

Cultura Histórica e Formação Ética: os *objetivos atitudinais* no Ensino de História

Rosa Maria Godoy Silveira*

Resumo

Entre os objetivos do ensino das mais diversas disciplinas, na Educação Básica, os *atitudinais* são os de execução mais complexa. Usualmente, os vários documentos oficiais e não oficiais lhes atribuem uma conotação genérica e mesmo moralista. Os cursos de formação de professores não os abordam, centrados que são nos objetivos conceituais e procedimentais, decorrentes de uma perspectiva cientificista arraigada. Este trabalho empreende uma reflexão sobre os objetivos atitudinais no ensino de História, com base em Ricouer, Benjamin e outros autores, bem como faz sugestões para trabalhá-los a partir de seus conteúdos específicos, no sentido de educar pessoas com sensibilidade para uma convivência fraterna na alteridade.

Palavras-Chave: Objetivos atitudinais – Educação e Valores – Educação Básica

Abstract

Among the goals of education from various disciplines in basic education, the attitudinal are whose performance is more complex. Usually, a variety of official and unofficial documents give them a generic and even moralistic meaning. The teacher training courses do not address them, focusing on goals conceptual and procedural goals, arising from a rooted scientificist perspective. This paper discusses of the attitudinal objectives in the teaching of history, based on Ricouer, Benjamin and other authors, and points practical suggestions for working them from their specific content, to educate people with sensitivity to a fraternal coexistence in otherness.

Keywords: Attitudinal Objectives - Education and Values - Basic Education

1. A problemática de formação de valores no ensino e na Escola

Entre as finalidades dos processos educativos, a formação para a cidadania é a mais abrangente, porque deve contemplar a multidimensionalidade do ser humano e, assim, em última instância, implica no processo socializador da(s) cultura(s), transmitida(s) de uma geração à geração subsequente, a partir da(s) qual(is) esta a(s) reelabora com criações inovadoras do seu tempo histórico para, por sua vez, transmiti-la(s) às gerações sucedâneas. Sendo a cultura um complexo de respostas construídas pelos seres humanos frente às necessidades e desejos postos em/por sua vivência, ela envolve conhecimentos, crenças, comportamentos, costumes, regras morais, instituições, práticas, *compartilhadas e dotadas de valores*, que conferem identidade a uma dada cultura e ao seu grupo portador. Para elaborarem tais respostas, os homens interpretam as suas experiências e dão-lhes significados, a partir de juízos de fato sobre as situações vividas e de juízos de valor¹ que lhes atribuem.

* Universidade Federal da Paraíba, Doutora em História pela Universidade de São Paulo.

¹ Os valores constituem área de estudo, principalmente, da sociologia, da filosofia e da psicologia. Os filósofos costumam classificar os juízos de valor em *sensíveis* e *espirituais*. Os primeiros se referem ao homem enquanto ser da natureza; os segundos, ao homem como ser espiritual. São valores sensíveis os do agradável e

São tais juízos as referências a orientarem as escolhas de ações dos seres humanos, pessoal e coletivamente, dando sentido a fatos, seres, coisas. Assim, do complexo cultural também fazem parte tais interpretações e significados.

Ipsa facto, todo processo de socialização cultural carrega conteúdos e valores variáveis no tempo e no espaço. Sendo a Escola a instituição, por excelência², socializadora da cultura, que valores ela transmite para seus educandos?

Em princípio, deve transmitir todos, os sensíveis e os espirituais, como um repertório de valores posto aos educandos para que possam orientar as suas escolhas na vida. Mas não é bem o que acontece. As escolas, se tanto, restringem esses valores aos *lógicos* ou do conhecimento, acreditando cumprir objetivos conceituais e procedimentais, relacionados, pois, à transmissão de conhecimentos científicos e lingüísticos-literários. Nem isso sequer fazem, pois encaram o conhecimento, cientificistamente, como algo *dado*, e, quando muito, socializam os conceitos das áreas do conhecimento e os procedimentos próprios a cada uma para que o educando deles se aproprie e seja capaz de reelaborar os conhecimentos. Por outro lado, no contexto de uma sociedade mercadológica, imediatista e pragmática, os sujeitos dos processos educativos estão envolvidos por valores societários *de utilidade* e de prazer hedonista, especialmente nas escolas privadas, mas não só nelas. .

