

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sobre a aprendizagem dos regimes de sentido do tempo histórico escolarizado:
parâmetros críticos para estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do
Ensino Fundamental**

Carlos Gustavo Costa Moreira

Seropédica – RJ

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Sobre a aprendizagem dos regimes de sentido do tempo histórico
escolarizado: parâmetros críticos para estudo curricular sobre ensino de
História para o 6º ano do Ensino Fundamental**

Carlos Gustavo Costa Moreira

Sob a orientação da professora

Regina Maria de Oliveira Ribeiro

**Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre
em Ensino de História, no Curso de
Mestrado Profissional em Ensino de
História**

Seropédica - RJ

Outubro de 2016

Ficha de catalogação

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

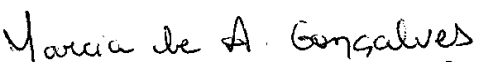
**Sobre a aprendizagem dos regimes de sentido do tempo histórico escolarizado:
parâmetros críticos para estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do
Ensino Fundamental**

Carlos Gustavo Costa Moreira

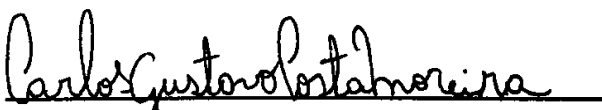
**Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Ensino de História, no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História.**

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 31/10/2016.


Professor(a) Doutor(a) Regina Maria De Oliveira Ribeiro (UFRRJ)
Orientadora e Presidente da Banca


Professor(a) Doutor(a) Marcia de Almeida Gonçalves (UERJ)
Membro Externo


Professor(a) Doutor(a) Ronaldo Cardoso Alves (UNESP)
Membro Externo


Carlos Gustavo Costa Moreira
Discente

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Edna (*in memorian*) e César, mestres que me ensinaram a ver todas as curvas e retas da vida como oportunidades de aprendizado.

Ao “mais alto do que o alto”, que por todos olha. Pois, nos dizeres do bardo, “existem mais coisas entre o céu e a terra do que julga nossa vã filosofia”.

AGRADECIMENTOS

Nenhum homem é uma ilha. Somos um amálgama de experiências, de outras pessoas. Esse trabalho resultou da colaboração de muitos, com seus saberes e a generosidade de dividi-los. Assim, nada mais justo do que lembrar daqueles que foram companheiros imprescindíveis nessa jornada.

Aos colegas da turma da Rural, que se notabilizam pelo saber histórico, pela paixão com a qual se dedicam a transmitir os nobres conhecimentos de Clio a outros, pela humildade em perceber que somos todos eternos alunos e pela ausência de qualquer traço de egotismo: Adolfo, André, Arnaldo, Bruno, Camilla, Gabriel, Isabelle, Marcello, Mauricio, Nelson, Rennan.

À estimada mestra Regina Maria de Oliveira Ribeiro, minha orientadora, que emoldurou seu notório saber com acessibilidade e modéstia próprios dos que são verdadeiramente sábios e conhecedores de seu ofício. E brindou – me com sua amizade!

Ao professor Alexander Martins Vianna, pela preocupação em auxiliar cada mestrando sob sua docência e coordenação, pelos embates em prol do sucesso do programa, pelas “provocações interessantes” que me fizeram repensar minha prática docente e por seus ensaios tão elucidativos quanto provocadores de estranhamento.

À estimada mestra Márcia de Almeida Gonçalves, cuja capacidade de tornar as coisas complexas em coisas simples sem torná-las simplórias inspira a nós, professores mestrandos, a perseguir esse ideal em nossa prática docente. Um feliz reencontro!

Aos amigos, mestrandos de fora da turma da Rural, Flávio e Rafael, por dividirem sua sabedoria, impressões, experiências e me privilegiarem com sua amizade.

À minha “flor morena”, Munique, que entrou em minha vida trazendo mais cor, doçura, inteligência, equilíbrio, felicidade, amor...

“Por vezes, estamos demasiado dispostos a crer que o presente é o único estado possível das coisas.”

Marcel Proust,

Em Busca do Tempo Perdido

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. (...) Existe é homem humano. Travessia.”

João Guimarães Rosa,

Grande Sertão: veredas

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo a elaboração de parâmetros críticos de avaliação da aprendizagem histórica para o estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do ensino fundamental como instrumentos para auxiliar o docente de História na análise de propostas curriculares preexistentes e na elaboração de sua própria proposta curricular de aprendizado histórico. O 6º ano de escolaridade da educação básica consiste numa fase crucial do desenvolvimento escolar, onde conteúdos e conhecimentos escolarizados passam a ser trabalhados de forma cada vez mais aprofundada e complexificada. Cada área do conhecimento recebe agora uma abordagem especificada, demandando do aluno o progressivo aprendizado e familiarização com teorias e metodologias próprias de cada matéria escolar de maneira ainda mais focalizada. O processo de ensino – aprendizagem da História escolarizada, como conhecimento e procedimento mediados pelo tratamento científico, igualmente exige cada vez mais do educando a mobilização de capacidades críticas e interpretativas para a compreensão consciente de si mesmo e do mundo em que está inserido, possibilitando a esse indivíduo atuar como sujeito histórico e agente de mudança, individual e coletiva. Como protagonista e mediador desse processo de aprendizagem, o docente de História precisa ter clareza de seus objetivos e dos regimes de sentido de tempo e pensamento históricos modalizados nos currículos de História para essa fase escolar. Propostas de parâmetros para a avaliação crítica dos conteúdos e práticas sugeridos e produzidos a partir de documentos curriculares oficiais de ensino de História para o 6º ano na cidade do Rio de Janeiro poderiam auxiliar os professores/historiadores a desenvolver reflexões e práticas que tenham o objetivo de estimular em seus educandos uma aprendizagem histórica que os facultasse a constituir uma consciência histórica crítico – genética. O desenvolvimento desta percepção histórica de mundo permitiria a plena inserção do indivíduo na sociedade devido a sua capacidade libertadora – emancipadora, formando uma consciência e uma práxis empática (de reconhecimento, respeito e defesa das diferenças) e ativa. O estudo se baseia em pressupostos teóricos – metodológicos da *aprendizagem histórica* esboçados por Jörn Rüsen em sua obra sobre teoria da História, onde se debruça sobre a aprendizagem e formação da *consciência histórica*. Outros autores e conceitos são mobilizados ao longo do trabalho, com o objetivo de permitir um amplo diálogo sobre as questões do campo do currículo, da docência e do ensino de História. Realizou - se um estudo comparativo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e das Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro para o ensino de História do 6º ano com o objetivo de elaborar as propostas de parâmetros de avaliação crítica.

PALAVRAS – CHAVES:

Ensino de História; Currículo de História; Consciência Histórica; Parâmetros de Aprendizagem Histórica.

ABSTRACT

This study aims the development of assessment parameters of historical learning for the curriculum study about History teaching for the 6th grade of elementary school. The 6th grade of basic education consists in a crucial stage of school development, where contents and schooled knowledge start to be increasingly worked in a deepen and complex way. Each area of knowledge starts to receive a specified approach, demanding from the student the progressive learning and familiarity with specific theories and methodologies from each school subject matter even more focused. The teaching-learning process of History in the school, as knowledge and procedure mediated by the scientific treatment, also requires more and more from the student the mobilization of critical and interpretative skills to the understanding conscious of yourself and the world in which it is inserted, enabling that individual act as historical subject and agent of change, individual and collective. As protagonist and mediator of this learning process, the teacher of History has to have clarity of their goals and timing systems and historical thinking modelizing in the History's curriculums for this phase. Proposed parameters for the critical evaluation of the contents and practices suggested and produced from official curriculum documents of History teaching for the 6th grade in the city of Rio de Janeiro could assist teachers/historians to develop reflections and practices that have the objective of stimulating in their students a historical learning that provide a historical consciousness critical-genetics. The development of this historic perception of world would allow the full insertion of the individual in society due to its liberating-emancipated ability, forming a consciousness and a tolerant and active praxis. The study is based on theoretical-methodological assumptions about *historic learning* outlined by Jörn Rüsen in his work about theory of the History, in which he dwells on the learning and formation of historical consciousness. Other authors and concepts are deployed throughout the work, with the goal of allowing a broad dialogue about the issues of the curriculum, the teaching and the schooling of History. A comparative study about the National Curriculum Parameters (PCNS) and the Curricular Guidelines of Rio de Janeiro for the teaching of history of the 6th grade has done in order to elaborate proposals for critical evaluation parameters.

KEY WORDS:

History teaching; History curriculum; Historical Consciousness; Historical Learning parameters.

LISTA DE SÍBOLOS E ABREVIACÕES

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CFE – Conselho Federal de Educação

CEPEDIH – Centro de Pesquisa em Didática da História

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENPEH – Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História

FARC – Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FMI – Fundo Monetário Internacional

GECCEH – Grupo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Ensino de História

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LAPEBEH – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LEPEH – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

NSE – Nova Sociologia da Educação

OCs – Orientações Curriculares

OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE – Programa de Pós – Graduação em Educação

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

Unicamp – Universidade de Campinas

UNISINOS – Universidade do Vale dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
Currículo e currículos – uma história de possibilidades e desafios	21
1.1 O Currículo como campo teórico	24
1.1.2 As Teorias Tradicionais.....	28
1.2 As Teorias Críticas	34
1.2.1 Educação popular/libertária.....	48
1.2.2 A Nova Sociologia da Educação	53
1.3 As Teorias Pós – Críticas.....	61
1.3.1 O Pós – Modernismo	65
1.3.2 O Multiculturalismo e seus desdobramentos identitários no currículo	66
1.3.3 Multiculturalismo e Pós – Colonialismo	73
1.4 O currículo na atualidade: um balanço crítico – reflexivo	78
CAPÍTULO 2	
O ensino de História em nosso tempo	84
2.1 O currículo de História na educação básica: questões e concepções	84
2.2 Docência: da didática tradicional à didática contemporânea.....	97
2.3 Professores de História: diálogos sobre saberes e práticas.....	103
2.4 A formação docente em História no Brasil e a emergência do Ensino de História como área de conhecimento específico	107
2.5 Por que ensinar História hoje?.....	111
CAPÍTULO 3	
Regimes de sentido de tempo histórico no currículo formal de ensino de História do município do Rio de Janeiro para o 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental: parâmetros para estudo curricular	120
3.1 O Tempo e a História.....	125
3.2 Tempo, Memória, Narrativa e Identidade	131
3.3 Aprendizagem Histórica e Consciência Histórica.....	142
3.4 Por que o 6º ano de escolaridade? Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações	

Curriculares do município do Rio de Janeiro e o ensino – aprendizagem de História.....	155
3.5 Parâmetros críticos para o estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro.....	178
Considerações finais	185
Bibliografia	190

Introdução

A discussão curricular no campo da História é uma das questões mais antigas e, ao mesmo tempo, complexas de se explorar. Vários interesses entram em disputa quando se trata de determinar o que deve ser ensinado e como. Nacionalistas e grupos identificados com a esquerda política defendem uma educação histórica que conscientize o educando quanto ao seu país e sua identidade multicultural. Outros tantos advogam a necessidade de uma escola que também prepare o indivíduo para o mercado de trabalho de forma a favorecer o crescimento econômico - social. O Estado, os movimentos sociais, os grupos empresariais, todos apresentam suas razões para interferir na construção dos currículos escolares à fim de atender suas demandas, vistas como legítimas por cada um destes entes sociais. O currículo é um território de constante disputa ideológico-conceitual.

Simultaneamente a essas discussões em torno do *currículo histórico*, poucas áreas do conhecimento são tão questionadas quanto a sua importância e relevância como a História, por alunos e profissionais do ensino. Muitas são as críticas ao que seria uma inadequação dos conteúdos históricos em relação às necessidades e demandas do alunado e da sociedade. Paradoxalmente, observa-se uma proliferação de publicações, impressas e digitais, de diversas qualidades editoriais, pesquisa e conteúdo, voltadas para a divulgação de conhecimentos históricos para o público em geral, indicativo de que o mercado já identificou uma tendência de valorização da memória e sua preservação pela sociedade. Esse fenômeno sociocultural, esse "presentismo" musealizante analisado por Andreas Huyssen¹ e outros intelectuais, caracteriza-se, entre outros aspectos, por uma predileção pelo anedótico, no lugar de análises mais aprofundadas dos fatos e processos, e em simplificações que, em nome de uma linguagem acessível ao leigo (algo extremamente válido, diga-se de passagem), resultam numa exposição enviesada dos fenômenos históricos, o que pode levar à cristalização de ideias do senso comum que reforcem preconceitos e inverdades. A História têm alcançado as pessoas de diversas maneiras em nosso mundo hiper-conectado, mas esse verdadeiro "bombardeio" de informações não é por si só garantia de que houve a devida intermediação especializada que pode tornar a experiência histórica realmente enriquecedora e, mais do que isso, orientadora para a vida prática. Fofocas e curiosidades também fazem parte, mas é

¹ HUYSSSEN, A. Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

intelectualmente empobrecedor e simplista considerar que o estudo da realidade e das narrativas e memórias que atribuem significados a esta se resume a isso.

Como tornar a História-problema tão atraente para a maioria assim como a "História fast-food" é? Como conscientizar nossos alunos de que a nossa seara é tão fundamental quanto a Matemática e a Língua Portuguesa/Literatura o são para a vida plena? Como convencer a sociedade de que a História significa muito mais do que estudar o passado, e sim que nos debruçamos sobre o passado na tentativa de compreender as questões do presente como parte de um processo de autoconhecimento e construção identitária, uma busca de sentido para a própria vida?

Essas indagações, sobre o currículo e o papel social da História e do historiador, giram em torno da tarefa de ensinar e do trabalho do professor de História. Para que possamos ser realmente agentes transformadores dessa realidade complexa, precisamos primeiro nos conscientizar do caráter histórico, e, portanto, mutável do currículo das ciências ensinadas, e de como o professor influencia e retrabalha o conhecimento escolar.

A historicidade do currículo de História como disciplina escolar e do papel do historiador na sala de aula como protagonista da construção desse conhecimento junto com seus alunos ficam explícitos na própria concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), que reconhecem o caráter autoral da Docência. Desde 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais tem servido de referencial para as propostas pedagógicas de municípios, estados e da União. A existência deste instrumento oficial, que se pretende norteador da prática docente e das políticas públicas de educação no país, fundamenta – se no reconhecimento de uma realidade da carreira docente: as dificuldades que encontram em cumprir o programa de suas disciplinas para o Ensino Básico. Vários fatores estão envolvidos neste sentido: o tempo de aula insuficiente, calendário letivo apertado, estrutura escolar deficitária, exigências burocráticas que consomem parte do tempo que deveria ser dedicado à pesquisa e planejamento da temática da aula, atitudes não cooperativas dos alunos, carências de formação e planejamento dos próprios docentes, entre outros aspectos que podem influenciar a prática docente. Além do mais, a docência envolve criação e diálogos constantes e, nesse processo, quase tudo se transforma ou deve se transformar/adaptar. Essas questões e outras não elencadas neste texto obrigam o professor a promover uma seleção de conteúdos e atividades que subvertem os currículos oficiais/formais, adaptando-os às múltiplas realidades do universo escolar com as quais esse profissional se depara. As particularidades dos

ambientes escolares e dos processos de ensino-aprendizagem gozam de amplo reconhecimento social e legal, suscitando debates constantes no que tange às discrepâncias entre os currículos oficiais / formais e aquilo que realmente é ensinado (o chamado currículo real) e/ou silenciado. Até porque, como previamente exposto, são vários os interesses em disputa quando se trata de determinar e orientar o que deve ser ensinado e como se deve ensinar, em especial quando se trata de algo tão sensível quanto a teoria e a metodologia do Ensino de História. Some – se a esses fatores a falta de planejamento e o descaso do Poder Público com o sistema de ensino público em geral, ocasionando dificuldades das mais diversas.

O contexto atual nacional e local tem posto em ainda mais em destaque questões relativas à educação em geral e ao ensino de História em particular. Recentemente, temos presenciado uma série de movimentos da parte dos Poderes Públicos municipais, estaduais e federal no sentido de reestruturar a Educação Pública Básica, com o alegado objetivo de melhorar a qualidade ainda sofrível desta. Desde 2009, por exemplo, o município do Rio de Janeiro tem passado por um amplo processo de reconfiguração física, curricular e metodológica de sua rede de ensino, em que uma série de avaliações externas tem sido aplicada nas escolas para aferir o desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem, e a própria carreira profissional do magistério tem sido alterada segundo os novos parâmetros. Esse processo tem sido conflituoso, sendo o auge do enfrentamento a histórica greve dos professores e funcionários de apoio da Educação municipal em 2013. A partir de 2015, as propostas de mudança no currículo oficial de História presentes no projeto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da Escola Sem Partido² lançaram ainda mais questionamentos sobre os rumos do ensino de História no Brasil, com polêmicas igualmente profundas e candentes.³

A tipologia das formas culturais de estabelecer vínculo implicativo entre passado, presente e futuro é central nos estudos históricos sobre consciência e pensamento históricos. O saber histórico curricularizado é uma dessas formas socioculturais e institucionais de manifestação de consciência e pensamento históricos. Naquilo que realmente ensina o professor-historiador não pode negligenciar a reflexão sobre qual tipo de vínculo implicativo entre passado, presente e futuro pretende desenvolver em seu aluno quando mobiliza e

² Projeto de Lei nº 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR – ES), dando forma legislativa a movimentações em torno do tema que datam desde 2004.

³E não menciono as propostas de reformulação do Ensino Médio e as questões que estas suscitam por que escaparia ao escopo desta pesquisa.

modaliza temas para a aprendizagem histórica escolar, especialmente no 6º ano do Ensino Fundamental, fase de transição entre a infância e a adolescência e, portanto, de encerramento de um dos ciclos institucionais de aprendizado no Ensino Básico⁴.

Dado este cenário, cabe uma indagação, entre tantas outras possíveis: quais referenciais de consciência/pensamento históricos devem ser especificamente desenvolvidos para o início desse ciclo no Ensino Fundamental, o qual exige dos discentes aprendizagens multidimensionais mais amplas e complexas, além de um grau maior de autonomia de estudo ao lidar com conceitos mais sofisticados? Que critérios ou parâmetros críticos para estudo curricular em Ensino de História podem ser desenvolvidos especificamente para o caso do 6º ano do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro, de modo que os discentes desse segmento escolar possam desenvolver ou operar regimes de sentido de tempo histórico que cumpram uma função de orientação crítica, multidimensional, desessencializadora e perspectivadora sobre a realidade presente vivida e observada, de modo a provocar efetivos enfrentamentos e deslocamentos culturais, sociais e perceptuais condizentes à faixa etária prevista de socialização, cognição e experiência social?⁵

Desenvolver orientações de sentido para a vida ou noções de causalidade histórica por meio da aprendizagem e/ou do pensamento histórico escolarizado é um dos objetivos preconizados para o Ensino de História do 6º ano nas Orientações Curriculares da Cidade do Rio de Janeiro⁶. Daí será importante estudar os regimes de sentido que formam o pensamento histórico e a expectativa de aprendizagem histórica contidos nas Orientações Curriculares da Cidade do Rio de Janeiro, o que significa analisar o currículo não apenas do ponto de vista dos conteúdos temáticos disputados, mas das formas (tácitas) que configuram sentidos que apontem para a função orientadora (para a vida prática) do tempo histórico escolarizado.

Assim, consideramos importante desenvolver parâmetros críticos para estudos de currículos formais e efetivos para Ensino de História que problematize criteriosamente as

⁴ Sobre os ciclos de educação, ver: ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, vol.14, n.40, jan/abr. 2009, pp. 35 – 50.

⁵ Outras indagações possíveis de futura investigação poderiam ser: Como o professor de História da rede municipal carioca tem lidado com estas questões na sala de aula? Que conhecimentos e práticas o professor de História mobiliza para selecionar e ensinar os temas/conteúdos que compõem o seu currículo real, ou aquilo que realmente é ensinado, tendo em vista as inúmeras circunstâncias que afetam o trabalho docente e o atual ambiente de disputa curricular intensa no campo histórico? Como isso influi na aprendizagem histórica escolarizada dos alunos do Ensino Fundamental?

⁶ RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares – 6º ao 9º ano: História, 2013, p.3.

percepções sobre as funções orientadoras de sentido para a vida específicas do tempo histórico escolarizado, de modo a contribuir para estudos sobre a aprendizagem histórica escolar que vão na direção de desenvolver critérios claros e reflexivos sobre qual tipo de consciência histórica é desejável especificamente para o 6º ano do Ensino Fundamental, desdobrando focalmente algumas premissas de aprendizagem já previstas nos PCN's, mas distinguindo tal discussão daquelas que eminentemente disputam “temas históricos” sem ponderar crítica e reflexivamente os regimes de sentido de tempo histórico implicados em algumas disputas por bases curriculares mínimas, nacionais ou estaduais.

Portanto, as minhas intenções investigativas possuem quatro vértices fundamentais: (1) o entendimento de que o currículo escolar está em permanente e disputada construção, desconstrução e reconstrução historicamente situadas; (2) a premissa do professor como protagonista na reflexão e práxis da construção do saber histórico escolar; (3) o entendimento de que as funções crítico – genéticas⁷ de orientação cultural do tempo histórico escolarizado são algumas das formas culturalmente localizadas e historicamente construídas de consciência e pensamento históricos, concorrendo com outras na cultura escolar; (4) a proposta de que o horizonte crítico curricular para o 6º ano do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro deve apontar consciente e reflexivamente para consequências práticas coerentes de aprendizagem histórica escolar efetivamente situadas no regime moderno de constituição de vínculos implicativos entre passado, presente e futuro⁸. Os três capítulos que serão desenvolvidos ao longo deste trabalho procuram desdobrar essas questões.

O capítulo I, **Currículo e currículos – uma história de possibilidades e desafios** abordará os temas do currículo como campo teórico, as especificidades dos currículos de História e da prática e reflexão docente. Ao tratar do campo curricular, apresenta – se um breve histórico de seu desenvolvimento como campo de estudos, com suas definições/concepções, os principais debates da área e as chamadas Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas do Currículo. Essa apresentação visa principalmente expor ao leitor as questões que envolvem o currículo escolar como área de estudos (em geral pouco conhecidas pelo público não especializado, incluindo a imensa maioria dos professores de História, cuja formação universitária, em nosso país, praticamente ignora essa área vital da educação),

⁷ Ver: RÜSEN, J. História Viva: Teoria da História – Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007. pp. 45 - 63

⁸ Ver: KOSELLECK, Ret alii (org.). O conceito de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 109 – 222; Futuro Passado. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, p. 21 – 94.

promovendo uma imersão sumária num tema que condiciona a prática docente e se constitui, como dito anteriormente, em um dos quatro vértices da pesquisa.

O capítulo II, **O ensino de História em nosso tempo**, trataremos das especificidades dos currículos de História e da prática e reflexão docente. Ao reduzirmos o foco para as características e discussões específicas dos currículos de História no Brasil, falaremos sobre os debates em torno de propostas de ensino baseadas nos conceitos de História Tradicional, História Temática e História Integrada; além disso, abordaremos sinteticamente os desafios impostos ao currículo histórico frente às agendas políticas em negociação e conflito que, atualmente, disputam influência na estruturação deste, como as questões em torno de gênero, identidade, sexualidade, etc., articulando esses debates com as transformações nas definições e objetivos da História como área de conhecimento e disciplina escolar/ciência escolarizada e ensinável. Incursionaremos também, de forma crítica, nos processos de transformações pelos quais a profissão docente passou no Ocidente: de um paradigma social que encarava o professor, a grosso modo, como um mero reproduzidor do conhecimento produzido em instâncias educacionais superiores para o conceito atual de construtor de saberes como protagonista do processo de ensino – aprendizagem escolarizado. Nesse sentido, dialogaremos articuladamente com os conceitos de *cultura escolar* (Forquin), *transposição didática* (Chevallard) e *saberes docentes* (Tardiff e Monteiro).⁹ Concluiremos o capítulo abordando as características gerais da formação do professor de História brasileiro e suas concepções sobre a disciplina e enfrentaremos uma questão central: quais os objetivos do ensino de História para os nossos tempos na perspectiva deste trabalho?

No capítulo III, **Regimes de sentido de tempo histórico no currículo formal de Ensino de História do município do Rio de Janeiro para o 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental: parâmetros críticos para estudo curricular**, será feita uma análise das Orientações Curriculares da rede municipal do Rio de Janeiro de ensino de História para o 6º ano do Ensino Básico, partindo de uma exposição histórica breve da elaboração da LDB,

⁹ BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007; FORQUIN, JC. Escola e Cultura - As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
 ___ Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, n.5, 1992, pp. 28 – 49; MONTEIRO, A. M. Professores de História - Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010
 ___ A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. História & Ensino, Londrina, v.9, out. 2003, pp. 9-35
 ___ Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, abril/2001; TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

dos PCNs e das referidas Orientações Curriculares cariocas. Em seguida, entraremos na análise propriamente dita, que será construída através de um estudo comparativo entre as Orientações Curriculares da cidade do Rio de Janeiro e os PCNs que as fundamentam com o recorte sobre Ensino de História para o 6º ano e se concentrando nos regimes de sentido temporal modalizados nos documentos. As questões cujas respostas orientarão e delimitarão essa pesquisa serão: *por que o foco no 6º ano? Que tipos de aprendizagem histórica estão subjacentes nestas propostas oficiais? Quais concepções de aprendizagem histórica estão ausentes? Como os conteúdos estão organizados nestas propostas: de forma tradicional, temática, integrada? Como os conceitos de Tempo, Memória, Identidade e Narrativa são apresentados e trabalhados nestas propostas?*¹⁰ Como pressuposto para essa análise, o capítulo apresentará os elementos constitutivos do “tripé conceitual” que, na perspectiva deste trabalho, fundamentam a ciência histórica e a própria noção paradigmática da *consciência/aprendizagem histórica: tempo/temporalidades* (num diálogo com Elias, Koselleck e Hartog)¹¹, *memória e narrativa* (articulando Catroga, Pollak e Ricoeur)¹² e como estes conceitos se articulam com os referenciais de *consciência histórica e aprendizagem histórica* de Rüsen, Lee e Barca. Neste capítulo, no subtópico 3.5, **Parâmetros críticos para o estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro**, serão propostos os parâmetros para estudo crítico de propostas curriculares preexistentes ou para subsidiar a elaboração de propostas curriculares pelo próprio docente de História que potencializem uma aprendizagem histórica que promova o desenvolvimento da *consciência histórica crítico – genética* a partir do 6º ano de escolaridade.

¹⁰Outras questões poderiam se concentrar na existência ou não de sugestões de prática de ensino, quais seriam e como essas sugestões se relacionam com as concepções de aprendizagem histórica destes documentos.

¹¹ELIAS, N. Sobre o Tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998; HARTOG, F. Regimes de Historicidade - Presentismo e Experiências do Tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013; KOSELLECK, R. Futuro Passado- Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC - Rio, 2011. ____ Estratos do Tempo - Estudos sobre a História. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC - Rio, 2014.

¹² CATROGA, F. Memória, História e Historiografia. Coimbra: Quarteto, 2001. POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989. ____ Memória e Identidade Social. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992; RICOEUR, P. A memória, a história e o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

Esperamos que esse trabalho possa auxiliar os professores/historiadores que desejarem recorrer a ele em sua prática e reflexão docentes. Foi feito um considerável esforço para adequar a escrita a um estilo que fosse uma espécie de meio termo entre a linguagem acadêmica e coloquial, permitindo uma leitura simultaneamente agradável e aprofundada. Simplicidade não é sinônimo de simploriedade. Evitamos preencher o texto com citações diretas por entendermos que isso muitas vezes torna o texto pesado e truncado. Na medida do possível, as ideias e conceitos dos autores citados serão explicitadas e desenvolvidas no corpo do texto, fornecendo – se normalmente as indicações em notas de rodapé e na bibliografia para que o leitor possa, se interessar, consultar as obras e examinar por si mesmo esses referenciais. Que o ensino da historicidade da vida possa operar transformações que nos engrandeçam como seres humanos e contribua para modificar positivamente o mundo ao nosso redor.

Capítulo I: Currículo e currículos – uma história de possibilidades e desafios

O que é currículo? Como defini – lo? Ou, sendo mais específico, qual o conceito de currículo operacionalizado neste trabalho com fins de produzir e sugerir parâmetros críticos de avaliação da aprendizagem histórica para o currículo de História do 6º ano de escolaridade do município do Rio de Janeiro?

Muito se fala e se escreve sobre um campo tão em discussão quanto o currículo. Grande parte dessa gigantesca e contínua produção se encontra na forma de artigos e coletâneas. Seria impossível fazer um levantamento e uma leitura tão abrangentes e exaustivos que pudesse dar conta de todas as correntes deste tema. Entretanto, para a imersão inicial nesse amplo campo de estudo, alguns autores se mostraram fundamentais, e destaco suas contribuições para o debate das questões curriculares.

Em relação à conceituação, Terigi considera que é possível sinalizar, dentre a vasta literatura pedagógica, uma polarização sobre o significado de currículo: currículo como texto versus currículo como tudo que é educativo.¹³ O primeiro consideraria currículo apenas os documentos que tratassem dos conteúdos a serem ensinados nos espaços educativos, enquanto o segundo representa um alargamento deste conceito, por considerar como integrando o currículo tudo que proporciona aprendizagem nas instituições educativas.

Buscar uma “origem” para o currículo no Ocidente seria um procedimento que dependeria do sentido que se atribui ao conceito. Se considerarmos que currículo seria qualquer indicação do que se deve ensinar, pode – se encarar a Grécia clássica como o berço do currículo escolar, tendo em vista que matérias de ensino eram oferecidas e prescritas para uma minoria entre os gregos da Antiguidade. Mas, se o sentido atribuído a currículo se amplia para mais do que oferecimento e prescrição de matérias ensináveis por incluir um plano de estudos estruturado, então este teria sido uma criação da educação universitária européia medieval e moderna. Porém, se vemos o currículo como uma consequência da escolarização pública de massas da era industrial e de seu propósito de uniformizar e cientificizar os processos educativos para atender aos objetivos formativos ditados pelas necessidades dessa sociedade, então o currículo seria uma invenção da primeira metade do século XX, mais

¹³TERIGI, F. Notas para uma genealogia do *curriculum* escolar. In: Educação & Realidade. Porto Alegre: jan/jun. 1996, v.21, n1, p. 159 – 186.

especificamente entre os anos 20 e 50 desta centúria, principalmente nos estudos e propostas educativas dos EUA no período.

Bittencourt¹⁴, Silva¹⁵ e Silva¹⁶ demonstram que, através do currículo, controla-se o que e como se aprende, sendo assim um terreno conflituoso, pois sua configuração permanece sendo alvo de crítica e disputa por diversos segmentos sociais e correntes ideológicas. Esse caráter de campo de batalha de ideias e metodologias é algo permanente nas questões e discussões curriculares. Sendo uma realização humana, o currículo escolar, semelhante ao homem, é "filho de seu tempo", refletindo o pensamento de seu momento histórico e buscando atender as diferentes demandas da sociedade de sua época. Compreender os conteúdos curriculares e suas frequentes reformulações em sua historicidade auxilia o professor a desnaturalizá-lo, abrindo caminho para uma apreciação crítica do mesmo e construindo a noção de que, sendo o conhecimento algo fundamentalmente dinâmico, o que se ensina e como se ensina logicamente o é também.

O currículo, sendo uma construção histórico – cultural, nunca é uma realidade abstrata, à margem do sistema sócio – econômico, da cultura ou do sistema educativo. Acompanha e reflete as transformações da sociedade. Não existe currículo neutro, imune aos acontecimentos políticos, econômicos, aos paradigmas ideológicos – culturais e aos debates de sua época¹⁷.

Surgiram diferentes concepções de currículo ao longo da História, mas todas elas têm subjacentes teorias de justiça social, contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas e modelos de ensino – aprendizagem. Sendo uma práxis dinâmica, e não um conteúdo/objeto estático, o currículo expressa a função sócio – cultural da educação idealizada por sua época, cumprindo seus objetivos através de seus conteúdos, formato e práticas que engendra em torno de si. Impossível uma análise plena do currículo sem levar em conta o contexto histórico em que o mesmo se desenvolve.

¹⁴ BITTENCOURT, C. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares. In: BITTENCOURT, C. (Org.) O saber histórico na sala de aula. 12ªed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 11 – 27.

¹⁵ SILVA, M. A. História do currículo e currículo como construção histórico – social. Disponível em: http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf

¹⁶ SILVA, T. T. Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

¹⁷ O que pode acontecer é que determinada abordagem curricular produza silenciamentos ou distorções a partir de suas escolhas de conteúdo e método, ignorando deliberadamente evidências que poderiam dificultar ou impossibilitar o cumprimento dos objetivos subjacentes à sua proposta educacional.

A existência de diversas concepções curriculares ao longo da História se deve basicamente a decisões e discussões que, em geral, gravitaram em torno dos seguintes fatores: adequar a gestão curricular para o atendimento das exigências econômicas, sócio – políticas e culturais de seu tempo; como resposta a críticas ao sistema escolar de ensino; como resultado de esforços de compreensão sobre o funcionamento do próprio currículo; como proposição de uma escola diferente da então vigente.

Neste trabalho, entende – se que o currículo escolar – acadêmico, de qualquer disciplina, não está restrito a uma mera listagem de conteúdos ensináveis, apesar da evidente importância desta listagem. Afinal, essa listagem de conteúdos sempre será uma pequena seleção feita a partir de conteúdos bem mais vastos. Compreendemos o currículo como uma totalidade orgânica que integra conteúdos selecionados, organizados e articulados segundo critérios pessoais, oficiais e circunstanciais com os objetivos gerais da educação escolar, os objetivos específicos das disciplinas escolarizadas, metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem. Inclui também prescrições comportamentais, atitudinais e objetivos relacionados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas vistas como essenciais para atingir os fins estabelecidos no planejamento escolar – curricular. O currículo revela o que a sociedade, ou segmentos dela, deseja ver impresso em seus membros. Representam igualmente aquilo que as gerações passadas legaram às futuras gerações em termos de finalidades educacionais, conhecimentos, estratégias de ensino – aprendizagem e avaliação à serem desenvolvidos nos ambientes escolares. Assim, fica claro que não se define como currículo neste trabalho apenas o documento textual, pois este se trata da materialização escrita de todo o processo de ensino e aprendizagem que o currículo abarca em seus conteúdos e métodos. Conteúdo e método não são duas dimensões estanques do processo educacional, mas sim constituem uma unidade orgânica, dialética/dialógica, inseparável. Todo conteúdo tem uma dimensão metodológica. Todo método é também conteúdo.¹⁸

Essa perspectiva analítica de organicidade do currículo¹⁹ pressupõe e aponta para a necessidade de interdisciplinaridade e a integração entre os saberes escolares, pois o conhecimento e a racionalidade não operam de forma fragmentada e/ou compartimentada. A divisão científico – pedagógica do saber ensinável em “disciplinas” ou “áreas/campos de

¹⁸ DAVIES, N. Elementos para a construção do currículo de História. Rio de Janeiro: ACESS Editora, 2001. FREITAS, I. Reformas Educacionais e os Currículos Nacionais para o ensino de História no Brasil Republicano (1931/2009). Cadernos de História da Educação, v.2, n. 1, jan/jun. 2013, pp. 187 – 202.

¹⁹ Como dito, esta consiste no tratamento analítico do currículo nesta pesquisa. Na prática ou na apresentação/execução das propostas curriculares, o que impera é o fracionamento em disciplinas.

conhecimento” (emulando as divisões das especialidades do saber científico) contribui involuntariamente para o desenvolvimento da noção comum de que o processo de ensino – aprendizagem se dá também de forma compartimentada (é muito comum os alunos da educação básica terem essa percepção, muitas vezes perguntando ao professor de História, por exemplo, quando este faz referências ou usa métodos de outras matérias escolares como subsídio didático, se “agora a aula é de Matemática, de Ciências, de Geografia...”, como se o conhecimento fosse uma caixa de compartimentos incomunicáveis, onde as searas não se misturam, não se intercambiam. Mesmo os docentes em geral apresentam atitudes que variam do estranhamento à resistência quando se trata de propostas de trabalho interdisciplinares). Essa noção equivocada precisa ser desconstruída através de um projeto curricular que faculte e espelhe uma prática docente que combata visões sectárias e fragmentadas de mundo, construindo visões mais integradas, articuladas, que, mesmo incluindo narrativas e percepções totalizantes da realidade, dêem o devido relevo e visibilidade às diferenças e ao singular. Que mostre que a vida está muito mais marcada pelo contraditório do que pela coerência. Que deixe claro a possibilidade de compreensão da existência como o resultado interligado das ações e transformações operadas pelo homem, e não como apenas um fio atrelado à vontade do “acaso” ou de alguma entidade superior (Deus ou outros seres metafísicos) que tira toda a possibilidade de protagonismo individual e coletivo. Ou seja, um currículo que mostre ao educando e aos educadores que suas histórias pertencem primariamente a eles, sujeitos históricos.

1.1 O Currículo como campo teórico

A palavra *curriculum* surge no vocabulário pedagógico europeu - ocidental na 1ª metade do século XVI, tendo a conotação de *caminho, trajeto, percurso, pista* ou *circuito atlético*. Acredita-se que seja uma derivação do termo latino *currere*, que significa *correr, curso* ou *carro de corrida*. *Curriculum* pode se referir a “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”, sendo que nessa última acepção se remonta ao conjunto de práticas educativas difundidas, a partir do século XVI, em universidades, colégios e escolas sob inspiração do *Modus et Ordo Parisiensis*, que marcou a paulatina passagem do ensino individualizado (preceptor/tutor e aluno se defrontando diretamente) para o ensino em escolas organizadas em classes. Os membros destas classes deveriam passar pelo mesmo caminho,

com suas provas e obstáculos, como num circuito atlético, para a obtenção do diploma e/ou titulação. O termo *curriculum* passou do contexto físico/esportivo para o contexto pedagógico. O *modus* em questão era justamente a combinação e subdivisão das escolas em classes, enquanto a “ordem” (*ordo*) assumia dois significados: ordem de eventos (sequência) e coerência (sociedade ordenada, no caso aqui em consonância com os pressupostos constituintes do ideal de sociedade estamental predominante na Idade Moderna européia). A aplicação do conceito de *curriculum* aos meios educacionais surge associada à noção de um percurso educacional estruturado e sequencial seguido pelo educando por um determinado período em busca de uma determinada eficiência social, onde estão embutidas as ideias de intencionalidade, integralidade/completude e terminalidade. Uma instituição de ensino que se guiasse por essa lógica curricular (por essa *ordem* e *modo/modelo*) só poderia atribuir o diploma/título ao aluno que cumprisse todas as exigências de um processo acadêmico, concessão feita após uma trajetória educativa que alcançasse os propósitos da instituição e estivesse de acordo com seus parâmetros de avaliação sobre uma escolarização socialmente eficiente. Essa inovação pedagógica do currículo como sistematização de uma trajetória educacional e da teoria e prática docentes, colocando os diversos elementos de um curso escolar numa peça pretensamente única estruturalmente globalizada e sequenciada para atender as demandas da sua época, consiste num fato histórico seminal na história da pedagogia. Esse paradigma de organização escolar – curricular permanece hegemônico até o presente, apesar das críticas a que é submetido e das novas propostas de currículo advindas destas críticas.

A Era Moderna (sécs. XV ao XVIII) assistiu a transição, na Europa Ocidental, do regime feudal para a atual sociedade capitalista, e nesse contexto as instituições de ensino foram sendo pressionadas pelas mudanças em curso a prepararem seus alunos para atender às necessidades dos novos tempos. Cada vez mais o tradicional e elitizado ensino individualizado tutorial foi cedendo espaço a uma escolarização cada vez maior das massas, primordialmente para integrarem – nas ao sistema industrial nascente como mão de obra minimamente qualificada. A Revolução Francesa (1789 – 1799) e a construção e consolidação dos Estados Nacionais na Europa e nas Américas ao longo do século XIX adicionaram aos objetivos dos nascentes e expansivos sistemas públicos de educação os objetivos estratégicos de popularização de uma série de conhecimentos considerados fundamentais para a formação de uma população economicamente produtiva e de uma consciência de pertencimento a uma Nação que facultasse ao agora “ cidadão” o exercício de seus direitos e deveres. Surgiram

nesse contexto os currículos nacionais, com seus modos estabelecidos de organização do trabalho escolar nos sistemas nacionais públicos e privados de ensino.

Apesar do longo histórico do currículo na educação e seu papel norteador e estruturante da mesma, este deve esperar até o início do século XX para se tornar objeto específico de estudos de especialistas das mais variadas áreas profissionais. Apenas neste período o currículo surge como campo de estudos/conhecimento, aquilo que atualmente denominamos Campo do Currículo ou Teoria do Currículo, em suas diversas vertentes. Esse campo teórico passa por profundas inflexões durante o século passado, em especial no pós – II Guerra Mundial (1939 – 1945), inflexões estas associadas às transformações no mundo do trabalho e a introdução de novas tecnologias nos processos de produção econômica e na vida cotidiana. A produção teórica do campo do currículo na verdade expressa o embate de posicionamentos antagônicos surgidos dentro da sociedade em que o referido campo se desenvolveu, a sociedade capitalista ocidental, sendo que as críticas lançadas a esta durante o século acabaram naturalmente dirigidas ao sistema de ensino e aos denominados conteúdos tecnicistas produzidos pelos primeiros teóricos do campo, baseados nos princípios clássicos da administração científica. Um breve panorama do desenvolvimento e dos embates críticos entre os pressupostos das chamadas Teorias Tradicional, Crítica e Pós – Crítica do currículo pode ampliar a compreensão dos atuais temas curriculares e discussões produzidas em seu âmbito reflexivo.

