abrangentes, contendo vários comportamentos que o compõe. Alguns deles podem ser “reconhecer o papel das diferentes linguagens envolvidas na produção de fontes documentais de natureza diversa”, “reconhecer o papel dos diferentes agentes sociais envolvidos na produção de fontes documentais de natureza diversa” e “reconhecer o papel dos diferentes contextos envolvidos na produção de fontes documentais de natureza diversa”.

Outra característica identificada nos trechos extraídos de ambas as fontes de informação são complementos que contém **verbos substantivados**. Em um trecho, apresentado nas duas fontes de informação, constam tal característica. No trecho 1.5 e 2.52 “construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo como sujeito e como produto dos mesmos”, apresentado nas Tabelas 3.1 e 3.6, há no complemento o substantivo “reconhecimento”, que se refere ao produto do processo de reconhecer. Por sua vez, observando tal trecho parece que é o aluno quem deve ser capaz de realizar tal processo, que é uma classe de comportamento componente do processo de “construção” da identidade pessoal e social na dimensão histórica. Sendo assim, o complemento desse trecho possivelmente faz referência a um comportamento que

compõe a classe geral de comportamento “‘construir’ a identidade pessoal e social na dimensão histórica”.

Outro trecho que apresenta um verbo substantivado em seu complemento é “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado” (1.10; 2.55), apresentado nas Tabelas 3.1 e 3.6. Em tal trecho, o complemento “a partir da interpretação” também se refere ao produto do processo de “interpretar as relações entre os fatos presentes e o passado”. É provável que seja o aluno (após formado, em seu cotidiano) quem deve ser capaz de interpretar tais relações, e não apenas identificar interpretações já construídas por outras pessoas, para então “posicionar-se” diante de fatos presentes. Nesse caso, complemento do trecho faz referência a outro comportamento-objetivo, sendo que os comportamentos derivados estão muito provavelmente em uma relação de cadeia.

A partir da avaliação dos diferentes trechos que contém complementos que apresentam verbos no gerúndio e verbos substantivados, é possível identificar que tais complementos possuem papéis diferentes em relação à primeira frase apresentada no trecho em que estão inseridos. Tal papel pode ser de pré-requisito, de exemplo de comportamento que compõe uma classe de comportamento mais abrangente, ou pode também se referir a uma classe de comportamento do mesmo grau de abrangência, mas que está em uma relação de cadeia com a classe de comportamento expressa na primeira frase. Os complementos apresentados nos trechos com verbos no gerúndio podem ser transformados em comportamentos-objetivo e para avaliar o papel que têm, de modo a facilitar a organização dos daquilo que precisa ser ensinados aos alunos. Além disso, complementos contendo verbos no gerúndio e substantivados são considerados inadequados para compor comportamentos-objetivo uma vez que fazem referência a outro comportamento-objetivo.

Dentre os 55 trechos extraídos das PCNmais (Fonte 2), 16 apresentam a característica de serem constituídos pela estrutura “**verbo (...)** de que (...)” ou “**verbo (...)** como (...)”. Tal estrutura consiste em um item de conteúdo ou uma informação completa adicionando um verbo que em geral não caracteriza um comportamento a ser apresentado no ambiente cotidiano ou profissional da pessoa que aprende. Por exemplo, no trecho 2.2, “compreender os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas”, além de o verbo “compreender” ser um verbo pouco preciso

para indicar aquilo que significa a relação a ser estabelecida, caso o aluno afirme que “os conceitos são expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas”, seria possível dizer que o aluno poderia lidar com tais conceitos para indagar as fontes e as realidades históricas? Do modo como está proposto, é possível que o comportamento de repetir ou adotar tal estrutura como correta seja considerado como aprendizagem, sem que o aluno seja capaz de utilizar os conceitos para interpretar fontes e realidades históricas.

O trecho 2.12, “perceber os processos históricos como dinâmicos e não determinados por forças externas às ações humanas”, é também estruturado da forma “verbo (...) como (...)”. Em tal trecho, há pelo menos dois aspectos a serem examinados. Um deles está relacionado ao fato de que o aluno precisa “perceber” que os processos históricos são dinâmicos. Do mesmo modo como no trecho “compreender os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas”, o aluno pode apenas repetir que os processos históricos são dinâmicos, dificultando ao professor ou quem programa o ensino identificar se o aluno é capaz de “perceber” tal característica nos processos históricos. Além disso, há dois complementos nesse trecho com a estrutura “verbo (...) como (...)”, sendo a segunda parte referente a “perceber os processos históricos como não determinados por forças externas às ações humanas”. Não é explicitado o que determina os processos históricos, e a clareza acerca daquilo que não os determinam não seja suficiente para identificar tais determinantes. Desse modo, parece maior ainda a probabilidade de repetir ou adotar tais frases como verdadeiras, sem que haja a aprendizagem de um comportamento relevante relacionado às características de processos históricos.

Outro exemplo de trecho constituído pela estrutura “verbo de que (...)” é “ter consciência de que o objeto da História são as relações humanas no tempo e no espaço” (2.11), apresentado na Tabela 3.2. Esse é um exemplo de “habilidade” da qual pode ser derivada um comportamento-objetivo caracterizado por ser mais conceitual, ou seja, o aluno precisa entender o que é História, como área de conhecimento e aquilo que é seu objeto de estudo. Há também o risco, nesse caso, de o aluno apenas memorizar e repetir qual é objeto da História. A manutenção do complemento “como uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo (...)” pode ser uma forma de aumentar a probabilidade de o conceito ser caracterizado corretamente. Apesar disso, é relevante fazer uma avaliação da necessidade de apresentar o

conceito definido ou manter apenas o nome do conceito para ser examinado e definido, tal como “caracterizar História”.

Outra característica do complemento das “habilidades para o trabalho com a História”, apresentadas nas PCNmais é **apresentar uma qualidade a um fenômeno** na própria proposição da “habilidade”. Ao derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem, tal qualidade precisa ser excluída da proposição, uma vez que é o aluno quem deve caracterizar o fenômeno, e não repetir uma característica já apresentada no nome do comportamento-objetivo a ser desenvolvido por ele. Na Tabela 3.4 constam três trechos que apresentam uma qualidade atribuída ao fenômeno: 2.30 “compreender o trabalho como elemento *primordial* nas transformações históricas”, 2.33 “perceber a *complexidade* das relações de poder entre os sujeitos históricos” e 2.39, “perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes *conflitantes*”. Em ambos os casos, a atribuição de uma qualidade pode dificultar ao aluno propor outras qualidades referentes aos fenômenos “trabalho”, “relações de poder” e “manifestações culturais”, respectivamente.

A identificação de qualidade atribuída aos fenômenos em proposição de objetivos de ensino foi objeto de discussão no trabalho de Resende (2008), cujo objetivo era identificar o que futuros professores (alunos de licenciatura) deixavam explícito ou indicado em relação ao que deveria ser aprendido pelos seus alunos, porque o aluno deveria aprender o que era proposto como objetivo e como deveria aprender, que faz referência a metodologia de ensino. Segundo Resende (2008), a justificativa (porquê ensinar o que é proposto) descrita pelo estagiário de licenciatura é um meio de identificar a sua concepção de ensino de História.

Em um dos exames de planos de ensino realizados por Resende (2008), o autor identifica como objetivo do estagiário “analisar a falta de políticas públicas de urbanização para São Paulo e a formação de favelas, cortiços e os redutos da exclusão social”. Segundo o autor, tal proposição possibilita inferir que o estagiário tem como objetivo que os alunos concluam que São Paulo sempre foi uma cidade excludente. Em outro plano de ensino, Resende (2008) encontrou como objetivo “mostrar a importância da Revolução Russa, como a primeira experiência histórica de um regime socialista”. Por meio de tal objetivo, o estagiário orienta suas aulas no sentido de construir uma narrativa que



demonstre que a Revolução Russa tem um papel fundamental. Independente da veracidade dos pressupostos apresentados nos objetivos de ensino, Resende (2008) examina que tais objetivos são constituídos de uma narrativa pronta, sem a participação dos alunos, e por isso tem como característica a ênfase na transmissão de uma visão dos fatos históricos, dentre outras possíveis. Em tais objetivos de ensino, assim como nos trechos 2.30, 2.33 e 2.39, são apresentadas qualidades aos fenômenos que são propostos como objetos de estudos, como “falta de políticas públicas” e “importância da Revolução Russa como primeira (...)”.

Os trechos apresentados nos PCNEM são em geral apresentados nas PCNmais, provavelmente por este último ser um documento complementar ao primeiro. Em relação aos trechos extraídos dos PCNEM, ainda que não tenha sido explicitado o nome do conceito a qual faz referência, também está relacionado a conceitos, tal como nas PCNmais. Dentre os dez trechos apresentados nos PCNEM, dois fazem referência ao conceito de História, dois se referem ao conceito “cidadania”, e os conceitos “memória”, “processo histórico” e “cultura” estão relacionados com um trecho cada. Três trechos fazem referência ao conceito “tempo”, sendo que dois desses trechos não são apresentados nas PCNmais. Tais trechos, 1.3 “relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas” e 1.8, “situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade” são os únicos apresentados nos PCNEM que não estão entre os 55 trechos extraídos das PCNmais.

Dentre os 11 verbos que compõem as dez “competências” e “habilidades” apresentadas nos PCNEM (História), sete foram considerados inadequados para constituir comportamentos-objetivo de aprendizagem, uma vez que são pouco precisos ou metafóricos. Dentre os 33 verbos que compõem as 55 “habilidades para o trabalhado com a História”, 28 apresentam características que tornam o “comportamento-objetivo” obscuro para o entendimento acerca do que é preciso ser produzido no ambiente cotidiano e profissional das pessoas, conforme indicado na Tabela 3.10.

Dentre os 11 verbos que compõem tais “competências” e “habilidades”, quatro foram considerados adequados para constituir classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem (analisar, interpretar, produzir e comparar) ainda que o verbo “analisar” precisa

ser definido no contexto em que é utilizado, para que também não seja considerado pouco preciso. Em relação às “habilidades para o trabalho com a História”, cinco verbos foram considerados adequados para constituir classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem, sendo quatro deles os mesmos verbos mantidos na avaliação dos verbos que compõem as “competências” e “habilidades” de História dos PCNEM, além do verbo “identificar”.

Os trechos ou “competências” e “habilidades” apresentadas nos PCNEM de História que apresentam os verbos considerados adequados para constituir classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem são também apresentados nas PCNmais: 1.1 e 2.5 “criticar, **analisar** e **interpretar** fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção”, 1.2 e 2.9 “**produzir** textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico” e 1.9 e 2.22 “**comparar** problemáticas atuais e de outros momentos históricos”. Os trechos 2.41 e 2.42, respectivamente “**identificar** o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais” e “**identificar** e criticar as construções da memória de cunho propagandístico e político”, são as únicas “habilidades para o trabalho com a História” das PCNmais que apresenta o verbo “identificar”, considerado adequado para compor classes de comportamentos-objetivo.

A indicação de “adequado” ou “inadequado” aos verbos foi realizada considerando o que é apropriado para constituir classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem. Não foi realizada uma avaliação do verbo com base na proposta de “habilidade” ou “competência” tal como proposto nos documentos utilizados como fonte de informação. Portanto, o grau de adequação do verbo foi atribuído sob controle do conceito de comportamento-objetivo: comportamentos a serem apresentados no ambiente cotidiano ou profissional elencados como aquilo que precisa ser desenvolvido em um contexto de ensino (Botomé, 1981; Kubo e Botomé, 2001, Viecilli, 2008; Kienen, 2008). Para avaliar o grau de adequação de um comportamento-objetivo é necessário mais do que apenas observar o verbo, mas a relação entre o verbo e o complemento proposto. Por isso, ao derivar comportamentos-objetivo, é possível que um verbo considerado adequado para constituir tal comportamento tenha que ser substituído por outro que explicita melhor a relação com o complemento.

Em documentos oficiais como os PCNEM e as PCNmais, são apresentadas “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas por meio do ensino, relacionadas a várias áreas de conhecimento, sendo a História uma delas. Tais “competências” e “habilidades” são uma contribuição por constituírem uma proposta mais avançada do que a indicação de, por exemplo, “conteúdos”. Entretanto, há algumas características apresentadas nessas proposições que podem ser ainda aperfeiçoadas, de modo a orientar com mais precisão aquilo que pode ser objetivo de ensino, sem que seja eliminada uma importante característica dos documentos: serem um orientador para o professor, e não uma “camisa de força”. A caracterização e avaliação de “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas em História apresentadas em documentos oficiais, como os PCNEM e as PCNmais são um meio para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História: uma outra contribuição no sentido do aperfeiçoamento do ensino de comportamentos relacionados a essa área do conhecimento.



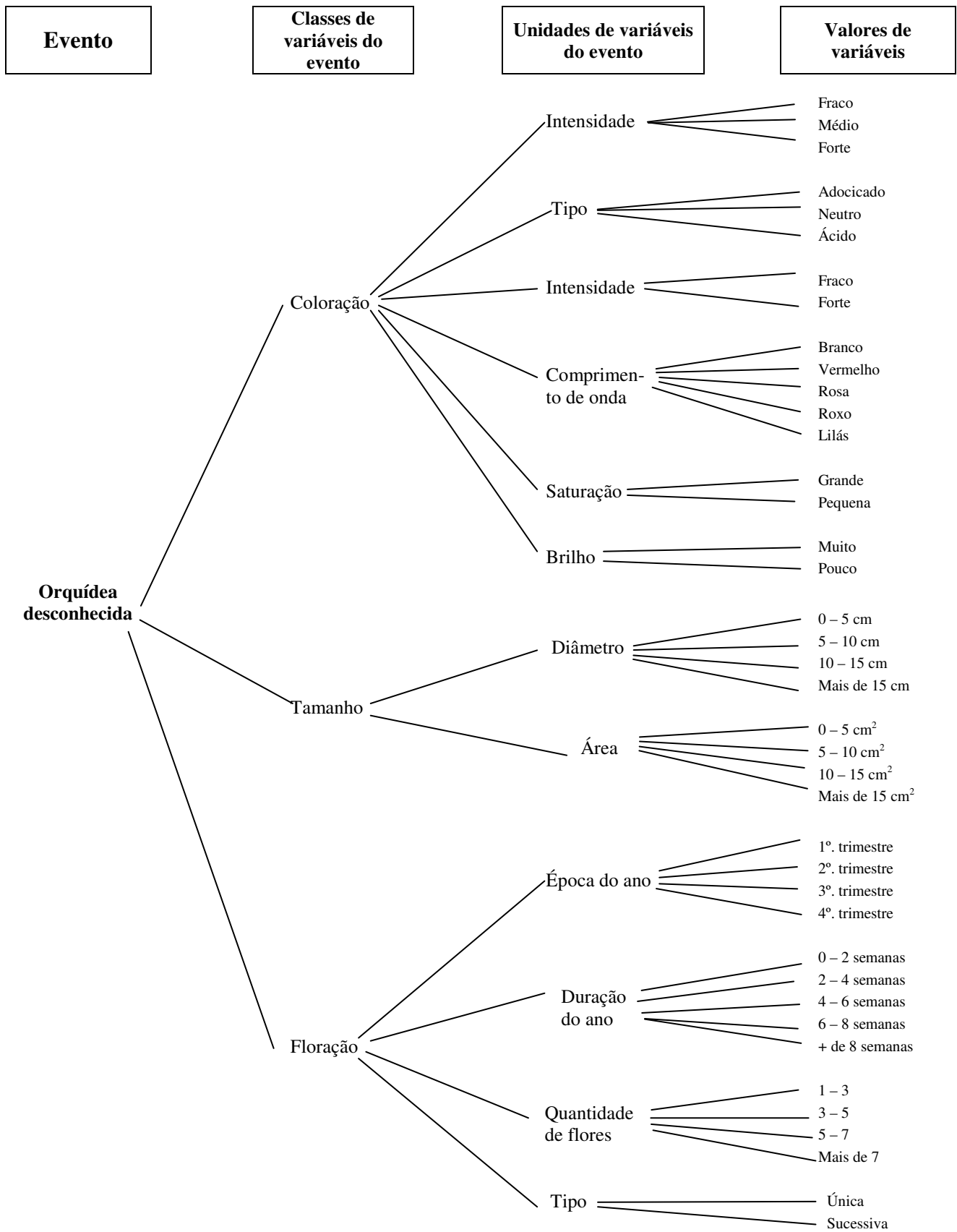
#### IV

### **OS CONCEITOS DE UNIDADES E VALORES DE VARIÁVEIS COMO RECURSO PARA CARACTERIZAR E AVALIAR AS “COMPETÊNCIAS” E “HABILIDADES” DE HISTÓRIA APRESENTADAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO) E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

O conceito de “variável” e “valor de variável” pode ser útil para avaliar “competências” e “habilidades” como meio para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História? Que tipos de exames podem ser realizados para avaliar qual maneira mais apropriada de propor classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem com base nesses conceitos? Além das categorias que constituem problemas em objetivos de ensino, (como o uso de verbos pouco precisos, que enfatizam atividades de ensino, atividades de ensino, mais de um complemento, entre outras), outros conceitos também são relevantes para avaliar as expressões que constituem “competências” e “habilidades” apresentadas em documentos oficiais. Esses conceitos são a noção de unidade de variável, conjunto de variável e valor de variável.

De acordo com Botomé e Kubo (2006), ao sistematizarem o conceito de “variável”, tal conceito se refere a aspectos ou propriedade de um acontecimento, fenômeno ou processo que podem variar em graus ou valores. A variável “tamanho da cadeira” pode apresentar diversos valores ou graus (pequena, média, grande ou a descrição dos centímetros de altura e de espessura, por exemplo). Do mesmo modo, a variável “período histórico” pode variar em valores mais amplos, como “passado”, “presente” e “futuro”, ou valores mais específicos, como “século XVI”, “década de 1720” e “setembro de 2000”.

As unidades de variáveis “tamanho da cadeira” e “período histórico”, por sua vez, fazem parte de conjuntos mais amplo, respectivamente “cadeira” e “processo histórico”. Uma “cadeira” possui diversos aspectos que variam em graus ou valores. Por exemplo, algumas variáveis que a constituem são “tamanho”, “cor”, “tipo de material”, “grau de conforto”. Na Figura 4.1 é apresentado um exemplo (adaptado de Kubo, 1998) na qual a autora analisa um evento (uma orquídea desconhecida a partir das classes de variáveis e das unidades de variáveis que a constituem e também dos valores de variáveis que cada unidade de variável podem assumir.



**Figura 4.1.** Exemplo de um evento (orquídea desconhecida) analisado de acordo com as classes de variáveis, unidades de variáveis que constituem tal evento e valores que cada uma das unidades de variáveis constituintes do evento pode assumir, segundo as quais a espécie de orquídea desconhecida pode ser classificada (adaptada de Kubo, 1993)

Um “processo histórico”, por sua vez, é constituído por diversas variáveis, entre elas o período histórico em que ocorreu e os sujeitos históricos. Uma vez que “cadeira” e “processo histórico” são constituídos por diferentes variáveis, tal fenômeno e processo são conjuntos de variáveis.

A clareza acerca do que consistem essas diferentes linguagens viabiliza distinguir as diferentes expressões e aquilo a que as expressões se referem. Nas “competências” e “habilidades” de História apresentadas nas fontes de informação (PCNEM e PCNmais) podem constar tanto “unidades de variáveis” como “valores ou graus de variáveis”. Pode ser útil identificá-las, e se necessário, derivar variáveis ou valores ou graus ao propor objetivos de ensino de História por meio da transformação dessas “competências” e “habilidades”.

As variáveis podem ser medidas utilizando diferentes de níveis de mensuração. Tais níveis são denominados de “nominal”, “ordinal”, “intervalar” e “de razão” (Botomé & Kubo, 2006). Quando os graus ou valores de uma variável são mensurados nominalmente há atribuição de nomes ou rótulos a esses graus, sem que seja possível ordená-los segundo critério comum. Por exemplo, em relação à variável “cor da cadeira”, se aos graus ou valores foram atribuídos os rótulos “vermelho”, “amarelo”, “verde”, “preta”, o nível de mensuração utilizado é nominal. O nível de mensuração ordinal se refere a valores de variáveis que podem ser ordenados, como os graus ou valores “grande”, “média” e “pequena”, relacionados ao “tamanho da cadeira”, por exemplo. No nível de mensuração intervalar, números são atribuídos para os graus de uma variável, com possibilidade de ordená-los e sendo conhecida a distância entre os intervalos, que são conhecidos. Um professor, ao medir a aprendizagem de seus alunos, pode utilizar uma escala de “0 a 10”. Apesar de à primeira vista a nota “0” parecer significar “ausência do fenômeno”, e com isso a ausência de aprendizagem, isso não acontece, pois dificilmente poderia ser afirmado que o aluno aprende “nada”. Outro exemplo de nível de mensuração intervalar é utilizar os graus ou valores “0°C”, “10°C”, “20°C” referentes a unidade de variável “temperatura”. Nesses casos, é conhecido o intervalo entre um valor de temperatura e outro. O nível de mensuração de razão é definido como atribuição de números para os graus de uma variável, com possibilidade de ordená-los, é conhecida a distância entre os intervalos e existe o valor “zero absoluto”, que o diferencia do nível de mensuração “intervalar”. Por exemplo, o valor da variável “0”, referente ao tamanho de algo significa “ausência do fenômeno” (nível

de mensuração de razão). Por isso, a “temperatura”, é um exemplo de medida de uma variável a partir do nível de mensuração intervalar, assim como a variável “nota” nesse exemplo. A caracterização dos níveis de mensuração é um meio para entender as diferentes maneiras de atribuir valores ou graus de variáveis às variáveis que constituem um fenômeno, tal como aquilo que é proposto como objetivo de aprendizagem de História.

Não há uma só maneira adequada de propor classes de comportamentos-objetivo em relação ao uso de expressões que se referem a conjuntos de variáveis, unidades de variáveis ou unidades, graus ou valores de variáveis. Uma vez que a proposição de comportamentos-objetivo necessita estar orientada pelas necessidades sociais e pelo fenômeno constituinte da área de conhecimento ou campo de atuação, (por exemplo, necessidades sociais no âmbito da História), é preciso avaliar qual tipo de expressão, em cada comportamento-objetivo, é mais apropriada para a proposição dele. Mas a clareza acerca desses conceitos constitui em um importante orientador para o professor examinar as características da classe de comportamento proposta como objetivo de ensino ou mesmo para propor tais classes de comportamentos. Tal exame, por sua vez, pode ser útil inclusive para propor atividades de ensino eficazes e produtivas.

#### **4.1 Os conceitos de unidades e valores de variáveis como recurso para caracterizar as “competências” e “habilidades” de história apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio**

Nas Tabelas 4.1 a 4.3 são apresentados os trechos extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) de História e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (História), respectivamente, que apresentam valores de variáveis no próprio trecho, sem que em tal trecho seja apresentado o nome da variável a qual tais valores de variáveis fazem referência. Na Tabela 4.4 são apresentados os trechos extraídos de ambos os documentos que apresentam em sua proposição tanto a unidade de variável como exemplos de graus ou valores referentes à unidade.

Na Tabela 4.1 são apresentadas as características dos oito trechos extraídos dos PCNEM (Fonte 1) relacionadas aos complementos



construídos de modo a apresentar valores ou graus de variáveis. Em tal tabela, constam quatro colunas. Na primeira, é apresentado o número dos trechos extraídos dos PCNEM constituídos por valores ou graus de variáveis, na segunda estão transcritos tais trechos, na terceira coluna são apresentados os valores ou graus de variáveis conforme apresentados nos trechos e na quarta coluna estão dispostas as unidades de variáveis derivadas a partir dos valores ou graus apresentados nos trechos. Uma vez que na quarta coluna são apresentadas as unidades de variáveis derivadas, ou seja, tais unidades não são apresentadas nos trechos, as unidades estão destacadas em itálico.

Conforme mostrado na Tabela 4.1, o trecho 1.2, “produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico” apresenta dois valores de variáveis em seu complemento: “textos analíticos” e “textos interpretativos”. Tais valores correspondem à unidade de variável denominada “tipos de textos”, conforme derivado e apresentado na quarta coluna. O trecho 1.4, “estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos”, apresenta também dois valores de variáveis, “processos históricos que caracterizam continuidade/permanência” e “processos históricos que caracterizam ruptura/transformação”. Tais valores se referem à unidade de variável “tipos de processos em relação a dinâmicas temporais”, conforme derivado e indicado na quarta coluna.

TABELA 4.1

**Trechos que apresentam valores de variáveis em seus complementos e unidades de variáveis derivadas de tais valores extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNEM) - FONTE 1**

<b>Número do trecho</b>	<b>Trecho transcrito</b>	<b>Valores de variáveis que constam no trecho</b>	<b>Unidades de variáveis as quais os valores se referem</b>
1.2	Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico;	- textos analíticos; - textos interpretativos;	- <i>tipos de textos;</i>
1.3	Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.	- construções culturais; - construções históricas;	- <i>tipos de construções de concepções tempo;</i>
1.4	Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.	- processos históricos que caracterizam continuidade/permanência; - processos históricos que caracterizam ruptura/transformação;	- <i>tipos de processos históricos em relação as dinâmicas temporais.</i>
1.5	Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.	- identidade pessoal; - identidade social; - papel do indivíduo nos processos históricos como sujeito desses processos; - papel do indivíduo nos processos históricos como produtos desses processos;	- <i>tipos de identidade;</i> - <i>papeis que um indivíduo pode exercer nos processos históricos;</i>
1.6	Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.	- processos de construção da memória social;	- <i>processos de construção de diferentes tipos de memória;</i>
1.8	Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.	- relações de sucessão; - relações de simultaneidade;	- <i>tipos de relação temporal</i>
1.9	Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.	- problemáticas atuais; - problemáticas de outros períodos históricos;	- <i>problemáticas de diferentes períodos históricos;</i>
1.10	Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.	- fatos presentes	- <i>fatos ocorridos em diferentes períodos históricos;</i>

Ainda de acordo com a Tabela 4.1, no trecho 1.5, “construir a identidade pessoal e social na dimensão história, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos”, há valores de variáveis que fazem referência a duas unidades de variáveis distintas: “tipos de identidade” e “papeis que um indivíduo pode exercer nos processos históricos”. A primeira unidade de variável foi derivada com base nas expressões “identidade pessoal” e “identidade social”. A segunda unidade de variável foi derivada a partir da análise da expressão “papel do indivíduo como sujeito e como produto dos [processos históricos]”.