Pior: em um contexto em que a sociedade contemporânea é emprenhada de intensa violência, *a Escola está sendo um espaço de produção de desvalor*, socializando uma “ética” do *vale-tudo*, da *vantagem a qualquer preço*, da falta de freios morais, conexos a um individualismo em que se perde a perspectiva do bem coletivo. Perde-se, em decorrência, o valor da própria Escola, que deixa de ser o lócus da criticidade sobre a própria sociedade e se constitui em aparelho ideológico³ para ajustar as pessoas ao sistema. A instituição se torna,

do prazer, os vitais ou da vida e os da utilidade (econômicos). Os ***valores espirituais*** são imateriais, perduráveis e têm validade absoluta: os *lógicos* ou do conhecimento (saber, conhecer e investigar a verdade); os *éticos* ou do bem moral, universais, vinculados apenas a pessoas, incondicionais, abrangentes em todas as atividades humanas (valor de ação), de imperativo categórico; os *estéticos*, ou do Belo, vinculados a pessoas e coisas (suportes de valor), não universais, de aparência (valor de expressão), presentes de forma imediata e intuitiva. Valores, portanto, são crenças, base de atuação do ser humano, referenciais que pesam na sua tomada de decisão em relação a si próprio e aos outros. Neste sentido, tais valores são éticos (o *ethos* grego significava a interioridade do agir do indivíduo; a *ethica* grega significava os hábitos, costumes, usos e regras, os valores de uma comunidade) e morais (sentido dado pela cultura latina, acentuando a dimensão comunitária da atitude valorativa). A palavra *ética* é mais abrangente, remetendo os valores quer à pessoa quer à sociedade, buscando um desenvolvimento integral (da sua pessoa) e integrado (na sua relação com o Outro) do ser humano.

² Outros espaços formativos: família, grupos de vizinhança e de convívio como igreja, associações, locais de trabalho. Em todos, processa-se socialização cultural. O diferencial da Escola é que aí se organiza uma socialização metódica, sistemática, com certo grau de continuidade. Em tese, se considerarmos as difíceis condições da Escola Pública no país, especialmente voltadas para as classes subalternas.

³ A expressão pode parecer ultrapassada em meio a um discurso pós-moderno sobre o fim das ideologias. Mas esse “decreto de extinção”, ele próprio, é portador de ideologia, na medida em que quer fazer crer que as

com outros aparatos mais portentosos (os meios telecomunicacionais), uma máquina de fabricar excluídos, exceto uma minoria. Daí grande parte da juventude, conforme demonstram as inúmeras pesquisas sobre as expectativas de adolescentes em relação ao ensino e à Escola, nesta não encontrar sentido.

Para que, então, ela serve?

2. Valores atitudinais, normas legais e Educação Básica: uma avaliação crítica

Buscando enfrentar essa problemática escolar, o Governo brasileiro vem elaborando, desde a década de 1990, um amplo sistema normativo-pedagógico em que contempla, entre os objetivos dos processos educativos, a par dos *conceituais* e dos *procedimentais*, os *atitudinais*⁴. A estes caberia a socialização de *valores*, em articulação com os outros objetivos. O fato é que, nem sequer bem executados pela Escola os dois primeiros, o terceiro conjunto é quase que totalmente ignorado nas práticas escolares.

Mas, analisando os textos normativos, que atitudes pretende o legislador projetar e formar nos educandos? Que sujeito ético-moral objetiva formar?

Na Resolução CNE/CEB nº 2/98⁵, mencionam-se três conjuntos de princípios: *éticos* (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum), *políticos* (direitos e deveres da cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática), *estéticos* (sensibilidade, criatividade, diversidade das manifestações artísticas e culturais). No Parecer CNE/CEB nº 04/98⁶, várias vezes é instada à educação garantir uma *cidadania plena*. As diretrizes norteadoras das ações pedagógicas, que passaram a integrar o texto da Resolução; contudo, não incluíram a *busca de justiça, equidade e felicidade*, mencionada no Parecer, cujo texto também se refere a discriminações/ nas escolas, à necessidade de identidades afirmativas e a *valores*, à *relação entre conhecimento e valores*, aos *valores* da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, à atualização de *valores*.

peças, os grupos sociais, as sociedades, não dispõem de uma visão/interpretação deles mesmos. Na sociedade contemporânea, essa visão da extinção das ideologias fez da realidade a ideologia de si mesma.