É importante esclarecer o que se entende neste trabalho por “teoria”, já que estamos abordando o tema Teoria do Currículo. Teoria pode ser definida como especulação/hipótese, racionalização, conjunto de princípios que fundamentam uma arte/ciência, a doutrina ou sistema fundada nesses princípios²⁰. Implícita nessas definições está, em geral, a ideia de que a teoria deve ser encarada como uma explicação, descrição, representação ou descoberta de uma dada realidade. O objeto precederia a teoria que o analisa. Nas atuais perspectivas pós – estruturalistas predominantes na análise sócio – cultural, essa ideia de representação e descoberta de uma realidade preexistente presente na apreensão do conceito clássico de teoria é desconstruída e/ou relativizada por se chamar atenção ao fato de que o discurso teórico interfere na própria “realidade” sobre a qual se debruça. Ao atribuir sentidos ao seu objeto de análise, o discurso hipotético acaba por desdobrar novos sentidos, de certa maneira (re)inventando – o. Assim, a teoria não se limitaria a descobrir, descrever e a explicar a

²⁰ FERREIRA, A. B. H. Minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

realidade, mas também produziria a própria realidade que interpreta e tenta compreender. O objeto que supostamente descreve seria, efetivamente, criação sua²¹. Compreende – se nesta pesquisa que uma noção do que se constitui uma teoria deve sempre considerar o papel ativo da especulação e do discurso teóricos na constituição do próprio objeto que ela hipoteticamente descreve.

Isso significa que teorias curriculares não se preocupariam, na verdade, com um elemento a elas preexistente (o currículo), mas seriam elas mesmas criadoras de seu objeto de estudos. Discursos sobre o currículo produzem noções correlatas de currículo. Obviamente, não queremos dizer com isso que o currículo seria uma “entidade” apenas presente no discurso, na teoria sobre ele mesmo. Elementos que hoje denominaríamos de currículo existiram muito antes da própria existência de um campo teórico curricular, como a *Didacta Magna* de João Comênio, do século XVII, o que revela uma preocupação antiga na história ocidental da educação com a organização da atividade educacional quanto ao o que e como se deve ensinar. A própria emergência e difusão da palavra *curriculum* demonstraria essa preocupação de organizar o conteúdo e a metodologia de ensino. Queremos ressaltar, porém, a notória influência que as teorias e discursos curriculares têm sobre a construção e conformação de seu próprio elemento de investigação, o currículo. Ao criar definições de currículo a partir de questionamentos sobre o mesmo, as teorias curriculares, sejam tradicionais, críticas ou pós – críticas trabalham, mesmo que negando essa afirmação, com juízos e pressupostos valorativos, tendo em vista que refletem em seus discursos os anseios de seus lugares sociais de origem, de seu tempo e de sua localidade. Com isso, suas explicações e propostas estão imbuídas de categorizações sobre o conteúdo “correto” para atender as necessidades da sociedade (embora dificilmente se expressem dessa maneira), categorizações estas baseadas numa idealização da formação apropriada para desenvolver o tipo de indivíduo visto como ideal para os projetos político – sociais em disputa (“trabalhador qualificado”, “empreendedor pró – ativo”, “cidadão pleno e emancipado”, “pessoa crítica e politizada”, e outros tipos humanos ideais, segundo os diversos matizes ideológicos que disputam sobre qual currículo escolar seria fundamental para produzir o indivíduo “ideal” ao seu projeto de sociedade). Ao examinarmos a partir de agora os desdobramentos históricos do Campo do

²¹BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977; BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. DA SILVA, T. Tadeu. *Op. cit.*

Currículo desde seu aparecimento em princípios do século XX, devemos ter bem em mente que as análises produzidas sobre o currículo são elas mesmas produtoras do objeto currículo, trazendo noções subjetivas de identidade e poder que influenciaram seu olhar científico e constituíram todo o arcabouço ideológico que perpassa as correntes/propostas curriculares.

1.1.2 As Teorias Tradicionais

Ao longo da História, docentes de todos os lugares sempre estiveram preocupados com o desenvolvimento do currículo, envolvendo – se em seus processos formativos e desdobramentos práticos, muito antes do próprio aparecimento de um termo especializado como “currículo”. Afinal, todas as especulações e práticas pedagógicas não deixam de ser igualmente filosofias curriculares. Mas a constituição do currículo como campo de estudos está diretamente relacionada ao surgimento de um corpo de especialistas no mesmo, de disciplinas e departamentos universitários sobre o tema, ao desenvolvimento de um aparato burocrático institucional estatal que se preocupa especificamente com políticas curriculares e de revistas acadêmicas ligadas especificamente à problemática curricular. Segundo esses critérios delimitadores de um campo de pesquisas “autônomo”, o currículo aparece como objeto específico de estudos nos EUA em princípios do século passado, em especial durante a década de vinte, e a literatura americana sobre currículo influenciará a produção educacional européia e do restante do Ocidente.

Todavia, o surgimento de pesquisas específicas e propostas que nos permitem localizar cronologicamente e espacialmente o surgimento do currículo como campo teórico autônomo na área da educação não se deve apenas ao meio universitário ou governamental. Goodson²² trabalha com a perspectiva de que as origens das reformulações dos saberes ensinados, do conhecimento ensinável e das teorizações sobre esses saberes não derivam apenas dos interesses acadêmicos e/ou estatais. O saber escolar pode surgir a partir de pressões sociais, sendo por fim "sancionado" e "legitimado" pela academia. Como exemplo, cita o desenvolvimento do ensino de Geografia nas escolas de ensino básico britânicas ao longo do séc. XIX, acompanhando as necessidades advindas da expansão imperial britânica

²² GOODSON, I. Tornando – se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, n.2, 1990, pp. 230 – 254.

naquela centúria, até que as instituições de ensino superior daquele país se renderam aos apelos da realidade e abriram cursos para o ensino de Geografia.

A análise de Goodson sobre a influência das demandas sociais sobre a academia e a construção dos currículos escolares é corroborada por Chervel²³. Este demonstra como o ensino de ortografia na França passou de prática de ensino pulverizada entre indivíduos e instituições sem qualquer referendamentação acadêmica à disciplina universitária no séc. XIX. Sendo uma referência imprescindível no campo da História das Disciplinas Escolares, Chervel compreende claramente a interdependência entre a sociedade, o ensino básico e o ensino superior na formulação dos conhecimentos a serem ensinados aos educandos.

Os estudos de Goodson e Chervel ilustram o que Martinand e Develay conceituam como "*práticas sociais de referência*", conforme exposição na tese de Monteiro²⁴. Foram as práticas sociais de ensino de Geografia nas escolas elementares britânicas e o ensino de ortografia francesa disseminado em determinados setores que pressionaram as universidades a montarem cursos para a formação de especialistas e a oficialização destas disciplinas. Se podemos indicar o início do campo teórico autônomo do currículo nas primeiras décadas do século XX nos EUA, isso se deve porque a sociedade americana estava demandando isso.

Os "loucos" anos 1920 foram um período de intensas transformações na sociedade americana. O país crescera e prosperara economicamente durante a I Guerra Mundial (1914 – 1918), coroando um longo ciclo de intenso desenvolvimento econômico que datava desde o fim da Guerra Civil (1861 – 1865), apesar da depressão econômica das décadas de 1870 e 1880. Agora transformado em grande potência mundial e principal economia internacional (com Wall Street desbancando a City londrina como grande centro financeiro planetário), os EUA passavam por um profundo processo de transição entre a nação agrária que haviam sido no século XIX para o país urbano – industrial que estavam se transformando. As cidades industriais conheceram grande e não - planejado incremento populacional com o êxodo rural crescente (inclusive de negros do sul do país para as metrópoles do nordeste principalmente) e a imigração européia. Diante desse quadro, os debates cada vez mais intensos no sistema educacional americano versavam principalmente sobre qual seria o modelo de escolarização e quais os conhecimentos mais adequados a serem transmitidos para a crescente população escolar: um ensino de caráter humanista e acadêmico ainda dentro do modelo tradicional

²³ CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n.2, 1990, pp.177 – 229.

²⁴ MONTEIRO. *Op.cit*, p.90.

tutorial/medieval, ou uma educação que fosse um treinamento para o trabalho? Formar um indivíduo atuante, transformador, um ente democrático, ou um técnico especializado e operário dedicado e responsável que se ajustasse a sociedade pura e simplesmente?

Nesse contexto, autores como F. Bobbit, W. W. Charters, Thorndike, L. Finney, Charles Peters e D. Snedden pensaram e definiram o currículo escolar em termos de como o mesmo poderia manter ou restaurar o controle social em uma época de intensas e, segundo o ponto de vista de certos setores sociais, nem sempre bem vindas mudanças. As teorias curriculares tradicionais gestadas nesses anos nos EUA podem ser encaradas como uma das vertentes da reação conservadora que também se desdobraria em leis de cotas de imigração, no aumento do racismo e da xenofobia (com o fortalecimento político e popular de organizações como a Ku Klux Klan) e na aprovação da famosa Lei Seca (vigente entre 1920 e 1933). Com essa afirmação/constatação não estamos querendo afirmar que as teorias curriculares elaboradas neste período, hoje categorizadas como “tradicionais”, surgiram com o intuito de reforçar o racismo ou a xenofobia, mas apenas sinalizar que estavam imbricadas com os questionamentos que permeavam a sociedade estadunidense na época, em grande parte influenciadas pelas angústias e temores em meio a um mundo em movimento e transformação, e pelas respostas, influenciadas pelo prisma da conservação ou do progresso, à essa realidade em mutação, que muitas vezes resultaram em soluções extremistas ou reforçaram preconceitos para manter as relações sócio – político – econômicas dentro dos padrões hegemônicos permanentemente ameaçados pela dinâmica transformadora que define a vida e a História.²⁵

A industrialização, os processos migratórios, a intensificação que esses fenômenos exerciam sobre o movimento de massificação da escolarização impulsionaram educadores e administradores dos setores educacionais americanos a racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. O livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918), condensa perfeitamente as ideias desse grupo. O currículo é concebido como um processo de racionalização de resultados educacionais especificados e mensurados de forma rigorosa e metódica. A escolarização assume um aspecto de linha de produção fabril, onde os estudantes são processados como um produto que resulta de métodos e procedimentos precisamente especificados para atingir os objetivos de manutenção de uma identidade nacional em tese

²⁵ Costumo dizer que essas fases ao longo da História corresponderiam aos estertores de morte de um mundo e um tempo que se recusam a passar e as dores de parto de um novo momento histórico que luta para nascer.

ameaçada por sucessivas ondas migratórias e de formação/treinamento da mão de obra necessária para uma economia urbana – industrial em expansão voraz.

O paradigma conceitual desta concepção curricular reside nos princípios das ciências de gerenciamento administrativo e de pessoal que vinham se materializando na forma de estudos esporádicos desde meados do século XIX, sendo sistematizados e aplicados de forma mais efetiva a partir dos trabalhos de F.W. Taylor (*Os Princípios da Administração Científica*, 1911), Henri Fayol (*Administração Industrial e Geral*, 1916) e Henry Ford (*Minha filosofia e indústria*, 1913).²⁶ Nesses estudos, postula – se a organização e treinamento da mão de obra operária de uma forma que atenda as características da produção industrial padronizada e massificada. O taylorismo (conjunto de ideias e práticas inspiradas nos estudos de Taylor) busca regular a produção e as relações sociais na administração das empresas por investir no controle dos homens, determinando cientificamente até mesmo o tempo de realização de tarefas no ambiente de trabalho e os movimentos corporais que permitiriam maior produtividade com menor esforço e custo. Para fundamentar suas proposições, o taylorismo vai buscar subsídios nas ciências humanas (psicologia, sociologia, medicina do trabalho, ergonomia, etc.). Paralelo a esse modelo administrativo, o fordismo surge como concepção de metodologia de produção, baseado na invenção da linha/esteira rolante de produção das Indústrias Ford, onde cada trabalhador em seu posto torna – se responsável por uma determinada etapa da fabricação de uma mercadoria, o que leva a uma divisão organizada de tarefas e gestos, estes ditados não pelo seu ritmo natural ou conhecimento, mas pela velocidade e cadência da esteira mecânica. As qualidades e aptidões que se requeriam do trabalhador no sistema taylorista – fordista das primeiras décadas do século XX eram a flexibilidade, autodomínio, docilidade, passividade. Conhecimento técnico especializado passa a ser exigido apenas dos reguladores e equipes de manutenção das máquinas, sendo que do operário que está no processo produtivo em si se requer pouca qualificação, apenas a estritamente necessária à realização de sua tarefa. As hierarquias baseadas na aptidão e confiabilidade são reforçadas, os gestores e supervisores apenas ordenam, não explicam, e a informação circula de forma individualizada e vertical.

Esse arcabouço industrial influenciará, como vimos, as formulações teóricas para o currículo escolar nos princípios do século XX. Bobbitt enxerga no currículo um instrumento para desenvolver aquilo que chamou de “grande consciência de grupo”. Apesar da

²⁶SINCLAYR, L. Organização e Técnica Comercial. Introdução à Administração, O&M na Empresa. Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 1991.

denominação aproximada com os conceitos de consciência de classe marxistas, a ideia conceitual por trás da consciência de grupo de Bobbitt é conservadora em sua essência: o currículo concebido por ele e pelos pensadores influenciados por seus pressupostos servia para preservar o consenso cultural e mostrar aos indivíduos seu lugar social e econômico, desestimulando divergências e diferenças.²⁷ A educação das massas idealizada pela corrente de Bobbitt acreditava na preparação para o mundo do trabalho, na constituição do profissional mais eficiente, uma educação com metas e objetivos que eram aferíveis cientificamente.

Apesar de seu claro viés conservador, a corrente tecnicista da Teoria do Currículo inspirada nas ideias de Bobbitt desejava transformar radicalmente o sistema educacional norte – americano, tornando – o mais eficiente para atingir as metas preconizadas por esse modelo de concepção curricular. Essa vertente, influenciada pelas necessidades da economia e do mercado de trabalho, se tornaria uma das vertentes dominantes da educação no restante do século XX a nível mundial, e até os nossos dias tem grande penetração no pensamento/planejamento educacional. A força desse pensamento educacional provavelmente advém de que suas propostas aparentemente confeririam um ar de cientificidade à educação, tornando o planejamento e a prática escolares algo que poderia ser padronizado e quantificado de forma generalizada, ignorando quaisquer variáveis, pois estas poderiam ser compensadas pelo método científico universal e uniforme da ciência educativa. Essa corrente tecnicista – científica do currículo seria consolidada no campo educacional pela obra de Tyler (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*), a partir de 1949, que reforçou o enfoque tecnicista curricular por enfatizar que as exigências do desenvolvimento econômico impunham ao sistema escolar o estabelecimento de objetivos comportamentais na construção do currículo, mobilizando neste processo outras ciências humanas, como a psicologia.²⁸

A vertente Bobbitt – Tyler concorria com outras correntes consideradas mais progressistas, apesar de relativamente menos ressonantes. O chamado movimento da Escola Nova, fundamentado nas ideias do suíço Adolphe Ferrière (1879 – 1960) e tendo como expoente máximo de suas propostas na América do Norte o pedagogo John Dewey (1859 –

²⁷ Em relação ao revolucionarismo marxista, é preciso ressaltar que, uma vez no poder, a revolução costumeiramente tornou – se conservadora, eliminando e/ou desestimulando igualmente divergências e diferenças.

²⁸ Pode – se observar a influência destas concepções curriculares clássicas de Bobbitt e Tyler nos documentos escolares formadores de currículo, como os Diários de Classe, por exemplo, onde com frequência pede – se a descrição de conteúdos procedimentais, atitudinais e comportamentais, e seus respectivos objetivos, ao professor.

1952), foi o mais relevante surgido na mesma época.²⁹ Dewey expôs suas ideias ainda em 1902, portanto antes da publicação do livro de Bobbitt, na obra *The child and the curriculum*, onde o educador americano vê a infância e a adolescência como o tempo de construção do espírito democrático, através da vivência e da prática diretas dos princípios da democracia na escolarização. Neste sentido, Dewey inova ao considerar que é importante levar em consideração no planejamento educacional as experiências cotidianas e o conhecimento prévio dos alunos, propondo um currículo ativo, onde o professor partiria da experiência infante – juvenil para então inserir as matérias escolarizadas. Esse modelo incorporou em suas ideias curriculares pressupostos psicológicos. As ideias do movimento escolanovista encontrariam eco e seriam ampliadas pelas teorizações críticas e pós – críticas do currículo, porém simultaneamente sofreriam questionamentos por aparentemente abrirem mão dos conhecimentos tradicionais em prol de um alegado relaxamento nas exigências educacionais e supervalorização da “espontaneidade” do aluno em detrimento da sistematização do aprendizado.

Ambos os paradigmas curriculares (o tecnicista e o escolanovista) surgiram como respostas às transformações sociais dos EUA e do mundo na 1ª metade do século XX, mas com enfoques diferenciados: o primeiro enfatizava o controle social e a preparação de mão de obra qualificada através de uma escolarização de viés profissionalizante para o desenvolvimento econômico, enquanto o segundo investia na construção e assimilação dos valores democráticos pelas massas como possibilidade de criação de uma próspera sociedade de cidadãos. Ambos também foram possíveis devido ao contínuo aprofundamento da escolarização em massa das populações européias e norte – americanas no período, processo que pôs em xeque a velha concepção de educação que vinha influenciando as práticas e teorias educacionais desde a Antiguidade Clássica, a Idade Média e o Renascimento, baseadas no estudo das línguas clássicas e sua literatura (gramática, retórica, dialética), na herança artística greco – romana, música, astronomia, aritmética e geometria. Essa concepção educativa clássica, ela mesma uma espécie de “teoria” do currículo como já exposto, visava formar um homem que encarnasse aqueles que eram vistos como os mais altos ideais da humanidade, e só era possível em uma educação para uma minoria, uma elite acompanhada por preceptores e tutores. À medida que o conhecimento escolarizado foi deixando de ser privilégio de poucos, esse processo extremamente individualizado de ensino – aprendizagem

²⁹ Aqui no Brasil, os maiores expoentes da corrente escolanovista foram Anísio Teixeira (1900 – 1971), Fernando de Azevedo (1894 – 1974), Lourenço Filho (1897 – 1970), Cecília Meireles (1901 – 1964) e Armanda Álvaro Alberto (1892 – 1974).

entrou em aguda crise, inadequado que era para os sistemas escolares de massa inspirados no ideário iluminista surgido progressivamente pós – Revolução Francesa no Ocidente. Tanto o modelo tecnicista quanto o escolanovista fazem severas críticas ao ensino classicista – humanista. Para Bobbitt – Tyler, este deixava de preparar o indivíduo para a vida por concentrar – se no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que teriam pouco uso prático, em especial nos espaços de trabalho. Para Dewey, a tradição classicista – humanista era aristocrática, elitista, portanto nada democrática, além de estar desconectada com a vivência cotidiana e experiencial dos alunos do século XX, portanto em dissonância com o desenvolvimento psicológico desses alunos. Essa duas críticas ao sistema educacional e seu(s) currículo(s) (falta de utilidade prática/trabalhista e afastamento do mundo/realidade do aluno) se tornariam recorrentes desde então no debate escolar e suas políticas.

1.2 As Teorias Críticas

O pós – Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), principalmente os anos a partir da década de 1960, conheceram profundas inflexões nos estudos sobre o currículo. Os estudiosos do campo deslocam paulatinamente os eixos fundamentais investigativos das questões pedagógicas e de aprendizagem para, num primeiro movimento, a busca de conexão entre saber, currículo, ideologia e poder. Em um segundo momento, baseados nas críticas à escola “capitalista” e nos embates sociais interpretados pelo marxismo e o neo – marxismo, como a luta capital x trabalho, esse foco aprofunda – se por incluir a categoria discurso nas questões de saber e poder presentes nos currículos. Valendo –se dos referenciais teóricos da psicanálise³⁰, da fenomenologia³¹ e da hermenêutica³², voltam – se para os processos da

³⁰ Campo clínico e de investigação teórica da psique humana independente da Psicologia, que tem origem na Medicina, desenvolvido por Sigmund Freud. Essencialmente, é uma teoria da personalidade e um procedimento de psicoterapia. A psicanálise influenciou muitas outras correntes de pensamento e disciplinas das ciências humanas, gerando uma base teórica para uma forma de compreensão da ética, da moralidade e da cultura humana.

³¹ Do grego *phainesthai* (aquilo que se apresenta ou que mostra) e *logos* (estudo, explicação), método de investigação filosófica que tem no filósofo e matemático Edmund Husserl (1859 – 1938) seu fundador, a fenomenologia encara que tudo o que podemos saber do mundo se resume aos fenômenos apreendidos conscientemente, e esses objetos mentais ideais seriam significados pela linguagem. A fenomenologia procura compreender as estruturas essenciais que fundamentam os atos e as entidades objetivas que correspondem a essas estruturas. A fenomenologia critica a metafísica e a psicologia pura.

³² Ramo da filosofia que se debruça sobre a teoria da interpretação, em sua arte, prática ou treinamento. A hermenêutica estuda tanto a interpretação de textos escritos como formas verbais e não verbais de comunicação, enfim, tudo que estaria presente no processo interpretativo, incluindo aspectos que afetam a comunicação

exclusão escolar por intermédio do conteúdo curricular, na medida em que o ato de seleção intrínseco à elaboração e mobilização de conhecimentos e práticas pelo currículo privilegia determinadas formas de raciocinar ao enfatizar conteúdos em detrimento de outros. Surgem as noções de Currículo Real, Currículo Formal e Currículo Oculto a partir deste esforço de entendimento destes processos constitutivos de sentido discursivo. Essa mudança do foco tradicional das questões relativas a ensino – aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos para questões como ideologia, reprodução sócio – cultural, poder, classe social, capitalismo, relações de produção, conscientização, emancipação, libertação, resistência, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber, poder, representação, cultura, multiculturalismo e questões de raça/etnia, gênero e sexualidade demarcam as Teorias Crítica e Pós – Crítica do Currículo³³.

A renovação verificada no Campo do Currículo na 2ª metade do século XX deve muito, igualmente, a influência do movimento pós – estruturalista nas ciências humanas e sociais entre os anos 1960 e 1980, especialmente de sua matriz francesa.³⁴ O pós – estruturalismo critica a própria noção de verdade, enfatizando a pluralidade de interpretações e, portanto, destacando o caráter histórico, socialmente construído, das verdades humanas. Destaca que conceitos como conhecimento, humanidade e outros, e as noções por trás de instituições sociais como Família, Religião e outras, são o resultado de uma remissão a origens imaginárias e de idealizações essencializadoras de identidades que na verdade são resultantes de processos históricos em permanente movimento. Os pensadores pós – estruturalistas questionam pensamentos e narrativas, desconstruindo – os analiticamente para compreender as relações hierárquicas de oposição e poder³⁵ contidas nessas visões e

(proposições, pressupostos, as significações atribuídas pela linguagem, semiótica, etc.). Uma teoria do conhecimento.

³³ À grosso modo, podemos estabelecer o seguinte recorte temporal: entre os anos 60 e 80, desenvolveram – se as correntes identificadas com a inflexão crítica da teoria curricular; a partir dos anos 80, ganham visibilidade os estudos pós – modernos. No entanto, isso não significa que propostas curriculares críticas desapareceram com a ascensão do pós – modernismo, ou que as bases epistemológicas das propostas pós – críticas não estivessem em gestação desde bem antes de dar frutos.

³⁴ Entre esses pensadores das correntes pós – estruturalistas, podemos citar Deleuze, Derrida, Foucault, Lyotard, entre outros. Apesar da predominância francesa ou européia no movimento pós – estruturalista, sua instituição como categoria descritiva provavelmente deve – se ao sistema universitário americano.

³⁵ Destaque feito à contribuição de Michel Foucault sobre como as relações de poder se constituem. Questão fundamental para a crítica marxista e que ocuparia um papel seminal nas análises educacionais críticas e pós – críticas, a noção de poder elaborada por Foucault difere significativamente da conceituação marxista tradicional. Para ele, o poder na verdade não possui um centro de onde parte a imposição de sua vontade, mas sim resulta de uma rede de relações que se inscreve por toda a sociedade, expressando – se através de negociação e conflito constantes que acabam por subverter frequentemente sua intencionalidade. O poder não aparece apenas de forma vertical, nem apenas num único sentido (de cima para baixo), mas também se constrói a partir de interações horizontais e na direção de baixo para cima, onde mesmo os setores subalternizados impõem sua vontade aos setores dominantes. FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

explicações de mundo muitas vezes encaradas como naturais e eternas por seus enunciadores. Significados socialmente e individualmente atribuídos ao mundo são tratados como uma construção ativa e constante, dependente das contingências do contexto da realidade, jogando por terra a noção de universalidade das verdades aceitas. Neste sentido, as próprias ideias de razão, progresso e ciência, que fundamentam a instituição escola e seus currículos, principalmente em sua perspectiva tradicional (mas não apenas nessa linha), são problematizados e devidamente colocados em sua historicidade.

O movimento renovador das teorias educacionais que denominamos como Teorias Críticas e Pós – Críticas do Currículo surgiu simultaneamente em vários locais do mundo ocidental, fazendo parte do intenso contexto de questionamento da vida tradicional na década de 1960. Esse contexto era marcado por agitações e transformações como os movimentos de independência afro – asiáticos, os protestos estudantis no mundo, a intensificação do movimento pelos direitos civis nos EUA, mobilizações populares contra as guerras (em especial contra o envolvimento americano na Guerra do Vietnã), movimentos contra – culturais, o feminismo, a liberação sexual (potencializada pelo questionamento aos padrões de moralidade sexual vigente, de gênero e por novos métodos contraceptivos, como a pílula anticoncepcional), pelas lutas contra as ditaduras de direita e de esquerda no mundo. A compreensão de que os evidentes progressos sociais e econômicos que grande parte da humanidade, mas especialmente os países desenvolvidos, conheceu no pós – II Guerra não lograram eliminar grandes e seculares problemas (racismo, desemprego, desigualdade social excessiva, violência urbana, déficit de moradias dignas, etc.) levou a um sentimento de revolta e crítica aos valores e instituições tradicionais por setores das sociedades nas Américas, Europa, Extremo Oriente, em praticamente todo o mundo.³⁶ O próprio significado e sentido da vida foi (mais uma vez, como sempre) posto em dúvida, levando a experiências de vida “alternativa” baseadas na negação dos valores capitalistas de sucesso econômico e acumulação de bens materiais, do individualismo e no recurso a filosofias e práticas

³⁶ Essa fase do século XX foi denominada pela intelectualidade francesa de Os Trinta Anos Gloriosos, período que se estendeu, grosso modo, do início da reconstrução da Europa, Japão e Extremo Oriente no pós – Segunda Guerra a partir do Plano Marshall (1948) até as crises econômicas deflagradas pela política de preços para o barril de petróleo adotada pela Opep (Organização dos Países Exportadores e Produtores de Petróleo) nos anos 1970, que desacelerou o crescimento mundial. Durante essas três décadas, a qualidade de vida da humanidade melhorou mais do que em todas as épocas anteriores, simultaneamente a um amplo e diversificado movimento contestatório contra - cultural e sócio – político que abalou as bases tradicionais da existência vivenciadas por grande parte das sociedades. Ver: BARBOSA, S. MAGNOLI, D. Liberdade versus Igualdade: O Leviatã Desafiado – vol.2: 1946 -2001. Rio de Janeiro: Record, 2013; HOBBSAWM, E. Era dos Extremos – O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 2006; JOHNSON, P. Tempos Modernos – O mundo dos anos 20 aos 80. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército/Instituto Liberal, 1994.

transcendentais – metafísicas (frequentemente de alegada origem não – ocidental), a vida comunitária e ao uso de drogas para “liberar a mente” e explorar ao máximo as experiências sensoriais dessa liberação (o movimento hippie sendo o símbolo máximo desse fenômeno, mas não o único). A música, a moda, as artes plásticas, a literatura: praticamente todos os aspectos e significados que usamos para definir os anos 60 do século XX apontam para essa rebeldia contra o status quo. A escola como instituição dificilmente escaparia de críticas e contestações, como realmente não escapou. A educação aos moldes tradicionais passou a ser vista como opressiva, castradora, violenta e irrelevante, tanto para os alunos de origem das classes trabalhadoras quanto para os provenientes das elites econômicas e sociais. A escola não promoveria a ascensão social ou intelectual. Ou ela se transformava e se democratizava, ou ela deveria ser substituída por outra instituição melhor.

A teoria curricular tradicional, seja de viés tecnicista ou de corrente escolanovista, preocupa – se com as formas de elaboração, organização e aplicação do currículo. Seu foco encontra – se em *como fazer* o currículo. A pesquisa educacional e a pedagogia curricular pós – anos 60 começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos arranjos educativos e sociais, desconfiando destes por vê – los como mantenedores das desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais são teorias de ajuste, adaptação e aceitação, enquanto as teorias críticas e pós – críticas estimulam a desconfiança, o questionamento e a transformação radical: o importante na verdade é compreender o que o currículo *faz*, e desconstruir combativamente sua influência, se necessário.

Os conceitos que formam os pressupostos das teorias críticas e pós – críticas originam – se duplamente a partir de elucubrações críticas generalistas e de trabalhos centrados de forma mais especializada nas questões curriculares. Nos EUA, onde as teorias tecnicistas e escolanovistas tradicionais do currículo surgiram, o sistema escolar público e privado encontrava – se desde a virada dos anos 50 para os anos 60 sob cada vez maior bombardeio questionador de suas competências. O aparente atraso tecnológico do país frente aos soviéticos que o lançamento, em 1957, do satélite Sputnik parecia indicar (inexistente, por sinal) em plena Guerra Fria trouxe uma chuva de críticas sobre a educação e os educadores, levando a um movimento nacional de busca pela suposta qualidade perdida da escola. Estados e municípios solicitaram auxílio federal e recursos foram alocados para a reestruturação dos currículos das matérias escolares, em especial das chamadas ciências exatas e físico – biológicas. A formação docente foi profundamente reformulada e ampliada. Subjacente a esses esforços, percebe – se a ênfase na redescoberta, investigação e pensamento indutivo a

partir dos estudos dos conteúdos que correspondiam ao corpo estrutural das várias disciplinas e saberes escolarizados.

Os anos 1970 assistiram a uma renovada onda conservadora em grande parte do mundo, reagindo contra as transformações e questionamentos da década anterior, corporificada nos EUA pelo governo de Richard Nixon (1968 – 1974).³⁷ O avanço do conservadorismo procurou neutralizar as ideias e valores que eram percebidas como “subversivas”, com a revalorização do discurso da eficiência e da produtividade. Esse contexto estimulou e aprofundou, igualmente, as teorizações que pregavam a mudança da escola e do currículo tradicionais, introduzindo nas produções/discussões teóricas do campo curricular temas como conflito, resistência e luta contra – hegemônicas (como veremos nos trabalhos de Giroux, Apple e Freire), buscando compreender como a escola trata, organiza e seleciona conhecimentos mediados pelos paradigmas ideológicos de poder e sociedade.

Esse ambiente de crítica às perspectivas curriculares conservadoras originou, nos EUA e no Canadá, no interior do próprio campo de estudos da educação, o movimento de *reconceitualização* dos conteúdos. O movimento ganha visibilidade a partir da I Conferência sobre Currículo da Universidade de Rochester, Nova York (1973), organizada pelo grupo de pensadores reconceitualistas sob a liderança de William Pinar. Expressando profunda insatisfação com a linha curricular baseada nos parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos Bobbitt – Tyler, os reconceitualistas preconizavam que o currículo tradicional precisava ser criticado e reformulado, posição claramente influenciada por teorizações sociais críticas de origem europeia (como exposto anteriormente, pela fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e suas derivações, com destaque para a Escola de

³⁷ Outros desdobramentos políticos da maré reacionária dos anos 70 foram à emblemática vitória eleitoral da direita francesa em 1969, levando o conservador Georges Pompidou à presidência, e, antes disso, a invasão soviética da Tchecoslováquia em 1968; esses fatos representaram um duro golpe sobre talvez os dois acontecimentos mais simbólicos do espírito libertário, contestador e revolucionário dos anos 60 – as revoltas estudantis francesas do maio de 1968, que incendiaram o planeta, e a “primavera de Praga”, onde os tchecoslovacos tentaram criar um regime socialista mais democrático e humano. Além destes eventos, podemos citar como exemplos da reação conservadora, tanto no mundo capitalista quanto no comunista, a formação e consolidação das ditaduras militares e civil – militares no Terceiro Mundo, de direita ou de esquerda, e o fim da Revolução Cultural chinesa com a morte do ditador Mao – Tsé – Tung em 1976 e a ascensão ao poder de Deng Xiaoping, que pôs fim a desastrosa engenharia social revolucionária que vinha destruindo a China desde 1949 (adicionando ainda mais sofrimento ao povo chinês, já secularmente espoliado pelo imperialismo europeu, americano e japonês desde o século XIX) em prol de um programa de governo pragmático e voltado para o crescimento econômico autoritário (que convencionou – se chamar de “capitalismo de estado”). Logicamente, nesse contexto, as forças contra – hegemônicas e contra – culturais continuaram ativas e tendo ressonância social.

Frankfurt³⁸). Tratava – se, então, de desvelar a tensão entre aquilo que era o resultado da natureza humana, de cariz biológico, daquilo que fora construído pelo homem, de origem cultural, pois a nossa compreensão da realidade é mediada pela cultura, uma criação das sociedades humanas. Assim, o campo reconceitualista acreditava que era possível descobrir quais aspectos da cultura não seriam guiados pelas leis naturais, sendo, portanto, criações dos homens. E estes aspectos culturais, históricos, poderiam ser desfeitos, re - configurados, com o objetivo de eliminar os elementos que restringiam indevidamente as liberdades individuais e as dos grupos sociais. Ou seja, a naturalização, o sentido de conhecimento *dado* e *inquestionável* dos currículos tradicionais tecnicistas foi negado por essa nova corrente, que desnaturalizou o currículo por mostrar que esse era um significado *construído*, *atribuído* a essa concepção curricular pela sociedade.

Nos EUA, a partir da citada conferência, o novo campo reconceitualista dividiu – se em duas correntes básicas de análise curricular: as estratégias de estudo do currículo inspiradas em interpretações fenomenológicas e hermenêuticas, segundo uma tradição humanista – filosófica mais presente na Universidade de Ohio, por um lado, e nas análises marxistas contemporâneas, associadas às Universidades de Wisconsin e Columbia, de outro. A investigação fenomenológica e hermenêutica do currículo envolve desnaturalizar seus conceitos, interpretando os atos subjetivos por trás de sua elaboração e operação através de uma análise profundamente pessoal, onde a expressão da realidade através da linguagem consiste numa expressão incompleta, pois a realidade é apreendida primariamente pelas experiências vivenciadas através dos sentidos. Os conceitos que são criados através da linguagem para exprimir e dar sentido ao que experienciamos são, nesta perspectiva, apenas “aparências” da realidade. Assim, o currículo, de acordo com a perspectiva fenomenológica, uma das mais radicais perspectivas críticas, é o local onde professores e alunos têm a oportunidade de examinar os significados da vida cotidiana que se acostumaram a enxergar como a realidade dada e natural. As tradicionais categorias do currículo, como “avaliação” e “objetivos”, por exemplo, são apenas conceitos de segunda ordem segundo o escrutínio da fenomenologia, pois, para esta, o que deve ser objeto de reflexão é a própria experiência vivida de alunos e professores. Ao invés de serem levados a adotar atitudes supostamente científicas conforme apregoadas pelos currículos tradicionais, estudantes e professores são

³⁸ Corrente de teorias sociais interdisciplinares de viés neo – marxista, particularmente associadas ao Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt (Alemanha), críticas da possibilidade da teoria marxista tradicional de fornecer uma explicação adequada para o desenvolvimento das sociedades capitalistas no século XX. Os teóricos da chamada Escola de Frankfurt criticaram tanto o capitalismo quanto o “socialismo real” da URSS, apontando em seus escritos para outras possibilidades de desenvolvimento social.

encorajados a aplicar em sua própria vida a atitude de relativizar os conceitos com os quais a experiência vivida é mediada, indo além das categorias explicativas da ciência e do senso comum.

Ao fugir do idealismo de abstração científica neutra e universal do conhecimento científico e conceitual, o currículo fenomenológico procura se focalizar no mundo da experiência concreta e histórica do indivíduo, resultando numa abordagem profundamente pessoal, subjetiva e idiossincrática. Com frequência, essa visão curricular têm se combinado a estratégias hermenêuticas e autobiográficas de investigação, tendo em vista que a apreensão e descrição das coisas como elas realmente são pela experiência vivida que a fenomenologia estuda, conforme a definição original de seu criador, Husserl, resulta de interpretações. Isso implica que o currículo sob o prisma fenomenológico resulta de uma comunidade de múltiplas interpretações, e pode ele mesmo ser transformado através de várias estratégias interpretativas (a preocupação investigativa da hermenêutica). E estas estratégias interpretativas resultam da experiência vivida, um fenômeno autoral, pessoal, portanto consequência de aspectos biográficos, cujas formas subjetivas e indenitárias formativas passam a ser alvo de estudos. O currículo é uma atividade vivida dentro e fora da escola. Por toda a vida. E essa conexão entre o conhecimento escolar, história de vida e desenvolvimento intelectual e profissional transforma o próprio eu individual, aumentando a compreensão de si mesmo e permitindo uma ação mais consciente, responsável e comprometida no mundo.

A análise fenomenológica do currículo representa um claro rompimento com a visão tradicional. Porém, mesmo em sua combinação com as estratégias interpretativas hermenêuticas e autobiográficas, têm muito mais a dizer sobre possibilidades de reflexão sobre os usos do currículo do que a respeito da construção de uma nova proposta, pois sua visão epistemológica contrária às formas racionalistas sobre as quais se assenta a construção e reconstrução curricular está em desencontro com a maneira como disciplinas do currículo oficial se constituem. A literatura curricular de inspiração fenomenológica tem se debruçado, com isso, mais sobre a formação docente e seus efeitos sobre o currículo do que sobre o currículo em si.

A corrente de análise curricular marxista enfatizou o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. Assim como a corrente fenomenológica, a corrente marxista reconceitualista desafia os conceitos tecnicistas tradicionais por desnaturalizá-los, mas o faz através da submissão dos

conceitos pedagógicos e curriculares a análises científicas centradas em conceitos que desconstruem as categorizações de origem no senso comum que estariam presentes na educação e, através desta, construiriam uma visão de mundo a – crítica e reprodutora/mantenedora da exclusão e do status quo. A principal crítica dos marxistas aos fenomenológicos reside no que eles consideram como exageros subjetivistas, individualistas e narcísicos desta corrente, muito auto – centrada no eu e pouco afeita a análises que permitissem uma apreensão mais holística dos processos curriculares -pedagógicos, fazendo com que muitos autores educacionais de pensamento marxista na América do Norte recusassem uma identificação plena com o movimento reconceitualista (que pretende incluir tanto fenomenológicos quanto marxistas).

Os reconceitualistas americanos de orientação neomarxista plantaram as sementes do que mais tarde foi chamado de Sociologia do Currículo, campo de estudos voltado para analisar as interfaces entre currículo/escola e as estruturas sociais, culturais, de poder, ideológicas e os usos possíveis dos currículos como elemento de controle social. O enfoque da Sociologia do Currículo está em entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê – lo trabalhar a favor dos grupos subalternos de modo a quebrar o ciclo que reproduziria as desigualdades sociais. Desta forma, enquanto a pedagogia tradicional valoriza a ordem, a disciplina e a padronização passiva e subserviente, a abordagem sociológica curricular identifica e valoriza as contradições e as resistências presentes no processo de aprendizagem escolarizada, buscando desenvolver seu potencial libertador.

O marxismo reconceitualista norte – americano retrabalhou conceitos originalmente construídos do outro lado do Oceano Atlântico, na velha Europa, ainda na década de 60. As teorias da Escola de Frankfurt tiveram um importante papel nisso, mas não foram a única fonte de onde bebeu. Diferentemente do que ocorreu em solo americano, onde o próprio campo educacional promoveu as críticas e mudanças que abalaram as concepções tradicionais, as teorias educacionais críticas européias derivaram principalmente de campos não diretamente pedagógicos, como a sociologia e a filosofia marxista. A partir dos anos 60, trabalhos acadêmicos que denunciavam o papel da escola como instituição que mantém e reproduz o modo de produção capitalista ganharam enorme popularidade entre os intelectuais. As questões curriculares entram fortemente no debate acadêmico e político das esquerdas, onde teóricos marxistas como Althusser vêem a escola sendo orientada pelos interesses capitalistas como parte do aparelho ideológico estatal ou, segundo Bourdieu, como reprodutora da estrutura social.

Para Althusser, a escola capitalista reproduziria a ideologia estatal e as relações capitalistas em sua estrutura administrativa e pedagógica e, com isso, agiria como multiplicadora dessa ideologia e dessas relações. Argumenta que essa é uma necessidade crucial para a sobrevivência da sociedade capitalista, e o sistema educacional garantiria essa reprodução ideológica e dos componentes econômicos do capitalismo (força de trabalho, meios de produção) pelo convencimento através das reflexões e práticas curriculares. E a escola assume um papel central na transmissão das ideologias de mercado por atingir grande parte da população e por um longo período de tempo. Disciplinas curriculares como Estudos Sociais, História e Geografia, por exemplo, transmitiriam essa ideologia dominante de forma mais direta por serem mais suscetíveis ao aporte explícito dessas crenças sobre a imutabilidade das estruturas sociais existentes, enquanto uma reprodução indireta se faria através de matérias como Ciências e Matemática. A prática escolar influenciada pela ideologia capitalista atuaria de maneira discriminatória, inclinando pessoas das classes trabalhadoras a serem submissas e obedientes, enquanto pessoas das classes dominantes aprenderiam a controlar e comandar. Os próprios processos seletivos para acesso as escolas e promoção curricular dentro da esfera escolar reforçariam a exclusão, ao garantir que os alunos das classes dominadas fossem expelidos da escola antes de atingirem os níveis onde os alunos das classes dominantes aprendem as habilidades que perpetuam a dominação. A escola na ordem capitalista reproduziria a ideologia hegemônica por inculcar, através das disciplinas escolares, a noção de que os arranjos sociais vigentes são positivos e desejáveis.