Em relação ao trecho 1.9 “comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos”, foram identificados dois valores de variáveis: “problemáticas atuais” e “problemáticas de outros momentos históricos”. A unidade de variável derivada a partir desses valores é “problemáticas de diferentes períodos históricos”. O trecho 1.9 também é apresentado na Tabela 4.2 (trecho 2.22) uma vez que também representa um trecho no qual consta valores de variáveis apresentado em “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das PCNmais.

Nas Tabelas 4.2 e 4.3 constam trechos que apresentam valores ou graus de variáveis, extraídos das PCNmais (Fonte 2), sendo que na Tabela 4.2 constam sete trechos (observados entre os trechos 2.9 a 2.46) e na Tabela 4.3 são apresentados seis trechos (característica observada entre os trechos 2.47 a 2.55). Na primeira coluna dessas tabelas são apresentados os números dos trechos e a transcrição dos trechos é apresentada na segunda coluna. Na terceira coluna são indicados os valores ou graus de variáveis conforme consta no trecho correspondente e, na quarta coluna, consta em itálico a unidade de variável derivada a partir dos valores ou graus identificados nos trechos. Os trechos 1.2, 1.5, 1.6 e 1.9 e 1.10, extraídos da Fonte 1 e apresentados na Tabela 4.1 são semelhantes ou idênticos, respectivamente, aos trechos 2.9, 2.52, 2.44, 2.22 e 2.55, extraídos da Fonte 2 e apresentados na Tabela 4.2.

Conforme mostrado na Tabela 4.2, a partir do trecho 2.21, “problematizar a vida social, o passado e o presente, na dimensão individual e social”, foram identificadas quatro valores de variáveis (passado, presente, dimensão individual e dimensão social), que se referem, respectivamente, a duas unidades de variáveis distintas derivadas: “períodos históricos” e “tipos de dimensões”. No trecho 2.44, “atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da

crítica dos diversos ‘lugares de memória’ socialmente instituídos”, é apresentada a expressão “processos de construção da memória social”. Uma vez que há mais de um tipo de “memória”, tal expressão faz referência a um valor de variável, “memória social”. A unidade de variável referente ao valor “memória social” foi derivada como “diferentes tipos de memória”, desta forma, como mostrado na quarta coluna da Tabela 4.2, a unidade de variável referente ao valor “processos de construção de memória social” derivada é “processos de construção de diferentes tipos de memória”. Em relação ao trecho 2.45, “compreender a importância da escola e dos alunos na preservação dos bens culturais de sua comunidade e região”, foi identificado o valor de variável “preservação de bens culturais”, que se refere à unidade de variável derivada denominada “preservação de diferentes tipos de bens”.

De acordo com a Tabela 4.3, a partir do trecho 2.47 “exercitar o conhecimento autônomo e crítico”, foram identificadas os valores de variáveis “conhecimento autônomo” e “conhecimento crítico”. Esses valores se referem a unidade de variável “características de maneiras de conhecer”, derivada e apresentada na quarta coluna da Tabela 4.3. No trecho 2.49 “praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas”, cinco valores de variáveis são identificadas: “diferenças culturais”, “diferenças étnicas”, “diferenças de gênero”, “diferenças religiosas” e “diferenças políticas”. A unidade de variável derivada que faz referência a tais valores é “diferenças de quaisquer tipos”.

**TABELA 4.2**  
**Trechos que apresentam valores de variáveis em seus complementos**  
**e unidades de variáveis derivadas de tais valores extraídos das**  
**Orientações Curriculares para o Ensino Médio de História**  
**(PCNmais) - Fonte 2 - trechos 2.9 a 2.46**

Número do trecho	Trecho transcrito	Valores de variáveis que constam nos trechos	Unidades de variáveis as quais os valores indicados se referem
2.9	Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos a partir das categorias e dos procedimentos metodológicos da História.	- textos analíticos; - textos interpretativos;	- <i>tipos de textos;</i>
2.21	Problematicar a vida social, o passado e o presente, na dimensão individual e social.	- passado; - presente;  - dimensão individual; - dimensão social;	- <i>períodos históricos;</i>  - <i>tipos de dimensões;</i>
2.22	Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.	- problemáticas atuais; - problemáticas de outros períodos históricos;	- <i>problemáticas de diferentes períodos históricos;</i>
2.42	Identificar e criticar as construções da memória de cunho propagandístico e político;	- construções de memória de cunho propagandístico; - construções da memória de cunho político;	- <i>diferentes cunhos de construção de memória;</i>
2.44	Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.	- processos de construção da memória social;	- <i>processos de construção de diferentes tipos de memória;</i>
2.45	Compreender a importância da escola e dos alunos na preservação dos bens culturais de sua comunidade e região.	- preservação de bens culturais;	- <i>preservação de diferentes tipos de bens;</i>
2.46	Aprimorar atitudes e valores individuais e sociais.	- atitudes individuais; - atitudes sociais;  - valores individuais; - valores sociais;	- <i>âmbitos de atitude;</i>  - <i>âmbitos de valores;</i>

**TABELA 4.3**  
**Trechos que apresentam valores de variáveis em seus complementos e unidades de variáveis derivadas de tais valores extraídos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio de História (PCNmais) - Fonte 2 – trechos 2.47 a 2.55**

Número do trecho	Trecho transcrito	Valores de variáveis que constam nos trechos	Unidades de variáveis as quais os valores indicados se referem
2.47	Exercitar o conhecimento autônomo e crítico.	- conhecimento autônomo; - conhecimento crítico;	- <i>características de maneiras de conhecer;</i>
2.49	Praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas.	- diferenças culturais; - diferenças étnicas; - diferenças de gênero; - diferenças religiosas; - diferenças políticas;	- <i>diferenças de quaisquer tipos;</i>
2.52	Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.	- identidade pessoal; - identidade social;  - papel do indivíduo nos processos históricos como sujeito desses processos;  - papel do indivíduo nos processos históricos como produtos desses processos;	- <i>tipos de identidade;</i>  - <i>papeis que um indivíduo pode exercer nos processos históricos;</i>
2.53	Ter consciência da importância dos direitos pessoais e sociais e zelar pelo cumprimento dos deveres.	- direitos pessoais; - direitos sociais;	- <i>diferentes tipos de direitos;</i>
2.54	Incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos.	- direitos sociais; - direitos humanos; - direitos civis; - direitos políticos;	- <i>diferentes tipos de direitos;</i>
2.55	Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.	- fatos presentes;	- <i>fatos ocorridos em diferentes períodos históricos;</i>

Na Tabela 4.4 são apresentados os trechos que apresentam tanto a unidade de variável em seu complemento quanto exemplos de valores dessa unidade. Os trechos apresentados na Tabela 4.4 foram extraídos de ambas as fontes de informação, somando um total de oito trechos.

Na primeira coluna são apresentados os números dos trechos, sendo sinalizados com “1.” os trechos extraídos da Fonte 1 (PCNEM) e com “2.” os trechos extraídos da Fonte 2, as Orientações Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNmais). Os oito trechos apresentados foram extraídos da Fonte 2, sendo que o trecho extraído dos PCNEM que apresenta tanto unidades de variável como exemplos de valor de variável em seu complemento, é o trecho 1.7, que é o mesmo extraído da Fonte 2 numerado como “2.38”.

Os trechos extraídos de cada fonte de informação estão na segunda coluna da Tabela 4.4. Na terceira coluna constam as unidades de variável identificadas no próprio trecho, e na quarta coluna são mostrados os valores de variáveis também apresentados nos trechos. No trecho 2.7, por exemplo, a unidade de variável apresentada no complemento é “textos de natureza histórica” e exemplos de valores dessa unidade são apresentados entre parênteses “obras de historiadores” e “materiais didáticos”. No trecho “2.31”, consta a unidade de variável “atividades humanas” e os valores de tal unidade seguidos de dois pontos, sendo tais valores: “atividade social”, “atividade econômica”, “atividade política” e “atividade social”.

Conforme apresentado na Tabela 4.4, os trechos 2.6 “reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc.”, 2.26, “estabelecer relações entre as dinâmicas temporais: continuidade–ruptura, permanências-mudanças, sucessão-simultaneidade, antes-agora-depois” e 2.31 “entender como o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural.” apresentam valores de variáveis após a apresentação do nome da unidade de variável seguida de dois pontos. Os trechos 2.7, “compreender textos de natureza histórica (obras de historiadores, materiais didáticos)”, 2.15 “compreender o passado como construção cognitiva que se baseia em registros deixados pela humanidade e pela natureza (documentos, fontes)” e 2.25, “estar atento às referências temporais (sequência, simultaneidade, periodização), que permitem ao aluno se situar historicamente e ante as realidades presentes e passadas” apresentam exemplos de valores de variáveis entre parênteses. Nos

trechos 2.34 “captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações do trabalho e as instituições da sociedade organizada – sociais, políticas, étnicas e religiosas” e 2.38 (1.7) “situar as diversas produções de cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação” constam travessões para sinalizar os exemplos de valores de variáveis referentes a unidade de variável apresentada.



**TABELA 4.4**

**Trechos que apresentam unidades de variáveis e exemplos de valores de variáveis correspondentes no próprio trecho extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História – Ensino Médio (PCNEM) e das Orientações Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNmais)**

<b>Número do trecho</b>	<b>Trecho transcrito</b>	<b>Unidade de variável que consta no trecho</b>	<b>Valores de variáveis apresentados no trecho</b>
2.6	Reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc.	- diferentes linguagens	- linguagem escrita; - linguagem pictórica; - linguagem fotográfica; - linguagem oral; - linguagem eletrônica;
2.7	Compreender textos de natureza histórica (obras de historiadores, materiais didáticos).	- textos de natureza histórica;	- obras de historiadores; - materiais didáticos;
2.15	Compreender o passado como construção cognitiva que se baseia em registros deixados pela humanidade e pela natureza (documentos, fontes).	- registros deixados pela humanidade e pela natureza;	- documentos; - fontes;
2.25	Estar atento às referências temporais (sequência, simultaneidade, periodização), que permitem ao aluno se situar historicamente e ante as realidades presentes e passadas.	- referências temporais;	- sequência; - simultaneidade; - periodização;
2.26	Estabelecer relações entre as dinâmicas temporais: continuidade –ruptura, permanências-mudanças, sucessão-simultaneidade, antes-agora-depois.	- dinâmicas temporais;	- continuidade –ruptura; - permanências-mudanças; - sucessão-simultaneidade; - antes-agora-depois;
2.31	Entender como o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural.	- atividades humanas;	- atividade social; - atividade econômica; - atividade política; - atividade cultural;
2.34	Captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações do trabalho e as instituições da sociedade organizada – sociais, políticas, étnicas e religiosas.	- instituições da sociedade organizada;	- instituições sociais; - instituições políticas; - instituições étnicas; - instituições religiosas;
1.7 e 2.38	Situar as diversas produções de cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.	- diversas produções de cultura;	- linguagens; - artes; - filosofia; - religião; - ciências; - tecnologias; - outras manifestações sociais

## **4.2 Os conceitos de unidades e valores de variáveis como recurso para avaliar as “competências” e “habilidades” de história apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio**

Dentre os dez trechos (“competências” e “habilidades”) apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (Ensino Médio), oito são constituídos por valores de variáveis, conforme mostrado na Tabela 4.1. Dentre os 55 trechos extraídos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (História), 13 apresentam valores de variáveis em sua proposição, de acordo com as Tabelas 4.2 e 4.3. Além desses 13 trechos, há 16 que apresentam a estrutura “verbo (...) como (...)” ou “verbo (...) que (...)”, nos quais também são apresentados valores de variáveis, embora não tenha sido objetivo de exame na mesma categoria, uma vez que a característica dos trechos com tal estrutura é mais específica do que a que está sendo examinada.

Conforme mostrado nas Tabelas 4.1 a 4.3, em ambas as fontes de informação há trechos que apresentam **valores ou graus de variáveis em seus complementos**. Em relação a essa característica, há dois aspectos fundamentais a serem considerados. Um deles diz respeito ao aumento da clareza acerca dos estímulos antecedentes sob controle dos quais o aluno precisa estar ou dos estímulos conseqüentes a serem produzidos que compõe o comportamento-objetivo. Por exemplo, o trecho 1.2, apresentado na Tabela 4.1, “produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico”, apresenta em seu complemento os valores ou graus de variáveis “textos analíticos” e “textos interpretativos”, valores ou graus referentes à unidade “tipos de textos”. Nesse caso, a indicação de que tipos de textos os alunos devem ser capazes de produzir pode ajudar a identificar sob controle de quais aspectos aquele que escreve deve estar e o que deve ser produzido, de forma mais clara do que se apenas fosse indicado “produzir textos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico”. O uso de graus ou valores de variáveis na formulação de comportamentos-objetivo, por outro lado, pode dificultar ao programador de ensino identificar comportamentos complementares relevantes (pré-requisitos ou elos de uma cadeia comportamental). Nesse caso, um comportamento-objetivo relevante poderia ser “avaliar qual o tipo de texto mais apropriado para determinado objetivo”.

Ainda em relação ao trecho 1.2, é possível que seja importante como aprendizagem nas aulas de História apenas a produção de textos interpretativos e de textos analíticos e não qualquer outro. Nesse caso, a implicação de o objetivo de ensino ser formulado usando valores de variáveis é a maior clareza acerca daquilo que um aluno precisa fazer: produzir esses dois tipos de texto. É relevante, no entanto, que na construção de tal objetivo de ensino, seja identificada a unidade de variável para então ser avaliado quais valores ou graus são ou não importantes nesse nível de ensino.

Por outro lado, no trecho 1.10 (2.55) “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”, apresentado na Tabela 4.1 e 4.3, é indicado o valor ou grau de variável “fatos presentes”, referente à unidade de variável “fatos ocorridos em diferentes períodos históricos”. A proposição do trecho utilizando um valor ou grau de variável envolve o risco de o professor excluir outros valores ou grau também importantes como parte do comportamento-objetivo. Por exemplo, uma pessoa pode “posicionar-se” diante de fatos de qualquer período histórico a partir da relação de suas relações com o passado, e não apenas diante de fatos presentes. Pode ser mais relevante propor como objetivo de ensino, nesse caso, a unidade de variável e não um de seus possíveis valores, de modo a ampliar as relações a serem estabelecidas pelo aluno. A identificação de modo ainda mais preciso de unidades e alguns possíveis valores de variáveis na proposição dos trechos é um meio para avaliar quais aspectos são importantes a serem apresentados por quem lida com a História.

O mesmo exame pode ser feito no trecho 1.9 (2.22) “comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos”, apresentado nas Tabelas 4.1 e 4.2 Tal como proposto, há dois valores ou graus de variáveis no complemento do trecho: “problemáticas atuais” e “problemáticas de outros momentos históricos”. Apesar disso, pode ser relevante como comportamento-objetivo a ser desenvolvido por meio do ensino de História que o aluno “compare ‘problemáticas’ de diferentes períodos históricos” e não apenas relacionadas ao período histórico denominado de “presente”, ampliando ainda mais aquilo que é importante como comportamento relacionado à História ou de quem lida com tal área de conhecimento.

Há oito trechos, extraídos dos PCNmais, que apresentam **unidades de variáveis e exemplos de valores ou graus de variáveis**

**correspondentes no próprio trecho**, conforme consta na Tabela 4.4, sendo que um deles também consta nos PCNEM (1.7/2.38). O trecho 2.6 “reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc” apresenta tanto a unidade de variável (diferentes linguagens), como exemplos de valores ou graus de variáveis (escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica). Tal proposição pode aumentar o entendimento acerca daquilo que a expressão de unidade de variável se refere, facilitando o trabalho do professor (ou de quem programa ensino), além de aumentar a probabilidade de que aquilo que é importante como objetivo de ensino seja ensinado de maneira apropriada.

Conforme mostrado na Tabela 4.4, as “competências” e “habilidades” que apresentam unidades de variáveis e valores ou graus dessas variáveis no próprio trecho, variam em relação à maneira como tais valores ou graus são descritos. Por exemplo, no trecho 2.6, “reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc” os valores ou graus de variáveis estão apresentados entre vírgulas e consta a palavra “etcétera”, o que indica que há outros valores de variáveis possíveis. Os trechos 2.7 “compreender textos de natureza histórica (obras de historiadores, materiais didáticos)” e 2.15 “compreender o passado como construção cognitiva que se baseia em registros deixados pela humanidade e pela natureza” apresentam os valores de variáveis “obras de historiadores”, “materiais didáticos”, documentos” e “fontes” entre parênteses e entre vírgulas, o que parece indicar que também não são apenas esses valores de variáveis possíveis referentes às unidades “textos de natureza histórica” e “registros deixados pela humanidade e pela natureza”, respectivamente. Já os trechos 2.31 e 2.34, “entender como o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural” e “captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações do trabalho e as instituições da sociedade organizada – sociais, políticas, étnicas e religiosas”, respectivamente, apresentam o conectivo “e” entre os valores de variáveis, de tal forma que parece que são esses os valores possíveis referentes às unidades de variáveis as quais se referem. Considerando a maneira como são propostos os trechos, há uma inconsistência em relação ao modo como são alocados os valores ou graus de variáveis, o que pode confundir o professor em relação à identificação de outros possíveis valores ou graus de variáveis.

A clareza acerca dos conceitos de “conjunto de variáveis”, “unidades de variáveis” e “graus ou valores de variáveis” é relevante para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História a partir de “competências” e “habilidades”, sobretudo por conta de não haver um padrão a ser seguido em relação a tais conceitos. Mas é importante identificar tais unidades e valores, de modo que não haja dúvida por parte do professor quanto à referência a alguns exemplos ou a apresentação de todos os valores possíveis referentes aquela unidade. Isso porque, caso haja ambigüidade, o professor pode considerar apenas alguns valores de variáveis como todos possíveis, o que pode fazer com que o comportamento ensinado seja muito específico se considerar os aspectos com os quais o aluno irá lidar em sua realidade cotidiana e profissional.



## V

**A DERIVAÇÃO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS VIABILIZA A PROPOSIÇÃO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS-OBJETIVO DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA**

A derivação de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem a partir de informações contidas em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pode ser uma importante contribuição para aumentar a clareza acerca daquilo que pode ser produzido como consequência de respostas específicas a serem apresentadas em um ambiente com certas características. Cada curso, em diferentes âmbitos de ensino (Básico, Superior, Técnico, por exemplo), tem um objetivo diferente no que diz respeito à capacitação para lidar com aspectos distintos, seja no ambiente cotidiano ou profissional. Tal capacitação envolve o desenvolvimento de novos comportamentos no repertório das pessoas. A partir de documentos como os PCN, em geral escritos por profissionais da área a que fazem referência, é possível derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de diversos tipos, sendo aqueles relacionados à História um deles.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) de História e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNmais) de História foram escritos por profissionais e pesquisadores da área da Educação e da História que, conforme consta em seus currículos, tem se dedicado ao estudo do Ensino de História. De acordo com o que é indicado em cada um dos documentos, o objetivo dessas publicações é contribuir para o diálogo entre professor e escola acerca da prática docente. Utilizar documentos oficiais como fonte de informação para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem é uma maneira de avançar o conhecimento já produzido acerca das decorrências de aprender História, ou seja, o descobrimento de classes de comportamentos que podem ser desenvolvidas a partir do conhecimento histórico. Tal avanço no conhecimento também é um meio de contribuir com o “diálogo entre professor e escola”, conforme indicado nas PCNmais.

De acordo com o que consta nas PCNmais, há alguns conceitos que são estruturadores da História como área de conhecimento: “historicidade dos conceitos”, “processo histórico”, “tempo ou temporalidades históricas”, “memória”, “sujeitos históricos”, “trabalho”, “poder”, “cultura”, “cidadania” e também o próprio conceito “História”. Tais conceitos são denominados também de categorias, e viabilizam a análise e interpretação dos acontecimentos históricos (Bittencourt, 2009). As “habilidades para o trabalho com a História” apresentadas nas PCNmais são, conforme indicado no próprio documento, decorrentes da prática do conhecimento histórico relacionado a cada um desses conceitos. Isso significa que para desenvolver comportamentos relacionados à contribuição que o conhecimento histórico possibilita, é relevante que tais conceitos ou categorias nucleares sejam caracterizados.

O termo “historicidade dos conceitos” é utilizado nas PCNmais para agrupar o primeiro conjunto de “habilidades para o trabalho com a História” apresentado. A historicidade dos conceitos é um aspecto com o qual uma pessoa que apresenta comportamentos derivados do conhecimento histórico lida. Segundo as PCNmais, os conceitos históricos são criações para explicar realidades históricas que possibilitam a análise de fontes e caracterização de processos históricos. Schmidt & Cainelli (2009), por sua vez, destacam que todo conceito é constituído de historicidade, que significa que o seu significado deve ser caracterizado a partir do contexto em que foi produzido.

Ainda em relação ao uso de conceitos, para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História, é útil fazer algumas considerações. Alguns conceitos, dependendo como são utilizados, podem configurar uma concepção dicotômica de representação da realidade. Tal concepção tem pelo menos três implicações. Uma delas é esconder aspectos importantes que podem fazer referência a um ou outro extremo. Por exemplo, ao examinar o que caracteriza “dependência” ou “independência”, poderia ser perguntado a um jovem se ele é “dependente” de seus pais. Se tal aluno vai à escola sozinho, escolhe as suas roupas, faz sua própria comida, ele pode ser considerado “independente”. Mas há ainda outros aspectos a serem examinados, como o aspecto financeiro. Se ele depende financeiramente dos pais, por exemplo, pode também ser considerado “dependente”. A dicotomia “dependência” e “independência” não parece fazer sentido se avaliado um conjunto de variáveis ou aspectos, já que o grau de dependência de cada um deles pode variar. O uso mais apropriado



desse conceito poderia ser indicar que unidade de variáveis tal conceito se refere, tal como “financeiramente, o jovem é dependente de seus pais”. Mas outra implicação de utilizar uma concepção dicotômica para representar a realidade é destacada por Rebelatto e Botomé (1999), ao examinar a dicotomia “saúde” e “doença”, por exemplo. Tais autores indicam que esses são dois valores do fenômeno “condições de saúde”, mas o uso de apenas esses dois valores implica em uma falácia, que indica que o indivíduo saudável é aquele que não está doente, e o doente é aquele que não possui saúde. Segundo os autores, tal concepção é circular e há a necessidade de uma caracterização mais apropriada para lidar com o objeto no campo da saúde. Além disso, o uso de dicotomia não viabiliza que sejam identificadas pequenas variações no fenômeno. Por exemplo, se uma pessoa considerada “doente” melhora, embora ainda não seja considerada saudável, continua sendo denominada como “doente”. Do mesmo modo, se o grau de dependência de alguém em relação à outra pessoa diminui, embora não tenha chegado à zero, ainda é usado o termo “dependente”, não indicando a variação. Ao utilizar conceitos como forma de representação da realidade, é importante observar tais características como modo de avaliar o quanto, de fato, a realidade está sendo representada por meio do uso de certos conceitos.

O conceito de história tem mais de um significado. Um deles é o conjunto de comportamentos humanos apresentados em diferentes períodos, independente de terem sido objeto de estudo. Tal conjunto pode ser estudado por, por exemplo, historiadores e, nesse caso, aquilo que é produzido por esses estudiosos é denominado de História. Por isso, História (com “H” maiúsculo) faz referência à área de conhecimento e história, a aquilo que já aconteceu, mas que não foi necessariamente objeto de estudo de estudiosos. Nas PCNmais, é enfatizado como objetivo de ensino de História os alunos “considerarem relevante a apropriação crítica do conhecimento produzido pelos historiadores, que está contido nas narrativas de autores que se utilizaram de métodos diferenciados e podem até mesmo apresentar versões e interpretações díspares sobre os mesmos acontecimentos” (p.72). A clareza acerca da distinção entre história como acontecimento em geral e como o conjunto de conhecimento produzido acerca dos processos históricos é um meio para que tal objetivo seja desenvolvido pelos alunos.

No mesmo sentido do objetivo do ensino de História apresentado nas PCNmais, Prats (2006) indica que um dos objetivos de tal ensino é “compreender que na análise do passado há muitos pontos de vista

diferentes”. Tais pontos de vista são produtos de interferência de muitas variáveis, como as características do contexto em que são produzidos, diferentes influências que podem ter interferido nessa produção, como valores de uma época, de uma classe e nacionalidade, por exemplo, e por isso não há uma única versão acerca dos processos históricos. A caracterização dos aspectos que interferem na produção de conhecimento histórico viabiliza que diferentes versões acerca dos processos históricos sejam avaliadas.

A respeito do conhecimento produzido em História, Prats (2006) destaca que os tipos de fontes utilizadas pelos historiadores também são um aspecto que interfere naquilo que é produzido. Com base na caracterização do papel das fontes na produção do conhecimento histórico, é possibilitada a avaliação de diferentes interpretações históricas, tal como é proposto como objetivo do ensino de História nas PCNmais.

A clareza acerca das características do método histórico é indicado nas PCNmais como um meio para que o aluno caracterize o conhecimento histórico como provisório (no sentido de oposição a absoluto, verdadeiro). Prats (2006) também enfatiza a importância do estudo do método histórico ao afirmar que é mais importante que os alunos aprendam como é possível caracterizar o que passou e como são explicados tais acontecimentos do que a própria explicação de um fato ou período (as informações produzidas por meio do método histórico). Ao caracterizar o conhecimento histórico como produto de um procedimento realizado por uma pessoa em determinado contexto, sob influência de diversas variáveis, é mais provável que o aluno considere a necessidade de avaliar tal conhecimento, em vez de considerá-lo como “verdade”, conforme indicado nas PCNmais como objetivo do ensino de História.