⁴ As atitudes são predisposições comportamentais *adquiridas*, capazes de oferecerem respostas para uma ação, em relação a pessoas, coisas, situações. As atitudes têm como pressupostos crenças e valores bem como componentes cognitivos (pensamentos e crenças, valores), afetivos (sentimentos e emoções), comportamentais (tendências reativas). Quando se pretende desenvolver objetivos atitudinais na Escola, há uma expectativa de educar os alunos para certos comportamentos desejáveis, certas atitudes, mais explicitamente, certas regras de convívio.

⁵ Resolução CNE/CEB nº 2, de 07 de abril de 1998, que trata precipuamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL.CNE, 2001: 48-49).

⁶ Parecer CNE/CEB nº 04/98, de 29 de janeiro de 1998, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASILCNE, 2001: 37-47).

Valores, simplesmente, sem mais, sempre destacados dos conhecimentos e não neles incrustados.

A Resolução CNE/CEB nº 3/98⁷ trata da preparação para o *exercício da cidadania e para o trabalho*. Nela constam como princípios da aprendizagem: a *Estética da Sensibilidade*, a *Política da Igualdade* e a *Ética da Identidade*, delimitando-se valores, fundamentalmente, no último princípio. No Parecer CNE/CEB nº 15/98⁸, que fundamenta a Resolução, inclui-se, entre as finalidades desta etapa de escolaridade, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos, a preparação básica para o *trabalho* e a *cidadania*, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. O documento aponta as quatro necessidades dos cidadãos do século XXI: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, adicionadas de: *integridade pessoal, solidariedade, cidadania de qualidade nova, autonomia, cidadania plena, formação ética, consensos sobre os valores, atitudes, padrões de conduta*⁹, sem nenhuma especificação sobre tais conceitos. Na *Estética da Sensibilidade*, incluem-se a *leveza, a delicadeza, a sutileza, a criação e a beleza*, como contraponto à moralidade industrial *tailorista (sic)*, de vulgarização da pessoa, de formas estereotipadas e reducionistas¹⁰. Por *Política da Igualdade*, entende-se o exercício de *direitos e deveres da cidadania, o combate ao preconceito e à discriminação, a igualdade como valor, o respeito e senso de responsabilidade pelo outro, a igualdade de oportunidades*. A ênfase, pois, recai na diferença e pouco se aprofunda sobre a desigualdade. Sobre a *Ética da Identidade*, reitera-se este princípio como substituto da *moralidade dos valores abstratos* da era industrialista, buscando articular o *mundo da moral* e o *mundo da materialidade*. Mas “educar sob a inspiração da ética não é transmitir valores morais” (!) (IDEM: 71). A *Ética da Identidade* é vista como âmbito privilegiado do *aprender a ser*, a *Estética* é entrevista como o âmbito do *aprender a fazer* e a política, o do *aprender a conhecer e conviver*. Aborda-se situações antiéticas: aquelas programadas para produzir o fracasso, em que a responsabilidade, o esforço e a qualidade não são praticados nem recompensados. Refere-se a um *novo humanismo (?)*. Retoma-se como diretrizes: *identidade, diversidade e autonomia, competências básicas, interdisciplinaridade, contextualização*. Em várias outras partes do

⁷ Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL.CNE, 2001: 102-107).

⁸ Parecer CNE/CEB nº 15/98, de 01 de junho de 1998, que fundamenta as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL.CNE, 2001: 53-101).

⁹ Os termos em itálico constam no documento citado.

¹⁰ como se tal “(i)moralidade” apenas vigisse no taylorismo e não estivesse presente no modelo toyotista, para dar exemplo no mesmo plano do exemplo citado no Parecer.

documento, *ética* e a *valores* são apenas citados. Em uma apreciação de conjunto sobre o mencionado Parecer, percebe-se que o tom de crítica recai na sociedade industrial¹¹ e incorre em várias dicotomias: dos princípios entre si, entre o mundo moral e o mundo material, entre os princípios da aprendizagem: a Ética da Identidade, a Estética e a Política da Igualdade são confinadas no texto a certas dimensões precípuas, como se entre as mesmas não houvesse conectividade. Conceitos concernentes à moral e à ética aparecem apenas referidos, sem os seus significados.