Althusser procura revelar, através do conceito de *reprodução*, que o fato da educação se massificar e ser gratuita não implica por si só numa educação democrática e libertadora.³⁹ Com isso, destrinchou e atacou as bases epistemológicas da pedagogia tradicional, fundamentadas na aceitação, moldagem e conformismo, em suma. Transpondo a perspectiva althusseriana da França para os EUA, os economistas Bowles e Gintis, no livro *A escola capitalista na América*, introduzem o conceito de *correspondência* para refinar o entendimento das conexões entre produção e educação que a idéia althusseriana de reprodução pretende elucidar. Segundo esse conceito, mais do que pelo conteúdo curricular, a ideologia capitalista se transmitiria na escola pelos procedimentos e atitudes estimulados através da aprendizagem das relações sociais presentes nos locais de trabalho pela vivência das relações sociais escolares. A escola emularia em seu interior as relações trabalhistas. As

³⁹ Embora não tenham sido objeto de análise de Althusser, os sistemas educacionais dos países comunistas poderiam ser alvo das mesmas críticas e diagnósticos que fez à escola capitalista.

instituições educacionais voltadas para os trabalhadores subordinados e aos mais pobres espelhariam em seu funcionamento os mecanismos e comportamentos de subordinação que se esperaria dos operários, enquanto aquelas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores tenderiam a favorecer relações interpessoais que estimulam atitudes de comando e autonomia. Ambas as perspectivas formariam o trabalhador capitalista ideal pela correspondência das relações sociais escolares com as relações sociais do trabalho: obediente, pontual, assíduo e confiável no caso do trabalhador subordinado; pró – ativo, autônomo, capaz de raciocinar estrategicamente e liderar em se tratando do trabalhador dos níveis superiores.

A sociologia também contribuiria para as teorizações críticas feitas partindo da análise e questionamento da escola e do currículo na ordem capitalista. Uma interpretação influente neste sentido foi realizada pelos sociólogos franceses Bourdieu e Passeron. Embora trabalhando com o conceito marxista de reprodução, este se afastava da ideia de reprodução ideológica para manutenção das relações sociais de produção na visão dos dois autores. Na análise de Passeron e, mais fortemente e influente, de Bourdieu, a escola é responsável por uma *reprodução cultural*, sendo que a cultura funcionaria *como* uma economia, e não dependendo da economia para existir e se eternizar, conforme a noção de *capital cultural* deixa implícito.⁴⁰ A reprodução cultural dos valores, gostos, estilos e hábitos das elites dominantes é o que conferiria dinamismo a reprodução social. O prestígio social da cultura das classes dominantes torna sua obtenção e/ou domínio de seus códigos um bem desejável, devido às vantagens materiais e simbólicas que esse conhecimento proporciona, transformando essa cultura num capital, o cultural. Esse capital cultural existe em vários estados: em dimensão objetificada, como obras de arte, literárias, teatrais, etc; institucionalizado na forma de títulos, diplomas e certificados; e, por fim, em estado internalizado, incorporado a nossos comportamentos, conceitos, gostos, crenças, tão introjetado que nem percebemos isso. Nesse momento, o capital cultural das classes hegemônicas se torna parte daquilo que Bourdieu e Passeron denominam *habitus*, as estruturas sócio – culturais que se constituem parte de nossa personalidade, indissociáveis de nossa individualidade. A transformação do capital cultural das elites em *habitus* pelas classes subalternas se dá através de um jogo de escalas valorativo: impondo seus conceitos pela força econômica principalmente, as elites convencem o restante da população (invariavelmente a maioria) de que estes são a verdadeira cultura, enquanto valores e hábitos de outras parcelas da sociedade não mereceriam tamanho “selo de qualidade” (no máximo ganhariam o rótulo

⁴⁰ BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 183 – 361.

exótico de “cultura popular”). Esse processo de imposição e dominação cultural se daria sem que as classes dominadas se dessem conta, pois a cultura elitista seria divulgada e elogiada sem que aparecesse como a única expressão cultural relevante, sem que fosse vendida como o que ela realmente é: uma definição arbitrária e excludente do que seria cultura. A cultura dominante apareceria como natural, e não construída e imposta.

Nesse modelo, a escola agiria como um elemento que excluiria das crianças e jovens das classes populares a oportunidade de dominar o capital cultural dominante e tê-lo como parte do *habitus*. Ou seja, ao invés de inculcar nas classes sociais subalternas à cultura hegemônica (como em outros paradigmas curriculares), a reprodução cultural e social pelo sistema de ensino se daria por mecanismos de exclusão. A escola seria idealizada e montada segundo o capital cultural dominante, de modo que os alunos das classes abonadas se sentiriam acolhidos e bem à vontade em seus espaços, pois dominam o código cultural que ali impera e onde foram criados. Em contrapartida, os alunos das classes populares teriam grandes problemas de adaptação a um ambiente que desconheciam que não foi construído para eles e nem pensado para eles, onde suas vivências familiares tem pouco ou nulo efeito de aproximação, onde seu capital cultural é ignorado e desvalorizado. Essa exclusão garantiria a manutenção e reprodução da ordem social.

A análise curricular nesse modelo sociológico de inspiração marxista em geral produziu currículos que, em oposição ao currículo baseado nas culturas hegemônicas, se concentravam nas culturas dominadas. Todavia, em nenhum momento Bourdieu e Passeron dizem que é preferível a substituição do capital cultural dominante pelo capital cultural dominado. Eles apenas constatarem o que seria o processo de imposição e naturalização dessa cultura ao restante do povo. Eles propõem, na verdade, que a escola permita a mesma imersão na cultura hegemônica, “erudita”, de forma duradoura para os alunos das classes dominadas que as crianças das classes dominantes têm, construindo um currículo que permita a reprodução escolar das condições familiares que as crianças e jovens da elite possuiriam só que para todos os alunos, quebrando assim a roda da exclusão.⁴¹ Essa proposta, que ambos conceituam como *pedagogia racional*, segue a linha do teórico marxista italiano Gramsci

⁴¹ Embora as análises de Bourdieu tenham se voltado focalmente para o sistema de ensino público francês das décadas de 1960 e 1970, sua discussão sobre capital cultural, exclusão escolar e currículo inclusivo permanece atual. Dificilmente ele apoiaria a pretensão de neutralidade e pluralidade de propostas como a Escola sem Partido (na verdade uma tentativa de Escola sem Esquerda) ou de inclusão dos oprimidos/esquecidos e suas visões da História presentes nos conteúdos programáticos da Base Nacional Curricular Comum (que apaga e/ou silencia sobre eventos históricos relevantes com a justificativa de conferir maior espaço e voz aos “vencidos”, trocando uma ignorância por outra).

(1891 – 1937), que advogava um ensino escolar baseado em um currículo que apresentasse aos trabalhadores tanto os conhecimentos clássicos quanto os saberes profissionalizantes, de modo que a classe proletária dominasse os códigos da classe dominante como estratégia revolucionária de luta.⁴²

Os estudos de Althusser, Bowles e Gintis, Passeron e Bourdieu influenciaram toda a teoria curricular crítica subsequente. Esses escritos, hoje clássicos, seriam amplamente criticados e questionados ainda nos anos 70, e assim prosseguiria nos anos 80, sobretudo por uma característica comum aos estudos de tendência marxista: uma predominância dos aspectos econômicos como definidores e mediadores das demais relações humanas. Principalmente em relação a Althusser, mas também, em escala menor, Bourdieu, essas teorizações foram acusadas de um suposto determinismo econômico em suas análises, mas isso em hipótese alguma invalida seu valor como elementos seminais para as novas teorias curriculares.

O trabalho de Michael Apple e Henry Giroux na década de 1970 e princípios dos anos 1980, apesar de influenciados pelas ideias e conceitos desenvolvidos pelas teorizações dos pensadores supracitados, representam adequadamente as críticas lançadas a um determinismo mecânico que estaria presente nos estudos citados acima, que vinculariam automaticamente estrutura sócio – econômica e sistema/ideologia de educação no mundo capitalista, noção que construía uma percepção de passividade na assimilação dos valores e crenças oriundas das classes superiores pelas inferiores, mesmo que essa não fosse a intenção de seus idealizadores. Suas pesquisas negaram essa conexão automática entre ordem produtiva e educação, embora reconhecendo a influência crucial da economia na conformação da sociedade e de seu sistema de ensino. Neo - marxista, portanto partindo dos mesmos elementos centrais da crítica social marxista mobilizados por Althusser, Bourdieu e outros pesquisadores dessa linha dos anos 60 e 70, Apple, cuja obra seria marcante no campo educacional, vai analisar diretamente o currículo e o conhecimento escolar, aspectos que, apesar de abordados pela teoria althusseriana e bourdieuriana, não ocuparam o espaço central em suas formulações. Assim, Apple trabalha igualmente com o conceito de que existe uma vinculação estrutural entre economia, cultura e educação, entre organização econômica e organização curricular. Entretanto, segundo sua análise, essa vinculação não se dá de forma direta, sendo

⁴²Os estudos de Bordieu e Passeron inspiraram muitas pesquisas no Brasil. Existem inúmeros trabalhos, em especial na Faculdade de Educação da USP e também na PUC – SP.

intermediada pela ação humana no campo curricular – educacional, onde o currículo é ativamente produzido. Mobilizando o conceito de *hegemonia* formulado por Gramsci e desenvolvido por R. Williams, Apple percebe a sociedade como um campo de contestação, onde as classes dominantes precisam continuamente esforçar – se a convencer ideologicamente os demais estratos sociais da superioridade e validade de suas visões de mundo, sendo através desse investimento contínuo que logram transformar dominação econômica em hegemonia cultural. Apropriando – se de Bourdieu e seu conceito de *habitus*, a hegemonia cultural atinge sua máxima eficácia quando as classes dominadas se convencem da superioridade dos valores dominantes e os internalizam, tornando – os naturais, ou senso comum. Ou seja, o campo cultural tem sua própria dinâmica, pois a batalha das ideias se trava nele, e não no campo da economia. O currículo escolar, dentro desta perspectiva, está longe de ser um apanhado de valiosos conhecimentos científico – filosóficos neutros e imparciais, como as teorias tradicionais calcadas no paradigma Bobbitt – Tyler descrevem, mas sim corporificariam os interesses das classes dominantes conforme internalizados como *seus* valores pelos educadores e burocratas e que, por conseguinte, deveriam ser ensinados para se incorporar ao *habitus* dos demais indivíduos. Assim, as verdadeiras indagações que dirigem os estudos teóricos de Apple envolvem os interesses por trás das seleções curriculares e quais relações de poder resultaram na escolha de determinados conhecimentos como “verdadeiros”, enquanto outros são descartados ou postos em segundo plano. O objeto principal das preocupações investigativas dele é o **currículo formal/oficial**⁴³, em sua dupla acepção de receituário de condutas, valores e normas cabíveis e chancelador de saberes e ideias aceitáveis. Por meio do ensino preconizado pelo currículo oficial, escolas e universidades produzem e distribuem conhecimento relevante para a manutenção da estrutura capitalista e o funcionamento de sua economia, conhecimento que Apple denominou de “conhecimento técnico”⁴⁴, que passa a ser mais valorizado pelo mercado do que o saber estético/artístico. Mas todo esse processo ocorre em meio a mediações, contradições e ambiguidades, pois a hegemonia cultural é construída e reconstruída através de muita negociação e conflito, pois a reprodução social e cultural ocorre em meio à intensa oposição e resistência. Essa percepção de Apple sob o prisma do conceito de hegemonia politiza intensamente o campo do currículo ao defender que este consiste num terreno epistemologicamente conflituoso.

⁴³ Termo que se refere ao currículo estabelecido pelas autoridades político – educacionais como prescrito às instituições de ensino. Ou, simplificando, aquilo que se espera que o professor ensine em sala de aula ou outros espaços formais e não formais educativos.

⁴⁴ Conhecimento técnico em Apple tem um sentido mais amplo do que simplesmente ensino profissionalizante, pois se refere a toda forma de saber que contribui para a sustentação do modelo de organização social vigente, ou seja, o capitalismo.

Giroux também criticou, como Apple, as teorias tradicionais do currículo como reprodutoras das desigualdades e injustiças sociais. Igualmente como seu contemporâneo Apple, via nas teorias educacionais críticas marxistas uma insatisfatória rigidez estrutural e um pessimismo intrínseco, pois a educação parecia servir apenas aos interesses dominantes e seria, deste ponto de vista, incapaz de promover a melhoria real da vida de seus estudantes. Giroux discorda, por outro lado, da corrente fenomenológica dos reconceitualistas americanos e da Nova Sociologia Educacional britânica por se concentrarem demais na interpretação dos discursos curriculares e educacionais como um todo e, desta forma, deixarem de lado as imbricações entre currículo e escola, num ponto, e relações sociais de controle e poder, por outro. As ideias de Giroux bebem da mesma fonte da maioria dos autores educacionais da época, como a previamente citada Escola de Frankfurt. Mas percebem – se ecos da obra do brasileiro Paulo Freire e do sociólogo inglês Paul Willis em seu conceito de *resistência*. Esse referencial conceitual permite que Giroux dê partida a sua *pedagogia da possibilidade*, um claro rompimento com o aparente imobilismo e pessimismo sugeridos pelas teorias reproducionistas de Althusser, Bowles – Gintis e Bourdieu – Passeron. Giroux indica que muitos processos de mediação dos saberes nas instituições de ensino acabam trabalhando contra os desígnios do poder e do controle, pois assim como a vida em sociedade se faz em torno das tensões e acomodações que versam em torno de dominação, resistência, oposição, controle e até rebelião e subversão, a escola e o currículo certamente exprimem essa realidade. O papel da educação é tornar as pessoas conscientes do poder coercitivo das instituições, canalizando o potencial de resistência para a construção de currículos que promovam a emancipação do indivíduo e sua libertação do controle social que mantém a exclusão das classes trabalhadoras. Dentro desse modelo de possibilidades emancipacionistas e libertárias da educação, a escola e o currículo são concebidos como esfera onde os estudantes podem aprender a democracia (se aproximando de Dewey e do escolanovismo) com o auxílio dos professores, vistos como “intelectuais transformadores”⁴⁵, que ajudam e orientam nesse processo emancipador e libertador. Espaços onde esses estudantes possam se manifestar, onde sua “voz” possa ser ouvida, são construídos nas escolas segundo a perspectiva de Giroux. Mesmo que constituídos dentro do arcabouço institucional, acabam sendo vias onde os alunos agem ativamente e muitas vezes contrariamente aos interesses do poder (podemos considerar os grêmios estudantis e o CEC – Conselho Escola – Comunidade, – instituições presentes e reconhecidas nas escolas municipais cariocas, como exemplos

⁴⁵Giroux baseia – se aqui no conceito de *intelectual orgânico* de Gramsci, aquele pensador que pensa e age ativamente para a mudança da sociedade.

desses espaços de manifestação das múltiplas vozes existentes nos espaços escolares). Em suma, para Giroux, a pedagogia e o currículo integram uma política cultural, onde significados sociais são criados a nível individual e em conexão com as relações sociais de poder e desigualdade, processo marcado por disputas (como diz Apple), pois toda imposição (e o currículo é também imposição de fatos, conhecimentos e ideias) sofre contestação.

Podemos concluir que os teóricos críticos do currículo, com suas convergências e divergências, têm em comum a concepção de que o currículo escolar é indissociável do cotidiano e suas relações simétricas e assimétricas, e que este deve enfatizar tanto conhecimentos profissionalizantes quanto saberes “clássicos”, de modo que as classes trabalhadoras possam também dominar os códigos culturais e intelectuais das classes dominantes como estratégia de luta sócio – política na caminhada pela emancipação e auto – determinação. Mas essa apropriação deve ser ditada pela solidariedade de classe, sem o caráter competitivo e individualista que orientaria a escola “burguesa”. O currículo deve ser sempre questionado, e essa crítica deve sempre promover a superação de qualquer conceito desmobilizador e alienante que reproduza a estrutura excludente da sociedade.

1.2.1 Educação popular/libertária

Essa vertente das teorizações curriculares orientada por um pensamento marxista mais ortodoxo (em que pese todas as nuances deste paradigma) desenvolveu – se em paralelo a uma visão marcadamente mais heterodoxa do marxismo em relação a educação. Aqui, o foco se desloca da apreensão dos conhecimentos das classes dominantes como estratégia libertadora para a auto – compreensão de classe. Nesta perspectiva, a educação deve partir das experiências da classe trabalhadora e seu papel como sujeito histórico, formando indivíduos cooperativos e solidários, guiados por um projeto de sociedade contraposto ao modelo capitalista. Essa corrente educacional crítica muitas vezes é denominada de “*educação popular*” ou “*libertária*”, nomes que, porém, são igualmente atribuídos ou reivindicados por propostas identificadas com correntes mais ortodoxas da crítica social marxista. Essa vertente se inspirou em trabalhos da *nova historiografia inglesa*, ou *História Social britânica*, cujos grandes expoentes foram os estudos pós – II Guerra Mundial dos historiadores marxistas, ambos de viés renovador no interior da tradição historiográfica marxista, E. Hobsbawn e E. Thompson. Nas décadas de 1950 e 1960, essa nova perspectiva historiográfica introduz na

historiografia britânica novos enfoques narrativos e epistemológicos, bem com o uso de fontes antes ignoradas ou sub – utilizadas. Com isso, as experiências históricas de pessoas comuns ganham espaço, um espaço que era – lhes negado nas narrativas tradicionais, reconstruindo suas vidas e lutas frente às sociedades em que viveram. A História Social prioriza desta forma os processos de diferenciação e individuação presentes nas experiências individuais e coletivas dos homens, enfatizando as diferenças muito mais do que as continuidades e rompendo com atributos de universalidade, homogeneidade, essencialidade e uniformidade indenitária. Para os historiadores sociais, os processos tensionados de construção de significados para a vida, as múltiplas temporalidades sociais e as identidades e espacialidades em permanente construção são o grande motor da História. O historiador social deve ter compromisso com as questões de seu tempo, mas isso de forma alguma deve alterar sua ética profissional de trabalho escorado num necessário rigor teórico – metodológico que aborde teoria, fatos e o conseqüente debate historiográfico. Uma História socialmente engajada e militante não é, e não deve ser a antítese de uma História baseada em pressupostos de rigor crítico – analíticos, admitindo a possibilidade de revisão de suas conclusões através do reconhecimento de que ideologia e militância política não são sinônimos de verdade inquestionável⁴⁶.

A História Social diverge de concepções históricas que questionam a própria possibilidade cognitiva da História, como as análises escoradas em métodos da Teoria Literária ou o movimento teórico conhecido como *Virada Crítica* ou *Virada Linguística*, que também se popularizaram a partir dos anos 60 e 70⁴⁷. Por sua vez, segue a mesma linha da *Escola dos Annales*, movimento teórico – metodológico surgido na historiografia francesa que desde as décadas de 1920 e 1930 vinha influenciando os estudos históricos no mundo ocidental com a utilização de novas fontes históricas e novas metodologias de análise, a defesa da interdisciplinaridade e a recorrência a diversos arcabouços ideológico – conceituais para um entendimento amplo e o mais completo possível da História, fugindo dos esquemas narrativo – explicativos tradicionais. Além disso, a História Social britânica teve nítida influência na concepção do que seria uma adequada *aprendizagem histórica* segundo idealizada por Peter Lee, um dos pressupostos teóricos deste trabalho. E influenciou práticas educativas de professores de História no mundo todo, dada sua influência na historiografia

⁴⁶ Voltaremos a essa argumentação no Capítulo II.

⁴⁷ Basicamente, estas correntes defendem que a análise histórica consiste na verdade em um estudo das narrativas discursivas produzidas pelos diversos sujeitos históricos, relativizando a possibilidade de, através da pesquisa documental (independente da tipologia do “documento”), se alcançar a “verdade” histórica, ou versões definitivas sobre a mesma. Abordaremos essas questões adiante.

desde então. Porém, ressalte – se, apesar de seu enorme e reconhecido peso intelectual, inclusive para a vertente libertária da crítica educacional marxista heterodoxa, parece ter tido pouca ou nenhuma influência sobre o trabalho daquele que talvez seja o maior dos teóricos da educação popular e libertária, à despeito das evidentes aproximações entre suas ideias e às da nova historiografia inglesa: o brasileiro Paulo Freire.⁴⁸

Uma das grandes especificidades do pensamento freireano em relação aos demais expostos até aqui provavelmente seja a de que este constrói suas assertivas e questionamentos à partir de uma realidade subdesenvolvida, brasileira e latino – americana, enquanto os outros estudos teóricos críticos e até os tradicionais partem de realidades européias e norte – americanas, portanto do mundo desenvolvido. Como educador, Freire estava preocupado com a educação de adultos nos países pobres. A obra de Freire goza de amplo reconhecimento e respeito tanto em nosso país quanto no plano internacional.⁴⁹ Suas reflexões não se concentram no currículo diretamente, assim como as teorizações de muitos dos intelectuais que se debruçaram criticamente sobre a educação na 2ª metade do século XX; mas, assim como os estudos destes pensadores, suas idéias tiveram enorme influência sobre os desdobramentos do campo curricular, principalmente em sua aplicabilidade para o universo dos países subdesenvolvidos. O livro *Pedagogia do Oprimido* (1970) contém o desenvolvimento básico do pensamento educacional freireano, sendo leitura obrigatória de qualquer curso de formação de professores ou de Pedagogia no Brasil e referência mundial. A análise freireana recorre muito mais ao campo da filosofia do que aos elementos conceituais da sociologia e da economia política preferencialmente mobilizados pelas demais teorizações críticas, estando Freire preocupado em compreender as dinâmicas do processo de dominação e como estas se manifestam no cotidiano sócio – escolar, deslocando o foco analítico seguido por Althusser, Bourdieu, Apple, Giroux e outros, que estavam mais preocupados em entender como as relações sócio – econômicas produziam relações de dominação no sistema educacional e nos currículos. Usa conceitos humanistas estranhos às teorizações críticas dos autores supracitados: “amor”, “fé nos homens”, “esperança”, “humildade”, demonstrando a força do pensamento religioso cristão em suas elucubrações. O ideário freireano assume igualmente uma posição singularmente diferente no que tange ao conceito de cultura em relação às obras críticas sobre o currículo de matiz mais ortodoxo - marxista. Os pensadores

⁴⁸Existem trabalhos acadêmicos na Faculdade de Educação da USP que procuram aproximações entre as ideias de Freire e Thompson. Na UFPR, uma linha de pesquisa opera com aproximações entre Freire e Rüsén.

⁴⁹ Ao longo de sua carreira, recebeu 29 títulos de *Doutor Honoris Causa* concedidos por universidades nas Américas e na Europa, além do Prêmio da UNESCO de Educação para a Paz, em 1986. Em 13/04/2012, através da sanção da Lei 12.612, Paulo Freire foi nomeado Patrono da Educação Brasileira.

dessa corrente tenderam a trabalhar com a noção de cultura *erudita* ou *dominante* em oposição a cultura *popular* ou *dominada*, investindo conseqüentemente nas ideias de assimilação, reprodução, resistência nas escolas e currículos. Já Freire opera com a noção de que a cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano, não cabendo a ela qualquer critério estético ou filosófico, de modo que não faria sentido qualquer juízo valorativo ou desvalorativo. Assim, a divisão entre “alta” e “baixa” cultura, ou cultura “erudita” e “popular”, seria meramente artificial e errônea, o que implica na legitimação da cultura “popular” como conhecimento que precisa estar contemplado nos currículos. Essa perspectiva freireana antecipou a noção de pós – colonialismo curricular, que privilegia os saberes dos povos e países periféricos. Ainda mais, a construção teórica de Freire tem um viés marcadamente pedagógico, na medida em que não se restringe a analisar *como são* a educação e a pedagogia vigentes, mas vai além, apresentando uma proposição bem estruturada sobre como ambas *devem ser*. Para dizer o que a educação devia ser, ele parte de duas indagações basilares em sua obra: o que significa conhecer? E, a partir desta compreensão, o que se deve ensinar e como? A resposta à 1ª questão parte de uma crítica a pedagogia e ao currículo tradicionais de ênfase tecnicista (o paradigma Bobbitt – Tyler), sintetizada no conceito freireano de *educação bancária*: no modelo tecnicista, o conhecimento é concebido como um conjunto neutro e naturalizado de informações e de fatos que devem ser transmitidos do professor ao aluno, como um depósito ou uma transferência bancária. O conhecimento existiria desta forma fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. Negando diretamente essa concepção, e, com isso, ecoando o cerne da crítica do movimento da Escola Nova à educação tecnicista, Freire diz que o resultado disso é um currículo profundamente desligado das vivências das pessoas que participam do ensino e da aprendizagem, pois sua constituição e prática partem de pelo menos duas premissas falsas: à de que o conhecimento é neutro, natural, sem relação com as existências coletivas e individuais; e de que o professor sempre exerce o papel ativo no processo educativo, enquanto o aluno é um mero receptor passivo do que lhe é exposto. Freire combate e desconstrói esses pressupostos através do conceito da *educação problematizadora*, onde o conhecimento, longe de ser neutro, sempre é “intencionado”, ou está sempre direcionado para alguma finalidade. Isso implica em que conhecer envolve, como destaca a fenomenologia, interpretar conscientemente o mundo. Essa operação de conhecer nunca se dá de forma isolada e individual, pois todo conhecimento resulta de intercomunicação e intersubjetividade. Ou seja, conhecer, ao contrário do que preconiza a educação bancária, é sempre um ato *dialógico*, pois todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato do conhecimento. Não existe uma

simples comunicação da realidade do educador ao educando. O que existe na aprendizagem é a criação dialógica de um conhecimento da realidade entre ambos.

Sobre essas bases conceituais, Freire desenvolve seu célebre método de ensino – aprendizagem, detalhando a produção de um currículo que seja a expressão de sua educação problematizadora. Os conteúdos dessa proposta curricular são construídos conjuntamente por professores e alunos a partir do universo de experiências dos próprios alunos, que, diante disso, precisam ser agentes ativos de sua educação. Cabe aos especialistas nas diversas disciplinas (docentes, coordenadores pedagógicos, etc.) o papel de organizar esses conteúdos coletivamente construídos, sistematizando aquilo que foi desenvolvido em parceria com os alunos.

Mesmo criticado com maior contundência a partir dos anos 1980 por misturar política e educação e pretensamente enfatizar mais os métodos de aquisição do conhecimento do que a aquisição do conhecimento em si por correntes da educação que acreditam na distinção das esferas política e educacional, Freire continua extremamente influente no campo da educação.

Na verdade, poucos são os estudos dedicados às propostas libertárias de educação. Muitos percebem na “ousadia” desta vertente justamente o que seria a impossibilidade de sua plena execução. De fato, vertentes inspiradas em ideais anarquistas⁵⁰ defendem inclusive o fim da escolarização formal. Mas, pelo menos no caso de Freire, suas críticas ao modelo de escola vigente não representava o mesmo que a negação do princípio e da necessidade de um sistema escolar, apenas que o processo de ensino – aprendizagem fosse construído a partir da participação ativa dos alunos e de seu cabedal experiencial, de modo a romper o ciclo da exclusão, ignorância e desigualdade social.

Dentro do universo conceitual e prático da educação libertária, libertadora ou popular encontra – se a chamada Pedagogia Crítica dos Conteúdos. Também conhecida como Pedagogia Crítico – Social ou Histórico – Crítica, esta vertente, em conformidade com outras perspectivas progressistas na educação, preocupa – se com a função transformadora da educação em relação a sociedade em conjunto com o conhecimento fundamentado nos

⁵⁰ O anarquismo, movimento filosófico e político surgido no século XIX, sustenta que a sociedade existe de forma independente do Estado, sendo que este e qualquer instituição dele ou por ele apoiado é dispensável e até mesmo nocivo a comunidade. Os anarquistas fazem oposição a qualquer tipo de estrutura hierárquica e de dominação, defendendo a construção de uma sociedade auto – gerida baseada na cooperação mútua e livre associação entre os indivíduos. Nesta concepção radicalmente libertária, a escola como instituição não tem lugar.

saberes historicamente construídos pela humanidade. Segundo essa tendência, e ecoando conceitos freireanos, a transformação social deve partir da compreensão da realidade através da análise do mundo do trabalho e das vivências sociais, com o objetivo de entendê-la como uma construção cultural, e não algo natural. Dessa forma, a escola e seus conteúdos curriculares devem ser encarados levando em conta sua historicidade. Se a realidade é em grande parte uma construção histórica, então novas realidades podem ser edificadas, menos injustas e desiguais.⁵¹

1.2.2 A Nova Sociologia da Educação

Se nos EUA a análise sociológica do currículo brota de pesquisas de professores ligados diretamente à área da Educação, na Inglaterra essa crítica surge no campo da Sociologia mesmo, mais especificamente no Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que concebem a Sociologia da Educação como uma sociologia do conhecimento escolar, ou sociologia do próprio currículo. Liderada pelo sociólogo Michael Young, essa corrente tem seu foco de estudos no currículo e intenções semelhantes ao dos reconceitualistas americanos, esforçando – se para definir novos rumos para a nascente Sociologia do Currículo. Essa matriz britânica recebe o nome de Nova Sociologia da Educação (NSE).

A Sociologia teve um lento desenvolvimento na Grã – Bretanha ao longo da 1ª metade do século XX (durante décadas a *London School of Economics* permaneceu sendo o único centro acadêmico de estudos sociológicos no país). Todavia, entre 1950 e 1980, a sociologia britânica passou por um agudo processo de expansão e florescimento teórico – metodológico. As intensas mudanças pelas quais o país passou na 2ª metade do século XX, sob o impacto das transformações planetárias ocasionadas pela II Guerra Mundial, expuseram os limites da teoria sociológica clássica (profundamente marcada pelos trabalhos dos pensadores – fundadores da ciência no século XIX: Marx, Weber e Durkheim) para a

51 As propostas dessa tendência foram desenvolvidas no Brasil por Demerval Saviani, e junto a ele temos vários educadores que trabalham segundo essa linha, como José Libâneo, Carlos Cury e Guiomar Mello. Ver: FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2002 - 18º ed.

compreensão e solução das questões do novo presente. Descolonização, imigração, crescimento econômico, melhora significativa da qualidade e expectativa de vida do povo britânico, construção do Estado do Bem – Estar Social (com as tensões e embates político – ideológicos que esse processo trouxe), Guerra Fria, reivindicações e mobilização política de grupos sociais antes invisíveis ao corpo social e político nacional em prol da defesa de seus direitos civis e econômicos, domínio político do Partido Trabalhista e sua visão mais à esquerda das questões nacionais e internacionais; tudo isso teve um enorme impacto sobre os estudos sociológicos, trazendo novas agendas político – sociais e, conseqüentemente, desenvolvendo novas temáticas de pesquisa, com novos ou renovados conceitos e métodos.⁵² A base institucional da disciplina se expande na educação secundária e universitária, apesar da rejeição inicial de renomados e grandes centros acadêmicos. Nos anos 60, os elos entre essa Sociologia renovada e os cada vez mais difundidos movimentos sociais em defesa dos direitos das mulheres, negros, homossexuais e outros segmentos sociais se solidificam, resultando na proliferação de estudos que seguem na linha do exame das relações entre conhecimento e ação (especialmente ação pública, política), sempre questionando as bases tradicionais da ciência. Na década de 70, podemos dizer que o tradicional consenso ideológico que marcara a Sociologia clássica desaparecera com a emergência e consolidação de novas teorizações e metodologias.

A educação e seus múltiplos espaços de realização sempre foram objeto de preocupação sociológica, um braço da área de conhecimento denominado Sociologia da Educação. E, como parte constitutiva do corpus sociológico, esse braço foi igualmente afetado pelas transformações sobrevindas à Sociologia Geral. O desenvolvimento da sociologia educacional inglesa foi incipiente até os anos 50, com debates girando em torno da estrutura organizacional da escola, na influência aparente da origem social sobre a inteligência dos alunos e o reflexo disso no desempenho escolar, e ao mesmo tempo demonstrando certa preocupação simultânea com as necessidades da economia industrial e a justiça social. Uma das grandes críticas da NSE a essa abordagem sociológica da educação era que ela já partia de uma noção de incapacidade cognitiva dos educandos de origem operária e se concentrava

⁵² Aprofunda – se a influência da fenomenologia, etnometodologia (desenvolvida primeiramente nos EUA na década de 1960, trabalha com um viés mais compreensivo do que a tradicional perspectiva explicativa da Sociologia clássica, considerando que a realidade socialmente construída está presente nos mínimos aspectos cotidianos.), do interacionismo simbólico (ramo sociológico desenvolvido a partir dos anos 1930 nos EUA, no âmbito da chamada Escola de Chicago, que trabalha com a perspectiva de que os aspectos mais particulares do comportamento e pensamento individuais expressam a influência da interação social, mesmo aqueles elementos percebidos como mais idiossincráticos), bem como a mútua influência e interdependência entre a renovada teoria sociológica inglesa e a História Social neomarxista.

demais nas “variáveis de entrada” (classe social, renda e situação familiar) e nas “variáveis de saída” (resultados de testes escolares, desempenho escolar final), resultando numa sociologia “aritmética” que deixava de problematizar o que ocorria no meio do processo. Os objetivos desse tratamento sociológico tradicional eram concentrados mais em *demonstrar* o sucesso e o fracasso escolar do que *compreender* as razões dos mesmos, fazendo grandes levantamentos estatísticos que evidenciavam onde havia desperdício de recursos educacionais e, dessa forma, orientar políticas públicas que minorassem esse estado de coisas através da busca pela máxima eficiência educativa por se garantir o melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais disponíveis. Não se questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do currículo na produção das desigualdades educacionais. O currículo e a escola eram vistos como dados da realidade aceitáveis como eram. Apesar da sociologia pré – NSE se propor a combater a ineficiente e injusta realidade educacional britânica, as bases do elitismo organizacional do sistema de ensino não eram questionadas ou estudadas. Ou seja, a sociologia educacional pré – anos 60 na Grã – Bretanha estava alinhada com os pressupostos básicos das Teorias Tradicionais do Currículo.

Nos anos 1960, a Sociologia da Educação inglesa foi afetada pelas mesmas influências conceituais e instrumentais que alteraram os rumos da Sociologia, florescendo uma nova Sociologia da Educação que passa a estabelecer como seu eixo principal de estudo o currículo escolar, aproximando – se assim da Sociologia do Currículo americana. A área conhece um grande desenvolvimento nessa década, surgindo como disciplina nos reformulados programas de formação de professores, bem como através da criação de cursos de pós – graduação e formação continuada para docentes no campo e concessão de bolsas de pesquisas e estudos de pós – graduação pelas instituições de fomento acadêmicas, entrando em definitivo no currículo de formação do magistério. A NSE se manifesta como a primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo, tendo como marco fundador a obra de Young: o clássico *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971), por ele editada e organizada, contendo artigos de diversos autores⁵³, incluindo um, hoje clássico, de sua autoria: “*An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge*”. Esta era uma obra voltada para formação profissional, destinada ao 1º curso de Sociologia da Educação Escolar e Sociedade da Open University britânica, e podemos chamá – la de “carta de intenções” da Nova Sociologia da Educação, pois condensa o que seriam seus objetivos principais e suas perspectivas.

⁵³ Entre eles, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Nell Keddie e Geoffrey Esland.

Assim como os reconceitualistas da Sociologia do Currículo americana, a NSE questiona as noções de legitimidade do currículo escolar baseadas em uma suposta “neutralidade” científica e alegada pretensão de conter o saber “verdadeiro”, assinalando que a determinação daquilo que deve ser ensinado por si mesmo consiste numa expressão de relações hierárquicas de poder e, por conseguinte, de exclusão. A sociologia curricular deve, como já exposto, desnaturalizar o conhecimento escolar, encarando – o como o que realmente é: um conjunto arbitrariamente contingenciado de saberes historicamente construídos que espelham as relações sociais de seu tempo. A preocupação epistêmica da NSE encontra – se na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes, e não em discutir o que seria “conhecimento” ou os processos de aprendizagem, muito menos propor alternativas curriculares. A NSE quer desvendar as teias que entrelaçam os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolarizado, os critérios de distribuição dos recursos sócios – econômicos e as relações de poder historicamente construídas. Intervir no currículo significa intervir no poder.

Uma das forças impulsionadoras por detrás do sopro renovador da NSE foram os estudos culturais que desde meados da década de 60 eram capitaneados por um grupo de estudiosos (entre os quais, E. P. Thompson) no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, Inglaterra, e que dialogavam com outros movimentos da época, como o feminismo e os nascentes estudos multiculturais e pós – coloniais. Esses estudos tiveram grande repercussão mundial e divulgaram novas metodologias crítico – analíticas e multidisciplinares para as pesquisas de cunho cultural. Teriam também forte interação com abordagens pós – estruturalistas e pós – modernistas. O campo teórico dos estudos culturais surge a partir dos questionamentos ao paradigma tradicional definidor de cultura presente na crítica literária britânica, que atribuía valor cultural apenas as “grandes obras” artísticas e literárias do cânone ocidental. Seguindo a linha de pensamento de Thompson, R. Williams e R. Hoggart, três autores que demarcam as linhas mestras dos critérios utilizados pelos estudiosos culturais, cultura passa a ser enxergada como o modo de vida global de uma sociedade, as experiências vividas, diversas e dinâmicas de qualquer agrupamento humano, não havendo desta forma o menor sentido em estabelecer diferenças qualitativas entre as inúmeras manifestações culturais (noção compartilhada com teorizações

críticas sobre o currículo dos mais diversos matizes ideológicos, como visto anteriormente).⁵⁴ Inicialmente preocupados em pesquisar formas de manifestações culturais “autênticas”, logo a influência do marxismo e do pós – estruturalismo (os dois universos paradigmáticos que permeariam os estudos culturais no mundo inteiro) deslocaria essa preocupação em buscar, registrar e analisar uma inexistente “essência cultural original” para a compreensão das chamadas “subculturas” urbanas e do papel da grande mídia, dos meios de entretenimento e comunicação de massa, do marketing e da *pop art* na formação da cultura contemporânea e sua influência, voluntária ou involuntária, na formação de um consenso sócio – ideológico e do conformismo político. Ao se difundir para outras regiões do planeta, os estudos culturais elegem outros objetos de investigação, utilizando basicamente a etnografia e as interpretações textuais como recursos investigativos. Trabalhando com a perspectiva de que a cultura se trata de um campo relativamente autônomo da vida social, com uma dinâmica relativamente independente ou diferente das relações sociais de poder (uma compreensão da questão diferente da interpretação crítica marxista sobre o tema, que vincula orgânica e estruturalmente cultura e poder nas interações sociais, apesar da influência deste campo teórico nas formulações dos estudos culturais), as reflexões da área concebem a cultura como um campo de luta em torno de significados sociais. A cultura se constitui num jogo de poder, onde cosmovisões, identidades e o lugar social dos indivíduos são definidos, contestados e ressignificados a todo o momento, sempre sob o signo da naturalização das relações e da realidade social historicamente construída. A análise cultural promove a desconstrução desses significados e simbologias, expondo os processos de elaboração e naturalização responsáveis pela legitimação e aceitação de conceitos e comportamentos sociais e individuais, que por vezes legitimam as concepções e relações de dominação e subordinação. Visto que nenhuma realidade cultural e social é natural e, portanto, “neutra”, então nenhuma análise cultural pode ser neutra também, o que não quer dizer que falte objetividade ou critérios críticos de controle e análise de dados nos estudos culturais: simplesmente se aponta para a necessidade de intervenção política e social dos estudos culturais para mudar a realidade. Politicamente, o campo assume uma opção clara pelos excluídos e os em desvantagem nos arranjos culturais das sociedades que analisa.

Os postulados críticos dos estudos culturais dialogam diretamente com as visões da NSE quanto a educação e ao currículo. Sob o prisma culturalista, o currículo escolar se

⁵⁴Ao operar dentro dessa perspectiva, os estudos culturais influenciam a noção pedagógica de que o aprendizado cultural se dá de múltiplas formas e em múltiplos espaços, pois cultura é uma vivência global e diária, mostrando que a aprendizagem escolar precisa levar em conta a aprendizagem cotidiana.

apresenta como uma construção, um artefato cultural como outro qualquer, com conteúdos e prescrições de práticas pedagógicas socialmente construídas. O conhecimento, ao invés de ser um conjunto de dados preexistentes à que cabe ao homem descobrir e desvendar, na verdade se constitui num conjunto de interpretações sobre fenômenos observáveis que pretendem explicar e ordenar a realidade, em geral para justificá-la como ela se apresenta no presente histórico. O saber é socialmente construído. A “verdade” científica tem historicidade. E, como expressão pedagógica desse conhecimento culturalmente edificado, o currículo e seus saberes ensináveis incluem saberes aceitos pela sociedade e saberes excluídos por ela, mas igualmente refletem as lutas que processam esses saberes.⁵⁵

Várias correntes teórico – metodológicas coexistem no interior do movimento, o que explica a heterogeneidade de suas análises, a mesma heterogeneidade marcante na então renovada Sociologia Geral. Apesar do predomínio conceitual gradativo do neomarxismo estruturalista de Young nas reflexões da NSE, a fenomenologia substanciou importantes estudos na área, como a crítica de Esland à visão tradicional de conhecimento objetivo, neutro e naturalmente verdadeiro que deve ser simplesmente transmitido pela escola. Na perspectiva dele, o mundo não é *dado*, é *interpretado*, o que transforma a noção de conhecer e aprender em sinônimo de *interpretação* da realidade, e não de *compreensão* da mesma. E esse conhecimento se forma pela interação social, sendo uma construção intersubjetiva professor – aluno. Ninguém é passivo nesse processo. Os estudos de Keddie, por outro lado, se focalizam nas pré – noções que mediam as relações no ambiente escolar entre educadores e educandos, destacando que estas seriam determinadas por tipificações elaboradas *a priori* pelos professores, tipificações estas que seriam atravessadas por preconceitos e estereótipos de classe que influiriam nas expectativas de aprendizagem em relação aos alunos. Em outras palavras, os professores teriam maiores ou menores esperanças de sucesso escolar em relação à seus alunos de acordo com a origem social dos mesmos.