Nas PCNmais, é indicado que não é a proposta do ensino básico formar “pequenos historiadores” (p.73), mas levar em conta os procedimentos de produção do conhecimento histórico. Lee (2003) enfatiza que os aprendizes de História, assim como os historiadores, precisam identificar determinantes das ações das pessoas em diferentes contextos e caracterizar o que as pessoas pensam a respeito daquilo que faziam, ainda que os historiadores precisam ser capazes de fazer isso com um grau maior de precisão e sofisticação do que estudantes em formação. Apesar disso, aquilo que precisa ser aprendido pelos alunos não é diferente daquilo que é função geral dos historiadores.

Uma vez que a História produz conhecimento a respeito de processos históricos, é relevante que tal conceito seja caracterizado pelos aprendizes de História. Segundo as PCNmais, o passado humano é caracterizado por um conjunto de comportamentos intimamente interligados que têm uma função, ainda que nem sempre seja identificada. O processo histórico, segundo tal documento, é a “captação cognitiva dessas práticas, ordenadas e estruturadas de maneira racional pelos historiadores” (p.73). Portanto, o processo histórico é algo que aconteceu, mas foi descrito e narrado por alguém, ainda que não seja possível descrever um processo histórico exatamente como ele ocorreu.

Uma importante distinção apresentada nas PCNmais diz respeito ao conceito de “fato histórico<sup>3</sup>” e “processo histórico”. Segundo tal documento, um fato histórico é um acontecimento, relacionado em uma dimensão micro, que estão por sua vez envolvidos com um contexto específico. O processo histórico é uma dimensão mais abrangente, na qual estão inseridos os “fatos históricos”. Essa distinção aumenta a clareza acerca do tipo de exame que cabe ao aluno realizar ao lidar com fenômenos históricos.

Bittencourt (2009) afirma que as noções de tempo e de espaço estão dentre os conceitos fundamentais para a pesquisa e para o ensino de História. Para caracterizar o que é chamado de “tempo histórico”, a autora diferencia o “tempo vivido ou psicológico” do “tempo concebido”. O tempo vivido está relacionado com a sensação de passagem do tempo. Por exemplo, aquilo que é agradável parece “passar rápido”, e os acontecimentos desagradáveis parecem “durar mais tempo”. Ainda segundo a autora, o tempo vivido é também biológico: é manifestado nas etapas da vida de uma pessoa. Em algumas sociedades o tempo biológico é marcado por anos de vida e em outras, como algumas culturas indígenas, a passagem do tempo não é contada por idades, mas há rituais que celebram novas fases de crescimento e responsabilidades na comunidade. Ainda que o “tempo vivido” seja marcado de diferentes maneiras, todas as sociedades o percebem.

O “tempo concebido”, segundo Bittencourt (2009), tem a função de controlar o tempo vivido. Nesse sentido foram instituídos o “tempo cronológico”, o “tempo astronômico” e o “tempo geológico”. O “tempo concebido”, de acordo com a autora, varia em cada cultura e por essa

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, o conceito de “fato histórico” é entendido como construção de um acontecimento.

razão tem relações diferentes com o tempo vivido, tal como a relação “tempo é dinheiro” considerada na sociedade capitalista (Bittencourt, 2009). Segundo as PCNmais, o tempo é produto cultural construído a partir de necessidades de diferentes sociedades, e representa um conjunto complexo de vivências humanas. O “tempo concebido”, portanto, faz referência a essas diferentes maneiras de controlar a passagem do tempo vivido, como o uso do relógio, o uso do calendário, o tempo cíclico, “tempo da chuva”, semana de sete dias, entre outras.

De acordo com Bittencourt (2009), um dos objetivos da História é caracterizar o tempo vivido de outras épocas e transformá-lo em tempos familiares para as pessoas que não viveram aquilo que ocorreu em tais períodos. Como meio para isso, os historiadores utilizam o que é denominado de “tempo métrico”, que consiste em cronologias e periodizações e também o “tempo qualitativo”, que se refere às durações, à sucessão e simultaneidade, às mudanças e permanências. Considerando a noção de tempo e a sua importância no estudo da História, quais classes de comportamentos podem ser desenvolvidas a partir do conhecimento já produzido acerca desse conceito e de suas relações com outros conceitos? Documentos oficiais como os PCNEM e as PCNmais podem ser fontes de informação relevantes para derivar tais classes de comportamentos.

São objeto de estudo da História os acontecimentos que ocorreram em determinado contexto (período e espaço). Mas não é qualquer tipo de acontecimento objeto da História, apenas aqueles que envolvem seres humanos. Por isso, o conceito de sujeito histórico é relevante ao aprender comportamentos relacionados à História. De acordo com as PCNmais, os sujeitos históricos são configurados na “inter-relação” das identidades sociais e pessoais e são os construtores da História. São sujeitos históricos, segundo tal documento, as relações sociais, e não instituições ou o Estado, por exemplo, já estes que são, por sua vez, dirigidos por pessoas que se relacionam com o meio. A clareza de que os sujeitos históricos são as relações entre quaisquer pessoas possibilita que o aluno também caracterize as relações que ele próprio estabelece com outras pessoas como parte da História.

Em relação ao conceito de sujeitos históricos, cabe um importante questionamento: quem são os sujeitos históricos? A resposta a essa pergunta depende do contexto em que ela é realizada. Considerando a produção historiográfica, aquilo que é considerado como “sujeitos históricos” tem sido ampliado. Na historiografia positivista, sobretudo

no século XIX, os fatos históricos eram descritos com base em documentos oficiais e os sujeitos históricos eram pessoas consideradas importantes no desenvolvimento da História: pessoas com cargos altos (reis, presidentes, importantes militares, comandantes de batalhas, líderes religiosos etc). Tais figuras eram entendidas como “heróis da História”. A partir do início do século XX, uma nova “abordagem historiográfica”, conhecida como Escola dos Annales, iniciou seu desenvolvimento, sobretudo por Marc Bloch e Lucien Febvre. Em tal proposta, o que é considerado objeto da História é ampliado, uma vez que a história de toda a sociedade passa a ser interesse de estudo (Fonseca, S. 2011).

Segundo S. Fonseca (2011), ao examinar as abordagens historiográficas recorrentes no Ensino Fundamental e Médio, a produção historiográfica contemporânea tem avançado e ampliado o que é considerado objeto de pesquisa e, com isso, a concepção de “sujeitos histórico”. A “nova história francesa” e a “história social inglesa”, representada por autores como Foucault, Le Goff, Thompson e Hobsbawn influenciaram historiadores brasileiros, tendo sido incluída essa nova abordagem, em certo grau, nas escolas. Por conta disso, é possível observar o destaque para o desenvolvimento de “habilidades para o trabalho com a História” relacionadas ao conceito “sujeito histórico”, uma vez que as PCNmais foram elaboradas, dentre outros profissionais, por historiadores brasileiros sob influência dessas historiografias indicadas por S. Fonseca (2011), conforme é possível observar na bibliografia de tal documento.

Os conceitos ou categorias “trabalho”, “poder” e “cultura” são considerados por Horn e Germinari (2010) como objeto de História. Segundo os autores, na perspectiva materialista, durante a sua vida o homem estabelece relações de trabalho como meio de existência. Nas PCNmais, o trabalho é indicado como meio de sustentação e autopreservação do gênero humano, constituído pela transformação da natureza pelo homem e pelas formações sociais e culturais construídas historicamente. Horn e Germinari (2010) indicam que as relações de trabalho produzem novas formas de organização e modos de produção que podem se manifestar como conflitos e desigualdades. As relações humanas envolvem necessariamente o fenômeno “trabalho”. Disso decorre que o conceito de trabalho é fundamental para propor classes de comportamento-objetivo de aprendizagem de História.

De acordo com as PCNmais, o trabalho faz referência a diferentes formas de produção e organização da vida individual e coletiva. Escravidão, servidão e trabalho assalariado são exemplos de formas de produção formalmente e historicamente aceitas, mas muitas outras formas também são consideradas “trabalho”, considerando tal fenômeno como transformação do meio. Trabalho doméstico, manifestações artísticas e culturais, práticas comunitárias, entre outras formas são exemplificadas nas PCNmais. Em cada uma dessas formas de produção, há vários aspectos envolvidos, como aqueles relacionados ao gênero, ao grau de parentesco, a geração e ao poder, por exemplo, conforme destacado nas PCNmais. Tais aspectos constituem variáveis a serem consideradas ao propor classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História relacionadas ao conceito de trabalho.

A categoria “poder”, é definida nas PCNmais como “o complexo de relações entre os sujeitos históricos nas diversas formações sociais e nas relações entre as sociedades” (p.76). Segundo Schmidt e Cainelli (2009), a aprendizagem de tal conceito está relacionada a clareza acerca dos processos pelos quais pessoas são governadas e da forma como o poder político é exercido pelas instituições. As autoras destacam a relação entre o conceito de poder e cidadania, que pode ser exercida de uma melhor maneira se houver a caracterização do conceito “poder” tanto considerando o aspecto político, como “poderes”, nos âmbitos econômico, religioso, social e ideológico. A clareza acerca de classes de comportamentos relacionadas ao conceito “poder”, orientadas por tais contribuições, podem orientar professores ao ensinar História a seus alunos.

Em relação ao conceito “cultura”, Schmidt & Cainelli (2009) atribuem ao seu entendimento à necessidade de caracterizar as maneiras de viver, o tamanho e a forma geral das sociedades e a natureza das classes sociais, dos papéis de gênero, de características étnicas, de religiões e de crenças. “Entender” para as autoras, parece significar “lidar com tal conceito” e não apenas conceituá-lo, uma vez que são descritas, de maneira geral, aquilo que uma pessoa faz em relação aos conceitos. Assim como Schmidt & Cainelli (2009) destacam, nas PCNmais é apresentado o exame de que “cultura” é mais do que o conjunto de manifestações artísticas e materiais, mas também envolve formas de organização do trabalho, do cotidiano das pessoas, de religiões, festas, entre outros. Outra importante característica do que é denominado “cultura” é que é híbrida e resulta de relações entre grupos humanos. É relevante que o conceito de cultura seja caracterizado para

viabilizar a clareza acerca de classes de comportamentos relacionadas a tal conceito como parte dos objetivos do ensino de História.

“Memória”, na Análise do Comportamento, é entendido como o processo de lembrar (Skinner, 2003; 1974; Catania, 1999). Na História, tal conceito pode ser entendido como o produto do “lembrar”, caracterizada por reconstruções do passado elaboradas com base em percepções daquilo que ocorre com as pessoas e em seu ambiente (Boschi, 2007). Nas PCNmais, é examinado que o direito a memória é parte da cidadania cultural, embora em tal documento o conceito “memória” não seja definido com precisão. A preservação de obras humanas é apresentada como um meio para a “memória”. Nesse sentido, o conceito de memória é entendido como algo produzido para que ocorra o processo de “lembrar”. Por exemplo, conforme apresentado nos PCNEM, há “lugares de memória” que são produzidos pela sociedade e pelos poderes políticos para que certos fatos ou processos sejam preservados (ou lembrados). A “memória” ora é considerada “produto do lembrar”, ora “algo que produz o lembrar”, conforme da função dos “lugares de memória”. A clareza e precisão acerca do que constitui tal conceito é relevante para propor classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem relacionadas à “memória”.

Qual a relação entre os conceitos de memória e de História? Segundo Bittencourt (2009), tais conceitos não podem ser confundidos. Considerando o entendimento de História como o conhecimento produzido acerca do conjunto de comportamentos humanos apresentados em diferentes períodos, ou, conforme a definição de Le Goff (citado por Bittencourt, 2009) “escolha e construção de um objeto, operação que pode dar-se a partir de evocações de lembranças” (1988, p.9) é possível distinguir “memória social” de “História”. Em síntese, de acordo com Bittencourt (2009), a memória social é a relação que uma comunidade estabelece com o seu passado e a História, como área do conhecimento, organiza, por meio de um método, os dados da memória. A caracterização do conceito de “memória” e sua distinção com o conceito “História” viabiliza a identificação de classes de comportamentos-objetivo relacionadas a ambos os conceitos que produzam resultados de diferentes tipos.

A relação entre “História” e “cidadania” é apresentada em várias obras (Boschi, 2007; Fonseca, 2011). Aquilo que é considerado “cidadania” é um conjunto amplo de comportamentos. Que comportamentos são esses? As “habilidades para o trabalho com a

História” são orientadores pertinentes para a derivação de classes de comportamentos constituintes desse tipo de relação com o meio. De acordo com Boschi (2007), uma das relações entre “História” e “cidadania” consiste na clareza de que a História é um meio para a formação do cidadão. De que maneira isso é observado? Tal formação envolve a clareza acerca dos direitos e deveres das pessoas, a capacidade de analisar e intervir em diferentes aspectos da realidade, a desconfiança em relação aquilo que é apresentado como novo, (mas não é) e também no exame de características de processos históricos marcados por desigualdades sociais, por exemplo (Boschi, 2007). Considerando tais aspectos, a relação entre História, como área de conhecimento, e cidadania está no fato de o conhecimento ser base para a intervenção que produz resultados significativos. Se aquilo que é considerado “cidadania” são comportamentos, a História é matéria-prima para o desenvolvimento de tais comportamentos. Cabe identificar classes gerais de comportamentos que constituem o conjunto denominado “comportamentos cidadãos”. A derivação de tais classes de comportamentos a partir de documentos oficiais relacionados ao ensino de História pode ser uma alternativa nesse sentido.

Uma vez que o conhecimento é matéria-prima para o desenvolvimento de comportamentos significativos (Botomé, 1981, Kubo e Botomé, 2001) é pertinente caracterizar cada conceito relacionado às “competências” e “habilidades” a partir das quais são derivadas classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História, como “historicidade”, “História”, “processos históricos”, “tempo”, “sujeitos históricos”, “trabalho”, “poder”, “cultura”, “memória” e “cidadania”, de modo que tais conhecimentos possam ser transformados em comportamentos significativos para produzir benefícios para quem apresenta tais comportamentos e para a sociedade, conforme o objetivo da Educação (Botomé, 1985b; Freire, 1979). A derivação de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História a partir de documentos oficiais é uma contribuição que constitui um tipo de transformação de conhecimento em comportamentos que podem ser apresentados para produzir benefícios sociais.



## **5.1 Classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas das “competências” e “habilidades” apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História de Ensino Médio (PCNEM)**

As classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) são apresentadas nas Tabelas 5.1 a 5.3. Na Tabela 5.1 constam as classes de comportamentos-objetivos derivadas dos trechos 1.1 e 1.2. A partir do trecho 1.1, foram derivadas seis classes de comportamentos-objetivo. As três primeiras classes de comportamentos são derivadas da primeira parte do trecho 1.1: “avaliar fontes documentais de diferentes tipos”, “analisar fontes documentais de diferentes tipos” e “interpretar fontes documentais de diferentes tipos”. As três últimas classes de comportamentos foram derivadas do complemento “reconhecimento o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção [de fontes documentais]”, sendo: “caracterizar a função de diferentes linguagens em fontes documentais de diferentes tipos”, “caracterizar o papel de diferentes agentes sociais envolvidos na produção de fontes documentais de diferentes tipos” e “caracterizar as variáveis envolvidas no contexto no qual diferentes tipos de fontes documentais foram produzidas”.

Em relação ao trecho 1.2 apresentado na Tabela 5.1, “produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico” foram derivadas seis classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História, sendo as quatro primeiras fazendo referência ao tipo de texto (analítico ou interpretativo) e aos complementos “categorias” e “procedimentos” próprios da História e as duas últimas “identificar categorias da História” e “identificar procedimentos metodológicos da História”.

Na Tabela 5.2 são apresentadas as 10 classes de comportamentos-objetivo derivadas dos trechos 1.3 a 1.6. A partir do trecho 1.3, “relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas”, foram derivadas as classes de comportamento “caracterizar o grau de determinação de diferentes possíveis tipos de determinantes de concepções de tempo” e “caracterizar o grau de determinação de diferentes possíveis tipos de determinantes de formas

de periodização do tempo cronológico. Em relação ao trecho 1.4, foram derivadas duas classes de comportamento: “caracterizar possíveis relações entre diferentes tipos de dinâmicas temporais” e “identificar diferentes tipos de dinâmicas temporais”. Com base no trecho 1.6, “atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos”, foram derivadas as classes de comportamentos “intervir em processos de construções da memória social”, “avaliar diferentes “lugares de memória” socialmente instituídos” e “identificar críticas de diferentes “lugares de memória” socialmente instituídos”.

TABELA 5.1

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “competências” e “habilidades” extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNEM) correspondentes aos trechos 1.1 e 1.2**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
1.1	<p>Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Avaliar fontes documentais de diferentes tipos.</i></li> <li>- <i>Analisar fontes documentais de diferentes tipos.</i></li> <li>- <i>Interpretar fontes documentais de diferentes tipos</i></li> <li>- <i>Caracterizar a função de diferentes linguagens em fontes documentais de diferentes tipos.</i></li> <li>- <i>Caracterizar o papel de diferentes agentes sociais envolvidos na produção de fontes documentais de diferentes tipos.</i></li> <li>- <i>Caracterizar as variáveis envolvidas no contexto no qual diferentes tipos de fontes documentais foram produzidas.</i></li> </ul>
1.2	<p>Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Produzir textos analíticos acerca de processos históricos a partir de categorias da História.</i></li> <li>- <i>Produzir textos analíticos acerca de processos históricos a partir de procedimentos metodológicos da História.</i></li> <li>- <i>Produzir textos interpretativos acerca de processos históricos a partir de categorias da História.</i></li> <li>- <i>Produzir textos interpretativos acerca de processos históricos a partir de procedimentos metodológicos da História.</i></li> <li>- <i>Identificar categorias da História;</i></li> <li>- <i>Identificar procedimentos metodológicos da História.</i></li> </ul>

TABELA 5.2

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “competências” e “habilidades” extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNEM) correspondentes aos trechos 1.3 a 1.6**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
1.3	Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar o grau de determinação de diferentes possíveis tipos de determinantes de concepções de tempo.</i></li> <li>- <i>Caracterizar o grau de determinação de diferentes possíveis tipos de determinantes de formas de periodização do tempo cronológico.</i></li> </ul>
1.4	Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar possíveis relações entre diferentes tipos de dinâmicas temporais.</i></li> <li>- <i>Identificar diferentes tipos de dinâmicas temporais.</i></li> </ul>
1.5	Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Constituir a identidade pessoal com base na caracterização do papel do indivíduo em processos históricos.</i></li> <li>- <i>Constituir a identidade social com base na caracterização do papel do indivíduo em processos históricos.</i></li> <li>- <i>Caracterizar o papel do indivíduo em processos históricos.</i></li> </ul>
1.6	Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Intervir em processos de construções da memória social.</i></li> <li>- <i>Avaliar diferentes “lugares de memória” socialmente instituídos.</i></li> <li>- <i>Identificar críticas de diferentes “lugares de memória” socialmente instituídos.</i></li> </ul>

Na Tabela 5.3 constam oito classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas dos trechos 1.7 a 1.10, que correspondem às “competências” e “habilidades” de História apresentadas nos PCNEM. A partir dos trechos 1.7 e 1.8, foram derivadas duas classes de comportamentos-objetivo referente a cada trecho. Em relação ao trecho 1.9, “comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos”, foi derivada a classe “comparar características de processos históricos de diferentes períodos”. Com base no trecho 1.10, “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”, foram derivadas três classes de comportamento: “comportar-se diante de fatos presentes com base na interpretação de suas relações com o passado”, “interpretar o presente com base no conhecimento histórico” e “identificar diferentes interpretações do presente”.

A partir das dez “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas em História apresentadas nos PCNEM, foram derivadas 30 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem, conforme apresentado nas Tabelas 5.1, 5.2 e 5.3.

TABELA 5.3

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “competências” e “habilidades” extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNEM) correspondentes aos trechos 1.7 a 1.10**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
1.7	Situat as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relacionar as diferentes produções de cultura com o contexto em que foram desenvolvidas (constituídas).</i></li> <li>- <i>Identificar aspectos que constituem aquilo que é denominado de cultura.</i></li> </ul>
1.8	Situat os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relacionar os períodos históricos com diferentes tipos de medidas de duração desses períodos.</i></li> <li>- <i>Relacionar diferentes processos históricos localizados em diferentes períodos a partir do grau de simultaneidade ou sucessão desses processos.</i></li> </ul>
1.9	Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Comparar características de processos históricos de diferentes períodos.</i></li> </ul>
1.10	Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Comportar-se diante de fatos presentes com base na interpretação de suas relações com o passado.</i></li> <li>- <i>Interpretar o presente com base no conhecimento histórico.</i></li> <li>- <i>Identificar diferentes interpretações do presente.</i></li> </ul>

## **5.2 Classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” apresentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (História)**

As classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” apresentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNmais) são apresentadas nas Tabelas 5.4 a 5.19. Na Tabela 5.20 consta a quantidade de classes de comportamentos derivadas dos trechos de cada uma das fontes de informação. Nas PCNmais, há dez conjuntos de trechos relacionados à conceitos distintos. Na Tabela 5.21 são apresentadas a quantidade de classes de comportamentos-objetivo derivadas de cada conjunto de trechos.

Na Tabela 5.4 são apresentadas as classes de comportamentos-objetivos derivadas dos trechos 2.1, 2.2 e 2.3 extraídos das PCNmais. Tais trechos se referem as “habilidades para o trabalho com a História” relacionadas, conforme consta na fonte de informação, ao conceito “historicidade dos conceitos”.

Conforme mostrado na Tabela 5.5, em relação ao trecho 2.1, “perceber os conceitos como representações gerais do real social organizadas pelo pensamento”, foram derivadas três classes de comportamentos-objetivo, “analisar conceitos”, “avaliar a maneira pela qual os conceitos são desenvolvidos” e “avaliar propriedades ou características dos conceitos (precisão, clareza, parcimônia etc)”. A partir do trecho 2.2, “compreender os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas, são apresentadas duas classes de comportamentos-objetivos: “avaliar a função dos conceitos ao interpretar fontes históricas” e “avaliar a função dos conceitos ao interpretar realidades históricas”. Em relação ao trecho 2.3, “considerar as dinâmicas dos conceitos, que adquirem especificidade a partir da construção de representações”, foi derivada uma classe de comportamento-objetivo de aprendizagem de História, “identificar diferentes graus de abrangência dos conceitos, que variam ao referirem-se a diferentes tipos de representações”.

TABELA 5.4

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “historicidade dos conceitos”**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.1	Perceber os conceitos como representações gerais do real social organizadas pelo pensamento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Analisar conceitos.</i></li> <li>- <i>Avaliar a maneira pela qual os conceitos são desenvolvidos.</i></li> <li>- <i>Avaliar propriedades ou características dos conceitos (precisão, clareza, parcimônia etc)</i></li> </ul>
2.2	Compreender os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Avaliar a função dos conceitos ao interpretar fontes históricas.</i></li> <li>- <i>Avaliar a função dos conceitos ao interpretar realidades históricas.</i></li> </ul>
2.3	Considerar as dinâmicas dos conceitos, que adquirem especificidade a partir da construção de representações.	- <i>Identificar diferentes graus de abrangência dos conceitos, que variam ao referirem-se a diferentes tipos de representações.</i>

Na Tabela 5.5 constam as classes de comportamentos-objetivo de ensino de História derivadas dos trechos 2.4 a 2.8 referentes ao conceito básico “História”, conforme indicado na fonte de informação, as PCNmais. Conforme mostrado na Tabela 5.5, foram derivadas 15 classes de comportamentos-objetivos a partir desses cinco trechos. Do trecho 2.6, “reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc”, foram derivadas seis classes de comportamentos-objetivo de História: “caracterizar a função de diferentes tipos de linguagem”, “caracterizar a função da linguagem



escrita”, “caracterizar a função da linguagem pictórica”, “caracterizar a função da linguagem fotográfica”, “caracterizar a função da linguagem oral” e “caracterizar a função da linguagem eletrônica”. Do trecho 2.8 “organizar a produção do conhecimento”, foi derivado um comportamento-objetivo, “sistematizar a produção de conhecimento de História”.

Na Tabela 5.6 são apresentadas classes de comportamentos-objetivo de História derivadas dos trechos 2.9 a 2.14 extraídos das PCNmais relacionados ao conceito “História”. A partir do trecho 2.9, “produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos metodológicos da História”, foram derivadas seis classes de comportamentos-objetivo de História: “produzir textos analíticos acerca de processos históricos a partir de categorias da História”, “produzir textos analíticos acerca de processos históricos a partir de procedimentos metodológicos da História”, “produzir textos interpretativos acerca de processos históricos a partir de categorias da História”, “produzir textos interpretativos acerca de processos históricos a partir de procedimentos metodológicos da História”, “identificar categorias da História” e “identificar procedimentos metodológicos da História. A partir do trecho 2.10, “reconhecer os diferentes agentes sociais e os contextos envolvidos na produção do conhecimento histórico”, foram derivados duas classes de comportamentos-objetivo: “identificar os agentes sociais envolvidos na produção de conhecimento histórico” e “identificar os contextos envolvidos na produção de conhecimento histórico”. Em relação aos trechos 2.11, 2.12, 2.13 e 2.14 foram derivadas uma classe de comportamento-objetivo correspondente a cada um dos trechos.