Afunilando a análise para a área de História, da ótica de *valores*, um exame de conjunto¹² dos documentos normativos do sistema nacional¹³ evidencia a pobreza das propostas em termos de objetivos atitudinais:

a) as referências são genéricas: ao ensino de História atribui-se importância para a construção de cidadania e de *valores*, sem apontar em que consiste. Nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, cabe à História: “auxiliar as pessoas a viverem melhor na sociedade”, dela participarem de forma ativa, consciente e crítica (BRASIL, 2006: 66);

b) certos conceitos são referidos sem explanação de significado: *cidadania plena*, o que é isso? Em algumas passagens, o conceito de cidadania equivale a direitos e deveres e a direito à diversidade. Aliás, a identificação de semelhanças e diferenças entre sociedades, grupos sociais, pessoas, é o objetivo mais enfatizado em todos os documentos, colocando-se que *tais noções interferem nas estruturas cognitivas* de compreensão do mundo (BRASIL, 1998: 35). Sem desconsiderar o conteúdo cognitivo, mas há uma questão central aos valores, de modo algum abordada nos mencionados documentos: a dos seres humanos como espécie, o que implica considerar a universalidade, que não deve ser confundida com a aceção de cidadania abstrata formulada pelo liberalismo;

c) somente no conceito de cidadania são explicitados atitudes e valores imprescindíveis ao seu exercício, acentuando-se aspectos cognitivos (autonomia e criticidade), culturais (diversidade, respeito ao patrimônio cultural), políticos (atuação como sujeito construtor da História, luta contra discriminação e injustiça, valorização de direitos, consolidação da democracia). Outros valores passíveis de serem construídos no ensino de História, não são abordados, a exemplo dos estéticos, de vital importância para a construção de sensibilidades;

¹¹ O texto menciona a atualidade como sociedade pós-industrial!), portanto a um passado, como se o presente não apresentasse situações antiéticas.

¹² Tivemos que recorrer à visão do conjunto devido à exigência de limite de páginas deste texto junto à ANPUH.

¹³ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vide referências bibliográficas.

d) uma das alusões mais importantes sobre o tema, a historicidade do conceito de cidadania, também é problemática: recomenda-se a sua incorporação como objeto do ensino de História, mas não se explicita a cidadania como dimensão de vida dos alunos, professores e comunidade, em todos os espaços escolares, enquanto prática do tempo presente, para além do objeto do conhecimento, como uma dimensão existencial *viva*. Referindo-se à *participação* de indivíduos e grupos sociais na construção da sociedade, o texto elide que esse conceito não se aplica a todas as sociedades, no passado e no presente;

e) as formulações dos textos denotam mais uma intenção de formar uma atitude de *reconhecimento de situações históricas* do que de seus desdobramentos em ações no presente histórico;

f) em certos textos, prescreve-se que os conteúdos de História não devem se restringir ao estudo de acontecimentos e conceitos históricos, mas também ensinar procedimentos e incentivar atitudes (IDEM: 45). Porém, nas atitudes sugeridas, prevalecem as cognitivo-procedimentais mais do que as éticas: incentivar o interesse pelo estudo da História, valorizar a diversidade cultural, *formando critérios éticos fundados no respeito ao outro* (IDEM: 45); demonstrar reflexões sobre temas históricos (!) e questões do presente; valorizar a preservação do patrimônio sociocultural; a crença no debate como forma de crescimento intelectual, amadurecimento psicológico e práticas de estudos; o interesse na pesquisa de diferentes fontes; uma postura colaborativa no grupo e na relação com o professor; a demonstração de compreensão *para as relações sociais e para os valores e interesses dos grupos nelas envolvidos*; a explicação e teste de explicações para os acontecimentos históricos (?); a construção de hipóteses para as relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos; a troca e criação de idéias e de informações coletivamente (IDEM: 45-46);

g) na organização dos conteúdos, são reforçadas atitudes mais vinculadas ao indivíduo: *iniciativa e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos* (IDEM: 55), *comprometimento, envolvimento, respeito, ética, colaboração e amadurecimento moral e intelectual* (IDEM: 55). Apenas no Eixo Temático História das representações e das relações de poder (4º ciclo) é tematizada a *questão da cidadania* (IDEM: 72), mas os conteúdos são propostos de modo bastante confuso: do Brasil se remonta á História Geral, o que, se invertido, poderia facilitar maior compreensão. A outra parte do subtema se propõe, em seu fecho, a uma reflexão sobre o conceito de cidadania. Nos *PCN+ do Ensino Médio*, o cerne da proposta são os Eixos Temáticos como forma de estruturar os conteúdos, mas, dos Eixos formulados, apenas no 1º: Cidadania: diferenças e igualdade, se vislumbra, com certa boa vontade, virtualidades para uma educação em valores: a sua configuração e os seus conteúdos,

assim como os dos demais Eixos¹⁴, são problemáticos (CALISSI e SILVEIRA, 2006). Nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (MEC, 2006), conceitos são tomados como equivalentes de conteúdos¹⁵, abordando questões específicas da área, sem se apontarem os vínculos com a formação de valores. Implicitamente, há várias ilações possíveis, porém, perceptíveis apenas a quem tenha uma sólida formação histórica, pedagógica e filosófica¹⁶.