Outro intelectual de grande relevo para as pesquisas sociológicas educacionais inseridas no contexto da NSE foi Bernstein, cuja Teoria dos Códigos se aproxima do conceito de *habitus* de Bourdieu (esse mesmo sendo outra influência nas ideias da Nova Sociologia).

⁵⁵Essa visão da historicidade da Ciência e suas de assertivas científicas não implica numa relativização absoluta do conhecimento, sob pena de inviabilização da própria Ciência. Significa na verdade reconhecer que o que muitas vezes foi ou ainda é encarado como verdade científica e conhecimento legítimo resulta de convenções muitas vezes resultantes dos métodos de pesquisa e observação possíveis dentro do desenvolvimento tecnológico de um lugar e período ou por influência de crenças religiosas e abordagens filosóficas, e não da aplicação dos critérios do método científico e da empiria (estes mesmos sendo convenções sociais epistêmicas e metodológicas elaboradas na Europa a partir do século XVII). Ver KUHN, T. A estrutura das revoluções científicas. 7ªed, Rio de Janeiro: Perspectiva, 2003.

Assim como a sociologia educacional tradicional, esse estudioso debruça – se sobre os motivos da defasagem no desempenho escolar dos alunos das classes trabalhadoras em relação aos alunos oriundos das camadas mais bem situadas sócio – economicamente no sistema educacional britânico. Desde o início dos anos 60, Bernstein vinha desenvolvendo suas teorizações, reunidas em sua obra *Class, codes and control* (1975), onde ele define que o conhecimento se realiza por intermédio de três sistemas de mensagem: o currículo, que define o conhecimento válido; a pedagogia, que define o tipo válido de transmissão desse conhecimento; e a avaliação, que define a realização/apreensão válida desse conhecimento. Mas isso não significa que ele está preocupado com os critérios de legitimação, validação ou seleção dos saberes curriculados, bem como as motivações por trás da rejeição ou secundarização de certos saberes, apesar desta hierarquização interessar vivamente a sociologia educacional. O estudo de Bernstein é singular porque ele está preocupado em como se organiza a estrutura do currículo e as relações entre os diferentes tipos de saber presentes nele, e em como diferentes estruturas de organização do currículo se ligam a princípios diversos de controle e poder. Pensando nesse ordenamento estrutural curricular, ele cria uma tipologia contendo duas maneiras de organização curricular: o currículo *tipo coleção* e o currículo *integrado*. No primeiro modelo, as disciplinas são estanques, fortemente isoladas e separadas de maneira em que não existe intercessão entre as áreas e campos de conhecimento. Ou, conforme o jargão de Bernstein trata – se de uma organização curricular fortemente *classificada*, onde os conteúdos definidos para determinada matéria de ensino são marcadamente isolados de outros. No último, por outro lado, a permeabilidade e interação entre os diversos campos educacionais são possibilitados pela menor demarcação entre os saberes, onde toda a organização curricular se subordina a um princípio abrangente. Neste sentido, se apresenta como uma estrutura curricular fracamente *classificada*, onde os conteúdos disciplinares dialogam mais intensamente. A pedagogia de transmissão desses saberes pode ser marcada por um maior ou menor controle do professor e um conseqüente maior ou menor controle/participação dos alunos. Quanto maior o controle pedagógico dos docentes, maior seria o *enquadramento* da estrutura do currículo. Quanto mais participativo e colaborativo fosse o processo pedagógico, menor seria o *enquadramento* do mesmo. Currículos tradicionais seriam assim fortemente *classificados* e *enquadrados*, enquanto as propostas curriculares que vinham sendo elaboradas desde os anos 1960 seriam fracamente *classificadas* e *enquadradas*. Distinguindo entre poder e controle, Bernstein diz que o poder está relacionado principalmente ao processo de classificação, que decide quais saberes são essenciais ao currículo, mas que o controle está ligado ao enquadramento, ou a forma como

esse conhecimento legitimado pelo poder do currículo passa a ser transmitido. Na contramão das perspectivas críticas de coloração marxista, Bernstein não considera poder e controle como elementos que distorcem o currículo e a pedagogia, pois isso implicaria em vislumbrar uma situação idealizada de ausência de poder, uma utopia. Em sua análise, currículos tradicionais (de pronunciada e nítida classificação e enquadramento) e currículos não tradicionais (de menor classificação e pouco enquadramento) seriam apenas expressões de diferentes princípios de poder com suas correspondentes maneiras de exercer controle, mais sutis, menos sutis, mas nem por isso necessariamente mais ou menos eficazes ou mais ou menos “justos”. Dentro dessa percepção de como se estrutura e transmite o conhecimento, Bernstein constrói a resposta para o questionamento sobre como se aprendem as posições de classe e, desta forma, reproduzem – se exclusões de classe. As estruturas de classe se traduzem em estruturas de consciência, ou um conjunto internalizado de regras implícitas que determinam o que a pessoa pensa e os significados que ela atribui a vida na interação com outros indivíduos, através do aprendizado dos *códigos*, conceito que se refere a capacidade das pessoas de distinguir entre diferentes contextos e saber que tipos de comportamentos são ou não são cabíveis dependendo do contexto. Na argumentação de Bernstein existem dois tipos de códigos: o código *elaborado*, que se trata da leitura de mundo individual; e o código *restrito*, que alude ao conjunto de significados elaborados a partir da interação social e fortemente dependente do contexto em questão. Ambos são códigos culturais em constante mutação e interdependência. Ambos fazem parte da personalidade individual, e se manifestam em atitudes, conceitos, preferências, etc.⁵⁶ O código é aprendido em inúmeros espaços e instâncias, em especial na família e na escola, mas ele sempre é aprendido de forma implícita ao se viver em meio às estruturas sociais em que se expressa e desenvolve cotidianamente. Na educação escolar, o código social é implicitamente aprendido através da estrutura mais ou menos enquadrada e classificada do currículo, determinando quais modalidades do código serão aprendidas. Segundo ele, os elementos modalizados pelo código dos currículos escolares estariam em discrepância com os códigos dos alunos da classe operária, o que explicaria seu fracasso escolar e a reprodução da exclusão social (mais uma aproximação entre Bernstein e Bourdieu). Até mesmo as propostas curriculares “progressistas” (que

⁵⁶ Com sua Teoria dos Códigos, que envolve a incorporação de valores de classe socialmente construídos à individualidade, transformando código elaborado e código restrito num todo uno e praticamente indistinguível, Bernstein se aproxima do conceito de *habitus* de Bourdieu. Outra correlação possível seria com o conceito de classe social segundo Thompson, um dos líderes da História Social britânica, corrente historiográfica contemporânea da NSE, que define que a classe social é sempre histórica e cuja consciência de classe se forma na e através das relações humanas, unificando acontecimentos aparentemente desconectados tanto no plano da experiência quanto no da consciência. Ver THOMPSON, E. P. A Formação da Classe Operária Inglesa, Vol.I: A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, pp. 9 – 14.

frequentemente investem na ideia de “facilitar” o aprendizado pela aproximação do conteúdo e da didática com a “realidade” do aluno) seriam, na visão de Bernstein, apenas mudanças na estrutura interior de poder e controle do currículo que deixariam intactos os elementos de poder e divisão social.

Apesar de sua menor ressonância em nosso país, a NSE teve considerável influência sobre o desenvolvimento inicial e os posteriores desdobramentos da Sociologia do Currículo, principalmente na Inglaterra e nos EUA. Suas formulações permanecem um referencial indispensável para compreender os processos de construção do currículo escolar e suas relações com os múltiplos pólos de poder em disputa pela definição do que será ensinado e como, entendimento essencial se quisermos prosseguir na busca de um contexto educacional mais inclusivo e com uma compreensão holística da realidade. Uma proposta curricular inspirada pelo programa da NSE refletiria as tradições culturais e mentais dos grupos subordinados, desafiaria a própria hierarquia dos saberes curriculares e encararia o conhecimento como uma construção social histórica. As Teorias Críticas do Currículo iniciaram um movimento constante de problematização e questionamento das próprias bases fundamentais da educação. Os anos 80 e especialmente a virada para a década de 1990 e o princípio do século XXI assistiriam a uma intensificação e pulverização de pólos críticos em relação ao currículo.

1.3 As Teorias Pós – Críticas

No final dos anos setenta, o campo do currículo estava plenamente renovado pelos esforços em analisar e compreender questões que haviam sido ignoradas pela abordagem tradicional. Planejamento, implementação, controle, objetivos comportamentais e o incentivo a procedimentos científicos de avaliação deixaram de ser enfatizados ou supervalorizados em sua maioria. Pesquisas educacionais quantitativas perderam espaço como meio para produzir conhecimento e a primazia como método de aferição do sucesso escolar e de políticas públicas de educação. Esse campo teórico ganharia ainda maior complexidade com as questões surgidas nas duas derradeiras décadas do século XX, que imporiam aos teóricos da educação a necessidade de superar análises e propostas calcadas apenas nas dinâmicas de classe da crítica social marxista.

Ao longo da década de 80, e com mais intensidade dos anos 1990 em diante, modificações profundas e por vezes inesperadas no cenário mundial engendraram mudanças em praticamente todas as áreas do pensamento, das ciências às artes em geral. Logicamente, o campo curricular também foi afetado em sua dinâmica. O esgotamento do longo ciclo de crescimento econômico e desenvolvimento social do pós – II Guerra Mundial a partir de meados da década de 70 (os Trinta Anos Gloriosos), ilustrado pela Crise do Petróleo, levou a uma brutal diminuição da liquidez financeira internacional e a perda do crédito relativamente barato que sustentara o crescimento de dezenas de nações, levando muitos destes países a declarar a moratória da dívida externa, em especial na década de 1980, a “década perdida” para muitas nações da África e América Latina principalmente. Mas não foram apenas os países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento que sofreram os efeitos da diminuição do crescimento econômico e da baixa do crédito mundial. A Europa Ocidental e o Japão assistiram a um processo de progressivo desmonte do Estado do Bem – Estar, mais ou menos abrangente de acordo com o contexto de cada país. Mesmo o mundo socialista sentiu os efeitos dessa crise e acomodação capitalista, que veio a juntar – se ao esgotamento econômico e insatisfação popular com os regimes comunistas em geral que vinham se agravando na virada das décadas de 70 para 80. Simultaneamente, mudanças no mundo do trabalho e novas tecnologias exerciam um impacto decisivo na vida humana. A Terceira Revolução Industrial, ou 3ª Revolução Técnico – Científica, inaugurava em definitivo o uso da robótica, da biotecnologia e da informática digital na produção e na vida particular. O modelo taylorista – fordista de produção não se adequava a essa nova forma de produzir, que exige inovação constante, troca rápida de conhecimentos/informações, agilidade administrativa, descentralização da produção e abolição dos grandes estoques de mercadorias em prol de produção para atendimento de demanda imediata, uma nova maneira de gerir a produção encarnada pelo modelo japonês denominado *toyotismo*. Parte da produção fabril migrou das antigas metrópoles industriais do mundo desenvolvido para as cidades do Terceiro Mundo, onde as leis trabalhistas e ambientais tendiam a ser mais frouxas, a influência dos sindicatos trabalhistas era menor e o custo da mão de obra idem, gerando um aumento do desemprego e da concentração de renda na Europa e na América do Norte em um momento de refluxo das políticas públicas de amparo social, mas dando impulso ao impressionante crescimento econômico experimentado por países como a China e a Índia. A resposta a esse novo estado de coisas foi uma onda renovada do pensamento liberal, o *neoliberalismo*⁵⁷, que

⁵⁷ Tão demonizado quanto incompreendido, tanto pela Direita quanto pela Esquerda políticas em todo o mundo. Foi transformado em panacéia para todos os males por muitos conservadores e causa de todas as desgraças e

preconizava como medidas para adequação estrutural aos novos tempos o equilíbrio fiscal nas contas públicas (especialmente através de corte de impostos e verbas para políticas sociais “desnecessárias”, focando recursos de maneira mais “eficiente”), a clássica noção liberal de não intervenção estatal na economia, flexibilização das regras trabalhistas e o ideal do Estado Mínimo, tendo por base o pressuposto clássico de que a liberdade individual e as leis econômicas de mercado levariam à superação da crise, ao crescimento e a justiça social. Esses pressupostos ficariam conhecidos como Consenso de Washington. Os governos conservadores de Margaret Thatcher (1979 – 1990), no Reino Unido, e de Ronald Reagan (1980 – 1988), nos EUA, personificaram como poucos o triunfo das políticas neoliberais.⁵⁸ Instituições de crédito internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), condicionavam a concessão de empréstimos à governos que se comprometessem a adotar medidas de austeridade fiscal que estivessem em consonância com o receituário neoliberal e aceitassem uma fiscalização mais rigorosa em relação a aplicação dos recursos liberados. Os anos 90 assistiram ao colapso do Bloco Socialista e a implosão da URSS, com o consequente fim da Guerra Fria e triunfo aparentemente definitivo do capitalismo como sistema hegemônico mundial e do breve período de hegemonia solitária dos EUA como superpotência mundial. Ao mesmo tempo, e ligado ao fim da rivalidade americano – soviética, governos autoritários davam lugar a sistemas democráticos ou mais liberais principalmente no mundo subdesenvolvido, como o fim das ditaduras militares na Argentina (1983) e no Brasil (1985) e do regime racista do *apartheid* na África do Sul (1993), bem como os acordos de paz assinados entre israelenses, árabes e palestinos nesse período. Pela 1ª vez na História, a quantidade de governos democráticos suplantou o número de países não democráticos. Um novo ciclo de crescimento econômico mundial (não tão impressionante e abrangente quanto os Trinta Anos Gloriosos, porém) iniciaria – se a partir da 2ª metade dos anos 90, em parte como fruto das medidas de cunho neoliberal tomadas na década anterior. A disseminação da Internet e das tecnologias baseadas no conceito de portabilidade que ocorreram a partir desse momento deram voz, para o bem e para o mal, a indivíduos e grupos que antes não tinham espaço ou projeção; ao mesmo tempo, estimularam um individualismo cada vez mais acentuado no consumo de entretenimento e notícias, reforçando e re – trabalhando questões

maldades por vários progressistas, um exercício de maniqueísmo pueril que pouco acrescenta ao debate e compreensão do tema.

⁵⁸ No Brasil, especialmente os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) foram rotulados com a marca de neoliberais pela oposição mais à esquerda, devido a medidas de reformas adotadas segundo princípios desse ideário. Todavia, chamar o governo FHC de neoliberal parece tão esdrúxulo quanto chamar os governos Lula (2002 – 2010) e Dilma (2010 – 2016) de comunistas, como o fazem grupos mais à direita.

de alteridade indenitária ou acentuando comportamentos narcísicos e/ou atitudes de intensa introspecção auto – centrada.⁵⁹

Tal ambiente influenciou as Humanidades e a área da Educação. Intelectuais começaram a conceituar esse período, o que nós vivemos, de Pós – Modernidade, em que as grandes “certezas” que guiaram a vida humana desde a Renascença (sécs. XV e XVI), ou seja, a Modernidade, deixaram de existir. As ideias pós – modernistas contestam os papéis das “grandes narrativas de mundo”, como o marxismo, por exemplo (muito esvaziado em seu discurso político devido a desarticulação do Mundo Socialista), como fonte de compreensão da realidade, além de questionar todo o conceito consagrado de cognição e conhecimento educacional e das noções de razão, racionalidade e progresso. A dupla inflexão das políticas neoliberais e do pós – modernismo faz surgir propostas curriculares pragmatistas, ancoradas no discurso das “competências” (“múltiplas competências”/inteligências).⁶⁰ Se a Teoria Crítica do Currículo se fundamenta num paradigma racionalista/humanista do sujeito e da consciência, onde conhecimento e linguagem são vistos como representação e reflexo da realidade, o pós – modernismo e a *virada lingüística* põem em xeque essa concepção de noções de educação e currículo. A linguagem, o discurso e o texto ganham importância central, tirando o sujeito soberano, autônomo, racional e unitário de sua centralidade, conceito que perpassa as ciências em geral. Feminismo, estudos sobre gênero, raça, estudos culturais, pós-modernismo e pós – estruturalismo ocupam um espaço nos estudos curriculares que outrora havia sido ocupado pela luta de classes e questões correlatas de poder, cultura e ideologia. Não que estas chaves de estudo tenham sido abandonadas, mas agora as Teorias

⁵⁹ A obra que melhor sintetiza a euforia neoliberal das últimas duas décadas do século XX é o livro do historiador americano Francis Fukuyama, *O fim da História e o último homem* (1992), onde, ao retrabalhar um conceito hegeliano, afirma – se que a democracia liberal e o capitalismo emergiam como os únicos sistemas capazes de levar o progresso social e tecnológico para a humanidade, superando os conflitos ideológicos, que não faziam mais qualquer sentido com a derrubada do Bloco Soviético e a progressiva aceitação de regras de economia de mercado pelos países comunistas remanescentes. Obra aclamada por setores conservadores e de direita, foi igualmente criticada por muitos, à direita e à esquerda, diga – se de passagem. A resposta mais contundente e elaborada a tese de Fukuyama foi dada pelo cientista político Samuel Huntington, que resultou num livro igualmente popular nos anos 1990, *Choque de Civilizações e a Reconstrução da Ordem Mundial* (1996), onde se conclui que os conflitos de ordem ideológica seriam seguidos por confrontos de ordem cultural, inclusive de motivações fortemente religiosas, questionando a pretendida “vitória” da ordem ocidental liberal – democrática capitalista alardeada por Fukuyama e outros. Após o 11 de setembro de 2001, Huntington e sua obra, bem como os que seguiram nessa linha, adquiriram ares de visionários, esvaziando as teorizações triunfalistas dos liberais. Mas o conceito de “choque de civilizações” foi sendo apropriado pelos neoconservadores americanos e outros ao redor do mundo como justificativa da política de “guerra ao terror” em nome da defesa da “civilização ocidental cristã” contra o extremismo islâmico.

⁶⁰ Uma discussão e exposição sintética das questões e tensões no campo educacional ocasionadas pelo contexto histórico dos anos 1980 em diante, especialmente nos EUA e no Reino Unido, com foco nos projetos governamentais para um currículo nacional e os limites e críticas desse objetivo, encontra – se em APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In. MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2001.

Pós – Críticas operavam com outras chaves além destas, pois consideram que ver o mundo e o ambiente escolar apenas pelo filtro marxista e neomarxista deixa escapar outras formas de luta e resistência presentes na sociedade que transbordam para o currículo. O Pós – criticismo sob a influência do Pós – modernismo leva a crítica ao currículo a novos limites devido ao aprofundamento de antigas problemáticas e ao desenvolvimento de novas questões.

1.3.1 O Pós - Modernismo

Visão de mundo que tem suas origens no movimento artístico modernista da década de 1930, em especial no mundo hispânico, o Pós – Modernismo ganhou visibilidade conceitual e expressiva a partir da obra do filósofo francês Jean – François Lyotard, *A Condição Pós – Moderna* (1979). Trata – se de um movimento intelectual extremamente heterogêneo e controverso, que abrange um amplo arco conceitual que vai do mundo das artes à arena política e filosófica. A perspectiva pós – modernista questiona o pressuposto do indivíduo racional e unitário que se guia por princípios “universais” construídos a partir de narrativas globalizantes de origem iluminista. Nesta linha, representa a negação das posições teórico – metodológicas positivistas e marxistas, ambas de raiz iluminista e gestadas no século XIX. No campo político e social, frequentemente a luta deslocou – se perceptivelmente para questões até então sublimadas ou subordinadas à luta de classes e ao mundo do trabalho, como as questões de gênero, de sexualidade e étnicas, processo agudizado com a crise do Socialismo Real na virada dos anos 80 para os anos 90. Na área educativa, todas as teorias educacionais e propostas/construções curriculares anteriores são questionados. A crítica pós – modernista considera que a experiência histórica do século XX desacredita todas as explicações de caráter ou pretensão totalizantes, de todos os posicionamentos políticos, por serem fundamentalmente autoritárias, devido a suas intenções de reduzir a rica e múltipla experiência humana a padrões interpretativos/expositivos que seriam simplificadores da realidade e das diversas vivências, existentes e possíveis de existir, que a consubstanciam.⁶¹

As principais críticas feitas às correntes pós – modernistas residem numa alegada desmobilização política advinda da aceitação de seus pressupostos, crítica essa que parte

⁶¹BERMAN, M. Tudo que é sólido se desmancha no ar – a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. HARVEY, D. Condição Pós – Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1996.

especialmente do campo marxista, extremamente pressionado pelos acontecimentos do fim do século passado. Segundo autores e pesquisadores vinculados a essa corrente, ao enfatizar o particular no lugar do todo e a heterogeneidade discursiva da linguagem, o pós – modernismo enfraqueceria os laços coletivos de classe e relegaria todo o esforço pelo consenso na fala e ação políticos ao posto de questão ultrapassada. Dizem, em geral, que nos estudos curriculares essa abordagem resulta numa mera compreensão do que o currículo faz no presente e se abstendo de propor currículos que tenham por objetivo a transformação da realidade pela formação de indivíduos capacitados a superar o *status quo* e provocando, indiretamente, a desmobilização docente e da comunidade escolar frente aos problemas e questões da realidade escolar. Que o pós – modernismo seria a ideologia perfeita para o neoliberalismo que fechava o século XX.

É mister ressaltar que a crítica marxista ao pós – modernismo se baseia na crença de que a resolução dos conflitos de classe e da desigualdade pela superação do capitalismo bastariam para equacionar todos os outros conflitos sociais, independente de sua origem e especificidade. Lutar por todos seria o mesmo que lutar pelas minorias. Fica difícil sustentar esse ponto de vista anti – pós – moderno partindo dessa base argumentativa se nos lembrarmos que os países comunistas eram atravessados por muitos dos problemas, reais ou imaginários, que atribuíam ao capitalismo, como desigualdade de renda extrema entre a maior parte da população e as elites dirigentes, racismo, conservação da estrutura familiar “burguesa” (com a criminalização do homossexualismo e da pornografia, “desvios pequeno – burgueses”), entre outros aspectos que o processo revolucionário em tese deveria ter solucionado. O pós – modernismo chama à atenção a questões antes não devidamente consideradas pelo discurso teórico e práxis político – militante marxistas. Em contraste com isso, cedo movimentos de esquerda não – socialistas assumiram bandeiras “pós – modernas” no mundo capitalista, inserindo – as com maior ou menor celeridade e profundidade nas agendas políticas governamentais.

1.3.2 O Multiculturalismo e seus desdobramentos identitários no currículo

Os estudos culturais assumiram maior relevância nesse ambiente intelectual, desdobrando – se no chamado fenômeno *multiculturalista*. O multiculturalismo tem sua

origem nos países desenvolvidos europeus e norte – americanos, sendo o resultado das reivindicações legítimas de grupos cultural e socialmente marginalizados dentro da cultura dominante nacional (por mais que esta se apresente como diversificada, inclusiva e tolerante) para terem visibilidade, reconhecimento e representação dentro dessa cultura hegemônica. O multiculturalismo intenta combater a pasteurização e a homogeneização culturais que as características e objetivos dos meios de comunicação e entretenimento de massas acabam por promover no imaginário popular, criando muitas vezes identidades culturais que inadvertidamente reforçam estereótipos e noções de senso comum, apesar de recorrentemente embasadas em suas exposições por um discurso que se diz “multiculturalista”. O multiculturalismo transfere para o campo da luta política elementos conceituais de áreas especializadas como a Antropologia, que ao longo do século XX consolidou a percepção de que não é possível estabelecer hierarquizações entre as diferentes sociedades e culturas, pois nenhum critério transcendente pode ser adequadamente utilizado para julgar um povo como essencialmente superior a outro. O modo de vida e a tecnologia de uma sociedade seriam o resultado das interações desta com as condições físico – geográficas à sua volta e das trocas culturais com outras sociedades, o que explica as diferenças historicamente verificadas neste sentido entre os povos⁶². Mas estas diferenças seriam apenas manifestações superficiais de características humanas mais profundas, presentes em nossa humanidade comum. Essa, inclusive, é a base epistemológica do *multiculturalismo liberal* ou *humanista*, que prega o respeito e a tolerância pelas diferenças porque debaixo destas existe uma mesma humanidade. Existem, porém, questionamentos a essa visão liberal – humanista da parte de vertentes mais críticas e políticas do multiculturalismo, que consideram que as diferenças culturais não podem ser separadas de relações de poder. Estamos falando do *multiculturalismo crítico*,⁶³ que rejeita a noção liberal de uma humanidade comum porque esta

⁶² Um estudo intrigante de como a Geografia e os intercâmbios sociais são elementos essenciais para diferentes desenvolvimentos culturais, mas sem cair ou recorrer no erro do determinismo geográfico e ecológico como amarras que definiriam indefinidamente os desdobramentos da história de um povo, é o estudo do paleo - biólogo americano Jared Diamond. Ver: DIAMOND, J. Armas, Germes e Aço – os destinos das sociedades humanas. Rio de Janeiro: Record, 2005. _____ Colapso: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso. Rio de Janeiro: Record, 2013.

⁶³ Tem havido um notável esforço da parte dos poderes e instituições públicas em promover um ideário de respeito, convivência e tolerância em grande parte do mundo. Todavia, intelectuais como Homi Bhabha, Edward Saïd, Stuart Hall, Peter Maclaren, Carlos Moore (expoentes do Multiculturalismo Crítico), entre outros, tem apontado para os perigos dessa ênfase dos governos e instituições acadêmicas em promover a diversidade cultural e neste processo acabar homogeneizando o que não é homogêneo, deixando de problematizar as diferenças/desigualdades e relações de poder existentes nas conformações indenitárias (um exemplo esclarecedor e bem próximo de nós foi a ideologia da "democracia racial", que durante tanto tempo fez o elogio da miscigenação étnico-cultural da população brasileira, apresentando nosso país como exemplo de harmonia e convivência entre os diferentes, ao preço de mascarar o racismo estrutural de nossa sociedade, retardando políticas de Estado inclusivas e as discussões sobre esse problema).

perspectiva partiria de uma idealização do que seria ser humano, uma identidade humana fundamental, essencializada. Portanto, utópica. A grande questão que perpassa todas as reflexões críticas multiculturais pode ser resumida nesta pergunta: *diferente em relação a que e porque?* Nessas bases, o multiculturalismo crítico se divide em duas correntes. O multiculturalismo crítico *pós – estruturalista* considera que a diferença se produz através das relações com o outro, e aparece discursivamente, através da linguagem. Ou seja, se é ou não “diferente” sempre em comparação com aquilo que não se é considerado diferente, e os juízos de valor produzidos a partir dessa percepção social e linguisticamente construída exprimem relações de dominância e subordinação. Ecoando a crítica que o marxismo em geral fez em relação aos estudos fenomenológicos, o multiculturalismo crítico *materialista* alega que não se pode compreender e defender as diferenças apenas pela ênfase nos processos de construção discursiva, sem atentar para os processos institucionais, econômicos e estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade que se estabelecem a partir da diversidade cultural.

As ideias multiculturalistas tem sofrido diversas críticas. De uma forma geral, setores mais conservadores acusam o pensamento multicultural de atentar contra os valores da nação, da família e de uma herança cultural comum.⁶⁴ Versões mais progressistas da crítica ao pensamento multicultural afirmam que este acaba por fragmentar uma cultura nacional comum com sua ênfase nas múltiplas identidades e tradições culturais, pondo em risco conquistas da cidadania por abrir caminho à tendências regressistas. Outro questionamento comum é aquele que acusa o multiculturalismo de excesso de “relativismo”, pois certos valores seriam “universais”, transcendendo características culturais específicas e localizadas. O principal problema com essas críticas reside no fato de que elas operam na chave essencializadora que o multiculturalismo crítico ressalta e questiona. Tanto a crítica conservadora quanto a progressista operam com uma idealização (não admitida, é óbvio) do que seriam os valores nacionais, familiares, culturais em comum e do modelo de cidadania e seu exercício. Os valores universais invocados por aqueles que atribuem relativismo excessivo ao multiculturalismo são, na verdade, os valores da democracia representativa liberal e do Iluminismo. Para o multiculturalismo, valores aceitos como universais assim o

⁶⁴ Nos últimos anos, valores e políticas multiculturais tem estado sob forte ataque com o recrudescimento da xenofobia e do racismo provocados pelo enorme aumento do trânsito de refugiados devido aos conflitos no Oriente Médio e África, da lenta recuperação econômica mundial pós – crise de 2008 e subsequente ascensão de lideranças e grupos políticos nacionalistas de direita, extrema – direita e extrema – esquerda, com um discurso populista, salvacionista e isolacionista em países do Primeiro Mundo, invocando a defesa da “herança” e dos “valores” nacionais contra as levas de imigrantes.

são encarados não devido a uma característica transcendental e de imanente superioridade destes, mais de processo histórico e relações de poder construídas.⁶⁵

Nos EUA, o multiculturalismo surgiu exatamente como uma questão educacional e curricular. Grupos culturais subordinados iniciaram fortes críticas ao cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional, afirmando que este apresentava como natural, universal e cultura comum aspectos culturais particulares e de grupos sociais dominantes. Na perspectiva destes críticos, o currículo universitário deveria incluir uma amostragem mais representativa das contribuições culturais dos grupos subalternizados. Essas questões rapidamente se estenderam aos currículos da educação básica. Diversas nuances se fazem presentes na perspectiva curricular multiculturalista. Um currículo multiculturalista liberal – humanista vai trabalhar valores como tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as diferentes culturas. Uma perspectiva mais crítica do multiculturalismo vai problematizar a própria ideia de tolerância e respeito. Por trás de sua aparente generosidade, a atitude tolerante pode esconder um certo sentimento de superioridade condescendente da parte de quem a manifesta, ou simples indiferença pelo outro. Por sua vez, o respeito pode se basear numa noção de essencialidade, onde as características culturais “originais” e as “diferenças” são vistas como fixas, restando apenas “respeitá – las”. Assim, diferenças não devem apenas ser respeitadas, mas as relações sociais de poder que as produzem e reproduzem constantemente devem ser permanentemente focalizadas. Um currículo multiculturalista crítico sempre colocaria a diferença em questão. Essa postura de questionamento das bases epistemológicas do currículo aproxima o viés multicultural das Teorias Críticas, mostrando que, para além das determinações classistas curriculares, a desigualdade educacional deve ser buscada a partir de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade. O multiculturalismo reivindica que não basta o acesso ao currículo hegemônico para a emancipação social e individual: o currículo precisa ser modificado para que se torne mais plural, inclusivo, verdadeiro.

As questões relacionadas com a ideia de gênero estão intimamente imbricadas com o multiculturalismo. A crescente visibilidade do movimento e das teorizações feministas desde a década de 60 forçou as perspectivas críticas e pós – críticas da educação a conceder

⁶⁵ Isso não quer dizer que estes valores historicamente construídos e aceitos como “universais” sejam automaticamente desqualificados devido a essa característica e por frequentemente terem sido impostos de cima para baixo às populações. Significa apenas reconhecer a historicidade desses conceitos, com suas relações de poder e rupturas. E que estes conceitos e valores não são aceitos por todos os indivíduos e culturas. Afinal, o multiculturalismo defende o respeito, tolerância, aceitação, apreciação e convivência como diversidade cultural que constitui as sociedades como forma de, entre outros objetivos, construir uma realidade mais democrática, sendo este um dos valores percebidos como inegociáveis por grande parte do mundo hoje. Ou seja, o multiculturalismo pretende reforçar um valor “universal” (a democracia) socialmente construído.

crescente importância ao papel do gênero na produção da desigualdade e do currículo.⁶⁶ As lutas das mulheres passaram a se concentrar em outros campos à medida que conquistavam direitos políticos iguais aos dos homens entre o final do século XIX e a 1ª metade do século XX nas sociedades européias e americanas. Nos anos 60, cada vez mais os feminismos demonstravam que as linhas de poder não passavam apenas pelas questões de classe social, mais pelo “patriarcado” presente no imaginário das sociedades, que se traduziam numa série de comportamentos e pensamentos machistas fundamentados em estereótipos sobre o lugar e o papel da mulher no mundo doméstico e nos espaços de trabalho e estudo, atitudes estas compartilhadas e reproduzidas por homens e mulheres. Dessa forma, a dominação masculina e a noção de inferioridade feminina se reproduziam de maneira mais ou menos evidente dependendo do contexto e local, e isso se traduziria numa educação e num currículo que evidenciarium e valorizariam aspectos costumeiramente atribuíveis ao sexo/gênero masculino, como competição e domínio. A teorização e a mobilização feminista questiona esse aspecto, primeiro lutando por um acesso mais igualitário aos cursos e carreiras antes vistos como eminentemente masculinos; em seguida, por questionar a própria constituição epistemológica do mundo e da educação (percebidos pelo movimento feminista como realidades principalmente baseadas em conceitos masculinos que subalternizavam a mulher e seus anseios), e propondo uma nova organização social e dos conhecimentos que contemplassem também as visões e conceitos da feminilidade. O mundo e suas instituições (inclusive a escola) não seriam apenas definidos a partir de perspectivas masculinizadas, mas congregariam igualmente os valores femininos. Muitas críticas se fazem a essa visão de valores comportamentais femininos e masculinos devido a percepção de que trariam em si mais do que apenas a atenção a caracteres biológicos e psicológicos, trabalhando numa chave essencializadora de ambos os sexos. Mas é inegável a contribuição do pensamento e da prática política feminista para a abordagem das relações de gênero na escola. Nesse sentido, a chamada *pedagogia feminista* preocupou – se sobretudo em desenvolver didáticas que refletissem os valores feministas, formando um contraponto ao patriarcado mental e comportamental nas escolas e construindo um ambiente escolar onde as vivências de ensino –

⁶⁶O conceito de gênero se refere aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual, distinguindo – se de sexo, termo que está ligado aos caracteres biológicos masculinos e femininos. Existem controvérsias com respeito a essa separação conceitual gênero/sexo, mas em geral essa configuração teórica permanece amplamente aceita. Gênero é um conceito distinto, apesar de relacionado, do de sexualidade, que não se encaixa em uma definição única por se remeter a um conjunto de experiências íntimas e pessoais vivenciadas de maneiras diferentes por cada indivíduo em seus relacionamentos afetivo/sexuais e expectativas com o outro e em relação a si mesmo. Uma coisa fica bem clara, porém, em relação aos dois conceitos: não se restringem nunca a relações sexuais. O referencial teórico de gênero começa a se desenvolver a partir de pesquisas no campo da Biologia durante os anos 1950.

aprendizagem fossem pautadas por características encaradas como eminentemente femininas (empatia, trabalho em equipe, etc.), portanto vistas pelo universo feminista como mais adequadas ao ensino e desenvolvimento intelectual.

Outro legado da teorização e mobilização política do feminismo foi a teoria *queer*, surgida em países como a Inglaterra e os EUA como uma espécie de unificação dos estudos sobre a homossexualidade masculina e feminina. O movimento *queer* explorou habilmente a ambiguidade presente nesta terminologia da língua inglesa para ilustrar a reviravolta epistemológica que o seu pensamento intenciona provocar. *Queer* pode ser tanto uma maneira pejorativa de se dirigir a um gay ou uma lésbica quanto significar, sem conotações sexuais, algo fora da normalidade, excentricidade e estranheza. O objetivo da abordagem *queer*, da política *queer* reside numa declaração de posituação da “esquisitice”, para que a tranquilidade e a normalidade/normatividade que conformam as identidades sexuais sejam perturbadas⁶⁷. O feminismo ataca fundamentalmente a naturalização das relações entre os dois sexos, pressupondo inclusive que mesmo aquilo que se considera puramente físico e biológico no que tange a homens e mulheres encontra – se sujeito a significados socialmente construídos.⁶⁸ A Teoria *queer* estende essa hipótese para o domínio da sexualidade, ao afirmar que mesmo a identidade sexual deve ser encarada em parte como uma construção histórica. Nesse caso, a abordagem *queer* problematiza a própria definição e as manifestações da heterossexualidade, considerada uma elaboração cultural hegemônica que define os comportamentos e tendências que serão conceituados como “diferentes”, “desviantes”, “anormais”. Assim, a homossexualidade passa a ser tratada como algo menor, perigoso e, portanto, passível de crítica e exclusão em relação aos padrões dominantes, que são padrões de poder socialmente desenvolvidos. Como esses padrões são antes de tudo resultado da cultura, inexistem critérios biológicos que determinem a normalidade e a anormalidade no caso da sexualidade humana, pois entre humanos o sexo transcende os fins reprodutivos. Desta forma, segundo o conceito *queer* da *performatividade*, a sexualidade humana pode ser expressa das mais diversas formas, permitindo que se transite da heterossexualidade para a

⁶⁷Cunhou – se o termo *heteronormatividade* para descrever a marginalização, desconhecimento e perseguição de orientações sexuais diferentes da heterossexual. A heteronormatividade baseia seus conceitos e práticas na *heteronormalidade*, que é a perspectiva de encarar as questões de gênero e sexualidade apenas pelos caracteres da orientação heterossexual. Ver também BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. In. Currículo e política de identidade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.21, n.1, jan./jun. 1996.

⁶⁸O paradigma da objetividade e neutralidade como características intrínsecas da ciência foi amplamente questionado no século XX. A ciência e seus postulados de verdade não deixam de ser construções sócio – culturais. Para uma exposição clara desse tema, ver KUHN, T. *Op. cit.*

homossexualidade, transexualidade e vice – versa, permitindo o cruzamento de fronteiras indenitárias pelos indivíduos quando e como desejarem. Mas a teoria *queer* vai além da afirmação das identidades homossexuais, pois propõe uma reviravolta epistemológica ao nos convidar a pensar no impensável, e não apenas no que é permitido pensar. Pensar desta forma implica em questionar, problematizar e contestar todas as formas tradicionais e convencionais de conhecimento e identidade, não considerando nada como intocável ou inquestionável. Diante disso, uma pedagogia e um currículo atravessados por essa perspectiva não defendem apenas a legitimidade de orientações sexuais não – convencionais, mas igualmente questionam as próprias alegações de normalidade e naturalidade de todo o conhecimento, não só em relação a sexualidade. *Queer* convida a ousar, ao deslocamento de certezas e a explorar o que ainda não foi explorado.⁶⁹

Uma abordagem teórica curricular que trabalhe as denominadas relações étnico – raciais é tributária dos estudos realizados ao longo da 1ª metade do século XX que procuravam compreender as razões do “fracasso” escolar de alunos oriundos de grupos étnico – raciais minoritários (sejam minoritários em n° ou em poder e influência)⁷⁰. Foi só a partir do Pós – Estruturalismo e dos Estudos Culturais e a consequente problematização dos próprios saberes e a organização do currículo escolar que a epistemologia educacional foi questionada. Do ponto de vista dos movimentos pelos direitos civis e políticos das minorias, de diversos intelectuais e de setores dos estados africanos, asiáticos e latino - americanos, o currículo “ocidental” é racialmente e etnicamente enviesado, pois mantém sua marca “colonial” ao se concentrar nas histórias européias e legitimar os conhecimentos consagrados pela tradição epistêmica européia, legando aos demais povos e espaços geográfico – culturais um papel acessório ou periférico na narrativa da trajetória humana e de seus conhecimentos. Transforma os últimos 350 anos de hegemonia ocidental num acontecimento natural da História humana, que vinha se processando desde a Antiguidade. O currículo que contempla as abordagens étnico – raciais critica essa narrativa e construção do saber ensinável por seu caráter etnocêntrico, mas não faz isso apenas pela celebração das diferenças étnicas e

⁶⁹Na verdade, a abordagem *queer* no currículo ultrapassa as fronteiras da temática sexual e de sexualidade (mesmo tendo sido a primeira proposta a tratar de sexualidade no currículo), pois implica numa atitude de grande liberdade intelectual, sem amarras conceituais e ideológicas, sobre qualquer assunto.