TABELA 5.5

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “História” – trechos 2.4 a 2.8**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.4	Reconhecer a natureza específica de cada fonte histórica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar fontes históricas.</i></li> <li>- <i>Identificar diferentes tipos de fontes históricas.</i></li> </ul>
2.5	Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Avaliar fontes documentais de diferentes tipos.</i></li> <li>- <i>Analisar fontes documentais de diferentes tipos.</i></li> <li>- <i>Interpretar fontes documentais de diferentes tipos.</i></li> </ul>
2.6	Reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar a função de diferentes tipos de linguagem;</i></li> <li>- <i>Caracterizar a função da linguagem escrita;</i></li> <li>- <i>Caracterizar a função da linguagem pictórica;</i></li> <li>- <i>Caracterizar a função da linguagem fotográfica;</i></li> <li>- <i>Caracterizar a função da linguagem oral;</i></li> <li>- <i>Caracterizar a função da linguagem eletrônica;</i></li> </ul>
2.7	Compreender textos de natureza histórica (obras de historiadores, materiais didáticos).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Interpretar textos de História;</i></li> <li>- <i>Interpretar textos históricos;</i></li> <li>- <i>Interpretar obras de historiadores;</i></li> <li>- <i>Interpretar materiais didáticos de história;</i></li> </ul>
2.8	Organizar a produção do conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sistematizar a produção de conhecimento de História.</i></li> </ul>

TABELA 5.6

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “História” – trechos 2.9 a 2.14**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.9	Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos metodológicos da História.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Produzir textos analíticos acerca de processos históricos a partir de categorias da História;</i></li> <li>- <i>Produzir textos analíticos acerca de processos históricos a partir de procedimentos metodológicos da História;</i></li> <li>- <i>Produzir textos interpretativos acerca de processos históricos a partir de categorias da História;</i></li> <li>- <i>Produzir textos interpretativos acerca de processos históricos a partir de procedimentos metodológicos da História;</i></li> <li>- <i>Identificar categorias da História;</i></li> <li>- <i>Identificar procedimentos metodológicos da História.</i></li> </ul>
2.10	Reconhecer os diferentes agentes sociais e os contextos envolvidos na produção do conhecimento histórico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identificar os agentes sociais envolvidos na produção de conhecimento histórico.</i></li> <li>- <i>Identificar os contextos envolvidos na produção de conhecimento histórico.</i></li> </ul>
2.11	Ter consciência de que o objeto da História são as relações humanas no tempo e no espaço.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar a História como área de conhecimento que tem como objeto de estudo a relação entre as relações humanas e o contexto em que ocorre.</i></li> </ul>
2.12	Perceber os processos históricos como dinâmicos e não determinados por forças externas às ações humanas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identificar os aspectos que determinam os processos históricos.</i></li> </ul>
2.13	Exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Produzir conhecimento histórico por meio de procedimentos metodológicos da História.</i></li> </ul>
2.14	Praticar a interdisciplinaridade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar fenômenos com base em contribuições apresentadas no conhecimento produzido em diferentes áreas do conhecimento.</i></li> </ul>

Nas Tabelas 5.7 e 5.8 são apresentadas as classes de comportamentos-objetivo de História derivadas dos trechos 2.15 a 2.22, que fazem referência ao conceito “processo histórico”, conforme consta na fonte de informação. Na Tabela 5.7 são apresentadas nove classes de comportamentos-objetivo, sendo as cinco primeiras classes derivadas dos trechos 2.15, 2.16, 2.17 e 2.18, respectivamente. A partir do trecho 2.19, “reconhecer nas ações e nas relações humanas as permanências e as rupturas, as diferenças e as semelhanças, os conflitos e as solidariedades, as igualdades e as desigualdades”, foram derivadas quatro classes de comportamentos-objetivo: “caracterizar o grau de permanência ou ruptura de comportamentos humanos em relação ao contexto no qual são apresentados”, “caracterizar o grau de semelhança ou diferença em relação a processos históricos constituintes de diferentes contextos”, “identificar comportamentos conflituosos e comportamentos solidários em relação ao contexto em que são apresentados” e “caracterizar o grau de igualdade ou desigualdade em processos históricos de diferentes contextos”. Em relação aos trechos 2.20, 2.21 e 2.22, apresentados na Tabela 5.8, foram derivadas três classes de comportamento-objetivo, sendo que cada uma delas foi derivada de um dos três trechos. Por exemplo, a partir do trecho 2.21 “problematizar a vida social, o passado e o presente, na dimensão individual e social”, foi derivada a classe de comportamento-objetivo “avaliar os diferentes aspectos da vida em sociedade em diferentes períodos históricos e em diferentes abrangências”.

TABELA 5.7

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “processo histórico” – trechos 2.15 a 2.19**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.15	Compreender o passado como construção cognitiva que se baseia em registros deixados pela humanidade e pela natureza (documentos, fontes).	- <i>Caracterizar o passado com base naquilo que viabiliza a sua produção.</i>
2.16	Perceber que o fato histórico (dimensão micro) adquire sentido relacionado aos processos históricos (dimensão macro).	- <i>Relacionar os fatos históricos (dimensão micro) com processos históricos;</i>
2.17	Buscar os sentidos das ações humanas que parecem disformes e desconectadas.	- <i>Identificar funções de comportamentos humanos que parecem não ter relação com o contexto em que são apresentados.</i> - <i>Identificar comportamentos como elos de uma cadeia comportamental.</i>
2.18	Entender que os processos sociais resultam de tomadas de posição diante de variadas possibilidades de encaminhamento.	- <i>Caracterizar os graus de determinação de diferentes tipos de determinantes de processos sociais.</i>
2.19	Reconhecer nas ações e nas relações humanas as permanências e as rupturas, as diferenças e as semelhanças, os conflitos e as solidariedades, as igualdades e as desigualdades.	- <i>Caracterizar o grau de permanência ou ruptura de comportamentos humanos em relação ao contexto no qual são apresentados.</i> - <i>Caracterizar o grau de semelhança ou diferença em relação a processos históricos constituintes de diferentes contextos.</i> - <i>Identificar comportamentos conflituosos e comportamentos solidários em relação ao contexto em que são apresentados.</i> - <i>Caracterizar o grau de igualdade ou desigualdade em processos históricos de diferentes contextos.</i>

TABELA 5.8

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “processo histórico” – trechos 2.20 a 2.22**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.20	Aceitar a possibilidade de várias interpretações.	<i>- Identificar diferentes possíveis interpretações de processos históricos.</i>
2.21	Problematizar a vida social, o passado e o presente, na dimensão individual e social.	<i>- Avaliar os diferentes aspectos da vida em sociedade em diferentes períodos históricos e em diferentes abrangências.</i>
2.22	Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.	<i>- Comparar as características de processos históricos de diferentes períodos.</i>

Na Tabela 5.9 constam os trechos 2.23 a 2.28, referentes ao conceito “tempo”, conforme apresentado na fonte de informação (PCNmais). A partir do trecho 2.28, “evitar anacronismos ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes”, foi derivada uma classes de comportamento-objetivo, “caracterizar processos históricos de acordo com as características do contexto histórico no qual estão inseridos”. Em relação aos trechos 2.23, 2.24, 2.25, 2.26 e 2.27, foram derivadas duas classes de comportamentos-objetivo de cada um dos trechos. A partir do trecho 2.24, por exemplo, foram derivadas as classes de comportamento-objetivo “caracterizar os graus de determinação de diferentes possíveis tipos de determinantes de temporalidades históricas” e “caracterizar os graus de determinação de diferentes tipos de determinantes de periodizações históricas”. Cada classe de comportamento é derivada de cada complemento do trecho. Com base no trecho 2.27, “perceber que os ritmos e as durações do tempo são resultantes de fenômenos sociais e de construções culturais”, foram derivadas as classes de comportamento: “Caracterizar os graus de determinação de diferentes tipos de determinantes de ritmos de tempo” e “caracterizar os graus de determinação de diferentes tipos de determinantes de durações do tempo”.

**TABELA 5.9**

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “tempo”**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.23	Reconhecer que as formas de medir o tempo são produtos culturais resultantes das necessidades de sociedades diversificadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar os graus de determinação de diferentes tipos de determinantes de formas de medir o tempo.</i></li> <li>- <i>Caracterizar o grau de determinação de diferentes produtos culturais.</i></li> </ul>
2.24	Perceber que as temporalidades históricas e as periodizações propostas são criações sociais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar os graus de determinação de diferentes possíveis tipos de determinantes de temporalidades históricas.</i></li> <li>- <i>Caracterizar os graus de determinação de diferentes possíveis tipos de determinantes de periodizações históricas.</i></li> </ul>
2.25	Estar atento às referências temporais (sequência, simultaneidade, periodização), que permitem ao aluno se situar historicamente e ante as realidades presentes e passadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identificar as referências temporais.</i></li> <li>- <i>Identificar o contexto histórico a que se refere um processo histórico.</i></li> </ul>
2.26	Estabelecer relações entre as dinâmicas temporais: continuidade-ruptura, permanências-mudanças, sucessão-simultaneidade, antes-agora-depois.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar possíveis relações entre diferentes tipos de dinâmicas temporais.</i></li> <li>- <i>Identificar diferentes tipos de dinâmicas temporais.</i></li> </ul>
2.27	Perceber que os ritmos e as durações do tempo são resultantes de fenômenos sociais e de construções culturais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar os graus de determinação de diferentes tipos de determinantes de ritmos de tempo.</i></li> <li>- <i>Caracterizar os graus de determinação de diferentes tipos de determinantes de durações do tempo.</i></li> </ul>
2.28	Evitar anacronismos ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar processos históricos de acordo com as características do contexto histórico no qual estão inseridos.</i></li> </ul>



As classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem em História derivadas do trecho 2.29, única “habilidade para o trabalho com a História” referente ao conceito “sujeito histórico” apresentada nas PCNm/mais, constam na Tabela 5.10. A partir de tal trecho, “compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos, ressaltando-se: - o lugar do indivíduo; - as identidades pessoais e sociais; - que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos; - que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias; - a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos”, foram derivadas seis classes de comportamento-objetivo que fazem referência a cada um dos complementos do trecho original: “caracterizar o grau de determinação de diferentes sujeitos históricos em processos históricos”, “caracterizar o grau de determinação de indivíduos em processos históricos”, “identificar a maneira como são elaboradas as identidades pessoais e sociais ao longo do tempo”, “caracterizar a maneira como os processos históricos são constituídos”, “caracterizar o grau de determinação de instituições em processos históricos” e “caracterizar o grau de importância de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos”.

TABELA 5.10

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “sujeito histórico”**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.29	<p>Compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos, ressaltando-se: - o lugar do indivíduo; - as identidades pessoais e sociais; - que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos; - que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias; - a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar o grau de determinação de diferentes sujeitos históricos em processos históricos.</i></li> <li>- <i>Caracterizar o grau de determinação de indivíduos em processos históricos.</i></li> <li>- <i>Identificar a maneira como são elaboradas as identidades pessoais e sociais ao longo do tempo.</i></li> <li>- <i>Caracterizar a maneira como os processos históricos são constituídos.</i></li> <li>- <i>Caracterizar o grau de determinação de instituições em processos históricos.</i></li> <li>- <i>Caracterizar o grau de importância de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos.</i></li> </ul>

Nas Tabelas 5.11 e 5.12 constam as classes de comportamentos-objetivo derivadas dos trechos 2.30 a 2.32, referentes ao conceito “trabalho”, conforme a fonte de informação. A partir do trecho 2.30 “compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas”, foram derivadas quatro classes de comportamentos-objetivo com base em informações contidas no texto das PCNmais. Em relação ao trecho 2.31, “entender como o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural”, foi derivada uma classe de comportamento, “identificar diferentes âmbitos de atividades humanas nas quais o trabalho está presente”.

**TABELA 5.11**

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “trabalho” – Trechos 2.30 e 2.31**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.30	Compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar o papel do trabalho nos processos históricos;</i></li> <li>- <i>Caracterizar o papel do trabalho nos processos de transformação da natureza por meio de intervenções humanas;</i></li> <li>- <i>Caracterizar o papel do trabalho nas formações sociais historicamente construídas;</i></li> <li>- <i>Caracterizar o papel do trabalho nas formações culturais construídas;</i></li> </ul>
2.31	Entender como o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identificar âmbitos de atividades humanas nas quais o trabalho está presente.</i></li> </ul>

As classes de comportamentos-objetivo derivadas do trecho 2.32, “perceber as diferentes formas de produção e organização da vida social em que se destacam a participação de homens e mulheres, de relações de parentesco, da comunidade, de múltiplas gerações e de diversas formas de exercício do poder”, são apresentadas na Tabela 5.12. A partir de tal trecho, foram derivadas dez classes de comportamentos-objetivo de História. Para cada complemento, como “participação de homens e mulheres” ou “relações de parentesco”, foram derivadas duas classes de comportamentos, referentes às expressões “formas de produção” e “formas de organização”.

TABELA 5.12

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “trabalho” – Trecho 2.32**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.32	Perceber as diferentes formas de produção e organização da vida social em que se destacam a participação de homens e mulheres, de relações de parentesco, da comunidade, de múltiplas gerações e de diversas formas de exercício do poder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relacionar o grau de participação de homens e mulheres em formas de produção da vida social.</i></li> <li>- <i>Relacionar o grau de participação de homens e mulheres em formas de organização da vida social.</i></li> <li>- <i>Identificar as relações de parentesco em diferentes formas de produção da vida social.</i></li> <li>- <i>Identificar as relações de parentesco em diferentes formas de organização da vida social.</i></li> <li>- <i>Identificar o grau de importância da comunidade em diferentes formas de produção da vida social.</i></li> <li>- <i>Identificar o grau de importância da comunidade em diferentes formas de organização da vida social.</i></li> <li>- <i>Identificar as relações entre pessoas de gerações distintas nas diferentes formas de produção da vida social.</i></li> <li>- <i>Identificar as relações entre pessoas de gerações distintas nas diferentes formas de organização da vida social.</i></li> <li>- <i>Identificar diferentes formas de exercício do poder em diferentes formas de produção da vida social.</i></li> <li>- <i>Identificar diferentes formas de exercício do poder em diferentes formas de organização da vida social.</i></li> </ul>

Na Tabela 5.13 constam as classes de comportamento-objetivo de aprendizagem de História derivadas dos trechos 2.33 a 2.35, referentes ao conceito “poder”, conforme apresentado na fonte de informação (PCNmais). Em relação ao trecho 2.33 “perceber a complexidade das relações de poder entre os sujeitos históricos”, foi derivada a classe de comportamento-objetivo “caracterizar o grau de complexidade das relações de poder entre os diferentes tipos de sujeitos históricos”. A partir dos trechos 2.34 e 2.35 foram derivadas três classes de comportamentos-objetivo relacionadas a cada um dos trechos. Conforme mostrado na Tabela 5.13, a partir dos três trechos relacionados ao conceito “poder”, foram derivadas sete classes de comportamento-objetivo de aprendizagem de História.

A partir das quatro “habilidades para o trabalho com a História” apresentadas nas PCNmais relacionadas ao conceito “cultura”, foram derivadas 20 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História, que constam nas Tabelas 5.14 e 5.15.

TABELA 5.13

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “poder”**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.33	Perceber a complexidade das relações de poder entre os sujeitos históricos.	- <i>Caracterizar o grau de complexidade das relações de poder entre os diferentes tipos de sujeitos históricos.</i>
2.34	Captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações de trabalho e as instituições da sociedade organizada – sociais, políticas, étnicas e religiosas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identificar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade.</i></li> <li>- <i>Identificar as relações de poder em organizações de trabalho.</i></li> <li>- <i>Identificar as relações de poder em diferentes instituições da sociedade organizada.</i></li> </ul>
2.35	Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar o grau de diferentes relações de poder em contextos políticos.</i></li> <li>- <i>Caracterizar o grau de diferentes relações de poder em contextos sociais.</i></li> <li>- <i>Caracterizar o grau de diferentes relações de poder em contextos econômicos.</i></li> </ul>

Na Tabela 5.14 são apresentadas oito classes de comportamento derivadas dos trechos 2.36, 2.37 e 2.38. A partir do trecho 2.36, “compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emerge no cotidiano da vida social e se solidifica nas diversas organizações e instituições da sociedade”, foram derivadas cinco classes de comportamento: “caracterizar o grau de diferentes determinantes da cultura”, “caracterizar o que é cultura”, “relacionar diferentes organizações da sociedade com a cultura na qual se insere”, “relacionar diferentes instituições da sociedade com a cultura nas quais se insere” e “relacionar o cotidiano das pessoas com a cultura na qual está inserido”. Do trecho 2.37, “perceber que as formações sociais são resultado de várias culturas” foi derivada a classe de comportamento-objetivo “caracterizar os graus de determinação dos diferentes possíveis tipos de determinantes de formações sociais” e a partir do trecho 2.38, “Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação”, foram derivadas duas classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História: “relacionar as diferentes produções de cultura com o contexto em que foram desenvolvidas (constituídas)” e “identificar aspectos que constituem aquilo que é denominado de cultura”.

Na Tabela 5.15 constam as doze classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem derivadas a partir do trecho 2.39, “perceber e respeitar as diversidades éticas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes”. As cinco primeiras classes de comportamentos apresentadas na Tabela 5.15 são constituídas pela expressão “identificar diferenças entre diferentes (...)” seguida dos termos “etnias”, “gêneros”, “religiões”, “gerações” e “classes”. Esses mesmos termos são utilizados em outras cinco classes de comportamentos derivadas do trecho 2.39, que são constituídas pela expressão “relacionar as diferenças (...) com as diferentes culturas na quais estão inseridas”. Outras duas classes de comportamento-objetivo de aprendizagem de História derivadas do trecho 2.39 são “identificar o grau de conflito entre processos culturais de diferentes culturas (processos étnicos, de gênero, religiosos, de gerações, de classes)” e “comportar-se sob controle de diferentes características das culturas”.



TABELA 5.14

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “cultura” – trechos 2.36 a 2.38**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.36	Compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emerge no cotidiano da vida social e se solidifica nas diversas organizações e instituições da sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar o grau de diferentes determinantes da cultura.</i></li> <li>- <i>Caracterizar o que é cultura.</i></li> <li>- <i>Relacionar diferentes organizações da sociedade com a cultura na qual se insere.</i></li> <li>- <i>Relacionar diferentes instituições da sociedade com a cultura nas qua se insere.</i></li> <li>- <i>Relacionar o cotidiano das pessoas com a cultura na qual está inserido.</i></li> </ul>
2.37	Perceber que as formações sociais são resultado de várias culturas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar os graus de determinação dos diferentes possíveis tipos de determinantes de formações sociais.</i></li> </ul>
2.38	Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relacionar as diferentes produções de cultura com o contexto em que foram desenvolvidas (constituídas).</i></li> <li>- <i>Identificar aspectos que constituem aquilo que é denominado de cultura.</i></li> </ul>

TABELA 5.15

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “cultura”– trecho 2.39**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.39	Perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identificar diferenças entre diferentes etnias;</i></li> <li>- <i>Identificar diferenças entre diferentes gêneros;</i></li> <li>- <i>Identificar diferenças entre diferentes religiões;</i></li> <li>- <i>Identificar diferenças entre diferentes gerações;</i></li> <li>- <i>Identificar diferenças entre diferentes classes;</i></li> <li>- <i>Relacionar as diferenças étnicas com as diferentes culturas nas quais estão inseridas.</i></li> <li>- <i>Relacionar as diferenças de gênero com as diferentes culturas nas quais estão inseridas.</i></li> <li>- <i>Relacionar as diferenças religiosas com as diferentes culturas nas quais estão inseridas.</i></li> <li>- <i>Relacionar as diferenças de gerações com as diferentes culturas nas quais estão inseridas.</i></li> <li>- <i>Relacionar as diferenças de classes com as diferentes culturas nas quais estão inseridas.</i></li> <li>- <i>Identificar o grau de conflito entre processos culturais de diferentes culturas (processos étnicos, de gênero, religiosos, de gerações, de classes).</i></li> <li>- <i>Comportar-se sob controle de diferentes características das culturas.</i></li> </ul>

Na Tabela 5.16 constam as classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas dos trechos 2.40 a 2.45, que correspondem ao conceito “memória”, conforme consta nas PCNmais. A partir dos trechos 2.40 e 2.41, respectivamente “ter consciência de que a preservação da memória histórica é um direito do cidadão” e “identificar o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais”, foram derivadas duas classes de comportamentos correspondentes a cada trecho. Do trecho 2.42, “identificar e criticar as construções da memória de cunho propagandístico e político”, foram derivadas três classes de comportamentos: “caracterizar o que são construções de memória”, “identificar construções de memória que tem/tiveram função política” e “avaliar construções de memória que tem/tiveram função política”. A partir do trecho 2.43, “valorizar a pluralidade das memórias históricas deixadas pelos mais variados grupos sociais”, foi derivada a classe de comportamento “caracterizar o grau de importância da memória histórica deixada por diferentes grupos sociais”. Três classes de comportamentos foram derivadas do trecho 2.44: “intervir em processos de construções da memória social”, “criticar diferentes “lugares de memória” socialmente instituídos” e “identificar críticas de diferentes “lugares de memória” socialmente instituídos”. Com base no trecho 2.45, foram derivadas quatro classes de comportamentos, conforme mostrado na Tabela 5.16. As duas primeiras classes de comportamentos se referem à importância da escola na preservação de bens culturais e as duas últimas fazem referência à importância da escola na preservação de tais bens.

TABELA 5.16

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “memória”**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.40	Ter consciência de que a preservação da memória histórica é um direito do cidadão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identificar direitos do cidadão relacionados à preservação da memória histórica.</i></li> <li>- <i>Identificar a função da preservação da memória histórica.</i></li> </ul>
2.41	Identificar o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identificar a função da memória histórica para a vida da população.</i></li> <li>- <i>Identificar a função da memória histórica para caracterizar as raízes culturais da população.</i></li> </ul>
2.42	Identificar e criticar as construções da memória de cunho propagandístico e político.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar o que são construções de memória.</i></li> <li>- <i>Identificar construções de memória que tem/tiveram função política.</i></li> <li>- <i>Avaliar construções de memória que tem/tiveram função política.</i></li> </ul>
2.43	Valorizar a pluralidade das memórias históricas deixadas pelos mais variados grupos sociais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar o grau de importância da memória histórica deixada por diferentes grupos sociais.</i></li> </ul>
2.44	Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Intervir em processos de construções da memória social.</i></li> <li>- <i>Avaliar diferentes “lugares de memória” socialmente instituídos.</i></li> <li>- <i>Identificar avaliações de diferentes “lugares de memória” socialmente instituídos.</i></li> </ul>
2.45	Compreender a importância da escola e dos alunos na preservação dos bens culturais de sua comunidade e região.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar a importância da escola na preservação de bens culturais de uma comunidade.</i></li> <li>- <i>Caracterizar a importância da escola na preservação de bens culturais de uma região.</i></li> <li>- <i>Caracterizar a importância dos alunos na preservação dos bens culturais de uma comunidade.</i></li> <li>- <i>Caracterizar a importância dos alunos na preservação dos bens culturais de uma comunidade.</i></li> </ul>

Nas Tabelas 5.17 e 5.18 são apresentadas as classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas dos 2.46 a 2.55, referentes ao conceito “cidadania”, de acordo com as PCNmais de História. Na Tabela 5.17 constam 16 classes de comportamentos. “Formular valores sociais” e “formular valores individuais” são classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem derivadas do trecho 2.46, “aprimorar atitudes e valores individuais e sociais”. A partir do trecho 2.47 foram derivadas também duas classes de comportamentos: “interpretar fenômenos de maneira crítica” e “interpretar fenômenos de maneira autônoma”. A partir dos trechos 2.48 e 2.51 foi derivada uma classe de comportamento correspondente a cada trecho. Cinco classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História foram derivadas do trecho 2.49. Tais classes de comportamento são constituídas pela expressão “comportar-se sob controle das características de pessoas de diferentes (...)”, sendo completadas pelos termos “culturais”, “etnias”, “gêneros”, “religiões” e “posições políticas”.

TABELA 5.17

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “cidadania” – trechos 2.46 a 2.51**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.46	Aprimorar atitudes e valores individuais e sociais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Formular valores sociais.</i></li> <li>- <i>Formular valores individuais.</i></li> </ul>
2.47	Exercitar o conhecimento autônomo e crítico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Interpretar fenômenos de maneira crítica.</i></li> <li>- <i>Interpretar fenômenos de maneira autônoma.</i></li> </ul>
2.48	Sentir-se um sujeito responsável pela construção da História.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caracterizar-se como parte do desenvolvimento de processos históricos.</i></li> </ul>
2.49	Praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Comportar-se sob controle das características de pessoas de diferentes culturas.</i></li> <li>- <i>Comportar-se sob controle das características de pessoas de diferentes etnias.</i></li> <li>- <i>Comportar-se sob controle das características de pessoas de diferentes gêneros.</i></li> <li>- <i>Comportar-se sob controle das características de pessoas de diferentes religiões.</i></li> <li>- <i>Comportar-se sob controle das características de pessoas de diferentes posições política.</i></li> </ul>
2.50	Auxiliar na busca de soluções para os problemas da comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identificar problemas da comunidade.</i></li> <li>- <i>Caracterizar problemas da comunidade.</i></li> <li>- <i>Avaliar problemas da comunidade.</i></li> <li>- <i>Propor alternativas de solução para problemas da comunidade.</i></li> <li>- <i>Identificar alternativas de solução para problemas da comunidade.</i></li> </ul>
2.51	Indignar-se diante das injustiças.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identificar aspectos de fenômenos sociais que constituem injustiça;</i></li> </ul>

Na Tabela 5.18 constam 19 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História, derivadas dos trechos 2.52 a 2.55, relacionados ao conceito “cidadania”. A partir do trecho 2.52, “construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto destes”, foram derivadas três classes de comportamentos-objetivo. As duas primeiras se referem à constituição da identidade pessoal e social, respectivamente, com base na caracterização do papel do indivíduo em processos históricos, e a terceira classe de comportamento derivada é “caracterizar o papel do indivíduo em processos históricos”. Com base no trecho 2.53, “ter consciência da importância dos direitos pessoais e sociais e zelar pelo cumprimento dos deveres”, foram derivadas sete classes de comportamento. Dos trecho 2.54 foram derivadas seis classes de comportamentos-objetivo. A partir do trecho 2.55, “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”, foram derivadas as classes de comportamentos “comportar-se diante de fatos presentes com base na interpretação de suas relações com o passado”, “interpretar o presente com base no conhecimento histórico” e “identificar diferentes interpretações do presente”.