3. História e objetivos *atitudinais*: memória e saberes históricos como transmissão e construção de valores

A constatação-síntese é de que os documentos normativo-legais, os gerais a todas as áreas e os específicos à área de História, da perspectiva dos objetivos atitudinais, indicam a importância da construção de valores nos processos educativos, mas não o *como* fazê-la.

A nosso ver, há vários níveis onde concretizar a formação de valores no âmbito escolar. Todos são necessários e devem estar articulados e compatibilizados entre si.

Um nível mais abrangente, sob uma ótica de compreensão dos valores como dimensão da vivência humana, é aquele, pois, em que tais valores devem se inscrever em todas as instâncias da Escola: as gestonárias, as pedagógicas, as relacionais entre os vários sujeitos envolvidos na comunidade escolar. Portanto, a transversalidade dos valores deve permear a Escola como um todo e, nesse sentido, constituir uma proposição pedagógica em sentido amplo. Todos devem ser educados e educar em valores: dirigentes, professores, funcionários, alunos, pais de alunos. Os propósitos desta formação devem ser explicitados no Projeto Político-Pedagógico, uma espécie de Carta Magna da Escola, declaratória de como a comunidade escolar concebe os processos educativos e do que pretende com eles.

Um segundo nível formativo se especifica nos programas, por área do conhecimento, sobre a dimensão geral dos valores na organização curricular, que é parte do PPP. Esta estruturação é acordada pela Escola. Para a área de História, os valores tanto podem ser sistematizados por Eixos Temáticos quanto na sucessividade temporal, isto é, a periodização clássica (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Entendemos os Eixos Temáticos como mais adequados ao Ensino Médio, pela complexidade de sua estrutura, correlacionada à faixa etária dos alunos, pressupondo seu maior amadurecimento cognitivo,

¹⁴ Os demais Eixos são: Cultura e Trabalho, Transporte e comunicação no caminho da globalização, Nações e nacionalismos.

¹⁵ Conceitos propostos: História, Processo Histórico, Tempo, Sujeitos Históricos, Poder, Cultura, Memória e Cidadania.

¹⁶ No conceito de Memória, outra pequena alusão: “o direito à memória faz parte da cidadania cultural” (p.78). Somente no conceito de Cidadania (!) é que são referidos valores: o foco de uma cidadania participativa é dado como direito às diferenças (p.79).

porquanto os valores são inseridos em uma transversalidade temporal, em diferentes tempos históricos. Já a inserção dos valores em uma sucessividade temporal, parece-nos mais apropriada ao Ensino Fundamental, mediante o seu exame em unidades/sociedades mais específicas, comparadas sempre, tanto neste nível quanto no Ensino Médio, com a sociedade do presente histórico.

Um terceiro nível de efetivação dos valores, especificando, na ponta do processo educativo, os valores gerais contidos no PPP e já melhor discriminados nos programas, é o da organização dos conteúdos em aulas. Nestas, é onde se apresenta a dificuldade maior. Trata-se de responder à questão: como podemos articular valores gerais do PPP, válidos para toda a Escola e postos nos programas, a partir do próprio objeto da História, fazendo-os emergir dos próprios conteúdos, das várias experiências vividas pelas sociedades, culturas, grupos sociais?

Nem todos os valores precisam ser trabalhados em cada um dos conteúdos. Certos conteúdos se prestam a viabilizar determinados valores, outros, a valores diferentes. Assim, por exemplo, um estudo sobre o nazismo pode contribuir para serem trabalhados valores como a tolerância com as diferenças e a valorização da democracia; um tema como o Renascimento possibilita a compreensão de valores estéticos; uma análise da formação do capitalismo pode ensejar reflexões sobre valores da vida e os da utilidade¹⁷. Assim, os valores a serem construídos, emergem da natureza dos conteúdos, estão presentes *nos conteúdos*.