⁷⁰A Genética contemporânea demonstrou conclusivamente que não existe nenhum conjunto de critérios físicos e biológicos que autorizem a divisão da humanidade em “raças”. Entretanto, e apesar de muitos questionamentos quanto a essa conceituação, em geral se usa ainda hoje o termo raça para se referir a traços físicos, fenotípicos, enquanto etnia estaria ligado aos caracteres culturais de um povo ou indivíduo. Todavia, mesmo não existindo referenciais físico – biológicos reais que fundamentem o uso do conceito de raça, sua existência cultural e social exige que este seja problematizado para sua necessária desconstrução.

culturais. Ele questiona a própria diversidade e os discursos que acompanham as ideologias multiculturais, pois politicamente estuda as relações institucionais e discursivas de poder que produzem as noções de diferenças. Ao fazer isso, combate não só as atitudes racistas, mas procura compreender as estruturas sociais, concretas e simbólicas, que produzem e sustentam o racismo. Na análise cultural atual, o conceito de *representação social* torna – se imprescindível para analisar as relações étnico – raciais. Representações sociais são um conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar um dado conhecimento, pessoa ou objeto, resultantes da interação social, o que torna essas representações comuns a um determinado grupo de indivíduos. Dessa forma, estereótipos e percepções de senso comum de pouca ou nenhuma criticidade se transformam em “verdades” e “certezas” quase dogmáticas.⁷¹ Assim, pessoas e sociedades tornam – se “rotuláveis” através da generalização e legitimação do que é muitas vezes imaginário ou particular. E essa construção social representativa sempre expressa dinâmicas de poder e submissão. Entender isso caracteriza tanto a luta antirracista quanto o combate a essencialização das identidades, que precisam ser compreendidas naquilo que tem se mostrado empiricamente: fluídas, mutáveis, intercambiáveis, fragmentadas, não – essencializadas, porque os indivíduos, a sociedades e as culturas estão em movimento constante.⁷²

1.3.3 Multiculturalismo e Pós – Colonialismo

O pensamento multicultural construiu uma interseção lógica com as teorias pós – colonialistas. As teorizações pós – coloniais analisam as relações de poder entre as diferentes nações que foram conquistadas e colonizadas pelos europeus desde o século XV e os legados dessa experiência histórica tal como se configuram no presente, o pós – independência ou pós – colonialismo. Os teóricos dessa escola consideram que a compreensão da realidade atual globalizada não pode prescindir do entendimento das consequências do colonialismo para o mundo. Abordagem multidisciplinar, a teoria pós – colonial é especialmente forte nos estudos

⁷¹O conceito de representação social surge dentro do interacionismo simbólico, tendo no psicólogo social Serge Moscovici sua base teórica inicial a partir de seu livro *A Psicanálise, sua imagem e seu público* (1961). Ver MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

⁷²Nesses sentidos, a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, representou uma conquista para as abordagens étnico – raciais do currículo no Brasil, ao tornar obrigatório o ensino da História da África, das culturas afro – brasileiras e das culturas indígenas nas instituições de ensino públicas e privadas no país. Essa lei veio a contemplar aquilo que o marco anterior, a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, deixara passar, ao tornar compulsório o ensino da História africana e das culturas afro – brasileiras, deixando de fora as sociedades ameríndias.

da literatura produzida nos espaços coloniais ou que tenham como tema esses espaços, em geral trabalhando com duas categorias de análise básicas: as narrativas imperiais, de autoria do colonizador, entendidas como panegíricos do projeto colonial “civilizatório”; e as narrativas dos colonizados, vistas, mesmo em suas versões mais “simpáticas” ao colonialismo, como obras de afirmação indenitária e de resistência ao imperialismo. As obras literárias africanas, asiáticas, latino – americanas e de outras regiões outrora dominadas política, econômica e militarmente por povos europeus são consideradas como semelhantemente relevantes para a cultura universal quanto as obras do cânon literário ocidental, e quase imediatamente esse discurso legitimador e empoderador migrou do campo estético para o político, onde, ao lado do feminismo, dos movimentos negros, dos movimentos homossexuais e outras mobilizações de grupos marginalizados e subalternizados face ao paradigma cultural ocidental dominante, consolidou – se como um modelo crítico e questionador das pretensões de monopólio da civilização e da cultura “superiores” reivindicado pelas matrizes metropolitanas européias.

A teoria pós – colonial surgiu no contexto das lutas de libertação coloniais das décadas de 50 e 60, a partir dos trabalhos de intelectuais oriundos dessas regiões coloniais, como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Leopold Senghór, Cheik Anta – Diop, Edward Said, Homi Bhabha e outros pensadores. Mesmo a obra educacional de Paulo Freire, principalmente em sua fase inicial, muitas vezes é considerada uma reflexão pós – colonial da educação. O pós – colonialismo realiza os mesmos questionamentos que o pós – estruturalismo e o pós – modernismo desdobram sobre as relações de poder e as formas de constituição do conhecimento que colocaram o sujeito histórico ocidental (branco, europeu, cristão e heterossexual) em sua ainda atual posição privilegiada, mas faz isso enfatizando as relações de poder entre os países, desconstruindo os imaginários sobre os não – ocidentais elaborados pelos discursos e práticas de dominação político – militar e cultural dos ex – colonizadores. A teoria pós – colonial concebe as relações de dominância cultural colonial como uma via de mão dupla, remetendo – se ao paradigma pós – estruturalista foucaultiano de capilaridade das relações de poder para criar conceitos que ilustram essa dinâmica social relacional entre colonizados e colonizadores, como *hibridismo*, *tradução*, *mestiçagem*, conceitos que fundamentalmente vão alertar para o processo de transformação que ocorre tanto nas culturas dos colonizados quanto nas dos colonizadores como resultado do contato entre elas. Esses contatos são marcados por acomodações e resistências, mas sempre terminam com a modificação das duas matrizes sócio – culturais. Uma pedagogia e um

currículo pós – coloniais problematizariam as formas contemporâneas de imperialismo econômico e cultural, evitando abordagens superficiais de “valorização” da diversidade cultural baseadas em construções imaginárias folclorizadas das identidades autóctones ou não pretensamente baseadas em modelos europeus, muitas vezes celebradas através de “datas comemorativas” (Dia do Índio, do Negro, da Mulher, etc). Um currículo assim conjuga as dimensões do conhecimento, cultura e estética às questões de poder, política e interpretação, desnaturalizando noções essencializadas e descolonizando o saber.

Uma das mais inovadoras da abordagens multiculturais da sociedade e da educação, inserida no paradigma do pós – colonialismo, tem sido o *pensamento decolonial* e a resultante *pedagogia decolonial*.⁷³ Sua origem está no trabalho de um grupo de intelectuais de diferentes procedências e inserções que trabalham de forma multidisciplinar e transdisciplinar, predominantemente latino – americanos, cuja produção acadêmica heterogênea se aglutina no chamado Grupo Modernidade/Colonialidade.⁷⁴ A grande proposta do grupo decolonial consiste na construção de um novo projeto de conhecimento, ética e poder a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos, elaborando uma alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto em seu projeto de civilização quanto em suas proposições epistêmicas. Segundo os decoloniais, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda: a imposição da ocidentalização através da colonização das culturas pela colonização dos indivíduos e sociedades. O colonialismo apresenta – se como algo que vai além da dominação política, militar, jurídica ou administrativa, pois ele engendra e enraí – za a chamada *colonialidade*, e através desta sobrevive no pós – independência, que é o fim da dominação direta. Colonialidade traduz os conceitos de conhecimento e construção deste, valores de vida, padrões culturais e estéticos e outras estruturas subjetivas dos colonizadores que acabaram incorporados pelos colonizados, uma “colonização epistemológica” ou “colonização do imaginário”, que permanece mesmo após a derrota do colonialismo. Os saberes do colonizado são invisibilizados, subalternizados e deslegitimados pelos saberes do colonizador, reafirmando para este o valor superior de sua

⁷³ CANDAU, V.; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.6, n°1, abril de 2010, pp. 15 – 40. OLIVEIRA, L. F. História da África e dos africanos na escola – Desafios políticos, epistemológicos e indenitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

⁷⁴ As principais figuras do grupo são o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino – norte – americano Walter Mignolo, o sociólogo porto – riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista americana (radicada no Equador) Catherine Walsh, o filósofo porto – riquenho Nelson Maldonado Torres e o antropólogo colombiano Arturo Escobar. O grupo mantém intenso intercâmbio com o sociólogo americano Immanuel Wallerstein.

cultura e naturalizando para o colonizado a cultura dominante, resultando numa das mais eficientes, profundas e violentas formas de sustentação da hegemonia: quando se convence o dominado de que as culturas dominantes são intrínsecamente superiores e necessariamente desejáveis. A colonialidade afeta colonizados e colonizadores. No caso da América Latina, África e Ásia, significou a imposição e aceitação de processos de ocidentalização e europeização; para a própria Europa e nações desenvolvidas, a reafirmação do eurocentrismo, perspectiva cognitiva promovida pela elaboração de ciências (especialmente as ciências humanas e sociais) que realizaram construções teórico – metodológicas que referendavam esse etnocentrismo europeu – ocidental, dando origem a um padrão visto como único e universal para a produção de conhecimentos, deserdando todas as epistemologias não – europeias ou não – reconhecidas pelos europeus como tal.⁷⁵ A História resultante deste processo colonizador de “corações e mentes” é eurocêntrica, justificando o ponto de vista da “superioridade” dos europeus por, através de uma noção evolutiva e cronológica dos fatos, criar uma narrativa teleológica que obrigatoriamente desembocava no “sucesso europeu”.

Se alguém foi “colonizado”, então esse alguém pode ser “decolonizado”. Essa é a meta da pedagogia decolonial, uma perspectiva educacional ainda em construção que se inspira na didática de Paulo Freire e nas teorizações sobre a consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternizados de Frantz Fanon.⁷⁶ Para tanto, o currículo decolonizador promoveria o diálogo de outras formas de pensar (africanas, ameríndias, asiáticas, etc) com o pensamento europeu, considerando – as igualmente legítimas, questionando a negação da historicidade dos não – europeus, contestando as concepções de atraso atribuídas aos nativos de outras regiões do planeta (fazendo o movimento

⁷⁵Podemos dizer, sob esse prisma conceitual, que os conceitos decoloniais podem ser deslocados para analisar outros contextos históricos, apesar de sua aplicação original estar relacionada com o mundo colonial e, principalmente, pós – colonial dos séculos XVI ao XXI. Se percebemos a colonialidade e a colonização como mutuamente constitutivos e auto – referenciadores, veremos que muitos impérios da Antiguidade operaram numa chave de dominação dessa natureza, “colonizando” as vidas e os padrões cognitivos dos povos conquistados. E mesmo uma potência culturalmente colonizadora, como os EUA, pode ser simultaneamente “vítima” do processo de colonialidade, tendo em vista que os valores e conceitos formativos da sociedade americana são grandemente devedores da colonização britânica. Enquanto isso, outras tradições culturais americanas, como as ameríndias, africanas, afrodescendentes, latinas e de outras populações imigrantes, são costumeiramente relegadas a um patamar inferior à matriz inglesa.

⁷⁶Psiquiatra, filósofo e ensaísta francês, natural da Martinica, Fanon trabalhou como médico psiquiatra do exército francês durante a Guerra de Independência da Argélia (1954 – 1962), onde testemunhou e analisou os efeitos psicológicos, sociológicos e filosóficos das atrocidades do conflito e da colonização sobre colonizados e colonizadores. Tornou – se um dos mais influentes pesquisadores e pensadores sobre a descolonização e a psicopatologia da colonização e um dos fundadores do pensamento autônomo terceiro – mundista. Autor da obra – prima *Os condenados da Terra* (1961), baseado em suas experiências no conflito norte – africano, e do seminal *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952), onde analisa a desumanização dos povos coloniais e não europeus pela colonização indenitária do imperialismo eurocêntrico.

antropológico de considerar as diferenças culturais e tecnológicas como consequência das relações e adaptações com e ao ambiente e outras culturas, e não como expressão de superioridade ou inferioridade inatos de um povo), iluminando as lutas para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Ao tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar diferentes da lógica eurocêntrica dominante, a prática pedagógica decolonial tem por objetivo mostrar a existência e demonstrar a importância social das múltiplas “heranças” culturais que existem e formam o mundo, muitas vezes mais determinantes para a construção das identidades na América Latina, África, Ásia e Oceania do que a cultura colonizadora.⁷⁷ Mas a proposta dessa práxis educativa vai muito além da denúncia da colonização do ser, do saber e do poder pela cultura hegemônica. A educação decolonial se insurge contra essa lógica de dominação pela criação de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, promovendo uma nova visão pedagógica que se projeta como política cultural que permita a superação definitiva de nosso “complexo de vira – latas”⁷⁸.

O multiculturalismo e seus desenvolvimentos nas questões de gênero, etnia, etc, representa um esforço de empoderamento de grupos minoritários e/ou marginalizados sócio, política, econômica e culturalmente dentro das sociedades “nacionais”, cujo projeto formador datado dos séculos XVIII, XIX e metade inicial do XX acabou invisibilizando esses diversos grupos e tradições em nome da homogeneidade dos cidadãos. Mesmo as alternativas revolucionárias mais expressivas, como o comunismo, construíam suas utopias sobre arquétipos indenitários, essencializantes, que esvaziavam conceitualmente e politicamente essa diversidade humana. Quando os poderes hegemônicos tinham poder sobre as histórias dos setores marginalizados, estas desapareciam, diluídas nas “grandes narrativas”. A mobilização política multicultural tem feito cada vez mais desses grupos senhores de suas narrativas, protagonistas, sujeitos históricos ativos. Tem produzido realidades mais inclusivas e democráticas que no passado.

Cabem, porém, a esta altura, alguns questionamentos. Existem limites para a tolerância e aceitação de determinadas práticas culturais à luz da ética e dos valores em grande parte aceitos hoje, não só pelo mundo de matriz hegemônica cultural ocidentalizada, mas por grande parte da comunidade internacional? Certas práticas, como o infanticídio

⁷⁷Significa apenas compreender esta realidade, e não pagar na mesma moeda, ou seja, substituir uma história eurocêntrica por uma história afrocêntrica, ameríndiocêntrica ou asiocêntrica. Isso seria substituir um pensamento etnocêntrico por outro, puro e simplesmente originando o mesmo tipo de tradição epistemológica que o movimento Modernidade/Colonialidade combate.

⁷⁸Nelson Rodrigues, 1950.

(especialmente de meninas e bebês portadores de alguma deficiência) e a circuncisão feminina, entre outras, são explicáveis dentro de um determinado contexto histórico – cultural, mas ferem valores aceitos mundialmente, inclusive através de textos legais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Logicamente, ética e valores sociais e morais são mutáveis como construções históricas que são, e a tolerância e a valorização das diversas formas de expressar a vida são valores igualmente valiosos.⁷⁹ E os valores éticos hegemônicos do presente se baseiam em conceitos políticos, filosóficos e morais ocidentais nem sempre partilhados por outros povos e muitas vezes impostos à estes, inclusive de forma violenta. Mas isso significa que tudo o que compõe essa “herança” construída (e por vezes imposta) deve ser ignorado e abandonado quando confrontado com valores e práticas que desafiam frontalmente determinados pressupostos presentes nela, como, por exemplo, os direitos humanos? Será que toda a alternativa ao pensamento dominante atual representa algo realmente melhor?⁸⁰ Não seria pensar dessa maneira cair no mesmo equívoco dos que criticam a visibilidade e defesa da diversidade? Seria possível o desenvolvimento das perspectivas pós – modernistas de indivíduo plural e contraditório e de sociedade descentralizada, auto – determinada e multicultural (portanto, evidentemente mais livres) fora do ambiente político, cultural, econômico e ideológico proporcionado pelos valores da Modernidade ocidental, que inclusive permite a existênciada própria crítica pós – moderna a ela?

1.4 O currículo na atualidade: um balanço crítico - reflexivo

À que conclusões, entre tantas outras possíveis, podemos chegar após meditarmos sobre as teorias tradicionais, críticas e pós – críticas do currículo? Quais as possíveis ideias sobre o que é o currículo escolar e o que está envolvido em sua concepção, levando em consideração tudo o que se teorizou e testou no campo educacional? Esse balanço crítico - reflexivo precisa ser enfrentado por todos os professores preocupados com sua prática de ensino e suas consequências para a aprendizagem de seus alunos.

⁷⁹ Interessante destacar: a tolerância também é um valor socialmente construído e historicamente localizado, e não um elemento transcendente descoberto pelo multiculturalismo (este mesmo uma construção ocidental) e presente em várias das sociedades ao longo da História (apesar de todas contarem com diferenças culturais em seu corpo constitutivo e se relacionarem mais ou menos conflituosamente com estas).

⁸⁰ Qual seria, por exemplo, a melhor alternativa à democracia representativa ocidental? As ditaduras do proletariado? As teocracias antigas? A “Nova Ordem” nazista? Ou as atuais ditaduras cubana e norte – coreana? O bolivariano “socialismo do século XXI”? Consideraríamos seriamente essas alternativas como viáveis para nós, ou para qualquer outro?

As teorias críticas e pós - críticas praticamente promoveram a superação do conceito de conhecimento e ensino – aprendizagem desse conhecimento como algo neutro e imparcial, uma atividade que envolveria apenas transmitir um conjunto natural e verdadeiro em si mesmo de saberes para os indivíduos. As reflexões e pesquisas de orientação marxista revelaram as estruturas sócio - culturais de poder responsáveis pela definição do que deve ser legitimado como conhecimento a ser ensinado. Abordagens não – marxistas, como as correntes pós – estruturalistas e outras, ampliam e adensam essa compreensão da influência das relações históricas de poder na elaboração do currículo escolar, ao demonstrar que estas relações podem ter múltiplos pólos de origem/produção. As relações sociais de poder, dominância e exclusão não refletem apenas a predominância política, econômica ou militar de um setor social sobre outro, ou de uma nação sobre outra. Refletem também a hegemonia cultural e ideológica. Na realidade, as ideias e práticas de dominação cultural/científica se sustentam na força política, econômica, midiática⁸¹ e militar, e fornecem o conjunto discursivo que legitima e justifica esse predomínio. Um “naturaliza” o outro, e vice – versa. *Hard e Soft Power* se alimentam mutuamente. Não devemos, entretanto, compreender essas relações apenas nos termos de chaves binárias e maniqueístas como, por exemplo, Estado x Sociedade, elites x trabalhadores, brancos x negros, homens x mulheres, heteros x homos, países ricos x países pobres, direitas x esquerdas, etc. As relações de poder se dão também dentro desses grupos, e não apenas entre eles. E, embora grupos minoritários e/ou socialmente marginalizados e subalternizados tenham uma margem de manobra bem menor do que aqueles que estão em posições superiores e de dominação, frequentemente esses grupos e indivíduos impõem suas demandas. Negociação, conflito, consenso: tudo isso demarca a luta pelo empoderamento, seja identitário, econômico, político e cultural, com “avanços” para uns e “recuos” para outros. Quem está no poder e com o poder vai lutar para ali se manter. Quem está fora ou mais afastado vai querer se empoderar. A escola e o currículo estão perpassados por essas questões. O currículo é um espaço onde identidades, saberes e poderes em disputa se confrontam nos conteúdos, nas práticas pedagógicas e nos discursos. Mais do que abordagens que questionam os postulados de uma e de outra, as teorias críticas e pós – críticas revelam que as relações históricas que definem critérios de conhecimento, valores, diferenças culturais e comportamentais, ideologia e poder são construções humanas. E, por isso, passíveis de

⁸¹Nos últimos 40 anos temos visto com maior evidência o crescimento deste que é denominado de 4º poder, que detém as informações e os meios de divulgação e convencimento através das modernas tecnologias de comunicação de massa.

preservação ou mudança intencionais. A educação não foge a essa dinâmica histórica, logicamente.

Apesar desse entendimento da operação do currículo como espelho das questões sociais (seja por abordá – las, seja por silenciá – las: determinados silêncios são mais gritantes e eloquentemente reveladores do que o mais claro dos discursos...) em seus conteúdos e prescrições, a influência dessa percepção nas políticas de elaboração curriculares e no cotidiano escolar permanece mínima. Predominam ainda as ideias e práticas didáticas das teorizações tradicionais do currículo nesses campos: o conhecimento é um objeto preexistente, natural, dado, que cabe a pedagogia e ao currículo simplesmente revelá – lo. A ideia de que a escola deve preparar os indivíduos *principalmente* para o mercado de trabalho permanece dominante no senso comum e na mentalidade da maioria dos dirigentes/gestores na área da educação. As instituições de ensino básico e superior ainda são fortemente conservadoras, com os prós e contras que essa situação ocasiona.⁸²

Diante desse diagnóstico das instituições educacionais em geral e do legado em permanente construção das teorias do currículo, sinalizando o descompasso entre o viés progressista das reflexões críticas e pós – críticas da educação e o tradicionalismo das políticas curriculares e das instâncias educacionais em sua maioria, faz – se oportuno agora reforçar as noções que permeiam o entendimento do que definimos como currículo nessa pesquisa.

O currículo é uma área contestada, uma arena de luta política. Por isso, não pode ser visto descontextualizado de seu momento histórico e das questões de seu tempo.

⁸²A sistematização da pesquisa e produção do conhecimento científico e seu ensino por escolas e universidades, a padronização de documentos e publicações, as rotinas administrativas e outros aspectos relacionados com a institucionalização da educação pública são características ainda necessárias para a existência do próprio ensino massificado, uma conquista cujo valor poucos negam, mas que não deixam de por isso se enquadrar num viés de conservação, que muitas vezes torna a mudança mais lenta do que poderia ser, até mesmo usando a desculpa (legítima dentro dos padrões de poder nas instâncias escolares – acadêmicas, mas nem por isso isentos de críticas) da necessária chancela dos pares. O conservadorismo está presente até mesmo em forças e setores progressistas que o combatem. Um exemplo disso, e pouco estudado devido, a meu ver, por ser uma análise que iria na contramão do ambiente ideológico hegemônico da academia, reside na chave essencializadora indenitária que determinadas correntes do MNU (Movimento Negro Unificado), de movimentos em defesa das mulheres e dos movimentos em prol dos direitos dos não – heterossexuais em nosso país trabalham em suas mobilizações políticas, por vezes demonstrando em seus discursos uma idealização generalizante do que é ser negro, mulher, homossexual ou de outra orientação sexual, e criando uma imagem homogeneizadora de seus “antagonistas identitários”: *o branco, o homem, o evangélico, etc.* Pode ser uma estratégia política justificável e legítima de união na luta mais do que necessária contra o racismo, o etnocentrismo, o machismo discursivo e simbólico, a violência física contra as mulheres, o falocentrismo, a intolerância fanática e a homofobia, mas não deixa de ser uma operação que, ao essencializar o que é diverso, ambíguo e contraditório, acaba operando numa clivagem igualmente conservadora, criando e reforçando novos estereótipos para lutar contra velhos estereótipos.

Os conhecimentos curriculares devem ser sempre considerados de forma desnaturalizada. Sua seleção, distribuição, organização e prescrição de saberes e didáticas de ensino estão embutidos de visões de mundo derivadas de constructos epistemológicos dinâmicos, em constante processo de negociação, conflito, resistência e consenso/acomodação, criados a partir das interações sociais. Não se torna surpreendente então, quando reconhecemos essa realidade, que os objetivos curriculares acabem normalmente sendo reelaborados no espaço escolar.

O currículo e a educação não são apenas meios de transmissão de uma tradição cultural. São mais do que isso: são terrenos de produção de cultura e de política cultural ao criar, recriar, contestar e transgredir os códigos culturais. O motivo disso reside no caráter plural, multicultural e em modificação constante da sociedade, que transbordam para a educação como artefato social e cultural que é.

O currículo espelha as relações sociais de poder, sendo, simultaneamente, uma agência constituidora dessas relações. Porém, sua característica de campo politicamente contestado indica que nem sempre as intenções das ideologias do poder se realizam conforme seus objetivos originais. Essas relações de poder se manifestam de inúmeras maneiras nas instituições de ensino, como no currículo oficial/formal, nas hierarquizações existentes no sistema escolar estatal e privado, nos atos cotidianos e “ritualizados” das cerimônias escolares e das salas de aula, etc. Essa constatação de nada servirá se “satanizarmos” o poder. O diagnóstico só será útil se promover o entendimento de seu funcionamento e o questionamento de suas bases e consequências. A partir desse conhecimento, o currículo pode e deve ser usado para construir relações de poder transformadas, que se baseiem na construção/produção de sentidos e significados que abarquem de forma mais inclusiva e justa a pluralidade identitária da sociedade, eliminando barreiras de classe, etnia, gênero e tantas outras que impedem muitos de enxergar as *diferenças entre os iguais*.

Temos de reconhecer que o conhecimento escolarizado sempre encontra – se defasado em relação às modificações sociais e as transformações na natureza, extensão e maneiras de conceber e transmitir o conhecimento. Apesar do discurso pedagógico politicamente correto afirmar o contrário, as propostas e práxis curriculares tem se mantido ainda muito indiferentes para com a influência da cultura *pop* (TV, músicas, *games*, revistas, *best – sellers* infanto – juvenis, etc) como um dos elementos centrais na vida dos educandos, estimulando uma atitude de superioridade e até desprezo dos docentes em relação a esse consumo e vivência

culturais.⁸³ Na mesma linha, ignorar o impacto das tecnologias eletrônicas e digitais de informação, entretenimento e comunicação ou simplesmente estigmatizar seu uso como não – pedagógico e anti – educativo significa jogar todo o seu potencial cognitivo nas mãos de instâncias que as usarão para fins mercadológicos de propaganda, entretenimento ou puramente para treinamento de mão de obra. Embora esse possa ser um dos lados da moeda educativa (a educação para o trabalho), não se apresenta como o único possível. Torna – se importante meditar sobre estratégias de inclusão dessas tecnologias como fator que auxilie na educação para a construção de sociedades mais democráticas e equânimes. E essas estratégias inclusivas produzem – se com o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, de modo a se evitar a adoção, pelos docentes, de uma postura defensiva pessoal e profissional que pode levar a desqualificação das preocupações e interesses dos alunos dos estratos mais humildes ou oriundos de minorias da sociedade, traduzindo – se numa tensa distância entre professor e alunos.⁸⁴

Ver no currículo o potencial transformador que pode fazer a democracia avançar e se aprofundar é uma construção ideológica alicerçada em determinados e historicamente localizados modelos e projetos de governo, cidadania e identidade, com seus respectivos discursos significantes de poder. Uma construção importante e basilar de nossa cultura, mas que não é compartilhada por outras culturas. A democracia é um destes “valores universais” necessários como elementos constitutivos definidores de uma sociedade. Mas precisamos ter a clareza de que esses valores não são naturais: tratam – se de elaborações sócio – culturais, de processos históricos. Esses processos não ocorrem em todas as sociedades necessariamente. Assim, no caso da democracia, evitaremos cair no engodo de vê – la como uma aspiração essencial da humanidade e elaborar uma narrativa teleológica, que a considere um dever, caindo assim na armadilha do “fim da História”. Nem todos os povos percebem os conceitos democráticos como conceitos fundamentais, e admitir racionalmente esse fato não deve ser apressadamente rotulado como preconceito, mas apenas realismo baseado em constatações empíricas. Sendo, porém, um valor fundamental para nossa leitura de mundo, o currículo deve abordar e problematizar as características que subsidiam o sujeito da democracia: liberdade de opinião, tolerância, empatia, mudança.

⁸³GIROUX, H. SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. da. (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2001.

⁸⁴GIROUX, H. MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra – esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In. MOREIRA, A. F. DA SILVA, T. T. (orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2001.

Dentre as disciplinas escolares, a História se traduz em uma instância privilegiada para trabalhar esses conceitos, embora não seja a única, pois o universo escolar por completo tem esse poder e dever. Vejamos agora as questões e desafios contemporâneos que se apresentam tanto para a construção das propostas curriculares voltadas para essa área do saber científico e escolarizado quanto para a prática e reflexão do ensino de História em nosso país. O próximo capítulo apresentará um panorama que espera – se elucidativo quanto ao tema.

Capítulo II: O ensino de História em nosso tempo

2.1 O currículo de História na educação básica: questões e concepções

Em relação ao currículo de História, este deve se preocupar com questões bem específicas quanto aos objetivos e o papel social de seu campo de conhecimento, aliás, assim como qualquer outra área da ciência. Tendo em vista os aspectos inerentemente formativos do conhecimento histórico, cabe a pergunta, enquanto se reflete sobre a construção e finalidade do currículo de História: que tipo de cidadão quer se ajudar a formar? Passivo, conformista? Ou crítico, atuante, seguro de si? Paralelo a essas reflexões sobre as possibilidades ou impossibilidades emancipadoras para o indivíduo contidas nos currículos escolares de História cabem alguns questionamentos sobre a instituição onde esse currículo ensinável se desdobrará preferencialmente: a escola, básica ou “superior”. Que tipo de escola queremos, seja de natureza pública ou privada? Uma agência libertadora ou uma reprodutora de desigualdades e preconceitos? Tais indagações são válidas em vista da contradição permanente entre o discurso pedagógico contemporâneo e suas propostas emancipacionistas e o caráter geralmente conservador das instituições de ensino e seus quadros. A escola não é politicamente neutra, espelhando em seu interior tanto o pensamento hegemônico quanto as posturas críticas em relação ao mesmo. É um microcosmo das questões que marcam as sociedades e os tempos. Se quisermos um aluno e cidadão crítico, uma perspectiva meramente conteudista do currículo de História não produzirá esse indivíduo necessariamente. Mais do que assimilar conteúdos “progressistas”, o aluno crítico precisa aprender a ser crítico em relação aos conteúdos “críticos” em si.⁸⁵

Inserindo-se no paradigma supracitado, Caimi e Cerri⁸⁶ analisam as diversas tendências de organizações curriculares para ensino de História adotadas pelas redes de educação no Brasil, sua relação com os momentos históricos e suas visões de ensino de História, seus objetivos, as preferências docentes, os materiais didáticos constituídos em função delas (livros e coleções) e, questão de grande pertinência, se toda a celeuma em torno de qual seria a

⁸⁵ DAVIES, N. *Op. Cit.*

⁸⁶ CAIMI, F. E. História convencional, integrada e temática: uma opção necessária ou um falso debate? Anais do XXV Simpósio Nacional De História – ANPUH. Fortaleza, CE, 2009.
CERRI, L. F. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. Antíteses, vol.2, n.3, jan – jun de 2009, p. 131 – 152.

melhor maneira de se ensinar História não se trata de um "falso debate", visto que todas as propostas curriculares estudadas (Convencional/Tradicional, Integrada, Temática) apresentam vantagens e desvantagens em termos de organização do ensino, podendo ser aplicadas de maneira bem sucedida dependendo dos objetivos da aula, da receptividade dos alunos e de como o professor as utilize para a promoção das aprendizagens que julgue significativas⁸⁷. O que não é o mesmo que dizer que todas as propostas de organização curricular da História ensinada promovam o desenvolvimento do pensamento histórico crítico – genético.

Qualquer definição curricular suscita discussões que ultrapassam o campo puramente didático – pedagógico, pois perpassa diferentes campos de análise, como ficou bem claro neste texto: relações de poder, produção de sentidos, usos do tempo e do espaço, função social da escola, entre outros. Sendo um dos espaços onde políticas são construídas e contestadas, o currículo se trata do resultado de uma tradição seletiva de temas e conteúdos inserida em uma teoria de conhecimento socialmente legitimada. As tendências teóricas que orientam as concepções curriculares que em nosso país são denominadas História Tradicional, História Integrada e História Temática refletem as correntes historiográficas e concepções pedagógicas predominantes de determinados tempos históricos.

Podemos afirmar que, até os anos 1970, predominou no ensino de História brasileiro a vertente tradicional, ligada ao paradigma da escola *metódica*, ou *historicismo*, ou, ainda mais imprecisamente, *positivista*, do século XIX, influenciada mutuamente pelo Iluminismo e o Romantismo. Inspirada na filosofia de Hegel e na metodologia de pesquisa e escrita da História de L. Von Ranke⁸⁸, e refletindo a crença iluminista na ciência e seus métodos como fontes confiáveis, infalíveis e inquestionáveis de compreensão do mundo, a escola histórica predominante no século XIX acreditava no saber histórico como um conhecimento disponibilizado pelo trabalho imparcial, objetivo, em suma, “científico”, do historiador. Rompendo com a ideia de passado exemplar do regime de historicidade anterior ao século XVIII⁸⁹, o historicismo abraça a percepção de progresso contínuo rumo a um futuro humano

⁸⁷Evidentemente, numa proposta curricular tradicional, a margem para esse “ecletismo” nas práticas de ensino tende a ser menor que nas demais, pois ela se organiza considerando que o professor é o único detentor de saberes e a voz privilegiada na aula.

⁸⁸Leopold Von Ranke (1795 – 1886) foi um dos maiores historiadores do século XIX. Seus princípios teórico – metodológicos, a escola *rankiana* ou *metódica*, influenciaram definitivamente a historiografia e contribuíram decisivamente para o status científico que a História alcançou em seu tempo.

⁸⁹Segundo Hartog, *regime de historicidade* se refere à forma como uma sociedade articula as relações entre as três dimensões do tempo histórico (passado, presente e futuro) de maneira a conferir sentidos e significados para a existência. Até o século XVIII, segundo esse conceito, predominava no mundo ocidental judaico – cristão o regime de historicidade antigo, que se caracterizava pela lógica da “história mestra da vida”, que teria sua gênese

promissor. A História era como um dado da natureza que era revelado pelo trabalho investigativo racional do historiador, que se debruçava sobre as fontes, consideradas verdadeiras “janelas” que revelavam o passado “assim como ele realmente fora”. A História fala por si mesma através dos documentos, cabendo ao historiador se apagar diante dela, deixando – a “falar”. A verdade é encontrada nos documentos, e a pesquisa destes deve confirmar sua autenticidade, integridade e correção. Privilegiando a pesquisa em instituições estatais e arquivos oficiais, vendo no documento escrito uma autoridade quase sagrada, a historiografia do século XIX produziu uma narrativa laudatória dos “grandes homens” e seus “grandes feitos”. Uma narrativa de abordagem eminentemente política, ligada ao poder do Estado e dos grupos sociais que o apoiavam. A escola histórica rankiana foi crucial para a transformação da História como área científica e disciplina escolar dentro do projeto uniformizador do Estado – Nação pós – Revolução Francesa e Guerras Napoleônicas, desvinculando – a da Literatura e da Retórica. Ao lado da Geografia, a História nas escolas públicas e privadas do século XIX tinha por grande objetivo a construção de uma identidade nacional e de um ideal de pátria indivisível. Para o jovem império brasileiro, a História acadêmica e escolarizada, sob a influência dos pressupostos rankianos, assumiu um caráter estratégico da máxima importância, aspecto ilustrado pelo intenso investimento do Estado monárquico na pesquisa historiográfica feita no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado sob proteção oficial do Imperador em 1838, e na construção de currículos e ementas disciplinares históricos e geográficos que refletissem os resultados das pesquisas realizadas pelos intelectuais vinculados ao IHGB e outras instituições análogas.⁹⁰ O currículo histórico escolarizado a partir dessas premissas se sustentava no tripé da Modernidade Ocidental, do Nacionalismo e do Eurocentrismo, marcas ainda muito presentes no ensino em geral. A proclamação e consolidação da República mantiveram as bases dessa concepção de narrativa e ensino da História e função do conhecimento escolar na sociedade criados e difundidos pelo IHGB: legitimar a nação e a lealdade pátria, estimular a obediência ao Estado

intelectual em textos clássicos como os de Heródoto e Cícero, onde o passado serve de exemplo para o presente. A História consistia numa seleção de acontecimentos exemplares que tinha por objetivo formar o indivíduo pelo esclarecimento do homem político e a instrução do homem comum através das “lições” de cunho moral e filosófico que os “antigos” davam, servindo assim de espelho para como agir na vida. O trabalho historiográfico se consumava na seleção e exposição narrativa de exemplos que fossem adequados às necessidades de seu tempo, ou do Estado. Ver HARTOG, F. Regimes de historicidade...*Op.cit.*

⁹⁰HOLANDA, S. B. de. O atual e o inatual em Leopold Von Ranke. IN RANKE, L. V. História.Org. HOLANDA, S. B. de, São Paulo: Ática, 1979, pp. 7 – 62. GUIMARÃES, M. L. S. Historiografia e Nação no Brasil: 1838 - 1857. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011. PINSKY, J. (org.) O Ensino de História e a criação do fato. 14ªed. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 7 – 92. REIS, J. C. As Identidades do Brasil – de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: FGV, 2003. ROCHA, H. REZNIK, L. MAGALHÃES, M. (orgs.) A História na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

e a aceitação positiva do lugar/papel de cada cidadão no arranjo social do país. Um currículo e uma pedagogia pautados no destaque aos “heróis” da nacionalidade, com ênfase em datas cívico – comemorativas e um discurso que frequentemente elogiava a miscigenação étnico – cultural bem ao estilo do paradigma das “três raças” que contribuíram para a formação do povo brasileiro, construindo tipos ideais representativos do branco, negro e índio “desejáveis” para o projeto nacional que contemplava as ideologias político - sociais e o senso estético – artístico das oligarquias rurais hegemônicas que praticamente monopolizaram as políticas de Estado até a década de 1930. Sacrifício pela pátria, harmonia, concórdia, submissão sem contestação eram os valores que essa didática desejava introjetar nos indivíduos brasileiros, uma perspectiva educacional em sincronia com os postulados das teorias tradicionais do currículo de princípios do século XX.

As sensíveis transformações que se desenvolviam em nosso país ao longo das três primeiras décadas do século passado paulatinamente desestruturaram a realidade social que consubstanciava a visão de mundo oligárquica. A urbanização e a industrialização minavam as bases sociais e econômicas do predomínio dos grandes proprietários de terras, em especial no pós – I Guerra Mundial, e as camadas médias urbanas e populares, juntamente com suas demandas, adentram cada vez mais os espaços escolares e políticos. O Brasil pós – 30 assiste ao avanço da democracia, apesar de interregnos autoritários como os de 1937 – 1945 e de 1964 – 1985 e das crises e turbulências políticas e econômicas, ao crescimento industrial, agropecuário e financeiro, ascensão da renda, escolaridade e da qualidade de vida em geral da população. Uma sociedade cada vez mais complexa e participativa torna – se ainda mais consciente dos vários problemas e questões que ainda precisam ser atacados, e suas reivindicações influenciam políticas públicas, incluindo as voltadas para a educação. A hegemonia do pensamento tradicional entra em xeque, pois a sociedade não acredita mais plenamente nele⁹¹. Assim como ocorria simultaneamente em várias partes do mundo, as concepções tradicionais de ensino – aprendizagem no Brasil são fortemente contestadas na 2ª

⁹¹LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, jul/dez 2006, pp. 33 – 52. Neste artigo, Alice Casimiro mostra como o discurso da cultura comum, subsidiador da ideia tradicional de nacionalidade, é produzido não apenas pelos agentes diretamente ligados ao aparelho estatal, mas também por setores do campo da educação, das áreas de ensino das disciplinas escolares específicas, da economia e da gestão administrativa (que a autora denomina de “comunidades epistêmicas”), que referendam essa visão hegemônica. A ideia de cultura comum presume o aprendizado de uma maneira de viver *nacional*, que envolve uma série de performances que o indivíduo deve assumir para si como constituintes de seu modo de vida, sua identidade (chamada de cultura da performatividade, que é um conceito diferente da performatividade da teoria *queer*, mas de considerável proximidade com a teoria dos códigos de Bernstein e o *habitus* de Bourdieu). A superação dessa visão de mundo e a formação de discursos curriculares anti – hegemônicos começa a se dar quando os diversos pólos de poder cotidianos também sofrem reviravoltas ideológicas, não apenas o Estado.

metade do século XX. Como exposto e analisado anteriormente, as ciências humanas passaram por profundas mudanças em suas concepções, e a História e a Educação nesse processo conhecem a quebra de paradigmas tradicionais e a formulação de novos modelos teóricos e metodológicos. A historiografia nacional e o ensino de História escolarizado acompanharam esse processo histórico, e suas modificações conceituais e metodológicas foram influenciadas basicamente por duas grandes correntes inovadoras na historiografia mundial ao longo do século passado: a escola dos *Annales* e a historiografia marxista, ou crítica.⁹²

Desenvolvida inicialmente na França a partir da década de 1920, a corrente dos *Annales* começa por criticar a ideia de imparcialidade e naturalidade do conhecimento histórico conforme advogada pela historiografia tradicional rankiana, indicando que a subjetividade do historiador está presente em todo o processo de elaboração deste saber, desde a escolha do tema/objeto, passando pela busca e seleção das fontes e, por fim, na própria construção argumentativa de sua pesquisa/narrativa⁹³. Esses critérios subjetivos não impediriam uma abordagem crítica e objetiva do historiador: trata – se apenas de uma constatação que não deve ser desprezada ou ignorada ao se considerar o processo histórico de construção do conhecimento. Na verdade, a influência da subjetividade não se apresenta nem como um privilégio restrito à História e demais ciências humanas.⁹⁴ A visão histórica desta escola também promove a aproximação com outras áreas do conhecimento humano para uma compreensão mais plena da trajetória humana, o que acaba por promover a multiplicação de objetos historicizáveis, surgindo então temas como a história do cotidiano, das mulheres, das mentalidades, da cultura, etc. Ou seja, novos e singulares sujeitos passam a ser estudados, e as diversas experiências de explicar e vivenciar o tempo, a dimensão conceitual básica da História, são agora levadas à sério, surgindo a noção de *múltiplas temporalidades*. Isso leva os pesquisadores dessa corrente historiográfica a utilizarem outras tipologias de fontes históricas (relatos orais, literatura, arte, etc.) antes sequer consideradas pela escola metódica, e

⁹²BOURDÉ, G. HERVÉ, M. As escolas históricas. Mem Martins: Publicações Europa – América, 2003, pp. 137 – 152; BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais. São Paulo: Editora Presença, 1972, pp. 7 – 70; BURKE, P. (org.) A escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Editora Universidade Paulista, 1992; FURET, F. Da História – Narrativa à História – Problema. IN: A Oficina da História. Lisboa: Gradiva, 1986, pp. 81 – 106; VILAR, P. História marxista, história em construção. IN: LE GOFF, J. & NORA, P. História: Novos Problemas, 2ªed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, pp. 146 – 178.

⁹³De fato, esse se trata do grande paradoxo do historicismo metódico do século XIX: a negação dos elementos autorais e subjetivos da pesquisa e narrativa históricos, tendo em vista que a verdade era e estava no documento, e, simultaneamente, em nome de uma pretendida cientificidade, esperar que esta partisse da crítica documental, operação interpretativa e, portanto, de forte carga subjetiva.

⁹⁴Ver KUHN, T. *Op. Cit.*

construírem novas abordagens metodológicas para lidar com as singularidades de cada categoria de fontes. Os *Annales* repudiam a ideia da História como uma narrativa pura e simples de fatos políticos realizada a partir da organização e leitura de fontes escritas de maneira à – crítica. Buscam uma síntese global dos processos sociais por articularem estas diferentes dimensões e temporalidades, tipologias de fontes e conceitos interdisciplinares para dar conta da problemática levantada pelo historiador. Acontecimentos e indivíduos deixam o 1º plano que ocuparam nas concepções históricas do historicismo, passando o bastão para os processos sociais e os tempos da *conjuntura* e da *estrutura*⁹⁵ para a produção de uma “história total” que superasse uma história política ou baseada na descrição de uma sucessão de fatos/eventos, que era a marca da tradição historiográfica rankiana. A corrente dos *Annales* se aproxima, assim, do marxismo. Defendem uma história – problema, onde as informações das fontes são questionadas e interpretadas, problematizando os eventos analisados e a própria postura do historiador frente à seu objeto de pesquisa. De fato, os modelos teórico – metodológicos e os objetivos dessa tendência historiográfica, apesar de suas análises estruturalistas, dialogam com várias características do Pós – Modernismo, o que em certa medida explica sua maior penetração no panorama intelectual histórico brasileiro a partir da década de 1980.