TABELA 5.18

**Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem em História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “cidadania” – trechos 2.52 a 2.55**

Número do trecho	“Competências” e “habilidades”	Classes de comportamentos derivadas do trecho
2.52	Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto destes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Constituir a identidade pessoal com base na caracterização do papel do indivíduo em processos históricos.</i></li> <li>- <i>Constituir a identidade social com base na caracterização do papel do indivíduo em processos históricos.</i></li> <li>- <i>Caracterizar o papel do indivíduo em processos históricos.</i></li> </ul>
2.53	Ter consciência da importância dos direitos pessoais e sociais e zelar pelo cumprimento dos deveres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identificar as conseqüências dos direitos pessoais</i></li> <li>- <i>Identificar as conseqüências dos direitos sociais</i></li> <li>- <i>Identificar direitos pessoais</i></li> <li>- <i>Identificar direitos sociais</i></li> <li>- <i>Identificar conseqüências dos deveres</i></li> <li>- <i>Exigir o cumprimento dos deveres</i></li> <li>- <i>Exigir cumprimento dos direitos</i></li> <li>- <i>Avaliar o grau de cumprimento de um dever</i></li> </ul>
2.54	Incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identificar tipos de direitos</i></li> <li>- <i>Identificar os direitos sociais</i></li> <li>- <i>Identificar os direitos humanos</i></li> <li>- <i>Identificar os direitos políticos</i></li> <li>- <i>Identificar os direitos civis</i></li> <li>- <i>Exigir cumprimento dos direitos sociais.</i></li> </ul>
2.55	Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Comportar-se diante de fatos presentes com base na interpretação de suas relações com o passado</i></li> <li>- <i>Interpretar fatos com base no conhecimento histórico</i></li> <li>- <i>Identificar diferentes interpretações do presente</i></li> </ul>



Na Tabela 5.19 é apresentada a quantidade de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de ambas as fontes de informação. A partir das dez “competências” e “habilidades” de História apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), foram derivadas 30 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História, conforme mostrado na Tabela 5.19. Com base nas 55 “habilidades para o trabalho com a História”, apresentadas no Quadro “Articulação entre conceitos, habilidades, atividades didáticas” das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNmais), foram derivadas 156 classes de comportamentos.

**TABELA 5.19**  
**Quantidade de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem em História derivadas de cada uma das fontes de informação**

<b>Fonte de Informação</b>	<b>Quantidade de trechos</b>	<b>Quantidade de classes de comportamentos-objetivo derivadas dos trechos</b>
Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM)	10	30
Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNmais)	55	156

As 156 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem derivadas partir das 55 “habilidades para o trabalho com a História” apresentados nas PCNmais, estão relacionadas com dez conceitos básicos da História apresentados na fonte de informação (historicidade, História, processo histórico, tempo, sujeito histórico, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania). Na Tabela 5.20 é mostrada a quantidade de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem derivada do conjunto de trechos relacionados a cada conceito. Na primeira coluna, consta o conceito básico da História, na segunda coluna é apresentada a quantidade de trechos (ou “habilidades”) extraídas da fonte de

informação e na terceira coluna é apresentada a quantidade de classes de comportamentos derivada de cada conjunto de trechos.

**TABELA 5.20**

**Quantidade de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem em História derivadas de cada conjunto de trechos relacionados aos conceitos básicos da História**

<b>Conceito básico da História</b>	<b>Quantidade de trechos</b>	<b>Quantidade de classes de comportamentos-objetivo derivadas</b>	<b>Proporção do aumento</b>
Cidadania	10	36	3,6
História	11	28	2,5
Cultura	4	20	5,0
Trabalho	3	15	5,0
Memória	6	15	2,5
Processo histórico	8	12	1,5
Tempo	6	11	1,8
Poder	3	7	2,3
Sujeito histórico	1	6	6,0
Historicidade dos conceitos	3	6	2,0
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>156</b>	

Conforme apresentado na Tabela 5.20, a partir dos 10 trechos apresentados nas PCNmais relacionados ao conceito “cidadania”, foram derivados 36 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem. Com base nas 11 “habilidades” relacionadas ao conceito de História extraídas da mesma fonte, foram derivadas 20 classes de comportamento. A partir do trecho relacionado ao conceito “sujeito histórico”, foram derivadas seis classes de comportamento-objetivo de aprendizagem de História.

### **5.3 As classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais constituem uma parte daquilo que precisa ser desenvolvido como aprendizagem de História**

Derivar classes de comportamentos a partir de documentos oficiais é um meio de viabilizar a proposição de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História. O quanto tais classes de comportamentos representam aquilo que deve ser aprendizagem de História? Tais classes são suficientes como objetivos de ensino relacionados a essa área de conhecimento? Ou são apenas uma parte do que constitui aquilo que é importante a ser realizado no ambiente cotidiano e profissional das pessoas ao lidarem com processos históricos? Caracterizar as classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais possibilita avaliar o quanto tais classes de comportamentos são suficientes para lidar com diferentes aspectos relacionados à História.

Dentre os 11 verbos utilizados nas “competências” e “habilidades” apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) - Fonte 1, “analisar”, “atuar”, “comparar”, “construir”, “criticar”, “estabelecer”, “interpretar”, “posicionar-se”, “produzir” “relativizar” e “situar”, foram mantidos quatro verbos: “analisar”, “comparar”, “interpretar” e “produzir” na derivação de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História. Tais verbos são apresentados em três trechos extraídos dos PCNEM (1.1, 1.2 e 1.9). Em relação ao trecho 1.1, “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção”, em duas das seis classes de comportamentos derivadas de tal trecho os verbos “analisar” e “interpretar” foram mantidos, embora apenas a avaliação do verbo para constituir comportamentos-objetivo não seja suficiente para considerar que a “competência” indica com clareza algo a ser ensinado aos aprendizes. Por essa razão, o complemento do trecho foi alterado, de modo a aumentar a clareza acerca das características do ambiente com as quais a pessoa lida, tendo sido derivadas das partes do trecho que envolvem os verbos “analisar” e “interpretar” as classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem “analisar fontes documentais de diferentes tipos” e “interpretar fontes documentais de diferentes tipos” (Tabela 5.1).

Outro trecho utilizado para derivar comportamentos-objetivo cujo verbo foi mantido é o trecho “comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos”, apresentado em ambas as fontes (nomeado como 1.9 na Fonte 1 e como 2.22 na Fonte 2). A classe de comportamento-objetivo derivada de tal trecho é “comparar características de processos históricos de diferentes períodos”. O verbo “comparar”, considerado adequado para constituir um comportamento-objetivo foi mantido, embora o complemento tenha sido alterado para aumentar a clareza acerca dos estímulos (ou características do ambiente) com os quais a pessoa que apresenta tal comportamento lida. Por exemplo, o termo “problemática” não é preciso para indicar que tipos de aspectos devem ser considerados. Conforme o significado do termo no dicionário, problemático é “adj. Que diz respeito a problema; incerto; duvidoso.” (Bueno, 2000). É, portanto, um adjetivo. A que substantivo se refere? São fatos históricos? São processos históricos polêmicos? Ou problemas em processos históricos? Uma vez que há falta de clareza e precisão acerca do significado do termo “problemático” no contexto em que é utilizado, tal termo foi substituído por “características de processos históricos”.

As classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História “produzir textos analíticos acerca de processos históricos a partir de categorias da História”, “produzir textos analíticos acerca de processos históricos a partir de procedimentos metodológicos da História”, “produzir textos interpretativos acerca de processos históricos a partir de categorias da História” e “produzir textos interpretativos acerca de processos históricos a partir de procedimentos metodológicos da História”, apresentadas nas Tabelas 5.1 e 5.6, foram derivadas do trecho 1.2 (2.9) “produzir textos analíticos e interpretativos sobre processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico”. O verbo “produzir”, considerado adequado em relação ao complemento “textos (...)” para compor comportamentos-objetivo foi mantido e não houve alterações significativas no complemento das classes de comportamentos derivadas em relação ao trecho original. Apenas houve a derivação de mais de uma classe de comportamento-objetivo, uma vez que no trecho original há mais de um verbo e mais de um complemento, o que indica mais de uma relação a ser estabelecida com o meio.

Dentre os 34 verbos que constituem as “habilidades para o trabalho com a História” apresentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNmais) – Fonte 2, cinco foram mantidos na

derivação de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História: “analisar”, “identificar”, “comparar”, “produzir” e “interpretar”. Os quatro primeiros constam nos mesmos trechos apresentados nos PCNEM. O verbo “identificar” consta em dois trechos das PCNmais: no trecho 2.41, “identificar o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais” e no trecho 2.42, “identificar e criticar as construções da memória de cunho propagandístico e político”, conforme mostrado na Tabela 5.16. Em relação ao trecho 2.41, foram derivadas as classes de comportamentos-objetivo “identificar a função da memória histórica para a vida da população” e “identificar a função da memória histórica para caracterizar as raízes culturais da população.”. A separação em duas classes de comportamentos é importante uma vez que “raízes culturais de uma população” e “vida da população” são conjuntos de variáveis cuja abrangência e significado são distintos. Com base no trecho 2.42, foram derivadas classes de comportamentos constituídas por diferentes verbos, apesar de fazerem referência ao mesmo complemento (segunda e terceira classes de comportamentos derivadas). A primeira classe de comportamento derivada, “caracterizar o que são construções de memória” é relevante como meio para identificar e avaliar o tipo específico de construção de memória indicada na fonte de informação como importante a ser objeto de estudo de um aluno que aprende História: construções de memória que tiveram função política.

Em relação aos verbos apresentados nas “competências” e “habilidades” apresentadas nas fontes de informação que foram alterados por não serem considerados adequados para compor classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem, vários foram os critérios utilizados para realizar tal avaliação. Verbos pouco precisos, verbos que enfatizam atividades de ensino ou que enfatizam apenas respostas foram substituídos na derivação de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História. Outro critério utilizado na avaliação do verbo para constituir comportamentos-objetivos é a relação com o complemento. Verbos metafóricos são assim chamados dependendo de tal relação. Tais critérios foram considerados ao derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História.

A classe de comportamento-objetivo “caracterizar processos históricos de acordo com as características do contexto histórico no qual estão inseridos”, apresentada na Tabela 5.9, foi derivada do trecho 2.28, “evitar anacronismos ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes”. O verbo “evitar” e um complemento

indica um comportamento que não deve ser apresentado. Para compor um comportamento-objetivo, definido por aquilo que precisa ser aprendido de modo que uma pessoa seja capaz de apresentá-lo em seu cotidiano ou ambiente profissional, tal verbo não é apropriado, pois não indica a relação a ser estabelecida. Por exemplo, além de evitar anacronismo, é importante que o aprendiz desenvolva outro comportamento, que não está claro do trecho. É esse comportamento que constitui o comportamento-objetivo. Apesar disso, em tal trecho é indicada uma importante consequência componente da classe de comportamento derivada com base no complemento do trecho. Na Tabela 5.21 é apresentada a análise da classe de comportamento “caracterizar processos históricos de acordo com as características do contexto histórico no qual estão inseridos”, que tem como uma de suas consequências a diminuição da probabilidade de apresentar ocorrências de anacronismo.

**TABELA 5.21**

**Análise da classe de comportamento-objetivo de aprendizagem  
“caracterizar processos históricos de acordo com as características  
do contexto histórico no qual estão inseridos”**

<b>Classes de estímulos antecedentes</b>	<b>Classe de Respostas</b>	<b>Classes de estímulos consequentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- características de processos históricos</li> <li>- características do contexto histórico no qual tal processo ocorreu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar valores de variáveis de processos históricos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valores de variáveis de processos históricos identificados</li> <li>- processos históricos caracterizados de acordo com as características do contexto em que foi apresentado</li> <li>- diminuição da probabilidade de apresentar ocorrência de anacronismos</li> <li>- aumento do grau de clareza acerca de processos históricos</li> </ul>

A partir do trecho 1.1, “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos

envolvidos em sua produção”, foram derivadas seis classes de comportamentos-objetivo, conforme apresentado na Tabela 5.1. A primeira classe de comportamento derivada, “avaliar fontes documentais de natureza diversa”, foi derivada da unidade “criticar fontes documentais de natureza diversa”. O verbo “criticar” foi substituído uma vez que é pouco preciso para indicar o que deve ser realizado. O verbo “avaliar”, que significa “atribuir valor com base em critérios” foi considerado mais claro para indicar a relação com o complemento “fontes documentais de diferentes tipos”.

A classe de comportamento-objetivo “sistematizar a produção de conhecimento de História” foi derivada da “habilidade” apresentada nas PCNmais “organizar a produção do conhecimento” (trecho 2.8). O verbo “organizar”, considerado pouco preciso para compor comportamentos-objetivo uma vez que o comportamento “colocar os livros em uma prateleira”, por exemplo, também poderia ser expresso como “organizar a produção de conhecimento”. Muito provavelmente não é esse o comportamento nuclear a ser desenvolvido em História, mas “sistematizar a produção de conhecimento em História”, uma vez que “sistematizar” significa “organizar em um sistema”. Tal classe de comportamento pode ser um meio para caracterizar um processo histórico ao responder uma pergunta de pesquisa, por exemplo.

Considerando o critério de substituição de verbos que enfatizam atividades ou respostas de uma pessoa, sem considerar a interação com o meio, o verbo “aceitar”, apresentado no trecho 2.20, “aceitar a possibilidade de várias interpretações” (Tabela 5.8) foi avaliado como inadequado para compor uma classe de comportamento-objetivo de aprendizagem. Tal verbo parece fazer referência a uma resposta de passividade, já que o aprendiz pode apenas considerar possível a existência de várias interpretações de processos históricos, sem que ele seja capaz de identificar ou avaliar essas interpretações, muito menos, produzir novas interpretações. Por conta disso, foi derivado a partir de tal trecho a classe de comportamentos “identificar diferentes possíveis interpretações de processos históricos”. Uma vez que o aluno é capaz de apresentar tal tipo de comportamento, é garantido que ele considera possível (ou aceita) diferentes interpretações.

Outras classes de comportamentos-objetivo derivadas de trecho cujo verbo enfatiza respostas ou atividades de uma pessoa foram derivadas do trecho 2.17, “buscar os sentidos das ações humanas que parecem disformes e desconectadas”, apresentado na Tabela 5.7. O



verbo “buscar” indica a atividade do organismo, sem que necessariamente seja produzido como resultado aquilo que se busca, nesse caso, “sentidos das ações humanas que parecem disformes e desconectadas”. Do mesmo modo, os verbos “tentar” e “procurar” enfatizam respostas. Se um aluno apresenta qualquer resposta que seja considerada “tentar”, “procurar” ou “buscar” algo, mesmo sem produzir resultados significativos, é possível afirmar que ele aprendeu aquilo que foi proposto como objetivo. Portanto, ao propor comportamentos-objetivo de aprendizagem, tais verbos são considerados inadequados, uma vez que não garantem que as conseqüências do comportamento-objetivo sejam produzidas.

Ainda em relação ao trecho 2.17, além de ser apresentado um verbo que enfatiza respostas ou atividades de um organismo, há dois adjetivos no complemento que valem a pena serem melhor examinados, embora indiquem aspectos importantes a serem levados em conta por quem examina ou avalia processos históricos (conceito nuclear relacionado a “habilidade”). A partir de tal trecho, foram propostas duas classes de comportamentos-objetivo. Cada uma faz referência aos adjetivos “disformes” e “desconectados”. O primeiro, que significa “extraordinário” segundo o dicionário (Bueno, 2000), pode ter relação com pelos menos dois aspectos. Um deles é o ponto de vista do observador: ao observar certos comportamentos humanos, os identifica como “disformes” ou “extraordinários”. Outro ponto de vista é considerar “disformes” aqueles comportamentos humanos que não são usualmente apresentados em certos contextos, independente do ponto de vista do observador. Mesmo considerando esses dois pontos de vista, o adjetivo “disforme” para um comportamento está relacionado com o contexto em que é apresentado. Por isso, a partir da unidade “buscar os sentidos das ações humanas que parecem disformes”, foi derivada a classe de comportamento-objetivo “identificar funções de comportamentos humanos que parecem não ter relação com o contexto em que são apresentados”. Em relação ao adjetivo “desconectado”, a referência são as relações com outros comportamentos que podem estar em uma cadeia comportamental. A partir da unidade “buscar os sentidos das ações humanas que parecem desconectadas” foi derivada a classe de comportamentos “identificar comportamentos como elos de uma cadeia comportamental”.

Os verbos das classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem derivadas de trechos constituídos por verbos cuja ênfase são respostas encobertas (perceber, compreender, entender, captar,

reconhecer, sentir-se e as expressões ‘estar atento’ e ‘ter consciência’) foram substituídos por outros, uma vez que uma das decorrências do uso desse tipo de verbo é a dificuldade do professor para identificar se o aluno é capaz de apresentar tal objetivo. Outra dificuldade está relacionada a pouca clareza acerca dos graus das variáveis que constituem tais respostas. Por conta disso, verbos que enfatizam respostas encobertas foram substituídos ao derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História a partir dos PCNEM e das PCNmais.

As classes de comportamentos-objetivo “identificar os agentes sociais envolvidos na produção de conhecimento histórico” e “identificar os contextos envolvidos na produção de conhecimento histórico” foram derivadas do trecho 2.10, “reconhecer os diferentes agentes sociais e os contextos envolvidos na produção do conhecimento histórico”. O verbo “identificar” é mais preciso para indicar aquilo que o aluno precisa ser capaz de fazer em relação aos aspectos “agentes sociais” e “contextos históricos” do que o verbo “reconhecer”. Conforme o trecho extraído da fonte de informação, não é necessário que o aluno caracterize diferentes variáveis envolvidas em tais aspectos (ou conjunto de variáveis), mas apenas nomeie os “agentes sociais” e o “contexto”. Por isso, o verbo “identificar” parece apropriado para expressar a relação a ser estabelecida pelo aluno com esses aspectos.

A classe de comportamentos-objetivo “caracterizar-se como parte do desenvolvimento de processos históricos” foi derivada do trecho 2.48, “sentir-se um sujeito responsável pela construção da História”. A classe de comportamento “caracterizar-se como parte de algo” pode envolver o “sentir-se parte de algo”. Uma vez que o aluno caracteriza a si mesmo como parte do desenvolvimento de processos históricos, é provável que ele seja capaz de indicar quais são as variáveis que fazem parte de tal desenvolvimento, entre elas qualquer pessoa, por isso, inclui também ele próprio.

Outro exemplo de trecho cujo verbo é pouco preciso é “reconhecer a natureza específica de cada fonte histórica” (2.4), apresentado na Tabela 5.5. Com base nesse trecho, foram derivadas duas classes de comportamentos-objetivo: “caracterizar fontes históricas” e “identificar diferentes tipos de fontes históricas”. Tal derivação tem pelo menos duas implicações. Uma delas é aumentar a clareza a respeito do significado do complemento “natureza específica”, que se refere muito provavelmente ao tipo de fonte (jornais, cartas, leis, prontuários, fotos,

entre outras). Mas em relação às fontes históricas, há ainda outras variáveis a serem consideradas, como “fonte primária ou secundária”, “período em que foi produzida” e “função na época em que foi produzida”, por exemplo. O verbo “caracterizar”, utilizado com o significado de “medir as variáveis constituintes ou determinantes de um fenômeno”, foi usado na classe de comportamento derivada “caracterizar diferentes tipos de fontes documentais” no sentido de “medir as variáveis constituintes de fontes históricas”. Isso implica que além de “identificar o tipo de fonte histórica”, o aprendiz lida com outros aspectos que constituem fontes históricas também relevantes para ser capaz de apresentar outras classes de comportamentos-objetivo, como “avaliar fontes documentais de diferentes tipos”, “analisar fontes documentais de diferentes tipos” e “interpretar fontes documentais de diferentes tipos”.

Outro exemplo do uso do verbo “caracterizar” no sentido de “medir variáveis constituintes ou determinantes de um fenômeno” pode ser observado na classe de comportamento “caracterizar o papel do indivíduo nos processos históricos”, derivada do trecho 2.52, conforme é mostrado a Tabela 5.18. Ao medir a variável “papel do indivíduo nos processos históricos”, podem ser identificados os valores de variáveis “papel como sujeito” e “papel como produto” como propõe o trecho 2.52 “construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo *como sujeito e como produto* destes”. Nesse caso, o nível de mensuração é nominal. Mas, além desses dois valores de variáveis, há ainda outros valores relacionados ao papel do indivíduo em processos históricos, como “alto grau de determinação de processos históricos” (nível de mensuração ordinal relacionado ao papel como sujeito de processos históricos) e “determinado em alto grau pelos processos históricos” (nível de mensuração ordinal relacionado ao papel como produto de processos históricos). Isso indica que um possível problema apresentado nas “habilidades para o trabalho com a História”, caso consideradas como comportamento-objetivo, é apresentar um ou mais valores de variáveis específicos a serem identificados pelo aluno, quando ainda pode haver outros valores relevantes a serem identificados. A maneira como a classe de comportamento-objetivo de aprendizagem é formulada pode ampliar o grau de abrangência daquilo que o aluno aprende por meio do ensino.

Atividades de ensino são um meio para desenvolvimento de comportamentos. Praticar, exercitar e debater são exemplos de verbos

que indicam a relação entre a atividade de ensino e um complemento que em geral indicam aquilo que é de interesse como aprendizagem. Por exemplo, no trecho 2.13, “exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico”, o verbo “exercitar-se” faz referência a uma maneira pela qual o aluno possivelmente vai desenvolver algum comportamento significativo que envolve os procedimentos metodológicos para a produção de conhecimento histórico. Que comportamento é esse? A resposta a essa pergunta constitui a classe de comportamento-objetivo relacionada a tais procedimentos. A partir do trecho 2.13 foi derivada a classe de comportamento-objetivo “produzir conhecimento histórico por meio de procedimentos metodológicos da História”. Tal classe de comportamento foi derivada considerando que “conhecimento histórico” é aquilo que deve produzido por meio da atividade de ensino “exercitar-se nos procedimentos metodológicos da História”.

Considerando o complemento do trecho 2.13, “procedimentos metodológicos específicos da História”, nas PCNmais constam alguns procedimentos considerados próprios da História:

“problematização das questões propostas, delimitação do objeto, estudo da bibliografia produzida sobre o assunto, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e confirmação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação dos fenômenos estudados, elaboração de exposição e redação de textos” (p.72).

A maioria desses procedimentos, não são específicos da História, mas do processo de conhecer científico (Luna, 1999). Por conta disso, o adjetivo “específico” não foi atribuído a classe de comportamento-objetivo derivada do trecho 2.13, uma vez que tal adjetivo limitaria os procedimentos a serem realizados (seriam excluídos aqueles que fazem parte de um conjunto mais amplo, como o processo de conhecer científico). Considerando tal contribuição, o ensino de História no Ensino Médio, envolve (ou poderia envolver) o desenvolvimento de comportamentos científicos.

Em relação à classe de comportamento-objetivo “produzir conhecimento histórico por meio de procedimentos metodológicos da História” e dos meios para desenvolvê-la, cabe um destaque pertinente. A necessidade de critérios para produzir conhecimento, mesmo em sala de aula, é um dos aspectos destacados por Prats (2006), ao examinar os

princípios básicos do ensino de História. Segundo o autor, é mais importante ensinar aos alunos como é possível caracterizar o que passou e como são explicados os acontecimentos do que a própria explicação de um fato histórico. Considerando a contribuição do autor, os procedimentos metodológicos da História (ou do processo de conhecer científico, incluindo aqueles que são específicos da História) são um importante aspecto a ser considerado como parte das classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História.

Além do verbo “exercitar”, apresentado no trecho 2.13, o verbo “praticar” também enfatiza a atividade de ensino e foi apresentado em dois trechos das PCNmais e consta nos trechos 2.14, “praticar a interdisciplinaridade” e 2.49 “praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas”. A partir do trecho 2.14, foi derivada a classe de comportamentos-objetivo “caracterizar fenômenos com base em contribuições apresentadas no conhecimento produzido em diferentes áreas do conhecimento”, ressaltando aquilo que uma pessoa faz que caracteriza “interdisciplinaridade”. Em relação à expressão “praticar o respeito”, foi considerado que aquilo que está sendo considerado é o “respeitar”, e não propriamente a “prática” do respeito, conforme análise feita em relação à expressão “exercitar-se nos procedimentos”. Ainda que o verbo “praticar”, que enfatiza atividades de ensino, tenha sido utilizado no trecho 2.49, a relação com complemento “respeito” não indica a função de atividade de ensino. Por isso, as classes de comportamentos derivadas de tal trecho foram orientadas pelo significado do “respeitar”, tendo sido derivada, por exemplo, a classe de comportamento “comportar-se sob controle das características de pessoas de diferentes culturas”, conforme mostrado na Tabela 5.17.

A partir dos três trechos apresentados nas PCNmais constituídos por verbos avaliados como metafóricos, foram derivadas 12 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História, conforme apresentado na Tabela 5.18. Os verbos “construir”, “incorporar” e “posicionar-se”, foram utilizados em trechos relacionados à cidadania, com complementos que os tornam metafóricos. Por exemplo, no trecho 2.55, “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”, o verbo posicionar-se pode ter mais de um significado, o que torna difícil ao professor identificar que tipo de relação precisa ser ensinada a seus alunos. A partir de tal trecho, foram derivadas três classes de comportamentos-objetivo “comportar-se diante de fatos presentes com base na interpretação de suas relações com o

passado”, “interpretar fatos com base no conhecimento histórico” e “identificar diferentes interpretações do presente”.