Para concretizar este trabalho com valores, para o qual a formação inicial não prepara os futuros educadores, porque a Universidade ainda desenvolve uma lógica cientificista e não impregna os processos formativos de uma dimensão ética, a *compreensão das relações entre valores e alguns conceitos históricos* podem oferecer valiosos subsídios teóricos e práticos:

- **Valores e conhecimento:** a percepção da(de): complexidade do conhecimento, necessária ao entendimento da complexidade do real vivido; sua abrangência para além do cognitivo, incluindo as dimensões emocional-afetiva (sensibilidades), estética e ética; sua relatividade, segundo as culturas, os grupos sociais, as pessoas; sua provisoriedade ou inacabamento; sua dialogicidade, portanto, a relação entre o Eu e o Outro, nos processos formativos. Essa perspectiva amplia o leque de valores, indica a sua dimensão relacional,

¹⁷ Vide nota 1.

possibilita captar as suas virtualidades, a sua relatividade diacrônica e sincrônica (SANTOS, 2006);

- **Valores e Conhecimento Histórico:** a compreensão da relação presente-passado-futuro, mediante o estudo de *experiências vividas*, permite identificar os valores construídos por outras sociedades e compará-los com os da nossa, distinguindo valores indesejáveis dos que pretendemos disseminar para fins de uma sociedade melhor- o nosso horizonte de expectativa (RICOUER, 2007). A *situ-ação* dos valores em sua respectiva cultura, além de entendê-los como construções históricas, possibilita viabilizar a relativização de nossas intolerâncias (quando se tratar de valores afirmativos da dignidade humana) ou a busca de caminhos para mudanças valorativas (quando se tratar de valores atentatórios à dignidade humana);

- **Valores e Memória:** o resgate do *tempo perdido*, isto é, dos silêncios e esquecimentos da História quanto às experiências dos vencidos, possibilita desconstruir a visão linear, progressista e continuísta, instauradora da barbárie dos vencedores; e permite recuperar a liberdade e a individualidade como valores fundamentais do ser humano (BENJAMIN, 1985);

- **Valores e Tempo Histórico:** a temporalização dos valores, a sua inserção, para além do tempo cronológico, no tempo social (ARÓSTEGUI, 2006: 253-301), torna possível a percepção das permanências e mudanças e dos condicionantes dos processos valorativos, coletiva e individualmente. A temporalização dos valores, portanto, aponta que estes podem ser transformados, na direção de um mundo melhor;

- **Valores e Sujeitos:** os conteúdos de História são bastante propícios à inteligibilidade da: relação indivíduo- sociedade como constitutiva de *ser humano*; das concepções de *dignidade* da pessoa no tempo (SILVEIRA et alii, 2007); configuração do *sujeito de direitos* desde a modernidade; universalidade do ser humano, ainda mais no tempo presente, em que se coloca na berlinda uma questão comum a *toda* a espécie humana, a da sua própria sobrevivência enquanto tal. Mas também o entendimento da diversidade cultural como a concretude da existência humana; da complexidade de ser humano, enquanto sujeito portador de qualidades permanentes como: racionalidade, sensibilidades e moralidade, mas cujos conteúdos são variáveis no tempo; da *cidadania* como um processo em construção constante, multidimensional, de autonomia crítica, contra o reducionismo do sujeito cidadão-consumidor, emanado de uma perspectiva mercadológica (SANTOS, 2006; YUDICE, 2004);

- e) **Valores e Cultura Histórica:** sendo esta última resultante da relação das sociedades, grupos sociais e indivíduos com o tempo histórico, a sua incorporação como

conceito, na educação em valores, é nuclear à compreensão de que as experiências vividas, passadas e presentes, portam cargas valorativas, significados relativos às ações humanas. Esses valores tanto se inscrevem nos sujeitos de tais experiências quanto nos sujeitos que as interpreta(ra)m – os historiadores, em suas representações sociais. Por outro lado, os valores se inscrevem nos sujeitos dos processos educativos, mediante a apropriação que fazem das representações históricas já formuladas e a sua reelaboração, à luz de suas próprias experiências vividas, às quais conferem os seus significados. Assim, a Cultura Histórica se redimensiona do plano teórico-reflexivo pela injeção de uma epistemologia da práxis (BORDIEU, 1997).

Referências Bibliográficas

- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução de Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas* I. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas sobre a teoria da acção**. Oeiras: Celta, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : história, geografia**. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**. Brasília: Ministério da Educação, 1999: 299-307.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, 2004: 278- 309.
- CALISSI e SILVEIRA (2007), Luciana e SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Conhecimentos de História. In PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. João Pessoa: [s.n], 2006: 81-167.
- RICOEUR, Paul. **Memória, história e esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo**. Para um a nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et alii. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.
- YUDICE, Georges. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.