A historiografia de viés marxista, com sua predileção analítica pelos ciclos econômicos, vinha sendo produzida em nosso país desde as décadas de 1930 e 1940, principalmente através das mãos e mentes de Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodré. Mas foi realmente na virada dos anos 70 para os anos 80, após os anos de chumbo do presidente – ditador Médici (1969 – 1974) e com a progressiva abertura democrática, que a História marxista e vive seu *boom* nacional, adquirindo o predomínio ideológico nas humanidades brasileiras que ainda det m, porém sem a força ou o quase monopólio intelectual que possuiu outrora. A História tradicional e seu conformista discurso de legitima o do poder   agudamente criticada e combatida pelo marxismo histórico, a partir do questionamento das estruturas sócio – econômicas e do próprio conhecimento e visão de mundo ensinados nas escolas e universidades, que refletem primariamente os pontos de vista das elites nacionais.

⁹⁵ Conceitos de grande identifica o com os trabalhos de Braudel (*O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico no tempo de Filipe II*) e Chaunu (*Sevilha e o Atlântico: 1504 – 1650*), se referem aos elementos e acontecimentos ligados aos eventos imediatos, ou do *tempo breve*, voláteis (conjuntura), e as características mais estruturais da sociedade, de mudança lenta e longa dura o temporal (estrutura).

Nas décadas de 70 e 80, a historiografia brasileira também começou a sentir os primeiros efeitos dos movimentos intelectuais que compunham a já mencionada *virada crítica* ou *giro/virada linguística*.⁹⁶ Ao longo da análise expositiva das teorizações críticas e pós – críticas do campo curricular, ficou nítida a importância cada vez maior que as teorias e métodos do campo da Linguística assumiram para as demais áreas da ciência, em especial das ciências sociais/humanas, ao longo da 2ª metade do século XX em diante. Pelo fato de que todas as expressões culturais, incluindo a própria ciência, se tratarem de linguagens, ficava cada vez mais claro que a influência desta na construção dos conhecimentos tinha de ser levada em conta, ao ponto de determinadas correntes intelectuais conferirem a linguagem, em suas múltiplas acepções, o papel de mais do que a expressão da interpretação humana da realidade: para estes, a linguagem é a definidora em si de como o homem enxerga o mundo. *Ou seja, a linguagem não se trata tão somente do código que o homem usa para ler e entender o que o cerca, produzido ou não por ele; a linguagem é a própria produtora dos significados que o homem atribui ao mundo.* A linguagem constitui e é constituidora de realidades ou construtora destas, não existindo realidade “fora” da linguagem. As linguagens não falam sobre os objetos: elas *são* esses objetos. Essa percepção do papel constituinte de sentidos para a vida da linguagem, e não somente a forma como esses sentidos são comunicados, vai perpassar toda a epistemologia do pós – II Guerra Mundial, com muito mais força nas áreas das humanidades, mas não apenas nelas. Os processos linguísticos envolvidos na produção e transmissão de um saber, vistos por esse prisma do giro linguístico, são construtores/definidores do próprio saber. Impossível conhecer verdadeiramente sem atentar para as linguagens imbricadas no conhecimento. O conhecimento se apresenta então como uma *construção da própria linguagem humana*. Neste sentido, a virada linguística traz novamente à tona, primeiramente pelo trabalho de linguistas americanos, a obra do russo Mikhail Bakhtin (1895 – 1975), filósofo e teórico cultural. Bakhtin travou um combate intelectual com os *formalistas* de seu país durante os anos iniciais da URSS. Em síntese, o

⁹⁶Sobre os efeitos da *virada linguística* na historiografia, ver ANKERSMIT, F. R. *Historiografia e pós – modernismo*, pp. 113 – 135/Resposta a Zagorin, pp.153 – 173. *Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2001. CEZAR, T. *Hamlet Brasileiro: ensaio sobre giro linguístico e indeterminação historiográfica (1970 – 1980)*. Disponível em <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/741>, 2014, pp. 440 – 461. LACAPRA, D. *Retórica e História*. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 6, n. 1, jan. – jun. 2013, pp. 97 – 118. MUDROVIC, M. I. *Por que Clio retornou a Mnemosine?* In: AZEVEDO, C. ROLLEMBERG, D. KNAUSS, P. BICALHO, M. F. B. QUADRAT, S. V. (orgs.) *Cultura política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. SARLO, B. *Tempo passado – Cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. ZAGORIN, P. *Historiografia e pós – modernismo: reconsiderações*. *Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2001, pp. 137 – 152. Logicamente, não se pode ter uma compreensão plena do que foi o impacto da teoria literária e dos ramos da linguística sobre o campo historiográfico deixando de fora a obra que é unanimemente considerada o marco zero dessa tendência na historiografia: WHITE, H. *Meta – História: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Edusp, 1992.

Formalismo foi um movimento que veio à reboque dos processos de construção dos Estados Nacionais no século XIX. Sempre preocupadas com a formação de uma identidade nacional, as políticas públicas de educação promoveram a alfabetização em massa sobre um idioma comum, nacional. Dentro do universo teórico da lingüística tradicional de Saussure⁹⁷, os formalistas buscavam construir gramáticas “nacionais” que se fundamentavam no estudo de “línguas mortas”, como o latim, ou não mais de uso vulgar. A bagagem social das línguas vernáculas era grandemente ignorada por esses estudiosos influentes. Na URSS de Bakhtin, os esforços massivos de alfabetização popular durante a década de 1920 originaram um forte debate na sociedade entre cultura popular e a arte, ou cultura “erudita”. Para Bakhtin, elaborar um idioma nacional sem levar em conta as linguagens correntes era um contrasenso, pois a língua está viva, seus usuários estão vivos. Assim, a linguagem se transforma e assume diferentes significados para diferentes interlocutores. A escrita e a oralidade (Bakhtin não se preocupou com a linguagem corporal) resultam das interações sociais, e seus enunciados são compreensíveis quando inseridos num contexto social em que os enunciadores partilham de valores em comum. Uma linguagem compreensível requer uma comunidade de sentidos entre seus usuários, ela mesma criada pela própria linguagem. O texto escrito ou falado constitui – se na fusão entre forma (ou a maneira em que é expresso/modalizado) e conteúdo (o teor da mensagem, o que ela contém), resultando num enunciado. O texto é também um ato, uma performance.⁹⁸ Outros pesquisadores ampliaram, refinaram, aprofundaram as proposições bakhtinianas, construindo novas elucubrações sobre essa base teórica.

A influência dentro da historiografia das reflexões em torno do papel das linguagens na estruturação do próprio conhecimento de mundo talvez conheça sua maior expressão, até os dias atuais, no livro do historiador americano Hayden White, *Meta – História: a imaginação histórica do século XIX* (1973). O argumento central da obra de White reside na concepção de que o conhecimento sobre o passado não se determina apenas pelo que dizem as fontes, mas, sobretudo pela linguagem que os historiadores utilizam para narrar, descrever e explicar esse passado. Por isso, o passado, apesar de “descoberto” através das fontes, chega até o presente como “produto” da linguagem do historiador. Embora esteja falando do ato epistêmico de interpretar o passado, White vai, além disso, pois atribui ao texto escrito da pesquisa historiográfica o poder de, através de sua forma e conteúdo, construir a própria

⁹⁷Ferdinand de Saussure (1857 – 1913), francês, pai da lingüística como ciência autônoma, autor do *Curso de Lingüística Geral*, obra fundadora desse campo.

⁹⁸BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

noção do passado. A pretensão de verdade histórica é mediada socialmente pelos textos produzidos pelos historiadores. Cria – se uma “comunidade de sentidos históricos” para a qual aquela performance da História faz todo o sentido.⁹⁹

A vertente de White, em consonância com o giro linguístico, dialogava intensamente com seu tempo presente, uma época em que o pós – modernismo como leitura de mundo ganhava força. Em verdade, era também um sintoma da emergência dos novos tempos. Na historiografia, parte dos historiadores se desiluiu com a história econômica e social nos moldes marxistas, se aproximando do pós – estruturalismo, dos estudos culturais e das abordagens mais antropológicas de determinadas correntes da Escola dos *Annales* e da *Nouvelle Histoire* (Nova História), herdeira da tradição dos *Annales* influenciada também por elementos da abordagem historiográfica marxista. Esse movimento iniciou aquilo que se convencionou chamar de “retorno a narrativa”, onde as grandes explicações e modelos historiográficos globalizantes, agora encarados como sínteses demasiadamente simplificadoras da realidade, foram substituídas por narrativas que iluminavam sujeitos históricos antes ignorados no interior das “massas” e “processos” sem rosto e anônimas das análises marxistas. No Brasil, a chegada da história das mentalidades de matriz francesa na década de 80 foi alvo de críticas de parte da *intelligentsia* histórica nacional, como Ciro Flamarion Cardoso, Carlos Fico, Ronaldo Polito, Michel Zaidan Filho e outros, críticas essas que partiram eminentemente do hegemônico campo marxista. O teor das críticas eram, em suma, semelhantes ao que se argumentava contra essa pejorativamente denominada “história pós – moderna” em outros países: era uma abordagem desmobilizadora e politicamente alienante, extremamente relativista e divisora da união popular – classista, de frágil embasamento teórico e metodológico, um malvindo retorno a práticas historiográficas de viés biográfico e conservador, fazendo assim o jogo dos poderosos e do neoliberalismo, etc. Outros historiadores brasileiros, como Costa Lima, Ricardo Benzaquen e Manoel Salgado Guimarães, embora não assumindo uma posição de defesa explícita das leituras históricas baseadas no roteiro de White, destacam as contribuições que análises calcadas na linguagem historiográfica podem trazer, como iluminar os confrontos que muitas vezes os modelos globalizantes sócio – econômicos silenciavam. Segundo estes últimos, o retorno da narrativa nada mais era que um deslocamento do *ethos* historiográfico para enxergar as singularidades

⁹⁹ As relações entre discurso e produção do conhecimento histórico foram um dos temas de interesse do historiador francês Michel de Certeau (1925 – 1986). Dedicando – se ao estudo da filosofia, psicanálise e das ciências sociais, Certeau e sua obra tiveram grande influência na historiografia brasileira dos anos 80 e 90, em especial o clássico *A escrita da História* (1975), onde ele analisa o real e o discurso sobre o real como produtores de sentido, o que aproxima seu trabalho das abordagens linguísticas/literárias de White.

das experiências humanas que por vezes submergiam nas visões macroeconômicas estruturalizantes do marxismo.

As grandes questões colocadas pelas teorizações críticas e pós – críticas do currículo estão presentes nesse renovado ambiente nacional do ensino de História pós – ditadura civil – militar. A perspectiva nacionalista dos currículos de História brasileiros, iniciada no século XIX e reforçada entre as décadas de 1930 e 1970, sofre fortes críticas a partir dos anos 80, resultando na promoção de concepções de organização curricular que quebram com o paradigma convencional/tradicional, concentrada na narração da sucessão de fatos. Um currículo organizado segundo as perspectivas marxistas adota uma abordagem predominantemente econômica, explicando a trajetória humana através da evolução dos modos de produção. A expressão curricular que mais se aproxima dessa tendência é a **História Integrada**, que busca integrar os acontecimentos e conhecimentos históricos de diferentes sociedades que compartilham o mesmo tempo cronológico, demonstrando como responderam as demandas colocadas pelos processos verificados em suas épocas e as transformações operadas. Por sua vez, perspectivas curriculares inspiradas pelos *Annales*, pela Nova História ou por abordagens inspiradas na linguagem trabalham com a organização em “eixos temáticos”, rompendo com noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, adotando uma nova dimensão da temporalidade que auxilie o estabelecimento de relações entre o passado e o presente, com o fim de produzir inteligibilidade sobre as atuais experiências sociais e culturais. A **História Temática** investe na compreensão pelos discentes de diferenças e semelhanças, rupturas e continuidades entre os diversos contextos temporais, de modo que eles percebam a vida como algo móvel e em transformação. A didática temática da História trabalha com a problematização do conhecimento histórico pela articulação com a vivência social dos alunos, diversificação das fontes históricas e, por conseguinte, das linguagens usadas para a aprendizagem histórica, preocupação maior com o entendimento de conceitos e menor com os conteúdos em si e o uso instrumental e dinâmico de diferentes documentos como forma de inserção dos estudantes em procedimentos de pesquisa histórica.

Inegavelmente, tanto uma organização integrada quanto uma temática do currículo e dos materiais didáticos de História são mais abrangentes, instigantes e potencialmente mais emancipatórios do que abordagens tradicionais. Procuram problematizar o passado, com uma ênfase menor em narrar os acontecimentos. Mais isso não significa que não existam críticas procedentes sobre ambas as concepções, apontando suas lacunas e limites. Muitas vezes o currículo integrado, mesmo intencionando o contrário, reforça a percepção de naturalidade do

protagonismo ocidental no mundo, ao invés de elucidar que essa realidade histórica só começa a se processar a partir do século XV e se consolida em relação ao resto do mundo apenas desde a Revolução Industrial.¹⁰⁰ Isso acontece devido ao uso de marcos cronológicos tradicionais, elaborados pela historiografia rankiana ainda no século XIX, relacionados com eventos cuja importância para além do espaço geográfico e cultural europeu foram pífios, irrisórios em sua maioria. Outra ressalva feita aos currículos integrados reside em um aparente ou alegado excessivo apego a uma ortodoxia conceitual marxista, levando a uma abordagem menos flexível e abrangente do que poderia ser alcançada caso o predomínio das análises estruturais economicistas fossem matizadas por análises mais culturalistas, por exemplo. Em relação ao currículo de organização temática, discute – se muito os critérios de escolha e descarte de conteúdos que possibilitem o trabalho em torno dos eixos temáticos que promovam uma satisfatória educação histórica. Outra crítica recorrente se refere a quebra da linearidade cronológica e narrativa, um referencial de temporalidade e ordenamento textual importante para a cognição.

Outras formas usadas para organizar e pôr em prática o currículo de História escolarizado são a chamada abordagem *regressiva*, que parte das questões do presente para estudar no passado as origens dos fenômenos que afetam a atualidade, e a História por *círculos concêntricos* a partir do aluno, que mobiliza assuntos que a princípio interessam os educandos de uma determinada realidade procurando historicizá – los. Ambas as metodologias são adaptações didáticas de operações historiográficas comumente ou quase obrigatoriamente feitas pelos historiadores, que investigam o passado à luz de indagações do presente e iniciam seu percurso investigativo a partir de questões e fatos que os interessam pessoalmente. Existem, porém, fatores a considerar também: o que seria algo próximo da realidade e dos interesses do aluno? Ainda mais em um mundo de conectividade virtual quase constante como o nosso? A realidade e o campo de interesses e preocupações dos indivíduos se ampliaram para muito além de sua localidade e região. Um aluno morador de uma favela¹⁰¹ carioca pode se interessar por *animes* e *mangás* japoneses. Uma aluna carioca pode gostar e

¹⁰⁰FERGUSON, N. Civilização – Ocidente x Oriente. São Paulo: Planeta, 2012. HOBBSAWM, E. A Era das Revoluções. São Paulo: Paz e Terra, 2005; ____A Era do Capital. São Paulo: Paz e Terra, 2005; ____A Era dos Impérios. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

¹⁰¹Uso aqui o termo tradicional, consagrado na literatura, nas artes em geral, nas ciências sociais e na linguagem popular por entender que a alternativa politicamente correta “comunidade”, além de não contribuir efetivamente para diminuir o estigma que existe sobre os moradores de uma favela, parece ignorar o fato de que todo ajuntamento humano orgânico consiste numa comunidade. Assim, um condomínio de alto luxo na Barra da Tijuca também se trata de uma comunidade, com suas características específicas em geral bastante diferentes em relação a Cidade de Deus, por exemplo.

saber muito mais sobre a cantora Beyoncé do que sobre funk e os MCs da moda. Um indivíduo católico ou evangélico pode preferir as histórias das navegações *vikings* em detrimento das narrativas bíblicas. Isso os torna realmente alienados de sua realidade, menos autênticos? Na verdade, não existe, e provavelmente nunca existirá, uma organização curricular didático – pedagógica e conteudista perfeita. Aproximar o conteúdo da pretensa realidade do aluno pode privá-lo da experiência formadora que o estranhamento e o deslocamento face ao que é diferente pode proporcionar. Didatizar não é apenas facilitar o aprendizado, mas significa igualmente provocar, instigar e desafiar cognitivamente de maneira interessante, de modo que as emoções dos estudantes sejam igualmente mobilizadas, desenvolvendo, por exemplo, empatia com realidades diversas do passado e do presente e uma imaginação histórica que capacite ao aluno compreender e interpretar as escolhas e experiências de pessoas no passado.

A problemática curricular não se restringe ao conteúdo e a forma do currículo, mas igualmente a de que maneiras o professor mobiliza ou poderia mobilizar, de acordo com as circunstâncias e a finalidade da aula, esses diferentes modelos de organização e apresentação do saber histórico. Na prática, a maioria dos professores, de acordo com o tema, a turma, a visão historiográfica pessoal sobre o assunto em pauta, o tempo, os objetivos e uma série de outras variáveis, recorre a abordagens ora cronológicas (currículo tradicional), ora relacionando acontecimentos contemporâneos em diferentes espaços geográficos (currículo integrado) e ora exercitando a História comparada (currículo temático)¹⁰². O pragmatismo docente, desde que resultando no aprendizado dos alunos, prescindiria do apego a um método. No ato de ensinar, aparentemente sobressaem mais a prática e o método do que a filiação ideológica, embora a ideologia ou a teoria quase sempre esteja subjacente às práticas de ensino¹⁰³

As questões e os desafios apresentados aos currículos de História ficam ainda mais complexos se considerarmos os sujeitos históricos que as temáticas político – identitárias contemporâneas colocam para o campo, com a desconstrução do paradigma identitário nacional tradicional ao longo da 2ª metade do século XX e ainda mais neste princípio de

¹⁰² A partir das contribuições teóricas de Rüsen e metodológicas da Educação Histórica, surgem debates sobre os tipos de aprendizagem histórica (ou construção de sentidos) que são propiciados pelas diferentes formas de organização curricular. Essas questões ainda precisam de aprofundamento.

¹⁰³ Ver: APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). Currículo, cultura e sociedade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999; GOODSON, I. Tornando – se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Teoria & Educação. Porto Alegre, 1990, n.2, pp. 230 – 254; TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

século XXI. Os discursos oficiais em torno da nacionalidade assumiram historicamente uma tendência unitária e homogeneizadora da sociedade nacional, sublimando a heterogeneidade social sob uma construída ideia de identidade nacional. Anhorn e Costa mostram que um dos principais objetivos da História escolar consiste justamente em desconstruir essa falsa percepção por destacar que existem diferentes identidades dentro da nação, e que a identidade individual se caracteriza pela incompletude, o que lhe confere movimento, mudança. Diversidade identitária implica em diversidade de memórias e, portanto, diferentes maneiras de articular o passado na busca pelas respostas das questões presentes. As narrativas contra – hegemônicas resultam dessa articulação. Para as autoras, o currículo de História contemporâneo se constitui num espaço discursivo onde as várias instâncias sociais que disputam o saber à ser ensinado lutam em torno de dois fluxos de sentidos: o das identidades e o das temporalidades. Compreender essas relações torna – se mais relevante para uma aprendizagem histórica emancipadora do que simplesmente inserir conteúdos no currículo para contemplar as demandas dos diversos grupos sociais.¹⁰⁴ Provavelmente esse se trata do maior desafio a ser enfrentado numa aula de História: provocar um movimento de auto – reflexão introspectiva que faça todos os envolvidos em sua realização (professores e alunos) a pensar na forma como sua identidade é imaginada socialmente. Problematizar essas representações sociais por entendê – las como fruto de construções históricas e temporais localizadas torna – se um degrau para a desconstrução de modelos culturais que apagam ou diminuem o valor social da pluralidade sempre em movimento das vidas humanas. Identificando e questionando os discursos existentes de poder, identidade, conhecimento e cultura é que se pode construir pedagogias mais inclusivas para com as diferenças em relação ao padrão identitário dominante, até que este modelo seja superado por um paradigma social menos normalizador dos corpos, gêneros, sociabilidades e afetividades. A História precisa induzir docentes e discentes ao deslocamento de suas ideias e conceitos para que enxerguem realidades e possibilidades passadas, presentes e futuras que estão sob o efeito da opacidade que a naturalização causa, e percebam que a sociedade, sendo uma construção histórica, pode ser transformada em outra coisa melhor.¹⁰⁵

A identidade é polimórfica (assume inúmeras expressões, conceitos, comportamentos, etc.) e polifônica (várias vozes e culturas a constituem), e não poderia ser de outra forma, pois

¹⁰⁴ ANHORN, C. T. G. COSTA, W. da. Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. Educação Real, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan/abr. 2011, pp. 127 – 146.

¹⁰⁵ ABREU, M. SOIHET, R. (orgs.) Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

o mundo é polimórfico e polifônico. O currículo de História e os das demais disciplinas acabam sendo lidos de diferentes modos por todos os que são atingidos por eles. Seus conteúdos são trabalhados de diversas formas pelos professores.

Fica nítida a importância central do professor em todos os aspectos e debates sobre os processos de ensino-aprendizagem históricos, desde as discussões sobre currículo até à docência. Esse papel ativo do professor da Educação Básica nem sempre foi reconhecido. À reboque das discussões sobre a natureza historicizável dos programas de ensino, ocorreu uma sensível mudança na visão sobre o trabalho do professor não-universitário, conforme passaremos a considerar.

2.2 Docência: da didática tradicional à didática contemporânea

A didática é tão antiga quanto a humanidade. A partir do momento em que há ensino, existe a arte de ensinar. Entretanto, quando se trata de considerar a didática como um conjunto de princípios teórico – metodológicos padronizados e sistematizados sobre como ensinar com o objetivo de orientar e subsidiar a prática docente, ou da *ciência didática*, sua origem, no mundo ocidental, pode ser datada a partir do século XVII, com as obras de João Comênio e Wolfgang Ratke, desenvolvendo – se lentamente até alcançar uma estrutura e legitimação sólidos como campo de saber no século XX. A didática tradicional se preocupava principalmente com o ensino, não devotando grandes preocupações para com a aprendizagem. Nesse modelo, o professor era o detentor de todo o conhecimento válido, de autoridade inquestionável, com uma postura geralmente autoritária diante dos alunos, não se preocupando com os problemas e características gerais ou específicas dos mesmos. Cabe a ele transmitir, comunicar o conhecimento aos educandos (ou “depositar” esses conteúdos, segundo a lógica da *educação bancária* que Freire enxergou na pedagogia e no currículo tradicionais). A configuração física tradicional das salas de aula (ainda preservada na imensa maioria das instituições de ensino, na imensa maioria dos lugares no mundo) reforça essa autoridade docente: cadeiras e mesas enfileiradas, com o local do professor como ponto referencial central. Ao aluno cabia o papel de ouvinte e assimilador silencioso e passivo, reagindo apenas quando interpelado pelo professor. Deve memorizar os temas ensinados: inexistem maiores estímulos ao pensamento crítico sobre os mesmos, salvo raras exceções (sempre existem, mas são exceções à regra). Como visto no tópico sobre as teorias

tradicionais do currículo, a concepção de conhecimento dessa maneira tradicional de ensinar considerava os saberes ensináveis como um corpo universal e natural acumulado pela civilização que deveria ser transmitido aos alunos, sem questionamentos em relação a sua elaboração e sentidos. As dificuldades de aprendizado do currículo eram tratadas à base da ênfase na intensificação dos estudos pelos estudantes, dependência e, por fim, persistindo a situação, reprovação pura e simples.¹⁰⁶ Essa baixa taxa de preocupação com a não – aprendizagem derivava dos objetivos das visões didáticas tradicionais. Ou melhor, da filosofia humanística subjacente aos objetivos educacionais tradicionais: o fim da educação era o aprimoramento constante da essência humana, originando um viés pedagógico essencialista, que via no conhecimento escolar algo que seria naturalmente aprendido pelos alunos, pois estes saberes fariam parte da essência humana. Se o estudante não aprendia, a culpa estava certamente nele, e não no currículo ou na prática docente. Os modelos curriculares do paradigma tecnicista tradicional operavam dentro dessas linhas, ao ensinarem conteúdos que preparariam cada indivíduo a exercer seu papel social calcados na premissa de um tipo ideal/essencial de trabalhador braçal ou intelectual. Conteúdos que seriam, em tese, naturalmente apropriados não apenas para cada tipo de função no mercado de trabalho, mas para o indivíduo que era naturalmente associado aquela função devido a sua origem étnico – cultural e sócio – econômica.

A abordagem didática tradicional também contribuiu diretamente para o estabelecimento de uma hierarquização entre os diferentes níveis da educação institucionalizada. Seus pressupostos estavam voltados inicialmente para auxiliar o magistério nas escolas de ensino primário/fundamental e ginasial/secundário. A educação universitária permaneceu durante longo tempo fora do âmbito de atuação da didática, pois prevalecia a noção de que aquele que domina o conteúdo sabe ensinar. Apenas a partir da 2ª metade do século XX é que as instituições superiores de ensino passaram a se preocupar mais detidamente com a arte de ensinar de seus profissionais docentes, uma das inúmeras consequências das quebras de paradigmas que marcou essa época. Cristalizou – se a noção de que as universidades e outras instâncias “superiores” de ensino eram as únicas vias de produção e transmissão da ciência, cabendo aos professores do ensino básico simplesmente

¹⁰⁶ Longe de advogar a ideia de que um aluno que realmente não atingiu o aprendizado mínimo esperado para sua faixa etária deva ser promovido de qualquer maneira para a série ou ciclo subsequente, ressalto, porém, que as visões didáticas tradicionais não procuravam investigar e atacar as causas da reprovação, vendo esta, com frequência, como uma característica positiva.

divulga – los em sala de aula, inclusive devendo ser treinados para realizar à contento sua “missão”.

Ou seja, na visão tradicional do magistério, predominante no Brasil e no mundo até meados do século passado, o professor era considerado um simples instrumento de transmissão dos saberes criados por outros, e esses saberes ensinados não eram objeto de questionamentos ou reflexões. Nossa tradição acadêmico-escolar, influenciada por esse modelo, durante muito tempo separou as atividades de pesquisa e reflexão teórica da prática de ensino, hierarquizando os diferentes níveis de escolaridade e criando a noção de que pesquisa e ensino localizavam - se em campos distintos praticamente incomunicáveis, massificando o ponto de vista de que o saber universitário produzia o conhecimento, e que as instituições de ensino básico e seus professores eram meros reprodutores - simplificadores do saber superior "científico". A aula bem sucedida era aquela que mais se aproximava dos conteúdos desenvolvidos pelas instituições de ensino e pesquisa superiores¹⁰⁷.

Esse paradigma tradicional racionalista do magistério passa a ser criticado e desconstruído com maior intensidade já nas primeiras décadas do século XX, a partir do movimento da Escola Nova, processo aprofundado com a chegada dos anos 1960 e os movimentos contra culturais e contra hegemônicos que caracterizaram esse período. Os princípios do escolanovismo vão frontalmente contra os pressupostos teóricos da didática tradicional e das práticas de ensino neles baseados. Bem de acordo com o espírito autonomista e independentista de seu maior fundador, Ferrière, suíço criado e educado no ambiente de liberdade republicana dos cantões de seu país, o movimento da Escola Nova ambiciona impulsionar o “espírito” da criança na direção do desenvolvimento de sua autonomia moral como educando por levá – la a assumir as responsabilidades da ordem social escolar como antessala dos enfrentamentos que terá diante das questões da ordem política de seu país. Para alcançar essa autonomia, Ferrière e o grande expoente e adaptador de seus preceitos nos EUA das primeiras décadas do século XX, Dewey, acreditavam ser necessário a libertação do aluno da tutela acadêmica do professor, colocando – o sob a tutela de sua própria consciência moral. Fica muito clara a acerba crítica feita pelo escolanovismo a dois pilares do didatismo tradicional: a passividade do educando e a autoridade inquestionável do educador. Outras teorias do aprendizado e concepções pedagógicas se unem ao escolanovismo nesse questionamento do paradigma educacional tradicional. Cada vez mais interessada no

¹⁰⁷ RODRIGUES, L. P.; MOURA, L. S.; TESTA, E. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.4, n.3, Pub.5, Julho 2011.

desenvolvimento infantil, a medicina conhece a realização de pesquisas que terão desdobramentos no campo educacional – curricular. Dois exemplos destacados nesse sentido são a teoria do desenvolvimento infantil da médica italiana Maria Montessori (1870 – 1952) e a psicanálise. Montessori dirigiu seu trabalho rumo a uma proposta pedagógica. De acordo com sua visão, a criança desenvolve um senso de responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, o que implica numa prática de ensino ativa, onde a ênfase está na realização de tarefas que estimulem a concentração individual e desviem a atenção dela do professor para as tarefas. Novamente, e aproximando – se da Escola Nova, a pró – atividade dos estudantes e o deslocamento da centralidade da aprendizagem no professor são elementos centrais nessa pedagogia inovadora. A psicanálise freudiana, na mesma época, apontava para a interferência do subconsciente, afetado por elementos externos desde antes do nascimento em si, na formação da consciência, um golpe certeiro, entre outras noções seculares, na percepção da criança como uma “folha em branco” sobre a qual o professor poderia escrever o que bem entendesse. Os desdobramentos posteriores da psicologia desmontariam definitivamente essa velha metáfora do crescimento cognitivo e emocional humano.¹⁰⁸

Contemporâneos e igualmente partícipes de toda essa movimentação epistêmica são os decisivos, extremamente influentes e atualmente clássicos estudos de Jean Piaget (1896 – 1980) e Lev Vigotsky (1896 – 1934). Biólogo e psicólogo suíço, Piaget identificou quatro estágios no desenvolvimento na capacidade de raciocínio do indivíduo, que se sucediam até o início de sua adolescência e correspondiam a sucessivas fases de seu crescimento físico. Essa constatação piagetiana popularizou – se e se transformou em dos mais sólidos e longevos fundamentos da pedagogia contemporânea, inspirando o surgimento do *construtivismo* como uma das modernas linhas pedagógicas. O método construtivista procura instigar no aluno a curiosidade, fazendo – o buscar respostas para os questionamentos colocados pelo professor ou feitos por si mesmo através da interação com os colegas e a realidade e também partindo de seus próprios conhecimentos. O estudante se torna um participante ativo na construção de seu conhecimento. Influenciado pelas ideias de Piaget, o literato bielorusso Vigotsky compreende o homem como um ser que se forma no contato com a sociedade numa relação dialética, em que o indivíduo é modificado pelo ambiente e o ambiente é modificado pelo indivíduo. Para ele, todo esse aprendizado passa pela mediação ou de instrumentos/objetos ou da linguagem, sendo que esta última traz consigo conceitos da cultura em que o indivíduo se

¹⁰⁸ ÁRIES, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1990. RÖHRS, H. Maria Montessori – Coleção Educadores/MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. GARCIA – ROZA, L. A. Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2009.

insere. Cabe a escola interferir nessa mediação, aprofundando e facilitando o aprendizado do aluno. As contribuições vigotiskyanas vão inspirar a corrente educacional *sócio – interacionista*, e, assim como o construtivismo, suas conceituações negam frontalmente as bases epistemológicas da didática tradicional, pois o aluno, longe de ser um aprendiz passivo, aprende através da interação ativa com o outro e o ambiente, e o docente apresenta – se como um *mediador* na busca pelo saber, e não a *única fonte* do mesmo.¹⁰⁹

O Construtivismo e o Sócio – Interacionismo seguramente são as duas principais teorias do desenvolvimento cognitivo à influenciar na educação atual. Ambas têm como ponto de partida de suas argumentações a constatação de que a própria existência do raciocínio implica num indivíduo como sujeito ativo do processo de ensino – aprendizagem. Sua disseminação ganhou impulso a partir da 2ª metade do século XX, como parte integrante da conjuntura de mudanças que, entre outros aspectos, alterou progressivamente as teorias curriculares, promovendo o desenvolvimento das perspectivas críticas e pós – críticas. Apesar disso, a perenidade do discurso e da prática educacionais conservadoras nas escolas em geral são um atestado da sua força social simbólica. Consiste num dos paradoxos de nossa realidade a ampla aceitação e a defesa de teorias e propostas práticas progressistas para o ensino pelos discursos relacionados à educação, enquanto persistem percepções e práxis tradicionais que confundem autoridade com autoritarismo, passividade silenciosa com interesse e concordância com criticidade e efetiva aprendizagem. Apesar desse descompasso entre prática e discurso no cotidiano escolar em geral, é notória a mudança operada em relação ao que se percebia majoritariamente como a prática de ensino ideal até meados do século passado e o que hoje se considera e se ensina nos cursos de Pedagogia, Licenciatura e Formação de Professores como a didática ideal em sala de aula. O professor deixa de ser o sujeito do processo de ensino – aprendizagem para se tornar aquele que vai orientar, organizar e incentivar o aprendizado autônomo do aluno, coordenando atividades, percebendo as peculiaridades na aprendizagem de cada educando e propondo situações de aprendizagem significativas segundo o planejamento pedagógico. A postura que se espera do docente de hoje difere profundamente do docente tradicional: facilitador da aprendizagem, abertura ao diálogo e proximidade com o aluno. Este último se torna agora o centro do processo de ensino – aprendizagem.

¹⁰⁹CUNHA, M. Psicologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. MACIEL, M. R. (org.) Psicologia e Educação – novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. CARRETERO, M. Construtivismo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. ROGERS, C. Tornar – se Pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O conceito de professor como mediador e orientador/facilitador do aprendizado contido na didática contemporânea aponta implicitamente para uma outra mudança em relação ao modelo tradicional: a ideia de que as instituições de ensino e pesquisa superiores seriam as únicas fontes de produção dos conhecimentos ensinados nas escolas. Afinal, não são poucas as ocasiões em que um mediador vê – se na posição de ter de modificar decisões, sentenças e discursos como intermediário entre dois pólos dialógicos, antagônicos ou não, operando uma verdadeira recriação lógico – discursiva. Como vimos anteriormente, novos campos de pesquisa na área do currículo, como a Sociologia do Currículo, e publicações, como a anteriormente citada *Knowledge and Control*, passaram a encarar a cultura como um processo de "decantação" e reinterpretação da herança deixada pelas gerações anteriores, ou seja, a transmissão dos saberes tinha uma "tradição seletiva", nunca sendo uma cópia imparcial do conhecimento científico. Todo o currículo é, na verdade, uma nova construção. Esse revisionismo em relação as abordagens tradicionais do currículo aprofundou-se, mostrando que as propostas curriculares contêm relações de poder. Na década de 1980, desembocou nos estudos sobre currículo Real, Oculto e Formal. O Currículo Real consiste no que é realmente ensinado na sala de aula, nem sempre coincidindo *pari passu* com o Currículo Oficial, ou Formal, pois os conteúdos e prescrições oficiais deste último sofrem ressignificações, edições e outros procedimentos transformadores no ambiente escolar e seus inúmeros “movimentos” em torno dos planejamentos e re – planejamentos curriculares. O Currículo Oculto, cuja vertente investigativa teve grande desenvolvimento nos EUA e Grã-Bretanha, referencia-se àquilo que está implícito ou é propositalmente silenciado, pois sua eficácia reside justamente em seu caráter “oculto”. Surgido conceitualmente pela primeira vez no livro de Philip Jackson, *Life in Classroom* (1968), o currículo oculto comporta os aspectos da experiência educacional não prescritos no currículo oficial/formal, mas que influem na eficácia do que está prescrito. As relações entre alunos e professores, entre as instâncias administrativas e pedagógicas nas escolas, os regulamentos, a administração da disciplina, a arrumação do espaço escolar, os horários, enfim, aspectos não diretamente ligados ao processo de ensino – aprendizagem em si, mas que contribuiriam sem que nos apercebêssemos com ele.¹¹⁰Ora, a existência de um currículo re – trabalhado nas escolas de

¹¹⁰Existem basicamente duas visões sobre o currículo oculto. A visão sociológica tradicional enxerga nele um processo de socialização e aprendizado de comportamentos e valores que permitem a vida social, segundo a linha do “processo civilizatório” cara a Norbert Elias, que abordaremos à frente. A crítica marxista das teorias críticas do currículo considera o currículo oculto uma forma de perpetuação das divisões hierarquizadas de classe e da ordem sócio – político – econômica capitalista. Ver DA SILVA, T. T. Documentos de identidade...*Op. cit.* pp. 77 – 81. FORQUIN, JC. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de

ensino básico (o currículo real) e de um conjunto de práticas e estratégias que ensinam forjadas no ambiente escolar (o currículo oculto) demonstra que o espaço acadêmico não detém o privilégio de fonte única do saber escolarizado aplicável. Essa longa e profunda mudança paradigmática teve um óbvio efeito redefinidor do lugar do professor e do modo como ele se via e era visto pela sociedade¹¹¹.

2.3 Professores de História: diálogos sobre saberes e práticas

Estando as propostas curriculares em constante criação e recriação na tentativa de responder as demandas sociais de cada tempo e contexto históricos, e levando em conta certa dose de relativismo e subjetividade presentes no conhecimento científico, o papel de agente transmissor passivo de um conhecimento superior pronto, acabado e inquestionável reservado ao professor do ensino básico não possui correspondência com o mundo real, assim como a visão dos discentes como sujeitos sociais que simplesmente absorvem o conteúdo ensinado. A matéria ensinada passa por diferentes apropriações e interpretações por alunos e professores. Para Tardiff¹¹², por exemplo, esse saber escolar não se reduz a processos individuais e cognitivos: trata-se de um saber socialmente construído, manifestado e disputado nas relações entre alunos e professores. Disso emergiu a noção de *saberes escolares docentes*: a interação entre professores e suas características pessoais com todo o mundo a sua volta influenciará sua prática docente e o modo como o conhecimento que detém será ensinado. Os saberes são retrabalhados pelos docentes, e não apenas repetidos para divulgação.

O conceito de *saberes escolares docentes* será central no trabalho de Monteiro¹¹³, no qual estuda o currículo em ação (currículo real), traçando, assim, relações entre a teia de saberes desencadeados no cotidiano escolar para entender como o ofício do professor de História se realiza e como efetivamente determinados conhecimentos históricos são

pesquisa. In. Currículo e política de identidade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan/jun. 1996, pp. 187 – 198.

¹¹¹ LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de Pesquisa, nº107, pp. 187 – 206, julho/1999. PEREIRA, P. O currículo e as práticas pedagógicas. Itapeva – SP, Dezembro/2014. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/myLjgW5XRwu60II_2015-2-5-14-23-30.pdf. Acesso em 18/01/2016.

¹¹² ROCHA, H. A. P. A linguagem e o conhecimento no ensino de História: alternativas curriculares e didáticas. SAECULUM – Revista de História, João Pessoa, jul/dez. 2006, pp. 86 – 96.

¹¹² TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.16.

¹¹³ MONTEIRO, A. M. Professores de História: entre saberes e práticas. 2 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

produzidos no processo de ensino-aprendizagem no interior das salas de aula. Monteiro avalia as práticas cotidianas dos professores, desvendando contradições estruturais inerentes ao trabalho docente, assim como os avanços e possibilidades de transformações da carreira. Em consonância com Caimi, Monteiro não procurava identificar uma prática e um saber "ideais", mas sim entender os saberes efetivamente mobilizados por professores que eram vistos por seus pares e pelos alunos como "bem sucedidos" no ofício de ensinar¹¹⁴. Seguindo Tardiff,¹¹⁵ a autora procurou compreender o aspecto holístico destes saberes docentes, tentando identificar as articulações entre os conteúdos curriculares, os ensinamentos dos cursos de licenciatura, das formações continuadas e das relações interpessoais. Partindo do pressuposto de que o professor do ensino básico é um intelectual cujo trabalho demanda desafios, certezas e incertezas em uma construção diária de mobilização de saberes, Monteiro quis provar que existe trabalho de qualidade nas escolas públicas ao acompanhar o dia a dia dos professores selecionados para a pesquisa. Com isso, pretendia demonstrar ser possível transformar uma realidade marcada pelo pessimismo e constantes críticas da sociedade devido a uma equivocada percepção de generalizada falta de profissionalismo atribuída aos docentes.¹¹⁶

Os saberes docentes destacados por Tardiff e Monteiro dialogam com os dois estágios do saber trabalhados por Forquin¹¹⁷. O primeiro estágio consiste na exposição teórica do conhecimento, que leva em conta o estado dos conteúdos em questão. A partir daí, começa a exposição didática, onde os saberes selecionados para ensino passam por reconfigurações para torná-los transmissíveis e assimiláveis segundo as condições e expectativas de quem domina o conhecimento, de quem vai aprender, das relações institucionais e sociais, etc. Essa reorganização e reestruturação característica do saber ensinado e o conjunto de práticas institucionais e sociais a ele relacionados formam o que Forquin denomina "*cultura escolar*", que tem suas peculiaridades em relação ao ensino superior, porém sem qualquer critério objetivo que justifique considerá-la inferior ao ensino universitário, até porque as universidades também criam e recriam sua cultura escolar.

¹¹⁴ MONTEIRO, pp. 33 – 40.

¹¹⁵ *Op. Cit.*, pp. 33 – 40.

¹¹⁶ *Ibidem*, pp. 33 – 40.