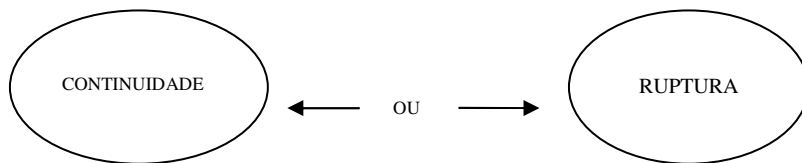
A classe de comportamentos “comportar-se diante de fatos presentes com base na interpretação de suas relações com o passado” é a derivada do trecho 2.55 como uma proposição mais clara em relação ao verbo “posicionar-se” e o complemento “diante de fatos presentes com base na interpretação de suas relações com o passado”. As outras duas classes de comportamentos foram derivadas com base em outro critério. Trechos que apresentam em seu complemento a estrutura “partindo da crítica” ou “partindo da interpretação” não são claros o suficiente para indicar se é o aluno quem deve apresentar tal crítica ou tal interpretação, ou se ele precisa identificar críticas e interpretações já produzidas. Por isso, em relação aos trechos 2.44 (1.6) “atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos ‘lugares de memória’ socialmente instituídos” e 2.55 (1.10) “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”, foram derivadas classes de comportamentos-objetivo que propõem tanto a produção quanto a identificação de avaliações ou interpretações, respectivamente. Tais classes de comportamentos são: “avaliar diferentes ‘lugares de memória’ socialmente instituídos” e “identificar avaliações de diferentes ‘lugares de memória’ socialmente instituídos” (referentes ao trecho 2.44 e 1.6), “identificar diferentes interpretações do presente” e “interpretar as relações entre os fatos presentes e o passado” (referentes ao trecho 2.55).

A respeito das classes de comportamentos derivadas do conjunto de trechos relacionados ao conceito de historicidade, a partir de três “habilidades” foram derivadas seis classes de comportamentos, três delas derivadas do trecho 2.1, a “habilidade” denominada “perceber os conceitos como representações gerais do real social organizadas pelo pensamento”, conforme mostrado na Tabela 5.3. “Avaliar a maneira pela qual os conceitos são desenvolvidos” é a classe de comportamento derivada do trecho que está no mesmo nível de abrangência do que é proposto como “habilidade”, uma vez que o aluno precisa ter claro que os conceitos são desenvolvidos em determinados contextos, e não são algo que já existe por si só. Tal classe de comportamento é pré-requisito de outras, como “analisar conceitos” e “avaliar propriedades ou características dos conceitos (precisão, coesão, clareza, parcimônia etc)”, que são outras duas classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas do trecho 2.1, ainda que de outro nível de abrangência.

Em aulas de História, o “grau de dependência”, por exemplo, é utilizado em geral para fazer referência a um fenômeno amplo, como um país, por exemplo, em relação a outro. No dia sete de setembro, é celebrada no Brasil a sua independência em relação a Portugal. Em relação a que aspectos o Brasil se tornou independente de sua metrópole? A cada ano, o que, especificamente, está sendo lembrado e celebrado? Os conceitos, ao representarem a realidade, podem ser constantemente avaliados para verificar em que grau estão viabilizando tal representação. Isso significa “analisar conceitos” e “avaliar propriedades ou características dos conceitos (precisão, coesão, clareza, parcimônia etc)”, que são possibilitados a partir das conseqüências de “avaliar a maneira pela qual os conceitos são desenvolvidos” (são desenvolvidos socialmente, em certos conceitos etc).

Em relação ao exemplo do Dia da Independência, é possível avaliar se o conceito “independência” é apropriado para caracterizar a condição do país atualmente. Sendo uma República, politicamente o país não mais pertence a outro, como foi o caso em relação a Portugal. Mas e em relação a outros aspectos ou unidades de variáveis? Uma vez que o uso da dicotomia “dependente” e “independente” possibilita apenas dois valores de variáveis, é mais preciso, por exemplo, identificar o “grau de dependência” do país em relação a aspectos específicos.

Em relação ao uso de valores de variáveis que representam dicotomias, no trecho 2.26 (semelhante ao trecho 1.4), “estabelecer relações entre dinâmicas temporais: continuidade-ruptura, permanências-mudanças, sucessão-simultaneidade, antes-agora-depois” há alguns exemplos de tais valores. Uma maneira de representar uma dessas dinâmicas temporais é apresentada na Figura 5.1, configurando uma concepção dicotômica de valores de variáveis.



**Figura 5.1** Maneira dicotômica de representação de valores de variáveis de um tipo de dinâmica temporal de processos históricos. Adaptada de Rebelatto e Botomé (1999).





relação a processos históricos. No extremo direito da seta, há a representação do alto grau de ruptura ou mudança. É possível examinar o grau de ruptura (mudança) ou continuidade de diferentes fenômenos que constituem processos históricos. Em relação ao exemplo apresentado por Abud (2010), a paisagem de uma cidade pode ser examinada a partir da concepção de graus das características, conforme mostrado na Figura 5.2. Uma casa construída em 1930, presente entre prédios construídos em 2010 provavelmente representa um grau de continuidade mais alto do que um prédio na mesma rua construído na década de 1980, uma vez que as características arquitetônicas que constituem tais construções são modificadas ao longo do tempo. A avaliação desses fenômenos com base na concepção de graus dessas características constitui um exame mais preciso do que apenas a indicação de dois únicos valores de variáveis: “permanência” ou “ruptura”, uma vez que tais construções são fenômenos distintos, embora a partir da concepção dicotômica receberiam, muito provavelmente, o mesmo tipo de avaliação: em relação ao contexto da década de 2010, ambas as construções (de 1930 e de 1980) seriam consideradas “permanências”.

Em relação à estrutura das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das PCNmais, 16 trechos apresentam a estrutura “verbo (...) que (...)”, “verbo (...) como (...)” ou “verbo (...) de que (...)”. Em todas essas “habilidades”, o verbo ou expressão utilizado é pouco preciso, como “perceber”, “compreender” e “ter consciência”, tal como “reconhecer que as formas de medir o tempo são produtos culturais resultantes das necessidades de sociedades diversificadas” (trecho 2.24) e “perceber que as temporalidades históricas e as periodizações propostas são criações sociais”. Essa estrutura tem algumas implicações ao ser utilizada em objetivos de ensino. Uma delas é que apresenta o conceito no próprio objetivo, o que viabiliza o desenvolvimento do comportamento de “repetir” a informação sem caracterizar o processo. Por exemplo, o aluno pode dizer que as temporalidades históricas existentes são criações sociais, sem ser capaz de avaliar o que isso significa. Portanto, da maneira como a “habilidade” está estruturada, a ênfase é no comportamento conceitual, e não no raciocínio a ser apresentado.

Outra implicação do uso da estrutura “verbo (...) que (...)”, “verbo (...) como (...)” ou “verbo (...) de que (...)” em objetivos de ensino é a ausência da unidade de variável a qual os valores apresentados se referem. Por exemplo, no trecho 2.27, “perceber que os ritmos de

durações do tempo são resultantes de fenômenos sociais e de construções históricas”, as expressões “fenômenos sociais” e “construções históricas” são tipos de determinantes de ritmos de duração do tempo. “Fatores biológicos” e “fatores genéticos”, por exemplo, não determinam ritmos de duração de tempo. Nesse caso, o uso de valores de variáveis sem que seja apresentado o nome da variável dificulta o raciocínio em relação a outros valores de variáveis relevantes. A partir de tal trecho, foram derivadas duas classes de comportamentos-objetivo: “caracterizar os graus de determinação de diferentes possíveis tipos de determinantes de ritmos de duração do tempo” e “caracterizar os graus de determinação de diferentes possíveis tipos de determinantes de durações do tempo”. A apresentação de tais classes de comportamentos exige que quem as apresenta identifique diferentes possíveis tipos de determinantes dos fenômenos e meça o grau de determinação de cada um deles. Por exemplo, em relação aos possíveis tipos de determinantes de ritmos de duração do tempo, os fatores biológicos apresentam zero ou muito baixo grau de determinação, mas os aspectos culturais e sociais tem alto grau de determinação de ritmos de duração de tempo.

Três dentre as seis “habilidades para o trabalho com a História” relacionadas ao conceito “tempo” apresentam a estrutura “verbo (...) que (...)”. Tais trechos são 2.23, 2.24 e 2.27. A partir de desses trechos, foram derivadas seis classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História, seguindo o critério de substituição de valores de variáveis por unidades de variáveis correspondentes, conforme mostrado na Tabela 5.9. Nesses três trechos, a unidade de variável a qual os valores apresentados se referem é “tipos de determinantes”. Cabe ao aluno caracterizar o grau de determinação de diferentes tipos de determinantes dos fenômenos apresentados em cada uma das “habilidades”. Tais tipos de determinantes podem ser culturais, sociais, biológicos, naturalmente estabelecidos, geográfico, astronômico, por exemplo. Desenvolver o comportamento de caracterizar quanto cada um desses possíveis determinantes determinam o fenômeno é uma importante classe geral de comportamentos-objetivo a ser desenvolvida por alunos de História, de modo que eles sejam capazes de racionar, e não apenas repetir informações.

Uma das classes de comportamentos derivadas de trecho cuja estrutura é “verbo ou expressão (...) de que (...)” foi derivada do trecho 2.11, “ter consciência de que o objeto da História são as relações humanas no tempo e no espaço”. Nesse trecho é apresentada uma expressão cujo significado é pouco preciso (ter consciência), a

expressão “objeto da História” e o que é o objeto da História. A partir de tal trecho, foi derivada a classe de comportamento-objetivo “caracterizar a História como área de conhecimento que tem como objeto de estudo a relação entre as relações humanas e o contexto em que ocorre”. A estrutura “verbo (...) como (...)” foi mantida nessa classe de comportamento ao considerar que o objeto da História é específico e a sua proposição no nome da classe de comportamento aumenta a probabilidade de que os professores e alunos estejam sob controle do mesmo objeto ao referir-se ao fenômeno estudado pela História.

A respeito das classes de comportamentos-objetivo derivadas dos trechos extraídos das PCNmais relacionados ao conceito “tempo”, é pertinente considerar a contribuição de Horn e Germinari (2010). Os autores destacam a importância de a linha do tempo ser tomada como meio pelo professor – técnica para localizar o objeto no tempo. Essa pode ser um tipo de atividade de ensino para o desenvolvimento, por exemplo, das classes de comportamentos-objetivo “identificar o contexto histórico a que refere um processo histórico” e, em relação a processos históricos específicos, “identificar as referências temporais” que podem ser de sequência ou simultaneidade, por exemplo. De acordo com os autores, a linha do tempo não pode ser considerada um fim do ensino, sob o risco de o aluno considerar o tempo cronológico como noção única de tempo histórico.

Considerar o tempo cronológico como noção única de tempo histórico pode ser decorrência de pouca clareza acerca dos determinantes de formas de medir o tempo. Por exemplo, ao “caracterizar os graus de determinação de diferentes tipos de determinantes de formas de medir o tempo”, (Tabela 5.9), uma possível consequência produzida é o aumento da clareza acerca do alto grau de determinação de determinantes culturais em formas de medir o tempo. Se as formas de medir o tempo (como o tempo cronológico, por exemplo), são culturais, e há diversas culturas, então tal forma não é a única noção de tempo histórico. A proposição de classes de comportamentos-objetivo relacionadas a cada um dos conceitos básicos da História aumenta a probabilidade de o professor identificar a função de contribuições relacionadas ao ensino de História, tais como a apresentada por Honr e Germinari (2010).

As classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem derivadas do conjunto de trechos relacionados ao conceito “História”, apresentadas nas Tabelas 5.5 e 5.6 podem ser consideradas classes de

comportamentos que compõem aquelas referentes ao trabalho do historiador. Conforme Lee (2003), aquilo que é objetivo mais amplo do ensino de História é também aquilo que os historiadores fazem, embora os historiadores apresentem tais comportamentos com alto grau de sofisticação ou precisão. Nas PCNmais é indicado que o objetivo de ensino História não é formar “pequenos historiadores”. Não é indicado no documento qual aspecto está sendo considerado, embora observando as “habilidades” propostas no seja possível concluir que provavelmente é o grau de perfeição dos comportamentos apresentados que são diferentes, e não o nome do comportamento que é distinto. Alguns exemplos de classes de comportamentos-objetivo derivadas das “habilidades” relacionadas ao conceito História que se referem tanto ao comportamento do historiador como do aprendiz para lidar com aspectos do cotidiano são: “interpretar fontes documentais de diferentes tipos”, “interpretar textos de História”, “interpretar textos históricos”, “sistematizar a produção de conhecimento de História”, “produzir textos acerca de processos históricos a partir de categorias da História”, entre outras.

Considerando a ampliação, ao longo de novas perspectivas historiográficas (como a Escola dos Annales), acerca do que é objeto da História, incluído os “sujeitos históricos”, é possível identificar que tal perspectiva foi um orientador importante na elaboração da “habilidade para o trabalho com a História” relacionada ao conceito “sujeitos históricos”, conforme o trecho 2.29, “compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos, ressaltando-se: - o lugar do indivíduo; - as identidades pessoais e sociais; - que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos; - que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias; - a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos”.

Nas PCNmais, é enfatizada a necessidade do desenvolvimento de “habilidades” como proposta para o ensino de História. Em vez de “transmissão de conteúdo”, é apresentada uma ampla “habilidade” relacionada ao conceito de “sujeitos históricos”, por exemplo. Alguns aspectos que constituem tal trecho podem ainda ser aperfeiçoados, para evitar que o produto do ensino seja a repetição de informações pelos alunos. Por exemplo, a parte “compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos, ressaltando-se: (...) que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos”, é provavelmente

elaborada considerando que quem deve chegar a tal conclusão é o aluno. Mas os valores de variáveis são apresentados no próprio trecho, o que viabiliza que outras avaliações deixem de ser realizadas. Em relação a tal parte da “habilidade”, foi derivada a classe de comportamento-objetivo “caracterizar a maneira como os processos históricos são constituídos”, que apresenta o nome da variável e cujo valor da variável deve ser identificado pelo aluno (embate dos agentes sociais, individuais e coletivos). Outras cinco classes de comportamentos-objetivo foram derivadas considerando o mesmo critério: “caracterizar o grau de determinação de diferentes sujeitos históricos em processos históricos”, “caracterizar o grau de determinação de indivíduos em processos históricos”, “identificar a maneira como são elaboradas as identidades pessoais e sociais ao longo do tempo”, “caracterizar o grau de determinação de instituições em processos históricos” e “caracterizar o grau de importância de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos”.

As sete classes de comportamentos-objetivo relacionadas ao conceito “poder”, apresentadas na Tabela 5.13 podem ser confrontadas com o que é indicado na literatura de ensino de História a respeito da aprendizagem de tal conceito de modo a avaliar a coerência e suficiência dessas classes de comportamentos em relação ao que é proposto. Considerando a contribuição de Schimidt & Cainelli (2009) a respeito da aprendizagem de História relacionada ao conceito “poder”, tal aprendizagem consiste na clareza dos processos como as pessoas são governadas e da forma como o poder político é exercido pelas instituições. O trecho 2.34, “captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações de trabalho e as instituições da sociedade organizada – sociais, políticas, étnicas e religiosas” parece estar alinhado com a concepção das autoras acerca da aprendizagem relacionada ao conceito “poder”. A partir de tal trecho, foram derivadas três classes de comportamentos, “identificar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade” e “identificar as relações de poder em diferentes instâncias da sociedade organizada”.

Além das classes de comportamentos derivadas do trecho 2.34, outras quatro foram derivadas dos outros dois trechos relacionados ao conceito “poder”, conforme mostrado na Tabela 5.13. No trecho 2.33, “perceber a complexidade das relações de poder entre os sujeitos históricos” é apresentado o valor de variável “complexidade”, que consiste em uma qualidade do fenômeno “relações de poder entre os sujeitos históricos”. Há um problema em atribuir uma qualidade em um

objetivo de ensino, sob o risco de o aluno apenas repetir ou não ser capaz de explicar que aspectos são configuram a qualidade do fenômeno. Por conta disso, a partir do trecho 2.33 foi derivada a classe de comportamento-objetivo “caracterizar o grau de complexidade das relações de poder entre os diferentes tipos de sujeitos históricos”. Tal classe de comportamento possibilita caracterizar o grau de complexidade como “baixo”, “médio” ou “alto”, por exemplo, viabilizando que outros valores, além “existência de complexidade” sejam identificados.

Além do trecho 2.33, há outras três “habilidades” extraídas das PCNmais que apresentam uma qualidade em sua formulação. Em uma parte do trecho 2.29, “compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos ressaltando-se (...) a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos”, as personalidades históricas receberem a qualidade “importância apenas relativa”. No trecho 2.30 “compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas” é atribuída a qualidade “primordial” ao trabalho e no trecho 2.39, “perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes” as manifestações culturais citadas receberam a qualidade “por vezes conflitantes”. Ainda que tais qualidades atribuídas sejam muito provavelmente aquelas mais apropriadas para caracterizar os fenômenos as quais estão indicadas, apresentá-las no nome da classe de comportamento-objetivo diminui a probabilidade de que seja realizado um exame acerca de diferentes possíveis qualidades a ser atribuídas a tais fenômenos, por exemplo, além de dificultar a avaliação do professor em relação ao desenvolvimento da classe de comportamento-objetivo, uma vez que há a possibilidade de o aluno apenas repetir tal qualidade, sem caracterizar os aspectos que a configuram.

Em relação ao trecho 2.30, “compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas”, foram derivadas quatro classes de comportamentos-objetivo: “caracterizar o papel do trabalho nos processos históricos”, “caracterizar o papel do trabalho nos processos de transformação da natureza por meio de intervenções humanas”, “caracterizar o papel do trabalho nas formações sociais historicamente construídas” e “caracterizar o papel do trabalho nas formações culturais construídas”. Tais proposições foram feitas com base no texto da fonte de informação e na necessidade de substituir a qualidade “elemento” apresentada no trecho original. É provável que ao

ser capaz de apresentar tais classes de comportamentos, seja produzida a clareza de que o trabalho é “primordial” ou “muito relevante” nas transformações históricas.

A partir da parte do trecho 2.29 na qual é atribuída uma qualidade ao fenômeno, “compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos ressaltando-se (...) a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos”, foi derivada a classe de comportamento-objetivo “caracterizar o grau de importância de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos”. Uma vez que o aluno é capaz de apresentar outra classe de comportamento derivada do mesmo trecho: “caracterizar o grau de determinação de diferentes sujeitos históricos em processos históricos”, é alta a probabilidade de que ele seja capaz de caracterizar o grau de importância de personalidades históricas que ocuparam lugar de destaque, uma vez que “personalidades que ocuparam um lugar de destaque” é um tipo de sujeito histórico.

Com base no trecho 2.39, “perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes” as manifestações culturais citadas receberam a qualidade “por vezes conflitantes” foram derivadas 12 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem. Uma delas foi derivada da unidade “perceber as diversidades (...) como manifestações culturais por vezes conflitantes”, tendo sido formulada como “identificar o grau de conflito entre processos culturais de diferentes culturas (processos étnicos, de gênero, religiosos, de gerações, de classes)”.

Em relação às classes de comportamentos-objetivos derivadas das PCNmais relacionadas ao conceito “cidadania”, cabe realizar a pergunta feita por S. Fonseca (2011): “qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI?” De acordo com a autora, tal pergunta implica em identificar aspectos da sociedade queremos que estejam presentes no cotidiano das pessoas. As classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História relacionadas ao conceito “cidadania” derivadas são suficientes para formar cidadãos que transformem que aspectos da realidade? A resposta a essa pergunta viabiliza a identificação de outras classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História que ainda precisem ser identificadas e derivadas como meio para produzir benefícios sociais.

Dentre os dez trechos extraídos da Fonte 1 (PCNEM), oito são apresentados na Fonte 2 (PCNmais). Qual a pertinência, então, de derivar classes de comportamentos-objetivo dos PCNEM de História, se em geral tais classes foram derivadas por meio das PCNmais? Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) constituem o documento indicado como importante orientador a professores do ensino Básico. As “competências” e “habilidades” apresentadas nesse documento são uma amostra das “habilidades para o trabalho com a História” apresentadas nas PCNmais, que é um documento complementar ao primeiro. Por conta disso, é relevante derivar classes de comportamentos-objetivo de ambos os documentos, de modo a obter dois conjuntos de classes de comportamentos: um deles corresponde aquelas apresentadas nas Tabelas 5.1 a 5.3, derivadas dos PCNEM e outro conjunto de classes de comportamentos-objetivo derivadas das PCNmais, que constam nas Tabelas 5.4 a 5.18. O segundo conjunto é mais amplo que o primeiro, embora o primeiro seja composto por classes de comportamentos-objetivos relacionadas a cada conceito básico da História. Mesmo sendo mais amplo que o primeiro, não é garantido que em tal conjunto seja apresentado o conjunto de comportamentos-objetivo relevante em relação a aprendizagem de História.

A partir dos PCNEM, foram derivadas 30 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História. Dessas 30 classes, quatro não foram derivadas também de trechos apresentados nas PCNmais, a partir dos quais foram derivadas 156 classes de comportamentos-objetivo. Por conta disso, o total de classes de comportamentos diferentes derivadas com base nas duas fontes de informação é 159. As 30 classes de comportamentos-objetivo derivadas dos PCNEM podem ser consideradas uma síntese das classes de comportamentos-objetivo de História a serem ensinadas com base na contribuição de tais documentos, uma vez que tal conjunto é constituído de “competências” e “habilidades” relacionadas a todos os conceitos considerados básicos da História apresentados nas PCNmais.

Há algumas implicações de identificar classes de comportamentos-objetivo a partir de “competências” e “habilidades” apresentadas em documentos oficiais. Tal como foram propostas, tais “competências” e “habilidades” são orientadores gerais para os professores, mas não garantem que o professor identifique o que precisa ser ensinado para produzir a aprendizagem, já que algumas delas são pouco claras. A derivação de classes de comportamentos orientadas pela definição daquilo que precisa ser produzido no ambiente implica no



aumento a probabilidade de que sejam ensinadas, o que é coerente com o objetivo da educação: capacitar as pessoas a intervir em aspectos do ambiente de modo a produzir benefícios para si próprias e para outras pessoas. É preciso verificar ainda, quais classes de comportamentos-objetivo são importantes meios para intervir em aspectos do meio relacionados à História que não estão contempladas no conjunto de classes de comportamentos-objetivos de História derivadas desses dois documentos.

Em relação aos conceitos básicos da História apresentados nas PCNmais, cabe a pergunta: são apenas esses conceitos aqueles considerados básicos da História? Esses são os mais relevantes para a partir dos quais deve ser derivado aquilo que uma pessoa precisa fazer em seu cotidiano referente à História? Na obra de Schmidt & Cainelli (2009), são apresentados os conceitos “civilização”, “sociedade” e “economia”, além do conceito “poder” e “cultura” que constam nas PCNmais. Que classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História relacionada ao conceito “economia” cabe a uma pessoa apresentar? E aos conceitos “sociedade” e “civilização”? Outra implicação de derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História a partir de documentos oficiais consiste em limitar tal derivação àquilo que é apresentado como importante nesses documentos. Por conta disso, contribuições relevantes, como a apresentada por Schmidt & Cainelli (2009) e por outros estudiosos do ensino de História podem não ter sido devidamente contempladas nas classes de comportamentos-objetivo derivadas e apresentadas nesta pesquisa.

A derivação de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História consiste em uma nova contribuição para o desenvolvimento do ensino dessa área de conhecimento. Mas tal contribuição é ainda um ponto de partida, pois o conhecimento produzido pela Psicologia, sobretudo pela Análise do Comportamento, possibilita a produção de outras tantas contribuições, além dessa, no sentido de capacitar as pessoas para lidarem com o conhecimento histórico de forma mais produtiva e mais significativa.



## VI

### **A DERIVAÇÃO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS- OBJETIVO DE HISTÓRIA A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS AUMENTA A PROBABILIDADE DE QUE AS CONCEPÇÕES APRESENTADAS NESSES DOCUMENTOS SEJAM EFETIVADAS NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA**

Quais as contribuições de produzir conhecimento acerca das classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNmais)? Quais as limitações de utilizar tais documentos como fonte de informação para derivar essas classes de comportamentos? Que passo foi dado em relação à contribuição da Análise do Comportamento para o ensino de História e que outros passos ainda poderão ser dados para aumentar a clareza acerca daquilo que um professor pode estar sob controle para produzir aprendizagens relevantes em seus alunos? As respostas a essas questões são fundamentais para avaliar o quanto o conhecimento acerca das classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais avançou a produção de conhecimento a respeito do ensino de História, além de contribuir para sinalizar outras possibilidades de pesquisas que venham a aumentar ainda mais a clareza acerca de aspectos importantes relacionados ao que constitui aprendizagem de História.

#### **6.1 O conhecimento acerca de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História é um importante orientador para os professores planejarem o ensino sob controle dos aspectos do ambiente com os quais os alunos lidam e daquilo que eles precisarão fazer para produzir benefícios sociais**

Há conhecimento de vários tipos sendo produzido por historiadores. Uma das maneiras de tornar acessível tal conhecimento é por meio do ensino de História. Aquilo que é produzido nessa área do conhecimento está sendo matéria-prima para o desenvolvimento de comportamentos socialmente relevantes? Ou ele é apresentado em sala de aula de modo que o aluno seja apenas capaz de “repetir” tal

conhecimento? Ou, o que é ainda mais preocupante: o conhecimento produzido pelos historiadores está sendo considerado nas aulas de História pelos professores responsáveis pelo ensino Básico? Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNmais) são documentos orientados pela concepção de que o aluno precisa desenvolver a capacidade de lidar com as informações, e não simplesmente “adquiri-las”. Essa concepção é um avanço no sentido de aperfeiçoamento de um ensino que ainda é muitas vezes orientado pela concepção de que o aluno precisa “ter conhecimento”, que pode significar apenas uma mera repetição, tanto de informações apresentadas em livros e artigos, como também daquilo que o professor apresenta como “verdade”.

Os historiadores, como qualquer pesquisador de uma determinada área do conhecimento, produzem e sistematizam o conhecimento acerca de um fenômeno específico. Há diversas descobertas que são orientadas pelas características do contexto em que são produzidas, e por isso não constituem a “verdade” acerca de algo, mas uma versão. Sobretudo no exemplo da História, em que muitas variáveis precisam ser conhecidas e caracterizadas ao estudar um processo ou fenômeno, é praticamente (se não é, de fato) impossível produzir conhecimento “total” ou que descreva todos os aspectos que constituem um fenômeno ou processo histórico. Isso significa que novos estudos a respeito de um processo histórico podem constituir novas descobertas que complementam estudos anteriores ou mesmo que contradizem o que já foi produzido. Por essa razão faz ainda menos sentido que o objetivo do ensino de História seja “ter conhecimento” ou “repetir informações”, uma vez que o que é produzido varia dependendo de diversos critérios: contexto em que é produzido, fontes disponíveis para a produção de conhecimento, variáveis que interferem no comportamento do pesquisador, entre outros aspectos. Além disso, o simples acesso à informação em sala de aula é algo cada vez menos importante em uma sociedade em que os meios de comunicação de massa são cada vez mais acessíveis (Postman e Weingartner, 1969).

A clareza acerca de informações como “a República brasileira foi proclamada em 15 de novembro de 1889” e “a Idade Moderna é iniciada em 1492, quando ocorreu a chegada dos europeus na América”, por exemplo, não são consideradas pelos PCNEM e PCNmais como um fim do ensino de História. Qual é, então, fim do ensino de História? Lidar com as informações? Outros tipos de intervenções? Em tais

documentos, são apresentadas “competências” e “habilidades” (PCNEM) e “habilidades para o trabalho com a História” (PCNmais). Tais proposições contrapõem a noção de que o ensino de História é orientado pela transmissão de informações históricas, o que consiste em uma contribuição relevante relacionada ao ensino de História. Cabe, ainda, responder: o quanto a concepção de ensino de História orientada pelo desenvolvimento de “competências” e “habilidades”, tal como as proposições são apresentadas nos PCNEM e PCNmais, são efetivadas ao ensinar História? O quanto elas são orientadoras para os professores desenvolverem o que é proposto? Há várias maneiras de responder a essas questões: uma delas é perguntar para os professores como eles estão planejando as suas aulas, quais procedimentos eles utilizam sob orientação desses documentos e o que estão produzindo como resultados, por exemplo. Outra maneira é caracterizar as proposições apresentadas e identificar possíveis problemas para compor objetivos de aprendizagem que constituem tais proposições.

A caracterização e avaliação das “habilidades” e “competências” apresentadas nos PCNEM e nas PCNmais de História é uma das contribuições desta pesquisa (capítulo 3). Características de verbos, de estrutura, do complemento e da relação entre verbo e complemento podem aumentar ou diminuir a probabilidade de o professor “enxergar” o que precisa ser produzido como objetivo do ensino que planeja. Se o professor não “enxerga” com clareza o que é importante ensinar, corre o risco de produzir aprendizagens em seus alunos que talvez até possam ser consideradas importantes, embora não fundamentais para que o aluno venha a intervir de forma a produzir benefícios para si mesmo e para outras pessoas. Ou, pior, produzir comportamentos pouco ou nada relevantes ou nem sequer produzir comportamentos que produzam benefícios.

Outra contribuição relacionada à caracterização e avaliação das “competências” e “habilidades” apresentadas em documentos oficiais está relacionada ao uso dos conceitos de unidades de variáveis e valores ou graus de variáveis como recurso para tal caracterização e avaliação (capítulo 4). A maneira como são formuladas expressões que indicam aquilo que precisa ser aprendido pelo aluno pode ser orientada por esses conceitos ou mesmo serem formuladas sem a devida clareza em relação a quais desses conceitos termos ou expressões se referem. Os conceitos “unidade de variável” e “valores ou graus de variável” são instrumentos que ajudam a caracterizar as expressões que indicam o que o aluno precisa aprender. Mesmo que o professor não conheça tais conceitos, as

características das expressões propostas são constituídas por eles e podem ser avaliadas a luz desses conceitos, o que evidencia a importância deles como algo a controlar o comportamento de quem propõe objetivos de ensino.

A avaliação das expressões com base nos conceitos de unidades de variáveis e valores ou graus de variáveis viabiliza ampliar aquilo que é proposto como objetivo de ensino. Por exemplo, é relevante que uma pessoa seja capaz de interpretar fatos de diferentes períodos com base no conhecimento histórico. Caso o professor tenha identificado como pertinente que o aluno aprenda a interpretar “fatos presentes” (valor ou grau de variável), a identificação da unidade de variável (fatos de diferentes períodos históricos) pode ser objetivo de avaliação da necessidade de ensino de maneiras de lidar com essa classe de estímulos mais ampla do que “fatos presentes”. A caracterização e avaliação das expressões utilizadas para propor objetivos de ensino com base no conceito de variável é uma contribuição no sentido de aumentar a probabilidade de que o professor proponha objetivos os mais significativos possíveis para que os alunos venham a lidar com as características de seu ambiente cotidiano e profissional de modo a produzir os mais variados benefícios.

A caracterização e avaliação das “competências” e “habilidades” propostas nos PCNEM e nas PCNmais viabiliza a identificação e derivação de classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História. Em tais documentos há uma proposta para o ensino das disciplinas do nível Básico de ensino (Fundamental e Médio), entre elas a História. Tal proposta é baseada na concepção de que o aluno desenvolve certas “habilidades” e “competências”, entre elas a capacidade de lidar com as informações. Essa concepção é, em certo grau, coerente com a concepção de objetivo de ensino da Análise do Comportamento: aquilo que é objetivo de aprendizagem são comportamentos, definidos pelas interações entre aquilo que uma pessoa faz, o meio em que o faz e o que é produzido a partir desse fazer (Botomé, 2001; Skinner 1953/2003), em contraposição a concepção de ensino de “informações” ou, metaforicamente, “conteúdos”.

Ainda que os PCNEM e as PCNmais sejam documentos orientados pela concepção de que aquilo que o aluno precisa aprender não são informações, mas a capacidade de lidar com aspectos do cotidiano ou, conforme indicado nas PCNmais “desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do

trabalho (p.67)”, não significa que de fato tais “competências” e “habilidades”, do modo como são propostas, garantam o ensino orientado por essa concepção. A concepção dos documentos é apenas uma dentre as diversas variáveis que interferem naquilo que é aprendido pelos alunos. Repertório dos professores, características dos alunos, estrutura da escola, entre outras tantas variáveis precisam ser consideradas e controladas para que a concepção de ensino apresentada em documentos seja identificada na aprendizagem dos alunos.

No estudo de Ricardo & Zylbersztajn (2002), os autores apresentam a perspectiva de professores em relação à implementação dos PCNEM relacionado à área de Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias. Segundo os autores, há dificuldade dos educadores para planejar ensino com base nos PCNEM. Os autores realizaram a investigação com professores de Ensino Médio de uma escola estadual de grande porte do estado do Paraná, para identificar que tipos de mudanças estão sendo implementadas nesse nível de ensino, além de caracterizar condições dadas aos docentes para a discussão e apropriação das idéias contidas nos PCNEM. As principais dificuldades identificadas pelos autores em relação à implementação dos PCNEM foram a falta de material didático que esteja de acordo com a proposta do documento e a falta de clareza dos objetivos para os professores. Tal falta de clareza muitas vezes fez com que professores voltassem a práticas de ensino anteriores a publicação dos PCNEM. Ainda em relação ao estudo de Ricardo & Zylbersztajn (2002), os autores descobriram que ainda que a direção e a supervisão do colégio defendam que os PCNEM sejam implantados, há grande dificuldade em orientar os professores para lecionarem com base nessa proposta. Alguns docentes são resistentes a tal documento, e há pouca clareza em relação aos processos aos quais se referem conceitos apresentados nos textos do documento, tal como formação por competências e interdisciplinaridade, por exemplo. A derivação de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem derivadas dos PCNEM e PCNmais consiste em uma contribuição que pode minimizar os problemas relatados, por exemplo, pelos professores entrevistados no estudo de Ricardo & Zylbersztajn (2002), uma vez que são proposições mais precisas, indicam a relação entre o que é realizado e o que precisa ser produzido como consequência de tal ação, são propostas em formas de unidades, entre outros aspectos que podem aumentar a adesão de professores em relação ao ensino baseado na concepção de desenvolvimento de comportamentos socialmente relevantes.

Outra variável que interfere na probabilidade de que a concepção de ensino que orienta documentos oficiais como os PCNEM e as PCNmais seja identificada naquilo que constitui aprendizagem dos alunos são as características das proposições de objetivo de ensino. Nas “competências” e “habilidades” apresentadas nesses documentos, há algumas características que podem ser aperfeiçoadas de modo a aumentar a probabilidade de que a concepção de ensino que orienta os documentos nas quais tais proposições são apresentadas de fato interfiram na aprendizagem dos alunos. Tais características, apresentadas nos Capítulos 3 e 4, foram identificadas e, quando necessárias, alteradas ao derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História.

A partir das dez “competências” e “habilidades” apresentadas nos PCNEM e das 55 “habilidades para o trabalho com a História” foram identificadas e derivadas 159 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História. Tais classes são orientadas pela concepção de objetivo de ensino da Análise do Comportamento, que possui algumas características fundamentais: a primeira (e mais geral) é a considerar que um objetivo é um comportamento e, portanto, precisa estar expresso por meio da estrutura “verbo e complemento”, além de outras características. O verbo faz referência à relação entre aquilo que uma pessoa faz e o que é produzido por meio desse fazer. Dessa forma, não deve enfatizar classes de respostas (perceber, compreender, reconhecer, por exemplo) e atividades de ensino, (como praticar e discutir). Uma vez que o verbo indica a relação entre uma classe de respostas e as classes de estímulos (antecedente e consequente, conforme o caso), expressões que indicam aquilo que não pode ser feito não são adequadas para expressar objetivos de ensino conforme a concepção da Análise do Comportamento, assim como verbos pouco precisos são pouco orientadores para indicar o que precisa ser produzido como fim do ensino.

A estrutura da expressão que faz referência a aquilo que precisa ser desenvolvido pelo aluno precisa ser clara e precisa, de modo a garantir que quem programa a maneira de ensinar o faça sob controle das variáveis importantes para garantir o ensino para lidar com aspectos do meio de forma a produzir benefícios. Por isso, termos metafóricos e pouco precisos devem ser evitados ao propor classes de comportamentos-objetivo. Além disso, o complemento expresso em uma proposição de objetivo de ensino faz referência a uma unidade (uma classe de estímulos antecedentes ou consequentes), e não mais de



uma, já que a presença de mais de uma classe de estímulos em uma única proposição de objetivo de ensino indica mais de uma relação a ser estabelecida com o meio. Nas “competências” e “habilidades” apresentadas nos PCNEM e nas PCNmais, há muitas expressões que constituem mais de um complemento, o que dificulta a clareza acerca dos aspectos do ambiente sob controle dos quais quem se comporta orientado pela contribuição da História precisa estar, assim como daquilo que é preciso produzir como resultado de suas ações.

Em diversos estudos e documentos acerca da contribuição do ensino de História, é destacada a formação da cidadania como uma relevante decorrência desse ensino (S. Fonseca, 2011; Boschi, 2007; PCNEM; Schmidt & Cainelli, 2009; Fonseca & Gatti Junior, 2011, entre outros). Uma das principais contribuições da identificação e derivação de classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História consiste no aumento da probabilidade de que comportamentos que constituem a classe geral de comportamentos cotidianamente denominados de “cidadania” sejam desenvolvidos por meio do ensino dessas classes de comportamentos. A aprendizagem das classes de comportamentos-objetivo relacionadas a cada conceito básico da História também viabiliza a aprendizagem da classe de comportamentos denominada “cidadania”.

Considerando a contribuição da Análise do Comportamento para indicar as características mais apropriadas para produzir aprendizagens que viabilizam ao aluno lidar com aspectos do seu cotidiano ou ambiente profissional com base na transformação do conhecimento (utilizado como matéria-prima para o desenvolvimento de comportamentos), é possível aperfeiçoar expressões que já indicam, em algum grau, aquilo que precisa ser produzido pelo aluno depois após o ensino. Um exemplo desse aperfeiçoamento consiste em identificar e derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais cuja concepção de ensino é o desenvolvimento de maneiras de lidar com os aspectos do meio. Tal contribuição é uma maneira de aumentar a probabilidade de que as concepções apresentadas nesses documentos sejam efetivadas na aprendizagem de História.

## **6.2. Algumas implicações da utilização de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNmais) para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História**

Há algumas implicações de derivar classes de comportamentos-objetivo a partir de documentos oficiais como os PCNEM e as PCNmais. Uma delas consiste no fato de que tais fontes de informação são complementares entre si e foram escritas por pesquisadores com certas concepções acerca daquilo que deve constituir a aprendizagem de História. Por conta disso, outras concepções acerca do ensino de História podem não ter sido contempladas na derivação das classes de comportamentos-objetivo, o que sugere que tais classes constituem em uma parte daquilo que é importante como aprendizagem de História segundo esses documentos, mas com a possibilidade de que não tenham sido contempladas tantas outras contribuições acerca daquilo que é importante como aprendizagem de História (Gontijo, 2003; S. Fonseca, 2011; Magalhães 2003,2006; Miranda, 2011; Prats, 2003,2006; Ruiz, 2008, entre muitos outros).

Outras implicações do uso de documentos como os PCNEM e as PCNmais para derivar classes de comportamentos-objetivo podem ser observadas a partir da análise de outros pesquisadores acerca desses documentos. Ao caracterizar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) como uma parte de um conjunto de políticas públicas para a educação implementadas nos anos 1990, Magalhães (2006) apresenta aspectos que considera limitantes dessa proposta. A organização dos PCNEM, assim como das diretrizes curriculares para o Ensino Médio é feita com base em “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas pelos alunos. O autor afirma que grande parte das diretrizes não faz referência a conteúdos a serem trabalhados, o que indica a ênfase na importância no desenvolvimento de procedimentos que possibilitam ao aluno aprender a conhecer. No entanto, o autor examina que não há consenso entre os professores brasileiros acerca da organização do currículo com base em “competências” e “habilidades”, tal como os PCNEM e as diretrizes são propostos. Ainda segundo Magalhães (2006), há dúvidas por parte dos professores em relação a como elaborar tais “competências” e “habilidades” para a História, considerada uma área “menos procedimental” do que outras áreas do conhecimento. É provável que tal dificuldade seja vista pelos

professores uma vez que algumas das expressões apresentadas não são formuladas de forma clara nos PCNEM, dando uma ideia de que apenas objetivos procedimentais podem ser elaborados como “competências” e “habilidades”, ou ainda, que os conceitos de “competências” e “habilidades” não estejam definidos suficientemente nesse documento.

Há ainda outras considerações acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais como base para o Ensino Médio. Lopes (2002) defende nesses documentos são apresentados e ressignificados discursos acadêmicos para atender as finalidades educacionais propostas no momento em que são elaborados tais documentos, o que indica forte influência das características do contexto como determinantes de sua formulação. Para a autora, os PCN têm como função a inserção social do aluno no mundo produtivo globalizado. Por conta disso, Lopes (2002) defende que os PCN sejam examinados com criticidade.

Em ambos os documentos, (PCNEM e PCNmais), são apresentados os nomes dos coordenadores, consultores e colaboradores responsáveis pela elaboração das partes referentes a cada área do conhecimento. Mas não consta nos documentos o critério de seleção desses pesquisadores para elaborar o texto e as “competências” e “habilidades” apresentadas. Isso dificulta a análise das possíveis variáveis que interferem na produção dos PCNEM e das PCNmais e, por sua vez, sinalizam que há a necessidade de avaliar as classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas desses documentos como uma parte daquilo que pode ser considerado importante de ser desenvolvido a partir do ensino de História.

Os documentos selecionados como fonte de informação para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História constituem uma dentre várias possibilidades de fontes de informação a serem utilizadas para esse fim. A escolha desses documentos, considerando o fato de serem tratados de documentos publicados pelo Ministério da Educação que têm como objetivo orientar o ensino de História em todo o país, foi feita considerando que a concepção de ensino apresentada nesses documentos é pertinente para desenvolver aprendizagem relevantes e coerente, em certo grau, com o que é proposto objetivo da educação: capacitar pessoas para intervir em aspectos do meio de modo a produzir benefícios para elas mesmas e para outras pessoas (Botomé, 1985b, Freire, 1996). Derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História a partir dos PCNEM e PCNmais é um meio de aumentar a probabilidade de que a concepção de ensino apresentada nesses documentos sejam efetivadas,

ainda que possa haver uma lacuna em relação a outras importantes classes de comportamentos que não foram derivadas considerando a limitação desses documentos.

### **6.3 Possibilidades de continuidade da produção outras pesquisas que avançam o conhecimento acerca do ensino de História**

Que tipos de pesquisas podem ser realizadas com base no conhecimento produzido acerca das classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História? Uma das possibilidades de pesquisas a serem realizadas a partir das classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História consiste na organização de tais classes em um sistema comportamental. Tal organização foi realizada por Kienen (2008) e Vicili (2008), com base no estudo de Botomé (1975). Outra possibilidade é analisar cada classe de comportamento-objetivo de aprendizagem, de forma a aumentar a clareza acerca de cada componente dos comportamentos-objetivo de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos alunos.

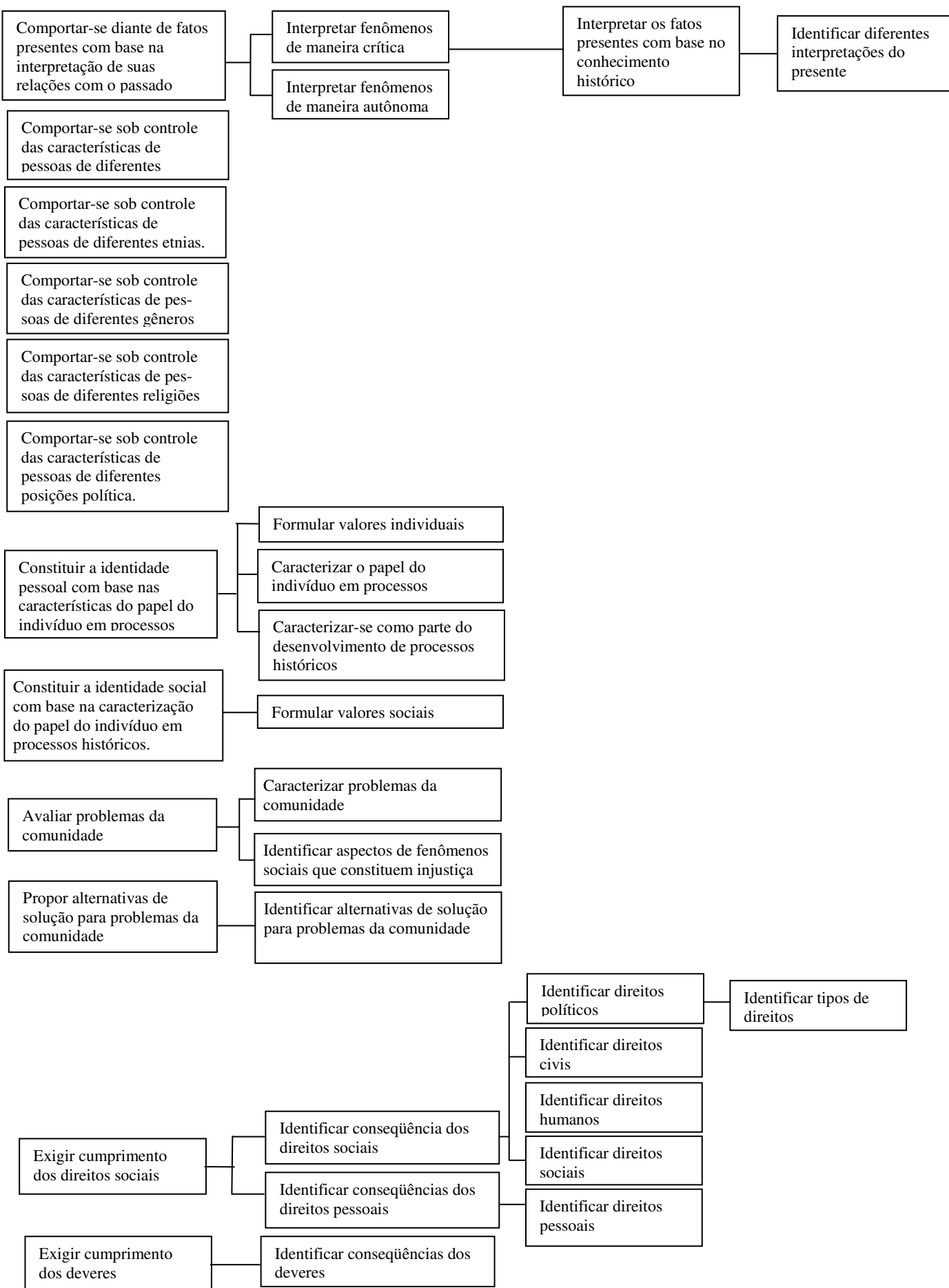
Um sistema comportamental pode ser construído com base nas 159 classes de comportamentos-objetivo derivadas das fontes de informação. De acordo com Kienen (2008) um sistema comportamental é um conjunto de classes de comportamentos organizadas logicamente, sendo que tais classes são inter-relacionadas partir de um critério em comum entre elas. Um sistema comportamental consiste em um “mapa” que viabiliza identificar as classes de comportamentos de um conjunto de acordo com diferentes critérios. Que critérios são esses? E porque são importantes para organizar tais classes de comportamentos?

Um dos critérios a serem considerados ao elaborar um sistema comportamental é o grau de abrangência das classes de comportamento que o compõem. As classes de comportamentos localizadas à esquerda do sistema abrangem as classes de comportamentos localizadas à direita delas, sempre observando a relação entre elas. Um exemplo de sistema comportamental pode ser observado na Figura 6.1. As classes de comportamentos apresentadas nessa figura correspondem ao conjunto de 33 classes de comportamentos derivadas dos trechos relacionados ao conceito “cidadania”, extraídos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (História). Tal sistema comportamental é constituído por quatro níveis de abrangência. No

primeiro nível (mais abrangente) há 12 classes de comportamentos. A primeira é “comportar-se diante de fatos presentes com base na interpretação de suas relações com o passado”. Conforme apresentado na Figura 6.1, essa classe de comportamento é constituída por “interpretar fenômenos de maneira crítica” e “interpretar fenômenos de maneira autônoma”. Por sua vez, “interpretar fenômenos de maneira crítica” é constituída pela classe de comportamento “interpretar os fatos presentes com base no conhecimento histórico”, que é mais abrangente do que “identificar diferentes interpretações do presente”.

O segundo conjunto de classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.1 corresponde às cinco classes abaixo da classe “comportar-se diante de fatos presentes com base na interpretação de suas relações com o passado”. Nesse conjunto de classes de comportamentos, não aparece as classes de comportamentos menos abrangentes em relação a essas. A ausência dessas classes de comportamentos constitui em uma lacuna, uma vez que não são explicitados os pré-requisitos para o aluno desenvolver, por exemplo, a classe de comportamento “comportar-se sob controle das características de pessoas de diferentes culturas”. Se o professor avaliar que tal comportamento, escolhido para ser ensinado a determinado aluno é muito complexo, ele precisa identificar comportamentos mais simples para serem ensinados a tal aluno, até que o aluno seja capaz de aprender o comportamento mais complexo. Dessa forma, o sistema comportamental é uma maneira de explicitar quais lacunas existem em relação às classes de comportamentos-objetivos identificadas como parte de um conjunto, nesse caso, relacionadas ao conceito “cidadania”, viabilizando a proposição de outras classes de comportamentos.

Um sistema comportamental, tal como no exemplo apresentado na Figura 6.1, possibilita ao professor avaliar quais classes de comportamentos-objetivo precisa ensinar a seus alunos, com base em avaliação daquilo que eles já são capazes de apresentar. Havendo necessidade de decompor novas classes de comportamento, o professor pode acrescentar tornar o sistema comportamental cada vez mais completo. Além disso, a organização das classes de comportamentos relacionadas ao conceito “cidadania”, tal como apresentado na Figura 6.1, produz o aumento da clareza acerca das relações entre essas classes de comportamentos, o que também contribui para o professor decidir com mais segurança quais classes de comportamentos ensinar aos seus alunos.



**Figura 6.1.** Sistema comportamental das classes de comportamentos derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” relacionadas ao conceito “cidadania”, conforme apresentado nas PCNmais.

Outra decorrência relevante da descoberta de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História é a possibilidade de analisar tais classes. A análise de cada uma das classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem viabiliza maior clareza acerca dos aspectos do ambiente sob controle dos quais quem se comporta precisa estar, da classe de respostas que precisa apresentar e dos tipos de conseqüências que são produzidas a partir de tal classe de resposta. Na Tabela 6.1 é apresentada a análise da classe de comportamento “identificar aspectos de fenômenos que constituem injustiça”, derivada do trecho 2.51 “indignar-se diante de injustiças”.

**Tabela 6.1**  
**Análise da classe de comportamento denominada**  
**“identificar aspectos de fenômenos sociais que constituem injustiça”**

Classe de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
<p>- características do meio que constituem injustiça;</p>	<p>- identificar aspectos de fenômenos sociais que constituem injustiça</p>	<p>- alto grau de desconforto em relação às características do meio que constituem injustiça;</p> <p>- aumento da probabilidade de intervir em relação às características do meio que constituem injustiças;</p> <p>- aumento da probabilidade de diminuição das injustiças sociais.</p>

Conforme apresentado na Tabela 6.1, a pessoa que apresenta a classe de comportamentos “identificar aspectos de fenômenos sociais que constituem injustiça” precisa estar sob controle de características do meio que são avaliadas como “injustiças”. Em relação a tais aspectos, apresenta a classe de resposta “identificar aspectos de fenômenos sociais que constituem injustiça” que, por sua vez, produz como consequência “alto grau de desconforto em relação às características do meio que constituem injustiça”, “aumento da probabilidade de intervir em relação às características do meio que constituem injustiças” e “aumento da probabilidade de diminuição das injustiças sociais”. A identificação dos componentes das classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem aumenta a visibilidade do professor acerca daquilo que precisa ensinar a seus alunos, o que constitui uma etapa importante da programação de ensino, possibilitada pela identificação e derivação das classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História.

Avaliar a efetividade do ensino de História a partir das classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem derivadas exige o planejamento, programação e aplicação de um programa de ensino dessas classes de comportamentos. Identificar e derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História a partir de documentos oficiais constitui uma das etapas de programação de ensino. A análise dessas classes, assim como a decomposição e organização em um sistema comportamental são outras etapas a serem realizadas que podem constituir um avanço do conhecimento e desenvolvimento do ensino de História.