¹¹⁷ FORQUIN, JC. Escola e Cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993; _____ Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, n.5, p. 28-49, 1992. JULIA, D. A Cultura Escolar como objeto histórico. Revista brasileira de história da educação, n. 1, jan/jun. 2001, pp. 9 – 43. SILVA, R. M. N. B. COELHO, W. N. B. A escola e a cultura escolar: é possível controlar as diferenças no/pelo currículo? Disponível: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacaoRelatos/0471.pdf>. MONTEIRO, A. M. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. História & Ensino, Londrina, v. 9, out. 2003, pp. 9 – 35.

A reformulação do conhecimento acadêmico com o objetivo de torná-lo um conhecimento ensinável, conforme destaca Forquin em suas análises, em Chevallard atende pelo conceito de "*transposição didática*", enunciado pela primeira vez por Verret, em sua tese *Les temps dès Études* (1975), publicada na França, e desenvolvido por Chevallard¹¹⁸ para o campo das Ciências Exatas (especialmente a Matemática). Esse conceito reconhece a diferença entre o saber acadêmico e o saber escolar, havendo a necessidade de adaptações entre um e outro. No entanto, para Chevallard, essas modificações ocorrem num plano que denomina "noosfera", composto por técnicos, representantes de associações ligadas ao conhecimento e ensino, professores militantes, etc., que, partindo do ensino acadêmico, selecionam e estruturam o saber a ensinar, realizando assim a transposição didática. Portanto, para ele, os professores da educação básica não são os realizadores da transposição didática. Apesar de não atribuir aos professores das escolas de ensino fundamental e secundário o papel de "transpositores" do conhecimento acadêmico para torná-lo ensinável, Chevallard sinaliza que o saber acadêmico está em constante fluxo e refluxo para atender as expectativas e necessidades da sociedade em constante transformação.

Forquin discorda de Chevallard principalmente em dois pontos. Primeiramente, alega existir um problema conceitual no arcabouço teórico da transposição didática. Se o saber acadêmico e o saber ensinado são distintos, e a ideia de transposição se propõe a denunciar uma ruptura entre os dois, o uso do termo transposição parece indicar apenas uma mudança de lugar sem mudança conceitual. Cria aparentemente a noção de que não existe qualquer modificação teórico-metodológica na transmissão do conhecimento superior para o escolar, ressuscitando a velha percepção tradicional do ensino, em que o conhecimento acadêmico apresenta-se como mais autorizado que o conhecimento escolar.

A próxima crítica, a meu ver, é mais séria. Para Chevallard, a fonte de onde parte a transposição didática, onde ocorre toda a atualização científica, é sempre o saber acadêmico, apesar de reconhecer o descompasso que geralmente se verifica entre a produção acadêmica e as expectativas sociais. A reelaboração curricular e metodológica sempre seria realizada pelas instituições de ensino e pesquisa superiores. Forquin questiona essa hierarquização explícita dos saberes na obra de Chevallard, que não reconhece a autonomia intelectual dos professores do Ensino Básico e nem a presença de outros saberes além dos referenciais científicos na sala de aula, saberes que adentram o espaço escolar através de professores e alunos, uma realidade

¹¹⁸ CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Editora Aique, 1991.

escolar também destacada por Monteiro em sua pesquisa. Além de Forquin, os estudos anteriormente destacados neste trabalho de Goodson, Chervel, Martinand e Develay também revelam como conhecimentos e práticas desenvolvidos fora do mundo acadêmico pressionaram o ensino superior a considerar esses saberes em seus programas de ensino e pesquisa, incorporando e legitimando “cientificamente” algo que gozava de reconhecimento social não raro à muito tempo.

Apesar das críticas e problemas em relação às suas conclusões, ao analisar o saber escolar, Chevallard desnaturaliza-o, mostrando-o como construção histórico-didática e iluminando a re-contextualização que o ato de ensinar exige. A relação entre os saberes e práticas sociais no processo de transposição didática pode ser melhor compreendida através do conceito de "*mediação didática*"¹¹⁹, que nada mais é do que considerar o processo de ensino-aprendizagem como profundamente dialético: a construção do conhecimento envolve o diálogo entre contraditórios, em processo contínuo e complexo.

Voltando a Monteiro, esta analisa o saber escolar histórico através das considerações de três estudiosos em especial: Allieu, Moniot e Prost¹²⁰. Allieu alerta para os limites e possibilidades de conceitos transplantados de seu contexto original de produção para outros campos disciplinares, sugerindo que, ao invés de trabalhar com o conceito de transposição didática (que Chevallard desenvolveu ao analisar o saber escolar matemático), se deve utilizar o conceito de "*interpelação didática*" para estudar a História como saber escolar. O caráter “relativo” das "verdades históricas", conforme afirma Prost, impossibilitaria a objetividade total e a imparcialidade absoluta, embora essas características das Ciências Humanas (na verdade, de todas as ciências, em maior ou menor grau)¹²¹ não eximam o historiador de trabalhar com método e senso crítico. Mesmo assim, diferentes perspectivas resultarão em interpretações diferentes para um mesmo fato ou problema. Em meio a tantas possibilidades teórico – interpretativas presentes no saber histórico, cabe ao professor de História auxiliar os alunos a atribuir – lhe um sentido, ou sentidos, recorrendo ao conhecimento acadêmico para obter subsídios historiográficos legitimados pelo campo que lhe embasem na produção de versões coerentes com as evidências, confirmando ou não seus pontos de vista e aqueles eventualmente levantados pelos estudantes. Para Monteiro, a principal missão do historiador

¹¹⁹ Op. Cit.p.91. Aproximação com o conceito homônimo de Vigotsky.

¹²⁰ Op. Cit. PP 102 – 111.

¹²¹Ver KUHN, T. *Op.cit.*

compreende mostrar ao aluno a historicidade da vida social¹²². Ou seja, que ao fim e ao cabo, os estudantes compreendam que a realidade social, sendo uma criação histórica, conheceu inúmeras configurações até chegar ao que conhecemos hoje. E ainda mais: que o mundo por nós construído conhecerá outras formas de organização, outras formas de pensar. Portanto, o presente deles hoje influenciará, mas não determinará, o presente de amanhã. O conhecimento histórico escolarizado pode liberar suas mentes e orientar suas ações, se assim desejarem.

2.4 A formação docente em História no Brasil e a emergência do Ensino de História como área de conhecimento específico

Cada vez mais se aprofunda a convicção da importância da formação de um professor reflexivo e investigador sobre a sua prática docente e os contextos escolares em que atua, atento aos processos cognitivos dos alunos como elemento de contribuição para a qualificação do ensino e da aprendizagem. Em se tratando do ensino específico de História, fica mais do que claro que este, sem abandonar a precisão cronológica para compreensão dos aspectos relacionais entre os eventos, deve ir muito além da memorização de datas e fatos que o tradicionalismo curricular e didático – pedagógico enfatizam: deve facultar aos educandos o desenvolvimento do raciocínio crítico que lhe permita descobrir e construir um conhecimento e um pensamento que lhe inspirem na vida cotidiana.

Entretanto, é perceptível a persistência de um pensamento acadêmico que atribui ensino eficaz ao mero conhecimento e domínio, pelo professor de História, das temáticas produzidas e sistematizadas pela pesquisa e historiografia, negligenciando – se a preocupação com estudos sobre os mecanismos da aprendizagem, principalmente em relação a construção de noções e conceitos no pensamento infante – juvenil. Essa permanência consiste num dos mais enraizados legados de nossa formação acadêmica e pedagógica tradicional, influenciada, em sua ordenação e concepção, na configuração universitária francesa, onde as pesquisas dos campos disciplinares específicos são costumeiramente concebidas como áreas separadas do campo didático e pedagógico. Tal como na França, a pesquisa em História no Brasil foi concebida de forma apartada das questões do ensino, estas atribuídas ao campo específico da

¹²² MONTEIRO, p. 141.

Pedagogia. Essa configuração institucional e epistemológica reflete as teorias didáticas tradicionais, portanto contribuindo para a visão de que o historiador produz o saber histórico superior que será transmitido pelo professor da educação básica, originando a polarização, verificável em inúmeras universidades do país, frequentemente tensionada entre os cursos das faculdades de Educação e as de História, entre Licenciatura e Bacharelado, refletindo os pontos de vista dos profissionais de cada curso: os primeiros advogam a supremacia da orientação pedagógica na formação docente, enquanto os segundos defendem a soberania do conhecimento histórico específico. Dessa forma, hierarquias de valor e importância entre saberes ditos “específicos” e saberes ditos “pedagógicos” são reforçadas, levando a uma noção ainda muito forte de separação entre ensino e pesquisa/reflexão. Como resultado dessa dicotomia, pesquisas em ensino de História e mesmo o aparecimento de um campo específico de Ensino de História e Didática da História em nosso país se deram nas Faculdades de Educação, não nas de História.

Até a década de 1960, em consonância com a tradição didática “humanística” e a historiografia tradicionais, a formação dos docentes de História era marcada pelo predomínio dos conhecimentos específicos acerca da disciplina a ser ensinada, em detrimento dos aspectos pedagógicos da prática de ensino e dos processos epistemológicos constituintes da área. A incorporação nos currículos universitários de História de disciplinas como Teoria da História, Metodologia e Pesquisa Histórica e Metodologia do Ensino de História ocorreu muito recentemente, na virada dos anos 80 para os anos 90. As reformas educacionais impostas pela ditadura civil – militar de 1964 a 1985 levaram a emergência do modelo tecnicista em substituição do currículo “humanista”, invertendo – se o foco da formação de professores: priorizaram – se as técnicas e tecnologias de ensino – aprendizagem, especialmente quanto aos métodos de ensino, objetivos comportamentais, controle e avaliação, relegando conteúdos acadêmicos e escolares ao segundo plano. A História foi esvaziada de seu conteúdo crítico, situação que aprofundou mais ainda a dissociação entre pesquisa e ensino, conteúdo e método.

A redemocratização dos anos 1980 marca decisivamente os discursos e a teoria pedagógicos: a campanha das Diretas Já entre 1984 e 1985, a eleição indireta do primeiro presidente civil após 21 anos de ditadura em 1985 e a Assembléia Nacional Constituinte e a Constituição de 1988 derrubam o regime autoritário moribundo, impactando toda a sociedade nacional. Na educação, o debate, até então represado pelo estado de exceção, é agudo em

torno das dimensões sociopolíticas e ideológicas do conhecimento, produzindo forte e multifacetada crítica ao conhecimento em si e ao modelo escolar e acadêmico em voga, sendo apresentadas, todavia, comparativamente poucas propostas de alternativas aos mesmos. Na década de 90, configuram – se cada vez mais intensamente discussões acerca da necessidade de formar professores reflexivos e investigadores de sua prática docente. A investigação intelectual integrada à práxis escolar passa a ser vista como fundamental para que o professor compreenda mais plenamente e atenda as demandas complexas de seu ofício. Desde o final dos anos 1990, surgem nas instituições universitárias grupos de pesquisa e laboratórios que investigam o ensino e a aprendizagem de História¹²³. Linhas de pesquisa e trabalhos acadêmicos voltam – se para temas como ensino de História, História do ensino de História, filosofia do ensino de História, aprendizagem e consciência históricos, entre outras formas de abordar pesquisa e prática docente.¹²⁴

Nessa linha temática de pesquisa e produção acadêmicos, destaca – se a atuação investigativa em Educação Histórica do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a coordenação da prof.^a Maria Auxiliadora Schmidt, que foi

¹²³Até o início dos anos 2000, esses grupos de pesquisa e laboratórios predominavam nas regiões Sul e Sudeste do país. Atualmente, temos grupos de pesquisa em Ensino de História em todo o território nacional, situação que pode ser mapeada pelo crescimento dos encontros bianuais “Perspectivas do Ensino de História” e do ENPEH – Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Entre esses centros de pesquisa em ensino de História, podemos destacar o LAPEBEH (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História), da Faculdade de Educação da UFMG; CEPEDIH (Centro de Pesquisa em Didática da História), da Faculdade de Educação da USP; e outros grupos e linhas de pesquisa na Unicamp – SP, UFRGS, UFJF e em outras instituições universitárias. No RJ, na Faculdade de Educação da UFRJ, podemos citar as pesquisas desenvolvidas pelo LEPEH (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História) e o GECCEH (Grupo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Ensino de História), que contam com a participação das prof.^{as} Ana Monteiro e Carmen Gabriel.

¹²⁴Alguns exemplos significativos de trabalhos nessa linha de reflexão sobre o ensino de História recentes são: ALEGRO, R. C. Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio. Tese de Doutorado. UNESP – Marília – SP, 2008. ALVES, R. C. Representações sociais e a construção da consciência histórica. Tese de Mestrado. USP – São Paulo, 2006. AZEVEDO, P. B. HISTÓRIA ENSINADA: produção de sentido em práticas de letramento. Tese de Doutorado. UFRJ – Rio de Janeiro, 2011. BAHIANSE, D. A. O “bom aluno de História”: o que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso? Tese de Mestrado. UFRJ – Rio de Janeiro, 2011. GAGO, M. Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores. Tese de Doutorado. Universidade do Minho – Braga – Portugal, 2007. KUSNICK, M. R. A filosofia cotidiana da História: uma contribuição para a didática da História. Tese de Mestrado. UEPG – Ponta Grossa – PR, 2008. MORAES, L. M. S. “Conteúdos importantes” em História no currículo da educação básica: um estudo a partir da disciplina estudos sociais no Colégio Pedro II. Tese de Mestrado. UFRJ – Rio de Janeiro, 2012. SANTOS, B. B. M. O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais. Tese de Doutorado. UFRJ – Rio de Janeiro, 2009. TURINI, L. D. A. O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História – um balanço historiográfico. Tese de Doutorado. Unicamp – Campinas - SP, 2006. ZASLAVSKY, S. S. Aprendizagem de História e tomada de consciência das relações espaço – temporais. Tese de Mestrado. UFRG – Porto Alegre, 2003. Essas e outras pesquisas que não citamos aqui operam com referenciais teóricos – metodológicos distintos, como a psicologia do desenvolvimento, psicologia/representações sociais e a Didática da História alemã.

pioneiro na introdução do conceitual do historiador alemão Jörn Rüsen nas pesquisas brasileiras em ensino de História, fundamental para o questionamento da visão tradicional de matriz francesa que tem balizado a noção de ensino e reflexão sobre o ensino como campos distintos.¹²⁵ Para o pensamento historiográfico francês, existe uma separação essencial entre a História como área de conhecimento e a vida. Por sua vez, essa mesma separação se estende, como vimos, entre historiografia e ensino de História. A ciência histórica remete – se a vida e suas relações, mas se constitui num conhecimento com seus *corpus* teóricos – metodológicos. A tradição intelectual alemã, nesse sentido, se distingue do modelo francês. Desde as reformas de Alexander Von Humboldt (1769 – 1859), a universidade alemã encara a História não apenas como uma ciência social, mas também compreende que aos seus profissionais cabem o envolvimento e o comprometimento éticos de desenvolver a reflexão sobre a questão do ensino *em* História e *com* História, considerando seus lugares e fazeres específicos de pensamento, linguagem e aprendizagem.¹²⁶ Contrariamente aos postulados da escola francesa (e também americana e britânica), na Alemanha o professor de História é necessariamente um pesquisador. Esse paradigma que vincula ensino e pesquisa como indissociáveis promove uma prática reflexiva crítico – propositiva: a pesquisa rompe com o modelo tradicional de pesquisa acadêmica puramente diagnóstica para uma pesquisa de dimensão propositiva, cujo objetivo está em intervir de forma prática no processo de ensino – aprendizagem histórico escolarizado. Como veremos no capítulo III, essa concepção vai ser ampliada por Rüsen, pois, para ele, existe consciência histórica *fora* do campo científico histórico. Assim, *História é vida*: em sua visão, existe uma relação importante entre conhecimento histórico científico e conhecimentos cotidianos, as memórias e a cultura histórica, pois é nesse campo que surgem as demandas para a pesquisa histórica, que o autor denomina “carências de orientação”. No arcabouço teórico rüseniano, a separação entre ciência histórica e vida prática é contraproducente e torna a historiografia sem “sentido” para os seres humanos. O ensino de História, segundo Rüsen, deve ser organizado de modo a provocar a emergência e a consciência de uma “necessidade de orientação para a vida prática”.

¹²⁵CABRAL, M. A. S. A construção do conhecimento histórico nos anos iniciais: possibilidades e desafios. Anais do XXI Encontro Estadual de História – ANPUH – SP – Campinas, setembro 2012. CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Revista Tempo, Niterói, n. 21, jul. 2006, pp. 17 – 32. SCHMIDT, M. A. GARCIA, T. B. O trabalho histórico na sala de aula. História & Educação, Londrina, v. 9, out. 2003, pp. 219 – 238. SCHMIDT, M. A. Trajetórias da investigação em didática da História no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná. Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales. Disponível em: <http://www.ub.es/histodidactica/> y en <http://www.histodidactica.es/>.

¹²⁶LOUREIRO, M. As reformas de Wilhem von Humboldt. Caderno de Investigação Aplicada, Lisboa, n. 3, 2009, pp. 157 – 175. ANDRÉ, M. (org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores (Série Prática Pedagógica). Campinas - SP: Papirus Editora, 2001.

Apenas dominar os conteúdos não se apresenta como condição suficiente para garantir o aprendizado histórico dos alunos. O historiador precisa considerar os pressupostos e os mecanismos cognitivos e emocionais com que os educandos contam e mobilizam para aprender, além dos contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem.

As contribuições das áreas pedagógicas foram fundamentais para a construção das linhas de pesquisa sobre ensino de História e seus vínculos implicativos com as questões de nosso presente atual. Percebe – se um lento, porém bem vindo, movimento do campo histórico na direção de reflexões que aprofundem a História ensinada em seus objetivos formativos e informativos a partir do próprio pensamento historiográfico, desta forma promovendo a unidade entre pesquisa e didática, situação comum no campo científico – escolar da tradição germânica. Essa mudança de paradigma torna – se vivamente necessária dadas as condições e desafios com os quais os professores de História se debatem hoje.

2.5 Por que ensinar História hoje?

A pergunta acima expressa uma indagação secular. Qual a validade social, prática, de nossa disciplina? Na verdade, trata – se de um paradoxo: ao mesmo tempo que vemos um renovado interesse por narrativas e temas históricos no mercado editorial e nos meios de comunicação e entretenimento aqui e em todo o mundo (basta notar, a título de exemplo, a quantidade e audiência de canais de TV a cabo especializados no tema e de programas, novelas e séries com temáticas passadistas, ou “de época”, como se diz costumeiramente) e da firme permanência como disciplina escolar consagrada e área de conhecimento (suscitando candentes debates nacionais sobre suas configurações curriculares entre diversos grupos sociais das mais variadas tendências políticas), a História ensinada precisa constantemente se afirmar enquanto saber válido e importante para a formação do indivíduo e da sociedade, apesar de sua referência como saber que legitima as práticas e saberes dos mesmos. Em minha opinião, esse paradoxo está longe de representar uma crise da historiografia e da História escolar, pois ambas continuam se caracterizando pelo dinamismo teórico e metodológico. O principal motivo da pergunta “por que ensinar História hoje?” encontra – se, invocando Hartog, na crise do regime de historicidade que caracterizou a Modernidade ocidental e que produziu nossos tempos pós – modernos e o presentismo que os caracterizam.

O regime de historicidade moderno ocidental¹²⁷ se caracterizou pela crença na razão e no progresso da humanidade no caminho para um futuro que sempre era imaginado como melhor que o presente e o passado. As próprias utopias modernas, como o comunismo, apontavam para esse futuro cintilante. Neste regime de sentido histórico, o ensino de História era justificado pela fórmula explicativa que, à grosso modo, dizia que estudar a História significava *olhar o passado para entender as questões do presente e para construir um futuro melhor*. De certo modo, realmente nós, historiadores, olhamos o passado à partir das questões do presente para respondê-las, e nisso acabamos por *transformar* o passado segundo nossas inquietações. Sim, buscamos aprender com o que os acontecimentos pretéritos podem nos ensinar; senão, qual o sentido de estudar História, elaborar todo um edifício epistemológico para nortear essas investigações e transmitir seus resultados para outros? E sim, o passado influencia decisivamente o presente, embora não determine destinos. Todavia, a ideia de que a História consiste no *estudo do passado*, que se estabeleceu no senso comum, e que assim sendo se constitui numa *preparação para o futuro*, outra ideia popular, sofre um forte abalo com a crise da crença no progresso inevitável e na razão científica como guia seguro para o desenvolvimento humano. O século XX foi o que conheceu o maior crescimento de todos os índices de qualidade de vida, e também foi a época mais violenta da trajetória da humanidade. O século XXI se apresenta até o momento igualmente angustiante e paradoxal¹²⁸. Os “traumas” do século passado puseram fim, “mataram” a certeza num futuro melhor. Fases de rupturas ideológicas traumáticas ou de extrema violência e insegurança podem originar experiências de intensa vivência do presente. Claro que isto está longe de ser um determinismo ou uma “lei histórica”, mas arrisco a ilustrar essa possibilidade com a atmosfera hedonística e de questionamentos de costumes que a década de 20 representou logo em seguida às agruras e privações da I Guerra Mundial. Os acontecimentos do século XX foram o maior contributo para o desenvolvimento do *presentismo* como consciência histórica hegemônica da atualidade. E é o presentismo a maior causa das dificuldades com que o ensino de História se debate. Os historiadores continuam interrogando o passado segundo questões elaboradas sob a influência do tempo presente, mas a própria validade de se olhar para o passado em busca de respostas se torna menos compreensível à luz de como a sociedade em geral, e nossos alunos em particular, enxergam o passado. Isso quando sequer se dignam a

¹²⁷ Abordaremos com mais densidade o conceito de regime de historicidade no próximo capítulo.

¹²⁸ Ver, entre outros, FERGUSON, N. A Guerra do Mundo – a era de ódio na História. São Paulo: Planeta, 2015. VISENTINI, P. F. O caótico século XXI. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

considerar sua existência como dimensão temporal. O passado não serve mais de exemplo, nem a matéria – prima de nossas respostas parece estar mais lá, dentro da lógica presentista atual. Ritmos e mudanças intensos do cotidiano, ainda mais acelerados pelas modificações tecnológicas e o consumismo atual, parecem tornar tudo rapidamente em passado, mas não um passado que deva ser “venerado”, memorializado ou encarado com nostalgia ou saudosismo. Trata – se de um passado “velho”, ultrapassado, esquecível por sua inutilidade dentro da lógica mercadológica. O presente passa a ser vivido de forma intensa, “como se não houvesse amanhã”, sem a percepção dos vínculos implicativos com o ontem e uma vaga ideia ou perspectiva quanto ao futuro. Assim, perguntam – se os alunos (mesmo que não explicitamente, mas por meio de atitudes em relação à aula de História e ao professor), por que me preocupar tanto com a História?

Logicamente, isso não significa que atitudes de maior “deferência” em relação ao passado tenham desaparecido por completo em meio ao presentismo. Principalmente entre os mais velhos, o passado continua sendo o grande referencial, valorizado em suas memórias como o repositório das lembranças de “tempos melhores”. Mas essa perspectiva positivadora do passado geralmente se baseia na idealização da vida pretérita: tudo era mais bonito, de maior qualidade “no nosso tempo”, como se diz popularmente. Esse conceito de passado, além de fechar os olhos para todos os problemas que existiram nele e criar uma falsa perspectiva de que tudo tende sempre à piorar, impede as pessoas de compreender as permanências históricas, focalizando somente nas rupturas, reais ou apenas aparentes. Os indivíduos presos ou demasiadamente influenciados por essa lógica puramente idealizadora e nostálgica do passado deixam de entender que o presente também é deles, que seu tempo não “passou”, que não devem abdicar de seu protagonismo nele. E que o futuro ainda está em aberto, sem a noção determinista e pessimista do “sempre vai piorar”. O momento também é o agora, mesmo que talvez não seja seu melhor momento. Quem vive no passado ou do passado está tão preso ao presente quanto aquele que vive apenas o presente.

Podemos dizer, em rápidas palavras, que a limitação cognitiva do presentismo está em focar num “tempo fixo”, o presente, em que se desenrola a experiência pessoal, individual, sem conexão com experiências distintas no tempo/espaço com os outros que não compartilhem do mesmo círculo ou rede social.

A própria organização da estrutura escolar, seja pública ou privada, está defasada em grande parte em relação às demandas sociais. As técnicas e materiais de ensino

costumeiramente utilizadas (lousa, quadro branco, cadernos, livros, narrativa oral, etc) contrastam de forma gritante com os instrumentos de informação, comunicação e entretenimento audiovisuais, portáteis, ágeis e digitais. Estamos entrando talvez na 2ª geração de crianças e jovens criados e acostumados com a agilidade, por vezes superficial, do aprendizado através de vídeos na WEB, TV, aplicativos de smartphones e outras tecnologias eletrônicas que, direta ou indiretamente, em sua maioria fornecem “pílulas de informação” pouco ou nada adensadas em conteúdo, e esses alunos trazem de casa ou da rua essa superficialidade informativa e os baixos períodos de concentração que exigem, tornando a tarefa de ensinar um desafio nada pequeno. Some – se a esse cenário a proverbial “crise do magistério e da educação pública” no Brasil, com a conseqüente desvalorização da carreira docente perceptível desde a década de 1970 e uma infraestrutura educacional muito aquém do desejável, inclusive segundo os modelos tradicionais de escola. Não se trata de subordinar as reflexões sobre ensino de História no sentido de suprir as carências escolares, mas não se pode esquecer que a precarização escolar é um dado que deve ser considerado nessas reflexões, pois a precariedade escolar está aí, e não podemos ignorá – la.

Uma disciplina escolar se mantém no currículo devido basicamente a sua articulação com as grandes preocupações de seu tempo e sociedade, o que determina os objetivos que lhe são atribuídos. Não existem objetivos atemporais: cada época atribui seus fins para os saberes, saber histórico incluso. A História foi concebida de muitas formas, de acordo com o que se esperava dela. Ela já foi a “mestra da vida”; depois, surgiu como uma das ciências que auxiliariam na construção da nação e da nacionalidade. Posteriormente, a partir da 2ª metade do século passado, foi – se consolidando a visão da História como contribuinte para a formação do “cidadão crítico” e do sentimento de ser um “sujeito histórico”. Na verdade, o conhecimento histórico pode ocasionar essas diferentes aprendizagens, mas, em nossos dias, educar historicamente envolve mais do que esses objetivos tradicionais atendem. O presente pós – moderno tem suas próprias demandas. Os valores e comportamentos que acompanham o conteúdo curricular histórico conforme concebido nos séculos XIX e XX não são facilmente assumidos pela sociedade atual (dificilmente o foram em qualquer momento), como vimos. Os objetivos da História ensinada hoje não são mais os mesmos de antes, ou pelo menos à eles não podem se restringir.

Para respondermos a pergunta que intitula esse subtópico, precisamos partir de uma consideração crítica dos próprios objetivos que costumeiramente são atribuídos a disciplina

escolar História. Teria a História escolarizada todo o alcance e influência na criação de valores e atitudes que alicercem o ‘senso crítico’ do ‘sujeito histórico’ que se espera dela convencionalmente? Sobre esse assunto, Mattozzi e, indiretamente, Monteiro levantam argumentos que relativizam esse papel socialmente atribuído a ela, mostrando que existem limites para o poder transformador e emancipador da História ensinada, característica que tanto destacamos e defendemos nesse trabalho como o elemento de maior relevância social do ensino de História. Esses limites, porém, se ligam principalmente à como encaramos esse “senso crítico” do “sujeito histórico”¹²⁹ e a função do conhecimento histórico à luz do presentismo.

Mattozzi e Monteiro argumentam, em primeiro lugar, que a discrepância entre a produção historiográfica e a história ensinada contribui para que esta ignore em grande parte as novidades do debate historiográfico. Temáticas, conceitos e teorias relevantes para a pesquisa acadêmica e sua produção bibliográfica via de regra não conquistam um espaço correspondente nos currículos escolares e materiais didáticos. Segundo Mattozzi, a prática docente na escola tem apresentado costumeiramente um discurso unívoco, harmônico e asséptico sobre a História, devido a opção de muitos professores em conduzir suas aulas puramente segundo suas crenças e conveniências ideológicas ou pedagógicas, organizando uma “confortável” narrativa que apaga uma das marcas definidoras da vida social e do conhecimento elaborado sobre esta: o contraditório, as diversas vertentes teóricas explicativas. Para Monteiro, mesmo o professor que procura mobilizar articuladamente diferentes matrizes teóricas no lugar de limitar suas interpretações a uma corrente ideológica definida (sua pesquisa conclui que essa metodologia de ensino predomina no magistério da História escolar básica), ampliando e enriquecendo sua análise com informações e visões diferentes sobre uma mesma questão, tenderia a direcionar a argumentação para uma única conclusão, por vezes apresentada de uma forma que os alunos a encarem como um consenso historiográfico. Justamente a exposição e consideração desses elementos que estão longe de serem considerados consensuais é que poderiam provocar o debate e tornar as aulas mais interessantes, ou fazê-las ter mais sentido para os alunos. Segundo Monteiro, mesmo aparentemente “asséptico”, o discurso histórico escolar mobiliza memórias que podem levar à crítica das memórias hegemônicas. Imaginemos então o potencial emancipador e

¹²⁹MATTOZZI, I. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? Revista O estudo da História, Lisboa, n. 3 – Actas do Congresso O ensino de História: problemas da didáctica e do saber histórico, 2001, pp. 23 – 50. MONTEIRO, A. M. *Op. cit.*

empoderador que um discurso histórico escolar não – asséptico pode ter. Ao mesmo tempo, sob a perspectiva do aluno, imbuído do imediatismo presentista, a ênfase na problematização e no debate que a História ensinada pode (e, em nossa opinião, deveria) ser direcionada pode dizer pouca coisa aos alunos devido ao fato de que seu cotidiano aparentemente separa sua vida e suas memórias das narrativas e memórias mobilizadas e modalizadas pelo conhecimento escolarizado. Em outras palavras, a eficácia da disciplina pode ser anulada ou limitada pelas “contra – histórias”, ou outras narrativas, mais próximas dos interesses e do cotidiano dos discentes.

Em segundo lugar, nem sempre o ensino da História produz comportamentos desejáveis pelo contexto histórico – social do momento. O ensino das teorias históricas racialistas fazia todo o sentido no século XIX, mas suas consequências, como sabemos, foram nefastas para a humanidade, não tinha nenhum embasamento científico real e teria efeitos sociais e individuais extremamente prejudiciais em nossos dias, se retomados. Mesmo com os inegáveis e notáveis avanços em incluir abordagens histórico – conceituais multiculturais nos livros didáticos e nas aulas, os sistemas de referência que conformam os conhecimentos históricos ensináveis ainda são eminentemente baseados em modelos ocidentais, onde a falsa percepção da eternidade e naturalidade do protagonismo ocidental na História mundial prossegue norteando as construções narrativas de sentido. Isso significa que, para o aluno brasileiro e, mais especificamente, carioca, o ensino histórico escolarizado reforça muitas vezes o discurso da cultura *pop*, das grandes redes e meios de comunicação, da indústria do entretenimento, da propaganda, enfim, de seu mundo, onde a cultura hegemônica se apresenta como *a cultura*, o único modo de vida e sistema de crenças realmente relevante. Tudo o mais é folclórico, exótico. Pior: tudo o que não tem uma origem facilmente localizável nos EUA, na Europa ou em outro lugar que não seja distante de sua realidade social obrigatoriamente não pode ser desejável, pois certamente é algo *inferior*. Não se trata de adotar um anti – americanismo infantil ou um discurso nacionalista ufanista e igualmente equivocado como contraponto a essa situação, pois este também seria um comportamento indesejável do ponto de vista do tipo de ensino de História que defende – se neste texto. Assinale – se, entretanto, que a alienação desqualificadora em sentido absoluto, ou quase, em relação à própria realidade que uma situação como a descrita acima provoca pode inviabilizar tentativas efetivas de mudança da mesma. Simplesmente imitar a cultura dominante prescindindo de qualquer apreciação crítica ou desvalorizando completamente seu lugar de origem social

provoca apenas o mascaramento das questões que devem ser enfrentadas pelo indivíduo. Não permite o empoderamento individual e social.

Em terceiro lugar, outras disciplinas podem igualmente contribuir para desenvolver a criticidade do indivíduo em relação ao mundo em que vive, talvez até de maneira melhor que a História. Não é privilégio de nossa seara.

E, conforme frisado antes, os séculos XX e XXI, este último até o presente momento, demonstraram a falha clamorosa de se atingir os objetivos tradicionalmente aplicados a disciplina quanto a inculcar valores de tolerância, senso crítico, interculturalidade e multiculturalidade identitárias. As “lições do passado” foram inclusive utilizadas para justificar horrores e políticas genocidas em várias situações. Isso representa um grande dilema para os que investem em narrativas marcadas por posicionamentos sobre a “moral da História”¹³⁰

Para responder a pergunta inicial disto tudo, “por que ensinar História hoje?”, precisamos pensar nosso campo de ensino para além dos objetivos que tradicionalmente atribuímos a ele. Pensar a História na pós – modernidade como um exercício de *formação cognitiva*. Quando pensamos no conhecimento histórico e nos seus efeitos sobre os indivíduos, inevitavelmente pensamos em termos de *atuação política*, estritamente falando. Esperamos formar um cidadão crítico, que seja autônomo em suas leituras de mundo por ter

A idéia de que a História fornece lições ou constrói padrões de moral a serem seguidos provavelmente se trata de um dos maiores debates do campo, tanto na historiografia quanto na didática/pedagogia históricas. Será preferível que a História deva ser expurgada de todo e qualquer juízo de valor, se transformando numa narrativa fria e “neutra”, se limitando a contar os acontecimentos sob diferentes prismas, abstendo – se de qualquer posicionamento? Como dito anteriormente, a neutralidade é uma pretensão irrealizável. Primeiro, a postura neutra em si já implica numa tomada de posição. Segundo, a escolha do tema, a formulação da problemática, a seleção das fontes, todas essas decisões envolvem juízos de valor. Terceiro, a vida é movida por escolhas, nossas e de outros, e nestas escolhas estão imbuídos juízos de valor, e como é óbvio que precisamos estar vivos para contar histórias (salvo em sessões mediúnicas), estes juízos estarão presentes em nossos estudos e argumentações. Quarto, e o mais importante, ter opiniões sobre determinados processos e personagens ou um objetivo “tendencioso” para sua construção narrativa não necessariamente implica numa História em que falte equilíbrio analítico e honestidade. Deixar bem claro que a derrota do Eixo na II Guerra Mundial foi um fato positivo, que o mundo provavelmente seria um lugar bem pior se os Aliados tivessem sido vencidos, citando um exemplo a partir de um tema popular entre os alunos, não invalida uma construção analítica bem fundamentada do conflito e suas questões. Aliás, como não se posicionar diante de determinados temas? Esse posicionamento, todavia, não deve fechar os nossos olhos para o contraditório, mesmo que incômodo. A comemorada derrota nazi – fascista, voltando ao exemplo anterior, não pode apagar a contradição entre o discurso aliado de liberdade e defesa da democracia, o que servia para justificar a “superioridade moral” da causa aliada, e as estratégias de guerra genocidas e os crimes praticados pelos mesmos na luta contra o Eixo (apesar de em muito menor escala que os crimes do fascismo, estes existiram, e silenciar sobre eles seria, no mínimo, desonesto). A exploração dos povos coloniais pelos impérios britânico e francês, a segregação racial nos EUA e o totalitarismo sanguinário da URSS comunista relativizavam essa “superioridade moral”.

plena consciência das estruturas de poder que atuam no cotidiano. Que se mostre também mais do que tolerante em relação as diferenças culturais que definem a vida (pois a mera tolerância pode significar uma neutralidade perigosa, que, ao se calar, permite que as injustiças ocorram), sendo um defensor do direito à diferença (mesmo que não concordando necessariamente com algumas, mas entendendo que outros podem pensar e viver de forma diversa da sua) e um crítico das desigualdades. Que possa, assim, efetivamente dar sua contribuição para a melhoria da comunidade e do mundo. E este continua sendo um dos objetivos da História. Mas, com o distanciamento da “revolução”, pelo menos da revolução pensada pelos séculos XIX e XX, outras possibilidades se apresentam para a História. Inteligibilidade sobre o presente, compreensão do conceito de historicidade, respeito a alteridade individual e coletiva, valorização da interculturalidade e despertar da tolerância, são todos objetivos ainda presentes e prementes do aprendizado histórico. À estes se reúne o objetivo, que sempre esteve implícito nos outros, de ver na História o poder de assumir uma *função orientadora para a vida*. Para *todos* os aspectos da vida. O alcance destes objetivos, segundo a perspectiva desta pesquisa, é dependente ou interdependente de que o conhecimento histórico escolar seja a base para essa orientação. A História escolar tem valor metodológico: pode fornecer instrumentais epistêmicos que auxiliem no desenvolvimento de capacidades cognitivas que permitam ao indivíduo discernir entre as várias opções alternativas possíveis numa situação histórica concreta, evitando escolhas que não levem em conta as conseqüências dos atos sobre si mesmo e sobre outros. A História pode nos ajudar a contrapor sistemas de valores e distinguir entre eles, desnaturalizando a própria vida com seus códigos de ética e moral. Desta forma, o indivíduo pode se “libertar” do presentismo e da imobilidade diante dos acontecimentos que este aparentemente provoca, entendendo que a cidadania se trata de uma luta constante para manter direitos conquistados, que a sociedade moderna resulta de uma construção em processo contínuo, que ele é sujeito da história por que, como pessoa, constitui – se em “produto de uma História”, que tem várias origens sociais, culturais, artísticas/estéticas e maneiras diferentes de conceber a passagem do tempo.¹³¹

Então, ensinar História nos dias de hoje envolve mais do que formar um cidadão politicamente consciente e um ser humano tolerante. Significa fornecer um “ganho cognitivo” através do saber escolarizado, científico, que auxilie os alunos a viver, literalmente. Viver não

¹³¹BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História, pp. 11 - 27. SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula, pp. 54 - 66. In. BITTENCOURT, C. (org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2013.

apenas para o presente e nem apenas com saudosismo imobilizador do passado, mas sim percebendo os vínculos entre essas dimensões em suas existências. Falamos muito em consciência crítica, e o ensino de História pode realmente ajudar no desenvolvimento de uma criticidade mais apurada e refinada. Mas cada vez mais deveríamos pensar na História ensinada como um fator que engrandecerá a capacidade analítica da *consciência histórica*.¹³²

As teorias da Educação e da História inseridas nos paradigmas críticos e pós-críticos reconhecem a relação dialética entre objetividade científica e a subjetividade envolvida no ensino-aprendizagem¹³³. Essa característica torna-se especialmente sensível no âmbito das Ciências Humanas e, mais especificamente para os objetivos desse trabalho, no Ensino de História. No próximo capítulo, nos debruçaremos efetivamente sobre os regimes (tácitos) de sentido que configuram orientação para a vida nas formas curriculadas de saberes históricos, apontando explicitamente nas propostas e práticas curriculares a questão do tipo de *função orientadora para vida* do saber histórico escolarizado. As disputas por temas e conteúdos históricos curriculados não podem ser feitas sem ponderar crítica e reflexivamente as *constituições narrativas de sentido de tempo histórico* que formam currículos formais ou efetivos, tópico que será abordado adiante.

Precisamos, em primeiro lugar, identificar quais os regimes de sentido de tempo histórico que demonstrem quais tipos de pensamento histórico e/ou de expectativas de aprendizagem histórica formam as Orientações Curriculares da Cidade do Rio de Janeiro. Em seguida, por conseguinte, será possível desenvolver parâmetros críticos para métodos de estudos sobre escolhas curriculares para Ensino de História, voltados especificamente para o 6º ano do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro, os quais demonstrem aos docentes desse seguimento a necessidade de fazerem uma reflexão criteriosa prévia sobre as implicações dos regimes de sentido de tempo histórico que precedem tacitamente as suas escolhas de modulação de aprendizagem histórica por meio da forma como conduzem e desenvolvem temas históricos curriculados.

¹³²Retornando ao tema da “moral histórica” e das “lições” da História, Rüsen acredita que a consciência histórica é base para a formação de uma consciência moral, ou seja, para a tomada de posições que norteiam as escolhas da vida prática, no âmbito da vida privada ou da vida comunitária. A forma como o indivíduo interrelaciona as dimensões do tempo (passado, presente, futuro) implica num posicionamento moral que concebe o sentido que se atribui a própria vida. Assim, a História não pode ser “amoral”, na medida em que a narrativa histórica se mostra constituinte e constituidora de sentidos temporais que são o alicerce da consciência moral. Voltaremos com mais densidade ao assunto no próximo capítulo.

¹³³Rüsen frisa que esse desenvolvimento cognitivo constitui – se nas interações entre alunos e professores e com a cultura histórica em que se inserem.

Capítulo III: Regimes de sentido de tempo histórico no currículo formal de ensino de História do município do Rio de Janeiro para o 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental: parâmetros para estudo curricular

Uma das dimensões fundamentais da História é o **tempo**. Na verdade, se nos atermos a clássica definição do que é História, enunciada por Marc Bloch, considerando que os homens são o objeto primordial deste campo do conhecimento e este analisa as ações humanas ao longo do tempo, então este aparece como a dimensão básica da História¹³⁴. Mesmo se adotarmos uma definição mais ampla para História, alicerçada em sua dupla e complementar acepção de *a própria ação do homem no mundo e a construção de conhecimento sobre essa ação*, os aspectos temporais continuam ocupando um espaço privilegiadíssimo no sentido de concebermos algum grau de inteligibilidade para as ações humanas e situarmos esses processos cronologicamente. O tempo permanece, em ambas, o conceito central do conhecimento histórico.

Um breve exame de trechos de obras literárias e composições musicais mostra – se elucidativo em revelar a existência de ideias diferentes sobre a relação entre os homens e o tempo. Por exemplo, vejamos essas palavras de autoria do escritor Nikolai Gogol¹³⁵:

“A única coisa que vale a pena
é fixar o olhar com mais atenção no presente;
o futuro chegará sozinho, inesperadamente.
É tolo quem pensa no futuro antes de pensar no presente.”