A derivação de 160 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História possibilita alguns tipos de benefícios. Um deles é viabilizar a orientação do professor em relação àquilo que pode ser elencado como objetivo de ensino. Outro benefício dessa descoberta é constituído pelo aumento da clareza do professor em relação às decisões que envolvem o planejamento de contingências para desenvolver os comportamentos-objetivo. A partir da descoberta das 160 classes de comportamentos-objetivo, é também aumentada a probabilidade de avaliar ensino, uma vez que com essa descoberta, fica mais claro ao professor quais os comportamentos (e suas características) que necessitam ser apresentadas pelos aprendizes. Além disso, por meio de tais classes de comportamentos, é possível avaliar o desempenho dos aprendizes de História relacionado a cada conjunto de conceito que orientaram a derivação de tais classes de comportamentos. Mais do que falar de fatos e acontecimentos, ensinar História significa ensinar



comportamentos relevantes, por meio dos quais são produzidos grandes benefícios para as pessoas e para a sociedade na qual elas estão inseridas. Uma parte desses comportamentos pode constituir as 160 classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais.



## REFERÊNCIAS

- Abud, K. M. Silva, A. C. de M & Alves, R. C. (2010) *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning.
- Ashby, R. (2006) Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações singulares. *Educar*, Curitiba, Especial, p.151-170.
- Almeida, A. C. L & Grinberg, K. (2009) As *WebQuests* e o ensino de história. IN: Rocha, H. Magalhães, M. & Gontijo, R. (Org) (2009) *A escrita da escola escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Almeida, M. R. C. (2003) Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a História indígena. IN: Abreu, M. & Soihet, R. (Org.) (2003) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Arruda, E. P. (2011) Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens. IN: Fonseca, S. G & Gatti Junior, D. (Org) (2011) *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.
- Azevedo, C. (2003) Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. IN: Abreu, M. & Soihet, R. (Org.) (2003) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Azevedo, C. & Almeida, M. R. C (2003) Identidades plurais. IN: Abreu, M. & Soihet, R. (Org.) (2003) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Barbosa, R. M. (2003) Homens e mulheres na corte imperial: um exercício sobre práticas e imagens sociais (1822-1850). IN: Abreu, M. & Soihet, R. (Org.) (2003) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Barca, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: \_\_\_\_\_(Org.). *Perspectivas em Educação*

- Histórica*. Actas. Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001, p. 29-43.
- Bessegato, M. L. (2004) *O patrimônio em sala de aula: fragmentos de ações educativas*. 2ª Ed. Porto Alegre: Evangraf. 80 p.
- Bittencourt, C. (2008) Identidade nacional e ensino de História do Brasil. IN: Karnal, L. (2008) (Org) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto.
- Bittencourt, C. (2009) *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Boschi, C. C. (2007) *Por que estudar História?* São Paulo: Ática.
- Botomé, S. P. (1975). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objeto de ensino. Universidade Federal de São Carlos. Não publicado.
- Botomé, S. P. (1981) Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental. Universidade de São Paulo, São Paulo (SP). Não publicado.
- Botomé, S. P. (1985a) O problema dos falsos “objetivos de ensino”. IN: Botomé, S. P. *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. Pp. 102-122.
- Botomé, S. P. (1985b) Educação, conhecimento, comportamento humano e necessidades sociais. Universidade Federal de São Carlos. Texto não publicado.
- Botomé, S. P. (2001) A noção de comportamento. Em H. P. De Moraes Feltes e U. Zille. *Filosofia: Diálogo de Horizontes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. P. 685 -708.
- Botomé, S. P. e Kubo, O. M. (2006) Exercícios sobre a noção de variável. Texto elaborado para uso didático em disciplinas derivadas e adaptados de vários textos didáticos ou de manuais de metodologia de pesquisa científica. Não publicado.

- Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2002) Responsabilidade Social dos Programas de Pós-Graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*. Curitiba, 6(1) p. 81-110.
- Botomé, S. P.. & Kubo, O. M. (2003) Objetivos de ensino como problema superior. Texto didático, elaborado para uso interno no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC. (texto não publicado).
- Botomé, S. S. (2009). *Classes de comportamentos que compõem a sub-etapa “segmentar fluxo de eventos para compor figuras de Quadrinhos” do processo comportamental “produzir História em quadrinhos”*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Não publicado.
- BRASIL Ministério da Educação. (2000) *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)*. Brasília. Parte 4 - Ciências Humanas e suas Tecnologias. História.
- BRASIL. Ministério da Educação (2006) *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Secretaria da Educação Básica. Volume 3 - Ciências humanas e suas tecnologias. História.
- Bueno, S. (2000) Minidicionário da língua portuguesa. São Paulo: FTD.
- Caimi, F. E. (2006) Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. v. 11, p.27-42.
- Carmo, J. C. & Prado, P. S. T. (2004a) Análise do Comportamento e Psicologia da Educação Matemática: algumas aproximações. IN: Hübner, M. M. C. & Marinotti, M. (2004) Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes. Santo André: ESETec.

- Carmo, J. C. & Prado, P. S. T. (2004b) Fundamentos do comportamento matemático: a importância dos pré-requisitos. IN: Hübner, M. M. C. & Marinotti, M. (2004) *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec.
- Carmo, M. A. A. (2011) Viver a História: possibilidades e perspectivas do ensino de História no meio rural. IN: Fonseca, S. G & Gatti Junior, D. (Org) (2011) *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.
- Catania, A. C. (1999) *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, S. G. (2003) Gênero e história. IN: Abreu, M. & Soihet, R. (Org.) (2003) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Daniel, D. M. B., Brites, F. M. & Rodrigues, E. P. (2011) História em ação: experiências do ensino de História através de jogos. IN: Silva, C. B. da. [et al] (Org.) (2011) *Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado*. Florianópolis: Editora UDESC.
- De Luca, G. G. (2008) *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Não publicado.
- Evangelista, O. & Triches, J. (2006) Ensino de História, didática da História, educação histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). *Educar em Revista*, v. Espec., p. 33-55.
- Fermiano, M. A. B. (2005) O jogo como instrumento de trabalho no ensino de história. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 3, n. 7.
- Florescano. E. (1997) A função social do historiador. *Tempo*. Rio de Janeiro, v. 4, p.65-79.
- Fonseca, T. N. de L. e. (2011) *História e Ensino de História*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica.

- Fonseca, S. G. (2011) *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 12ª Ed. Campinas: Papirus.
- Fonseca, S. G & Gatti Junior, D. (Org) (2011) *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.
- Franco, A. P. (2011) O impacto das atuais políticas públicas para o livro didático nas pesquisas acadêmicas, na produção dos livros e no cotidiano escolar. IN: Fonseca, S. G & Gatti Junior, D. (Org) (2011) *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.
- Freire, P. (1979) *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gandelman, L. M. (2003) Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionismo biológico e teorias feministas. IN: Abreu, M. & Soihet, R. (Org.) (2003) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Garcia, M. P. (2009) *Classes de comportamentos constituintes de intervenções de psicólogos no subcampo de atuação profissional de psicoterapia com apoio de cães*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Não publicado
- Gentil, F. W. M. e Perin, I. S. (2011) Programas de Ensino em Santa Catarina: o indivíduo almejado entre 1914 e 1929. *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*.
- Gontijo, R. (2003) Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. IN: Abreu, M. & Soihet, R. (Org.) (2003) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Hobsbawm, E. J. (1998) *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Horn, G. B. & Germinari, G. D. (2010) *O ensino de história e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis: Vozes. 3ª Ed.
- Kaufman, R. (1977) Evaluaciones de necesidades: internas y externas. *Revista de Tecnología Educativa*. V. 3 N. 1. Universidad Del Estado de Florida.
- Keller, F. S. (1972) Adeus, mestre! *Ciência e Cultura*, 24(3), 207-12.
- Keller, F. S. & Schoenfeld, W. N. (1968) *Princípios de Psicologia*. São Paulo: Ed. Herder.
- Kienen, N. (2008) *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Não publicado.
- Knauss, P. (2009) Por onde a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino de história. IN: Rocha, H. Magalhães, M. & Gontijo, R. (Org) (2009) *A escrita da escola escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Kubo, O. M. (1993) Identificação de variáveis. Adaptado de curso de técnica de pesquisa: Survey. Fundação Cenafor. São Paulo, 1977, PP. 60-65, para uso interno em disciplinas dos cursos da Universidade Federal de São Carlos.
- Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2001) Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*. Curitiba, 200: pp. 133-171.
- Lee, P. (2003) Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé: Compreensão da vida no passado. IN: Barca, I. (Org.) *Educação Histórica e Museus*. Actas das 2ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 19-36). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.



- Lee, P. (2011) Por que aprender história? *Educar*, Curitiba, n 42. p.19-42.
- Lima, A. B. (2011) História da África em sala de aula: diversidade e tradição oral. IN: Silva, C. B. da. [et al] (Org.) (2011) *Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado*. Florianópolis: Editora UDESC.
- Lima, M. (2009) Aprendendo e ensinando História da África no Brasil: desafios e possibilidades. IN: Rocha, H. Magalhães, M. & Gontijo, R. (Org) (2009) *A escrita da escola escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Lopes, A. C. (2002) Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 386-400.
- Lucini, M. (2011) Ensinar, aprender e viver história no meio rural. IN: Fonseca, S. G & Gatti Junior, D. (Org) (2011) *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.
- Luiz, E. C. (2008) *Classes de comportamentos componentes da classe "projetar a vida profissional" organizadas em um sistema comportamental*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Não publicado.
- Luna, S. V. (1999) *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- Magalhães, M. (2003) História e cidadania: por que ensinar História hoje? IN: Abreu, M. & Soihet, R. (Org.) (2003) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Magalhães, M. (2006) Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*. Rio de Janeiro, v.11. p.49-64.

- Marinotti, M. (2004) Processos comportamentais envolvidos na aprendizagem de leitura e escrita. IN: Hübner, M. M. C. & Marinotti, M. (2004) *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec.
- Martins, M. C. (2007) Currículo e formação de professores de História: uma alegoria. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 45, p. 145-158.
- Matos, M. A. (1995) Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. Bernard Rangé (org) *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas, Editorial Psy.
- Millenson, J. R. (1967) *Princípios de Análise do Comportamento*. Brasília: Ed de Brasília.
- Miranda, S. R. (2011) Ensino de História, tecnologias digitais e aprendizagens históricas: desafios de formação em novas (e velhas) questões de reflexão. IN: Fonseca, S. G & Gatti Junior, D. (Org) (2011) *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.
- Muniz, D. C. G. (2011) A formação de professores: os espaços da pós-graduação e da graduação em História. IN: Fonseca, S. G. & Gatti Júnior, D. (Org) (2011) *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.
- Nale, N. (1993) Metodologia de pesquisa pode transformar-se em uma camisa-de-força para o pesquisador em Educação? Em: T. D. S. Dias; F. E. Denari & O. M. Kubo (1993) *Temas em Educação Especial 2*. São Carlos (SP): UFSCar
- Ogawa, A. E. & Neves, H. C. (2011) Feições de uma experiência: literatura e poesia no ensino de História. IN: Silva, C. B. da. [et al] (Org.) (2011) *Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado*. Florianópolis: Editora UDESC.
- Oliva, A. R. (2011) O ensino de História da África no mundo Atlântico: presença dos estudos africanos na legislação escolar em Portugal. IN: Fonseca, S. G & Gatti Junior, D. (Org) (2011) *Perspectivas do*

*ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica.*  
Uberlândia: Edufu.

Oliveira, M. M. D. & Stamatto, M. I. S. (2007) *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino.* Natal: EDUFURN.

Oliveira, M. M. D. & Oliveira, A. F. B. (2009) *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações.* Natal: EDFURN.

Oliveira, S. R. F. (2005) O tempo, a criança e o ensino de história. IN: Rossi, V. L. S. e Zamboni, E. *Quanto tempo o tempo tem!* 2ª Ed. Campinas: Ed. Alínea. P.145-172.

Pavlov, I. P. (1984) *Textos escolhidos: Ivan Petrovich Pavlov.* Traduções de Rachel Moreno, Hugolino de Andrade Uflaker e Elena Olga Maria Andreoli. São Paulo: Abril Cultural.

Pereira, M. E. M., Marinotti, M. & Luna, S. V. (2004) O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise Experimental do Comportamento. IN: Hubner, M. M. C & Marinotti, M. (Org) (2004) *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes.* Santo André: ESETec Editores associados.

Piaget, J. (1933) A psicologia da criança e o ensino de História. IN: Parrat, S. & Tryphon, A. (1998) (Org.). *Sobre a pedagogia - Textos inéditos.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pinheiro, P. L. (2010) *Classes de comportamentos constituintes da classe geral “coordenar processo de mudança organizacional” como atribuições de um coordenador de curso de graduação.* Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Não publicado.

Pinsky, C. B. (Org.) (2009) *Novos temas nas aulas de história.* São Paulo: Contexto.

Postman, N. & Weingartner, C. (1969) *Contestação: nova fórmula de ensino.* Rio de Janeiro: Ed. Expressão e Cultura.

- Prats, J. (2006) Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 191-218. Editora UFPR.
- Ranke, V. L. (1979) Da unidade essencial dos povos romanos e germânicos e de sua comum evolução. IN: Holanda, S. B. de (org.) *L. Von Ranke*. São Paulo: Ática.
- Rebelatto, J. R.; Botomé, S. P. (1999) *Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais*. 2. ed. São Paulo: Manole..
- Resende, M. J. (2008) *A manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciandos em História da Universidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo (SP). Não publicado.
- Ricardo, E. C. & Zylbersztajn, A. (2002) O ensino das ciências no Nível Médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 19, n.3: p.351-370.
- Rocha, A.C. (2004) Proposta metodológica para o ensino de História. *Revista de Filosofia e Ciências Humanas*, v. 4, p. 161-170.
- Rocha, H. A. B, Reznik, L. & Magalhães, M. de S. (Org.) (2009) *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Rodrigues, E. (2004) Reformando o ensino de História: lições de continuidade. *História, São Paulo*, 23. P.49-68.
- Ruiz, R. (2008) Novas formas de abordar o ensino de História. IN: Karnal, L. (2008) (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto.
- Santos, G. C. V., Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2009) “Habilidades” e “Competências” a Desenvolver na Capacitação de Psicólogos: Uma Contribuição da Análise do

- Comportamento para o Exame das Diretrizes Curriculares. *Interação em Psicologia*. Curitiba. 13(1), p. 131-145.
- Schmidt, M. A. & Cainelli, M. (2009). *Ensinar História*. São Paulo: Scipione.
- Seganfredo, A., Ribeiro, G. de O. & Moreira Júnior, H. T. (2011) IN: Silva, C. B. da. [et al] (Org.) (2011) *Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado*. Florianópolis: Editora UDESC.
- Silva, A. L. G. (2010) *Classes de comportamentos profissionais de psicólogos ao intervir diretamente sobre fenômenos psicológicos*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Não publicado.
- Silva, C. B. da. & Zamboni, E. (2011) Ensino de história e a construção do saber escolar em Santa Catarina (1889 a 1940). *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*.
- Silva, C. B. da. [et al] (Org.) (2011) *Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado*. Florianópolis: Editora UDESC.
- Silva, C. B. da. (2010) Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, UFMG. V. 6. N<sup>o</sup> 1. p. 131-156.
- Silva, E. M. (2008) Estudos de religião para um novo milênio. IN: Karnal, L. (2008) (Org) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto.
- Skinner, B. F. (1953/2003) *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1938) *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Nova Iorque: D. Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1967) *Contingencies of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1974) *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.

- Spini, A. P. (2011) Cinema e memória: possibilidades de outro olhar sobre a História dos Estados Unidos. IN: Fonseca, S. G & Gatti Junior, D. (Org) (2011) *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.
- Souza, D. G. de, De Rose, J. C. Hanna, E. S., Calcagno, S. & Galvão, O. de F. (2004) Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita e a construção de um currículo suplementar. IN: Hübner, M. M. C. & Marinotti, M. (2004) *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec.
- Souza, M. M. (2009) História da África: um continente de possibilidades. IN: Rocha, H. Magalhães, M. & Gontijo, R. (Org) (2009) *A escrita da escola escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Tosi, P. C. S. (2010) *Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha: uma subclasse de comportamentos a ser desenvolvida na formação do psicólogo para intervir nessa relação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Florianópolis: UFSC.
- Venâncio, R. P. (2011) Educação patrimonial em arquivos: a experiência do Sistema Interado de Acesso do Arquivo Público Mineiro (SAI-APM). IN: Fonseca, S. G & Gatti Junior, D. (Org) (2011) *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.
- Viecili, J. (2008). *Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e da formação desse profissional*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Não publicado.

## LISTA DE TABELAS

### Capítulo I

<b>Tabela 1.1.</b> Representação de categorias de que constituem equívocos em objetivos de ensino e exemplos de “objetivos de ensino” formulados com base em cada categoria. . . . .	21
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### Capítulo II

<b>Tabela 2.1.</b> Representação da Organização do Documento 1 (PCN - Ensino Médio). . . . .	53
<b>Tabela 2.2.</b> Representação da Organização do Documento 2 (PCNmais) . . . . .	54
<b>Tabela 2.3.</b> Exemplo de trecho com mais de um verbo selecionado e de registro da divisão desse trecho em unidades de análise no protocolo de observação. . . . .	58
<b>Tabela 2.4.</b> Exemplo de análise de trecho com mais de uma frase, constituindo mais de uma unidade de observação. . . . .	59
<b>Tabela 2.5.</b> Exemplos da etapa de identificar sujeito, verbo e complemento em cada unidade de “objetivo” . . . . .	60
<b>Tabela 2.6.</b> Exemplos da etapa de avaliar sujeito, verbo e complemento em cada unidade de “objetivo” . . . . .	61
<b>Tabela 2.7.</b> Exemplos da etapa de avaliar o grau de adequação da estrutura dos trechos ou das “unidades de objetivos” . . . . .	63
<b>Tabela 2.8.</b> Exemplos da etapa de avaliar os trechos quanto à apresentação de unidades de variáveis ou valores, graus ou categorias de variáveis. . . . .	64

- Tabela 2.9.** Exemplos da etapa de derivar unidades de variáveis referentes aos trechos que apresentam em sua proposição valores, graus ou categorias de variáveis. . . . . 65
- Tabela 2.10.** Exemplos da etapa de propor verbo e complemento nas unidades de “objetivo” em que aparecerem inadequados ou pouco apropriados. . . . . 67
- Tabela 2.11.** Exemplos da etapa de avaliar a coerência entre cada unidade de objetivo e a classe de comportamento derivada de cada uma dessas classes. . . . . 69

### Capítulo III

- Tabela 3.1.** Características “inadequadas” para compor comportamentos-objetivo identificadas em “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas em História extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas – Ensino Médio) – Fonte 1. . . . . 77
- Tabela 3.2.** Características “inadequadas” para compor comportamentos-objetivo identificadas em “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias) relacionadas aos conceitos “historicidade dos conceitos” e “História”– Fonte 2. . . . . 79
- Tabela 3.3.** Características “inadequadas” para compor comportamentos-objetivo identificadas em “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias) relacionadas aos conceitos “processo histórico” e “tempo” – Fonte 2. . . . . 81
- Tabela 3.4.** Características “inadequadas” para compor comportamentos-objetivo identificadas em “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias) relacionadas aos conceitos “sujeito histórico”, “trabalho”, “poder” e “cultura” – Fonte 2. . . . . 83



- Tabela 3.5.** Características “inadequadas” para compor comportamentos-objetivo identificadas em “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias) relacionadas ao conceito “memória” – Fonte 2. . . . . 85
- Tabela 3.6.** Características “inadequadas” para compor comportamentos-objetivo identificadas em “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias) relacionadas ao conceito “cidadania” - Fonte 2. . . . . 87
- Tabela 3.7.** Síntese das características “inadequadas” para compor comportamentos-objetivo identificadas em “competências” e “habilidades” extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História de Ensino Médio - Fonte 1. . . . . 88
- Tabela 3.8.** Síntese das características “inadequadas” para compor comportamentos-objetivo apresentadas nas “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias) – Fonte 2. . . . . 90
- Tabela 3.9.** Tipos de verbos identificados em cada critério de avaliação de verbos apresentados nas “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas em História extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas – Ensino Médio) – Fonte 1. . . . . 91
- Tabela 3.10.** Tipos de verbos identificados em cada critério de avaliação de verbos apresentados nas proposições de “habilidades para o trabalho com a História” extraídos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Fonte 2. . . . . 93

## Capítulo IV

- Tabela 4.1.** Trechos que apresentam valores de variáveis em seus complementos e unidades de variáveis derivadas de tais valores extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNEM) - FONTE 1. . . . . 120
- Tabela 4.2.** Trechos que apresentam valores de variáveis em seus complementos e unidades de variáveis derivadas de tais valores extraídos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio de História (PCNmais) - Fonte 2 - trechos 2.9 a 2.46 . . . . . 123
- Tabela 4.3.** Trechos que apresentam valores de variáveis em seus complementos e unidades de variáveis derivadas de tais valores extraídos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio de História (PCNmais) - Fonte 2 – trechos 2.47 a 2.55. . . . . 124
- Tabela 4.4.** Trechos que apresentam unidades de variáveis e exemplos de valores de variáveis correspondentes no próprio trecho extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História – Ensino Médio (PCNEM) e das Orientações Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNmais) . . . . . 127

## Capítulo V

- Tabela 5.1.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “competências” e “habilidades” extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNEM) correspondentes aos trechos 1.1 e 1.2. . 145
- Tabela 5.2.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “competências” e “habilidades” extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNEM) correspondentes aos trechos 1.3 a 1.6. . 146
- Tabela 5.3.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “competências” e “habilidades” extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNEM) correspondentes aos trechos 1.7 a 1.10. 148

- Tabela 5.4.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “historicidade dos conceitos” . . . . . 150
- Tabela 5.5.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “História” – trechos 2.4 a 2.8. . . . . 152
- Tabela 5.6.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “História” – trechos 2.9 a 2.14. . . . . 153
- Tabela 5.7.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “processo histórico” – trechos 2.15 a 2.19. . . . . 155
- Tabela 5.8.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “processo histórico” – trechos 2.20 a 2.22. . . . . 156
- Tabela 5.9.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “tempo” . . . . . 158
- Tabela 5.10.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “sujeito histórico” . . . . . 160

- Tabela 5.11.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “trabalho” – Trechos 2.30 e 2.31. . . . . 161
- Tabela 5.12.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “trabalho” – Trecho 2.32. . . . . 163
- Tabela 5.13.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “poder” . . . . . 165
- Tabela 5.14.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “cultura” – trechos 2.36 a 2.38. . . . . 167
- Tabela 5.15.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “cultura” – trecho 2.39. . . . . 168
- Tabela 5.16.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “memória” . . . . 170
- Tabela 5.17.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “cidadania” – trechos 2.46 a 2.51. . . . . 172

- Tabela 5.18.** Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de História derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” extraídas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio correspondente ao conceito “cidadania” – trechos 2.52 a 2.55. . . . . 174
- Tabela 5.19.** Quantidade de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de cada uma das fontes de informação. . . . . 175
- Tabela 5.20.** Quantidade de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de cada conjunto de trechos relacionados aos conceitos básicos da História. . . . 176
- Tabela 5.21.** Análise da classe de comportamento-objetivo de aprendizagem “caracterizar processos históricos de acordo com as características do contexto histórico no qual estão inseridos” . . . . . 181

## Capítulo VI

- Tabela 6.1** Análise da classe de comportamento denominada “identificar aspectos de fenômenos sociais que constituem injustiça” . . . . . 213



## LISTA DE FIGURAS

### Capítulo I

- Figura 1.1.** Tipos de relações básicas existentes entre os três tipos de componentes de um comportamento (Reproduzida de Botomé, 2001, p,701) . . . . . 13
- Figura 1.2.** Representação gráfica das três classes de variáveis necessárias para organizar o que ensinar a um aluno de um curso e dos cinco graus do processo de transformar as informações em capacidade de atuar na sociedade. Adaptado de Botomé & Kubo (2002, p.88). . . . . 24
- Figura 1.3.** Etapas básicas (esquemáticamente) dos comportamentos usualmente apresentados ao planejar e realizar ensino em escolas. Reproduzida de Botomé e Kubo (2001, p.162). . . 29
- Figura 1.4.** Caracterização de uma seqüência de comportamentos de docentes para caracterizar uma seqüência (geral) de ações ao planejar e realizar ensino (Reproduzida de Botomé e Kubo, 2001, p.163). . . . . 30
- Figura 1.5.** Explicitação esquemática de componentes constituintes do comportamento “ensinar” para exemplificar como esses componentes constituem a relação (entre situação antecedente a uma classe de respostas, a própria classe de respostas e a situação conseqüente a essa classe de respostas), indicada pela seta (Adaptada de Kubo e Botomé, (2001, p. 145). . . . . 31
- Figura 1.6.** Componentes do comportamento típico de um organismo que “aprendeu” uma relação com o ambiente e que possibilitem identificar o tipo de relação entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz. Reproduzida de Kubo & Botomé, (2001, p.149). . . . . 32

### Capítulo IV

- Figura 4.1.** Exemplo de um evento (orquídea desconhecida) analisado de acordo com as classes de variáveis, unidades de variáveis que constituem tal evento e valores que cada uma das unidades de variáveis constituintes do evento pode assumir, segundo as quais a espécie de orquídea desconhecida pode ser classificada (adaptada de Kubo, 1993). . . . . 116

### Capítulo V

- Figura 5.1.** Maneira dicotômica de representação de valores de variáveis de um tipo de dinâmica temporal de processos históricos. Adaptada de Rebelatto e Botomé (1999). . . . . 189
- Figura 5.2.** Característica de um fenômeno ou fato histórico representada conforme uma concepção de “graus” dessa característica. Adaptada de Rebelatto e Botomé (1999) . . 190

### Capítulo VI

- Figura 6.1.** Sistema comportamental das classes de comportamentos derivadas das “habilidades para o trabalho com a História” relacionadas ao conceito “cidadania”, conforme apresentado nas PCNmais. . . . . 212