Gogol parece estar preso ao seu presente; o passado parece não lhe interessar muito; o futuro chegará de qualquer forma. Trata-se de um presentismo precoce do século XIX? Segundo Hartog e seu conceito de “regimes de historicidade”¹³⁶, a visão histórica do século

¹³⁴“Ciência dos homens no tempo”. BLOCH, Marc. Apologia da História, ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002, p. 55.

¹³⁵Considerado um dos fundadores da moderna literatura russa, viveu entre 1809 e 1852.

¹³⁶O conceito de regimes de historicidade se refere a diferentes modos de articulação entre as três dimensões temporais (passado, presente e futuro) que influenciam as vidas humanas em contextos diversos. Ver HARTOG, François. Regimes de Historicidade-presentismo e Experiências do Tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (coleção História e Historiografia). ____ Tempo e Patrimônio. Varia Historia, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, jul/dez 2006, pp.261 – 273. NICOLAZZI, F. A História entre tempos: François Hartog e a conjuntura

XIX capitalista burguês era marcada fortemente pela crença no progresso contínuo da humanidade; os horrores do século XX ainda não haviam esmaecido essa noção hegemônica no ocidente. Seria Gogol um visionário, com uma capacidade de previsão fora do comum? Seria este um traço de sua personalidade reconhecidamente depressiva, agravada pela grave situação sócio-política de seu país, (a Ucrânia, então parte integrante do Império Russo,) que ele mesmo denunciou em sua obra literária (da forma mais contundente em *Almas Mortas*, de 1842), impedindo-lhe de construir uma visão positiva sobre o futuro? Ou seria uma expressão de niilismo inconsequente, do tipo "comamos e bebamos, pois amanhã morreremos?"¹³⁷ Ou a "tempestade perfeita": todas essas possibilidades reunidas? Dificilmente saberemos sem fazer uma análise do conjunto de sua vida e obra, e talvez nem assim. Mas as palavras de Gogol servem para ilustrar que existem percepções diferentes sobre o tempo em uma mesma época e local, e que a idéia de que o que realmente importa é o aqui e o agora não é privilégio do "imediatista" século XXI.

Hans - Georg Gadamer¹³⁸ toca em um dos dramas fundamentais da racionalização humana sobre a existência: a percepção de que esta é finita. Morremos. E sabemos que vamos morrer, uma das únicas duas certezas na vida que temos, segundo Benjamin Franklin, ao lado dos impostos:

“(...) a dificuldade que põe o tempo é que nosso espírito é capaz de conceber o infinito e se vê rodeado pela finitude. É aí que reside o mistério do tempo: tudo o que encontramos na realidade é limitado, mas nosso espírito não conhece limites.”

A angústia com essa realidade seria o principal motivo de nossa preocupação em ordenar o tempo, de modo a aproveitá-lo da melhor maneira possível, pois, do contrário, pode não haver outra oportunidade para isso. Existe inclusive uma corrente de estudiosos, influenciados pela psicanálise, que consideram esse "medo da morte" natural aos seres humanos como sendo, no limite, o móvel de todas as realizações humanas¹³⁹. O surgimento

historiográfica contemporânea. História: Questões & Debates, Curitiba: Editora UFPR, n. 53, jul/dez 2010, pp. 229 – 257.

¹³⁷ 1 Coríntios 15:32.

¹³⁸ Filósofo alemão (1900-2002).

¹³⁹ CAMON, A. Psicoterapia Existencial. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

das expressões de fé religiosas seria igualmente uma resposta a essa angústia existencial, com a esperança de que a morte seria apenas a passagem para outra vida, outro tempo¹⁴⁰.

Se nos assustamos, por vezes, ao ver os sinais da passagem do tempo em nossos corpos ou no mundo que nos cerca (um sinal da proximidade do fim da vida), o que incomodava os autores do sucesso *O Tempo não pára* (1988) era a sensação de que nada muda, e de que o tempo não espera, ele “passa”:

“Eu vejo o futuro repetindo o passado
 Eu vejo um museu de grandes novidades
 O tempo não para
 Não para, não, não para!”

A letra da música é uma verdadeira "ressaca" sobre o eterno retorno ("Eu vejo o futuro repetir o passado" / "Eu vejo um museu de grandes novidades"). Tudo permanece igual, na concepção dos compositores Arnaldo Brandão e Cazuzza (1958 – 1990), em especial quando nos referimos às mazelas do país e do mundo. Mas o tempo não para, pois o personagem da composição vai sobrevivendo cotidianamente, mesmo que no desalento de corromper seus ideais e abandonar sonhos (“Saiba que ainda estão rolando os dados (...) Eu vou sobrevivendo sem um arranhão”). Esse é o preço de continuar. É claro que a música exprime as desilusões com a redemocratização dos anos 1980 e a grave crise econômica e social pela qual o Brasil passava; mas o senso comum de que "tudo está como sempre foi" cristaliza um forte ideal de que não existem mudanças reais, muito menos mudanças significativas, o que justificaria o hedonismo que demarca o presentismo, ilustrado na legenda latina *carpe diem*, ou “desfrute o dia”, pois nada muda e assim não existe compromisso com a mudança, o futuro. Não existe “vir a ser”, apenas o momento agora. Tudo é farsa e simples acomodação e conformismo. Passado, presente e futuro: qual a diferença?

Por fim, há a célebre passagem do livro de Eclesiastes:

¹⁴⁰ELIADE, M. História das Crenças Religiosas - vol.1. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

“Para tudo há um tempo determinado, sim,
 há um tempo para todo assunto debaixo dos céus:
 tempo para nascer e tempo para morrer;
 tempo para plantar e tempo para desarraigar o que se plantou;
 tempo para matar e tempo para curar;
 tempo para derrocar e tempo para construir;
 tempo para chorar e tempo para rir;
 tempo para lamentar e tempo para saltitar;
 tempo para lançar fora pedras e tempo para reunir pedras;
 tempo para abraçar e tempo para manter-se longe dos abraços;
 tempo para procurar e tempo para dar por perdido;
 tempo para guardar e tempo para lançar fora;
 tempo para rasgar e tempo para costurar;
 tempo para ficar quieto e tempo para falar;
 tempo para amar e tempo para odiar;
 tempo para guerra e tempo para paz.”

-Eclesiastes 3:1-8 ¹⁴¹

Estes versículos tem sido alvo de interpretações que, em geral, mostram - se variações de dois conceitos teológicos. Uma leitura baseia - se na noção de *livre - arbítrio*, combinada com a possibilidade do *acaso*¹⁴², relacionando as declarações destacadas ao contexto do livro. A mensagem principal de Eclesiastes é a de que a vida, esta vida, é vã, pois é curta e instável, e que o único sentido possível para ela reside em servir a Deus e ganhar, no tempo Dele, a vida eterna. Sendo assim, não se precipite: estabeleça as prioridades e faça o que é preciso fazer no devido tempo, pois a verdadeira vida ainda virá. Esses versos apenas demonstrariam então que, no espaço de nossas vidas, existem diferentes momentos e oportunidades, todas resultando de nossas escolhas e ações. Outros, porém, interpretam os 8 primeiros versículos do capítulo 3 deste livro como uma prova da *predestinação*, pois "para tudo há um *tempo determinado* (grifo meu), sim, há um tempo para todo assunto debaixo do céu"¹⁴³. A idéia de que a vida é uma sucessão de eventos aleatórios fora do nosso controle em combinação com as conseqüências do conjunto de nossas escolhas, que estão no cerne da noção do acaso e do livre - arbítrio respectivamente, pinta um quadro tão desolador e caótico sobre a vida para

¹⁴¹ Bíblia Sagrada, Tradução do Novo Mundo das Escrituras Sagradas, edição de 1986.

¹⁴²“Retornei para ver debaixo do sol que a corrida não é dos ligeiros, nem a batalha dos poderosos, nem tampouco são os sábios que tem alimento, nem tampouco são os entendidos que tem riquezas, nem mesmo os que tem conhecimento tem o favor; porque o tempo e o *imprevisto* sobrevêm a todos eles.” – Eclesiastes 9:11.

¹⁴³Eclesiastes 3: 1.

muitos que acaba fornecendo o terreno propício para o florescimento da idéia de *destino*, dotada de um toque fatalista ("As coisas são como são" ¹⁴⁴), porém simultaneamente possuidora de um senso de ordem e controle (é comum os que comungam desta crença resignadamente dizerem "se tiver que ser, será", ou "Deus sabe o que faz", etc.), que torna a vida suportável por aparentemente existir nela um plano e propósitos maiores que nós mesmos. A noção de *destino/predestinação* ainda traz implícita o fim da necessidade de sentir culpa; afinal, que responsabilidade tem o homem sobre acontecimentos que, na verdade, ele não controla? O tempo, e a vida que se desenrola dentro dele, aparece, por este ângulo, menos hostil.

Podemos concluir que o tempo e, especialmente, a sensação de sua "passagem" (o que nos leva a pensar na sua "perda"), se trata de uma dimensão definidora da forma como vamos encarar e planejar a vida. Não existe História, seja a atuação dos homens no tempo ou a própria construção do conhecimento sobre como os homens tem atuado no tempo, fora do tempo, ou dos sentidos que atribuímos ao tempo. Seja o primado do presente, seja o poder da tradição passada, seja a perspectiva de mudança para um presente e um futuro diferentes, as interpretações que construímos para a vida são depositárias do regime de sentido de tempo *histórico* com que fazemos nossa leitura de mundo.

O conceito histórico de tempo dialoga diretamente com outros dois conceitos igualmente fundamentais para o pensamento e a elaboração de conhecimento sobre a trajetória da existência humana sobre a Terra: a *memória* e a *narrativa*. Entende – se memória como se tratando da seleção e ordenação, consciente e/ou inconsciente, de lembranças, vividas ou não vividas, que constroem uma noção de pertencimento social e cultural, de identidade individual e coletiva, ressaltando-se que recordar também envolve omitir e até esquecer. Narrativa é compreendida como significando a elaboração de um discurso sobre o que se rememora, sendo que a forma oral e escrita da narrativa permanecem as maneiras mais disseminadas de transmissão e construção do conhecimento histórico ¹⁴⁵. Ambas, memória e narrativa, se inserem em um tempo (mesmo que mítico ou fantasioso) e dialogam com este e entre si. São, portanto, indissociáveis. Podemos declarar que a relação entre as categorias

¹⁴⁴Aristóteles. *Metafísica*.

¹⁴⁵O conhecimento histórico resulta do pensamento/cognição histórica, uma elaboração metódica e não "casual". Ao pensar historicamente e constituir uma narrativa que possa ser chamada de histórica, a cognição sofre alterações pela problematização que a motiva, pelo uso de um método, interpretação das fontes e referenciais historiográficos. Desta forma, a narrativa histórica ou historiográfica "constrói", assim, uma temporalidade diversa da vivida e da concebida por meio da memória.

tempo, memória e narrativa consiste no tripé conceitual da História e, como veremos, da *consciência histórica*.

As experiências com o tempo são díspares. Diferentes modalizações das relações com o tempo coexistem em um mesmo tempo cronológico (a própria construção de uma cronologia se trata de uma forma de modalização do tempo). São as múltiplas temporalidades. Compreender essa singularidade humana é fundamental para o autoconhecimento individual e a construção de um sentido para a vida, o fim derradeiro do pensamento/aprendizagem histórico. Os discentes precisam ser despertados para essa idiossincrasia da racionalidade – a percepção de que existe um tempo, mas que este pode ser visto e operacionalizado de diferentes formas. Ou seja, de certo modo, o tempo, como a História, também é uma construção. E essas diferentes construções relacionais temporais, esses diversificados *regimes de sentido de tempo histórico*, orientam as nossas vidas. Os rumos que daremos a elas dependerá dos sentidos que atribuímos ao tempo histórico, vivido e não vivido.

3.1 O Tempo e a História

O tempo está para a História como o espaço está para a Geografia: a principal dimensão em que atua o objeto maior de ambas: o homem. Os geógrafos dizem que as pessoas moldam o espaço segundo seus interesses e necessidades, e que esses interesses e necessidades são igualmente influenciados pelo espaço, ou ambiente; os historiadores operam com a noção de que os homens são “filhos de seu tempo”, ou seja, agem segundo os valores de sua época, e esses valores é o que em parte conformarão as instâncias políticas, econômicas, religiosas, etc. Espaço e tempo são inseparáveis da vida, mas o tempo, por não ser experienciado de uma forma única, e sim constituído de múltiplas experiências temporais, não é algo “estanque”, e sim fluído, de acordo com as relações que indivíduos e suas culturas estabelecem com essa dimensão da vida.

Como definir o tempo? Percebemos sua “passagem”, (ou dinâmica), sentimos seus efeitos, mas temos dificuldade em defini-lo. Seria, aparentemente, tão insondável quanto o espaço (Os geógrafos também se debatem em relação á natureza deste.). Seria o caso de, diante dessa insondabilidade do tempo, agirmos segundo o conselho de Goethe:

“O maior bem do homem pensante é ter explorado o explorável e serenamente venerar o inexplorável”?¹⁴⁶

Em um relativamente recente artigo de jornal¹⁴⁷, o colunista Arnaldo Bloch listou 100 perguntas que intrigam a humanidade á milhares de anos, e que, a não ser recorrendo às certezas reconfortantes da fé, permanecem sem solução á vista, apesar das pretensões da Ciência em tudo tentar compreender, esbarrando em seus limites. A 51ª pergunta é, justamente, “*Qual a natureza do tempo?*”. O título do artigo (“100 perguntas sem resposta”) faz um jogo de palavras interessante e elucidativo: a falta de uma resposta conclusiva faz com que surja uma multiplicidade de "soluções" para cada questão. Assim, para seres de existência limitada como a nossa, a busca por uma natureza do tempo talvez seja fútil; buscar explicar onde começou e para onde vai a corrente do tempo, presumindo-se que esta exista, pressuporia atemporalidade por parte de quem analisa. Na verdade, nosso entendimento sobre o tempo deve partir desta compreensão de nossas limitações. A melhor, e quem sabe a única, forma de compreendermos o tempo está em vê-lo em sua relação com a nossa *condição humana*.

Até onde sabemos, seres irracionais não se preocupam com o tempo, pois são inconscientes em relação a própria existência de suas vidas. O mesmo não se aplica ao homem. Percebemos e racionalizamos a influência e os efeitos do *tempo da natureza*, aquele ligado aos fenômenos físicos que nos cercam e afetam, sobre nós e o mundo. Para nossos sentidos, o tempo passa inexoravelmente numa só direção – para frente, sempre para a frente. O tempo não recua, o presente em que vivemos é momentâneo, sempre movendo-se para trás, ao passado, sem cessar. Essa perspectiva temporal de ordem sensorial está presente mesmo em formas não-lineares de concepção do tempo: o tempo “cíclico” (ou circular), guiado por uma idéia de eterno retorno, ou de constante renovação/recomeço do mundo¹⁴⁸. Afinal, circularidade implica numa trajetória, e renovação/recomeço são a repetição de um percurso com princípio e fim, princípio e fim, indefinidamente.

Todavia, a própria construção cultural da visão de tempo cíclico revela um esforço do homem em retrabalhar, romper, “domesticar” e/ou “suavizar” o que os sentidos lhe

¹⁴⁶J. W. Goethe. *Escritos Naturalistas*.

¹⁴⁷“100 Perguntas sem resposta”. O GLOBO, 25/07/2015, SEGUNDO CADERNO, p.8.

¹⁴⁸ELIADE, *Op. cit.* pp. 50 – 54.

dizem sobre o tempo. Neste aspecto, o filósofo Benedito Nunes (1929 – 2011)¹⁴⁹, teorizando à respeito das relações temporais, ou “experiências do tempo”, a partir do conceito norteador da obra *Ser e Tempo* do filósofo alemão Martin Heidegger (1889 – 1976), postula que o tempo *só é* na sua relação com a condição humana. Ou seja: contá-lo, medi-lo, compartimentá-lo, organizá-lo seria *ontológico*. Uma característica do eu racional. Uma resposta humana à consciência (e ao medo que essa consciência causa) da finitude da vida, tornando necessária a sua regulação. Sendo a noção de tempo uma construção humana, Nunes vê a História como uma busca por esse conhecimento do espírito humano e, enveredando pela linguagem, aproxima o historiador do ficcionista no sentido de que ele elabora uma narrativa para reconstruir uma realidade passada e, com isso, dar sentido ao tempo e a vida.

Norbert Elias (1987 – 1990), sociólogo alemão, comunga desse ponto de vista sobre o tempo. Diz: “Ao examinarmos os problemas relativos ao tempo, aprendemos sobre os homens e sobre nós mesmos muitas coisas que antes não discerníamos com clareza.”¹⁵⁰ Elias parte sua análise desta percepção de que a preocupação com o tempo é um dado humano, consequência da consciência de que temos de nossa finitude. O tempo, ou a noção/conceito de *tempo histórico/social*, se baseia no tempo da natureza, ou em referenciais do mundo físico para regulá-lo, como o Sol, a Lua e as estrelas. Usando esses corpos celestes e outros referenciais como unidade de medida do tempo, as sociedades organizaram suas atividades, promovendo uma coerção social que enquadra os indivíduos e seus comportamentos de acordo com os padrões permissíveis para a vida comunitária, constituindo – se num dos vértices do chamado “*processo civilizador*”, o conceito principal de toda a vasta e influente obra de Elias sobre o desenvolvimento das sociedades humanas. Instrumentos são construídos para medir e ordenar o tempo da maneira mais exata possível. A coerção social é tão eficaz que por vezes o tempo social ou histórico, aquele construído pelos homens, se dissocia do tempo da natureza, aquele que associamos à dinâmica dos objetos e elementos não construídos pelo homem, como o movimento da Terra em torno de si mesma: as jornadas de trabalho não se regram mais obrigatoriamente pelo amanhecer ou escurecer, por exemplo, e sim pelo tique-taque dos relógios ou o apito das fábricas. Esse processo não é necessariamente danoso, pois coibir certos comportamentos torna-se necessário para possibilitar a vida em sociedade; mas, não se

¹⁴⁹NUNES, B. Experiências do Tempo. IN: NOVAES, Adauto (org.). Tempo e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

¹⁵⁰ELIAS, N. Sobre o Tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 7.

pode perceber o caráter construído de nossos modos de vida e as visões de tempo que os definem.¹⁵¹

Essa preocupação com o tempo é o que nos torna seres históricos. As direções que conferimos as nossas vidas resultam das articulações que fazemos racionalmente entre passado, presente e futuro. Nossas experiências e vivências são quase que automaticamente agrupadas na dimensão que chamamos de “passado”: nossos erros, acertos, escolhas ou não - escolhas que fizemos e atitudes que tomamos baseados nessas decisões deixando a sua marca no tempo e seus desdobramentos talvez nos acompanhando pelo resto da vida. O “presente” é o território da sensação, do eventual, do agora fugaz, onde tanto sentimos os efeitos imediatos dos desdobramentos de nossas escolhas passadas quanto iniciamos a construção de outras possibilidades para a vida, seja pelo redimensionamento do que até o momento fizemos ou pela superação do que elaboramos até então. O “futuro” é a expectativa, está vindo ao nosso encontro, demandando atenção e esforço, e será o presente que resulta do que fazemos hoje e fizemos ontem. Todos nós, em diferentes termos e em sã consciência, racionalizamos o curso dos acontecimentos desta maneira essencial. E pensamos assim desde um ponto de vista paradoxalmente fixo e em mudança constante: o presente. Imaginamos passado e futuro, o *antes* e o *depois*, a partir do *agora*. O historiador, como sabemos, elabora suas questões sobre o passado guiado pelas questões candentes de sua época. Embora não seja meramente um estudo do passado, a História busca nele respostas para a compreensão do presente. E, embora o futuro fuja da alçada do campo historiográfico, prestamos atenção à experiência histórica para tentar nortear um caminho melhor do que aquele que percorremos até então. A História como campo científico e ensinável opera desta forma porque nós, humanos, seres históricos, modalizamos nossa compreensão da realidade desta forma. A vida assume determinados sentidos para nós através da maneira como relacionamos as dimensões do tempo histórico.

Koselleck (1923 – 2003), historiador alemão, nos chama atenção para essas operações que fazemos praticamente a todo o momento, analisando as relações entre tempos, experiência humana e a História como área de conhecimento que sistematiza esse diálogo. Para entender essa relação, Koselleck desenvolve duas categorias que exprimem como

¹⁵¹ A construção do conceito de tempo social ou histórico pela humanidade mostra – se fundamental para a vida, ao ponto de suscitar usos políticos, em especial da parte de regimes/governos autoritários, revolucionários e totalitários. Como exemplo dos usos e abusos nesse sentido, a ditadura “monarquista – teocrática – comunista” da Coreia do Norte adotou um novo fuso horário no dia 15/08/2015 cerca de 30 minutos atrás dos horários do Japão e da Coreia do Sul, com o objetivo de reverter aquele que seria um dos últimos “crimes” ainda em voga perpetrados pelos japoneses contra os norte – coreanos, que foi privá – los de seu “tempo padrão”. A Península Coreana foi dominada pelos nipônicos entre 1895 e 1945. O GLOBO, 07/08/2015, p. 28.

articulamos passado – presente-futuro, tanto no dia a dia quanto na ciência histórica: “*espaço de experiência*” e “*horizonte de expectativa*”. Ele mesmo resume a dinâmica entre estas duas categorias, que, como ele mesmo afirma, na realidade são categorias *meta - históricas*, pois transcendem o trabalho do historiador, já que todas as pessoas possuem experiências e expectativas na vida:

“(…) não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa. (...) Experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (...) A história concreta amadurece em meio a determinadas experiências e determinadas expectativas. (...) A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. (...) a expectativa se realiza no hoje, é futuro-presente, voltado para o ainda não, para o não-experimentado, para o que apenas pode ser previsto.”¹⁵²

A experiência, individual e coletiva, norteia a expectativa; por sua vez, concomitantemente, a expectativa interpreta e significa a experiência. Viveríamos nesse tensiamento constante entre o que o passado nos deixou como “herança” e como vemos o futuro á luz desse legado, e essa tensão está sempre á se modificar na medida em que a vida, com suas experiências e expectativas, muda. Daí a percepção de que o passado não é estático, o presente é incerto e o futuro está sempre em aberto¹⁵³.

Experiências com o tempo em constante mutação produzem diferentes maneiras de conceber a relação passado – presente - futuro. Experiências e expectativas em perpétua transformação e resignificação constroem visões da História e de seu papel social diferentes ao longo do tempo. François Hartog¹⁵⁴, historiador francês já mencionado neste trabalho, mostra como a História assumiu diversos papéis ao longo do tempo, dependendo, em um diálogo com as categorias de Koselleck, das experiências e expectativas de cada povo e

¹⁵² KOSELLECK, R. Futuro passado - contribuição á semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC - Rio, 2011, p. 307-310.

¹⁵³ ALVES, R. Da Consciência Histórica (Pré) (Pós?) Moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. *SAECULUM* – Revista de História, João Pessoa, jan/jun 2014, pp. 321 – 339.

¹⁵⁴ HARTOG, F. *Op. cit.*

época: ela já foi a “mestra da vida”, capaz de ensinar com seus exemplos positivos e negativos; apontava para um futuro sempre melhor, um progresso constante da humanidade em vista dos avanços do presente; e teria um potencial, se não revolucionário, pelo menos libertador, pois contribuiria para a construção de um indivíduo autônomo, crítico, consciente de sua identidade e de seu protagonismo como sujeito histórico e, com isso, promovendo uma realidade mais inclusiva e menos excludente, dentro da lógica capitalista. Visões diferentes, mas que compartilham vários pressupostos em comum, pois cada um destes “regimes de historicidade” possuem características que perpassam e influenciam os outros¹⁵⁵: a força pedagógica do passado (experiência), mesmo que seja para negá-lo; a relevância de conhecer a História para entender quem somos, e por que assim somos, hoje; a construção de uma outra realidade a partir das vivências experienciadas, portanto de um futuro que, espera – se, corresponda ao que se imagina e se luta em relação a ele (expectativa).

Percebe – se que categorias como as desenvolvidas por Koselleck e Hartog não se enquadram naquilo que conhecemos como historiografia. As ideias de “espaço de experiência”, “horizonte de expectativa” e “regimes de historicidade” se desdobram para muito além do que conceituamos como produção historiográfica. Na verdade, a pesquisa e a literatura historiográficas resultam de como os pesquisadores articulam o passado (onde a experiência pode ser mobilizada intelectualmente) com os objetivos de sua investigação (a expectativa, ou o futuro) de acordo com as visões e questões de seu tempo presente, ou do modo como sua sociedade se relaciona com o tempo para dar sentido a sua existência (o regime de historicidade vigente). A historiografia está inserida nesse *modus vivendi i operandi*, ela consiste no retrato destas relações temporais. As experiências e expectativas que conformam os regimes de historicidade são guia e expressão da realidade cotidiana de uma sociedade, que influenciam a construção da historiografia e da ciência conhecida como História da forma como a sociedade concebe especificamente a relação entre vida, tempo e temporalidades. Por isso que todas as culturas humanas e seus membros individuais tem História, pois todas e todos articulam ontologicamente passado e futuro (ou seja, experiências e expectativas) para guiar – se no presente, e com isso fundamentam os seus regimes de sentido de tempo (os regimes de historicidade). O que nem todas as sociedades possuem é a historiografia segundo o conceito para ela estabelecido no mundo ocidental desde o século XIX.

¹⁵⁵ A percepção de que diferentes experiências com o tempo influenciam-se mutuamente é encontrada também na ideia de “extratos do tempo”, influenciada pela Geologia. Ver KOSELLECK, R. Estratos de Tempo – estudos sobre História. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC - Rio, 2014.

As teorizações de Koselleck e Hartog inserem – se no conceito, mais amplo que o de historiografia e aproximado ao de *memória social* ou *coletiva* que abordaremos no tópico seguinte, de *cultura histórica*.¹⁵⁶ Basicamente, a cultura histórica é o modo concreto e peculiar pelo qual uma sociedade se relaciona com seu passado e as implicações entre a elaboração coletiva dessa experiência histórica e a vida concreta das pessoas que compõem essa cultura. Como toda elaboração social, sua construção ocorre através de múltiplas e concorrentes fontes e a partir de variados meios. A cultura histórica, ou os regimes de sentido de tempo que cada cultura modaliza, elemento em contínuo processo de construção e desconstrução, engendra as consciências históricas dos indivíduos. Por sua vez, a cultura histórica também se constitui a partir das consciências históricas dos componentes da sociedade, uma relação dialética. Podemos dizer que a cultura histórica seria a *consciência histórica coletiva*, o regime de historicidade socialmente hegemônico. Como veremos, as tipologias de regimes de orientação temporal e as categorizações de consciências históricas desenvolvidas por Rüsen são tributários e dialogam diretamente com as ideias de Koselleck e Hartog e o conceito de cultura histórica.

As articulações temporais que se fazem (segundo Koselleck) a partir das experiências individuais e sociais, produzindo as visões e sentidos históricos dos diferentes regimes de historicidade (segundo Hartog), são resultantes de *memórias*. Estas memórias são simultaneamente constituintes e constituidoras do tempo histórico e da vida. As relações entre o tempo, a memória e a identidade precisam ser investigadas.

3.2. Tempo, Memória, Narrativa e Identidade

“Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes, não havia senão pormenores, quase imediatos.”

¹⁵⁶COSTA, F. S. La Cultura Histórica: una aproximación diferente de la memoria colectiva. Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea. Alicante, n. 8, 2009, pp. 267 – 286. MARCOS, F. S. Cultura Histórica. 2009. Disponível em http://www.culturahistorica.es/sanchez_marcos.castellano.html. RÜSEN, J. Cultura faz sentido – Orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014. ___Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução de F. S. Costa e Ib Schumacher. Disponível em <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>.

Jorge Luis Borges¹⁵⁷

No conto *Funes, o memorioso*, Borges narra a estória de um homem que se lembrava de tudo o que vivera; ele era incapaz de esquecer algo. E isso era a maldição dessa pessoa, chamada Funes. Para ele, toda aquela informação desinformava, pois lhe impossibilitava forjar referências que o situassem no tempo e no mundo. Funes tinha pensamentos, dados, não *memórias*. No final das contas, Funes ficou sem *identidade*.

O caso de Funes ilustra uma das características do fenômeno da memória: “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado.”¹⁵⁸ A memória se organiza em função das preocupações pessoais e políticas do momento, conforme Michael Pollak¹⁵⁹ analisa, mostrando-se assim como algo tão construído quanto a noção de tempo histórico em que se referencializa ou referenda. Ao analisar os elementos constitutivos da memória e suas interações, apropriações, construções e reconstruções de significados na formação das representações identitárias individuais e sociais, Pollak concebe a identidade como a construção de uma imagem de si mesmo para si e para os outros, ou como esse sujeito específico torna – se conhecido. A identidade cria referências que orientam o sujeito para agir no mundo. Baseando – se nos estudos das décadas de 20 e 30 de Maurice Halbwachs¹⁶⁰ sobre memória coletiva, Pollak ressalta que a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social que tem efeitos mesmo na elaboração das lembranças de foro mais íntimo e pessoal. A memória individual/coletiva se constitui em torno três elementos básicos. Primeiro, ela se remete a *acontecimentos*. Esses acontecimentos são tanto aqueles que foram vividos pessoalmente quanto os vivenciados pelo grupo social à qual o indivíduo sente pertencer. A socialização de memórias através do convívio com outras pessoas e suas lembranças e de instituições como família, religião, escola, Estado, meios de comunicação, arte, literatura, entre outros, possibilita que a identificação com determinados passados desenvolva uma projeção das lembranças individuais sobre esses acontecimentos, que passam a fazer parte do cabedal mental individual. Uma espécie de memória “herdada”. Outro critério para a elaboração de

¹⁵⁷Escritor, poeta, tradutor, crítico literário e ensaísta argentino (1899 – 1986), um dos grandes expoentes do Realismo Mágico latino-americano.

¹⁵⁸ POLLAK, M. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 203.

¹⁵⁹ Historiador e sociólogo austríaco, radicado na França (1948 – 1992).

¹⁶⁰ Sociólogo francês (1877 – 1945), adepto da linha tradicional durkheimiana e autor de uma importante e densa obra sobre a memória coletiva e social.

memórias consiste em que estas envolvem *peessoas* ou *personagens*. A partir da socialização de lembranças, indivíduos que nunca conhecemos ou conheceríamos pessoalmente passam a integrar nossas vidas e pensamentos. Além de acontecimentos e pessoas/personagens, a memória opera sobre *lugares*, reais ou imaginários (aliás, o mesmo se pode dizer sobre os outros dois elementos constitutivos dela). Estes lugares exercem maior ou menor influência sobre nossas características identitárias de acordo com a dimensão que atribuímos a eles em nossas lembranças, assim como se pode afirmar o mesmo em relação aos acontecimentos e as pessoas/personagens. Fica claro que a memória só pode existir na medida em que esta se desenvolve nas relações com os *outros*. A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, sustentando a compreensão de que a identidade sempre se constrói de maneira relacional, sempre pela associação e/ou oposição com os outros. Esse caráter historicamente construído das memórias e das identidades explica as disputas envolvendo os usos políticos de ambas, campo de lutas/embates que vai se explicitar nos embates em torno do ensino e aprendizagem da História, pois a ciência/disciplina escolar História aparece como espaço para transmissão e legitimação de memórias que devem atender aos objetivos de formação de identidades formulados pelos grupos que debatem os currículos escolares da área.

Catroga¹⁶¹ corrobora a análise de Pollak de que a memória é um dos elementos que constroem a identidade a partir do contato com os outros:

“(…) as recordações radicam na subjetividade, embora cada eu só ganhe consciência de si em comunicação com outros (...) A memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais, etc.) em permanente construção devido á incessante mudança do presente em passado e ás consequentes alterações ocorridas no campo das representações do pretérito”¹⁶².

Catroga tem como campo de investigação as relações entre a memória e a produção historiográfica e seu papel tradicional na formação da identidade nacional. Assim como Pollak, Catroga atribui a memória o mesmo caráter seletivo, de forma consciente e

¹⁶¹Historiador português, especialista em estudos sobre memória, História e Historiografia.

¹⁶²CATROGA, F. Memória, História e Historiografia. Coimbra: Quarteto, 2001.

inconsciente, sobre o que deve ser e como deve ser recordado. Reconhece a mutabilidade das recordações ao longo do tempo, e como passado, presente e futuro assumem diferentes sentidos e configurações conforme as lembranças se reconfiguram. Nos campos da História e da Historiografia, as áreas de interesse do autor, a matéria – prima são memórias “arquivadas”, ou registros que documentam determinadas recordações, que as operações historiográficas de pesquisa e ensino acabam por, semelhantemente ao modo como nossas memórias se constituem, selecionar e transformar em parte privilegiada da memória coletiva ou “histórica”. Essa memória histórica subsidia a construção do sujeito histórico pela evocação de elementos culturais que seriam comuns e produz no sujeito a noção de pertencimento a uma comunidade maior (a Nação), uma identidade primariamente centrada na lógica da continuidade que a História “contada” estabelece para a nacionalidade. Nesse sentido, a Historiografia se voltaria para o passado como objeto que fornece os elementos que produzirão sentidos e valores ao presente nacional. Catroga chama os estudos historiográficos de “poética da ausência”, pois através das suas investigações os historiadores preenchem uma lacuna: a “perda”, o “fim” ou a “ausência” do passado. O passado está ausente, de forma concreta, do presente, mas assombra – o com seus “espectros”. A História e seus métodos de análise crítica operam uma “dessacralização” das recordações contidas nos documentos, de qualquer tipo ou ordem. Assim, Catroga e Pollak, embora reconhecendo a importância, validade e legitimidade das memórias individuais, consideram a seletividade das memórias um aspecto que pode tanto ser revelador quanto silenciador sobre determinados assuntos, refutando a idéia de autoridade máxima e pretensão de veracidade narrativa inquestionável, quase sacrossanta, freqüentemente atribuída aos testemunhos e registros contemporâneos de um evento. A investigação historiográfica ampliaria esses testemunhos recorrendo a outras fontes e utilizando outros métodos, como que “laicizando” as memórias. A ciência histórica e sua escrita assumem as pretensões de “verdade” em que as lembranças costumam se fundamentar. Entretanto, Catroga adverte que o discurso historiográfico pode ser tão totalizador e teleológico quanto a memória. Ao selecionar recordações para produzir uma determinada racionalização ou atribuição de sentido, nossa consciência tende recorrentemente a estabelecer vínculos implicativos entre acontecimentos que podem ser aleatórios, que dificilmente guardam qualquer relação entre si. Os eventos são organizados mentalmente segundo o fim que se projeta ou o ponto onde se deseja chegar. Ao lidar com memórias intencionando construir um conjunto de memórias a partir destas fontes, a Historiografia pode criar relações onde elas podem nem existir. Pois a memória também e

sempre é uma interpretação de acordo com as demandas do presente, tanto do sujeito que rememora quanto do pesquisador que investiga o passado com uma ou várias indagações.

Catroga considera a pós – modernidade como uma fase de “crise da memória”, referindo – se a memória nacional e seus “ritos” comemorativos construídos pela História e outras áreas de conhecimento desde o século XIX. Atualmente, memórias concorrentes desconstroem a idéia de unidade nacional. As identidades nacionais imaginadas dentro deste conceitual estão igualmente sendo criticadas e confrontadas por outras conformações identitárias. As identidades também acompanham as mudanças do tempo. O tempo pode reforçar algumas memórias e enfraquecer outras, provocando um efeito semelhante nas identidades afetadas pelo processo.

Quando falamos de memórias, geralmente nos remetemos apenas ao ato de recordar, rememorar. Mas o tempo também provoca esquecimentos. Voltando a Pollak¹⁶³, este chama nossa atenção sempre para as interrelações entre elementos da individualidade e da coletividade na construção de memórias e das identidades. No entanto, acrescenta que a seletividade dessas operações memorialísticas resulta também de disputas entre lembranças conflitantes, que igualmente produzem “esquecimentos” ou “silêncios”. Na construção das memórias, o que se esquece/silencia pode ser tão importante quanto o que se lembra. Mais ainda: o que se rememora pode ser *determinado* pelo que se esquece, e vice – versa. No caso das memórias nacionais ou coletivas, Pollak argumenta que tanto Durkheim quanto Halbwachs consideram a nacionalidade e a identidade nacional como categorias positivas para a vida social, mas o segundo considera que a memória nacional resulta de um processo caracterizado em maior grau pela negociação entre individualidade e coletividade do que imposição pela força institucional. Todavia, seja pela via da negociação, imposição ou de ambas, a construção da memória coletiva/nacional subalterniza e invisibiliza outras memórias, marginalizando – as diante do modelo hegemônico e tornando – as “minoritárias”(mesmo que expressem as aspirações e as formas culturais de uma maioria populacional). O autor chama esse processo de legitimação e normatização das memórias históricas coletivas/nacionais, que se constituem a partir da dialética entre lembranças e esquecimentos/silenciamentos, de “enquadramento da memória”. Esse processo é realizado por historiadores, profissionais ou diletantes, ligados às diversas instituições sociais/estatais. Isso não significa que esse processo/procedimento de enquadramento das memórias se constitua apenas por obra de

¹⁶³POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, pp. 3 – 15.

indivíduos e organizações relacionados ao Estado e sua ideologia. Grupos minoritários e subordinados dentro da ordem sócio – econômica e política vigente por vezes se preocupam com a ordenação de suas histórias, construindo suas instâncias de mobilização e organização ou se articulando no interior das instituições hegemônicas, promovendo, através de seus “especialistas”, o enquadramento das suas memórias. E nisto, assim como no mundo “oficial”, também demarcam suas disputas e negociações entre o que precisa ser lembrado, esquecido ou silenciado.

A emergência das memórias “subterrâneas”, conforme a terminologia de Pollak, principalmente a partir da 2ª metade do século XX, em franca disputa e oposição contra as memórias oficiais, reverbera histórias que eram deixadas no silêncio e no esquecimento pelas seleções das lembranças dominantes. Pollak, lembra que os critérios que delimitam o que deve ser rememorado ou esquecido/silenciado se alteram conforme as circunstâncias e a passagem do tempo. Individualmente, muitas vezes sublimamos para os cantos mais recônditos da nossa mente experiências traumáticas que, consciente ou inconscientemente, queremos esquecer e/ou não desejamos relatar. As sociedades podem e fazem freqüentemente o mesmo. E assim como essas memórias esquecíveis e/ou indizíveis podem conflitar com a consciência e vir à tona, paulatinamente ou num rompante, as memórias sociais traumáticas irrompem com vagar ou de forma abrupta, obrigando a sociedade a encará – las e reconfigurando a Historiografia e a História.

A “crise da memória” que Catroga e outros intelectuais identificam em nossa época significa, mais do que apenas o predomínio de uma consciência histórica marcada pelo presentismo, a emergência e a luta por empoderamento de grupos sociais que eram invisíveis dentro do ideal nacional tradicional, que tinham suas identidades coletivas e individuais ignoradas ou até combatidas em nome da construção da identidade nacional. Isso não quer dizer que a identidade nacional precisa ser necessariamente suprimida em prol de uma visão atomizada da sociedade. Isso implica, isto sim, no reconhecimento da pluralidade social historicamente construída á despeito dos objetivos estatais (que invariavelmente se identificam/confundem com as visões de mundo específicas das camadas que têm maior acesso aos recursos do Estado e monopolizam sua gestão). Implica em reconhecer as múltiplas identidades e a legitimidade de suas memórias (com seus esquecimentos e silêncios). Implica em reconhecer as *identidades nacionais* que formam uma nação, valorizando e defendendo as diferenças tanto quanto as semelhanças.

Para Ricoeur¹⁶⁴, a memória como orientadora da vida e definidora da identidade, a História como ciência e o esquecimento como uma das dimensões da condição humana e da historicidade da vida social ocupam papel central de suas investigações. Segundo ele, a memória nada mais é que a própria matriz da História, sendo acessada na produção da narrativa histórica pelo trabalho crítico historiográfico. A cientificidade característica da operação historiográfica desenvolve o percurso narrativo histórico para além da memória, pois recorre a fontes diferentes, a outras memórias e cria explicações que transcendem o que foi efetivamente rememorado. Neste sentido, Ricoeur considera o esquecimento uma ameaça para aquilo que concebe como a modulação fundamental da memória, a *reminiscência*, ou a imagem lembrada do passado, o que se conserva na memória, mesmo que se apresente vago ou incompleto. O esquecimento, que a passagem do tempo tende a agravar, ampliando as lacunas e imprecisões da memória, exige que o conhecimento histórico desdobre narrativas que providenciem a ligação entre os acontecimentos passados que por vezes escapam às lembranças individuais, mas que podem ser recuperados pelo recurso a outras fontes memoriais. Neste ponto, segundo Ricoeur, ocorrem os choques entre os objetivos historiográficos e as memórias individuais e coletivas. A História engloba um conjunto de eventos muito mais amplo que os fatos abarcados pela memória, seja individual ou coletiva, de alcance bem mais reduzido, podendo introduzir comparações que relativizam a dimensão das memórias, mesmo aquelas mais dolorosas. Essa ampliação do horizonte analítico e narrativo e a pluralidade de perspectivas do discurso historiográfico minimiza a dramaticidade ou a excepcionalidade das recordações, mesmo que essa consequência esteja longe de ser o objetivo da História. As memórias estão carregadas de sentimentos, ternos e também terrivelmente traumáticos; o historiador também traz os seus sentimentos para a pesquisa, mas deve submetê-los ao rigor do método e da teoria. A memória estabelece juízos de valor, enquanto a historiografia que se produz a partir da memória se preocupa antes em analisar e dizer/descrever do que julgar (embora disto não precise ou deva necessariamente se abster disso). Ricoeur preocupa-se em como a História lida em especial com lembranças doloridas, pensando principalmente nas vítimas do Holocausto perpetrado pelo nazismo. Defende o “dever de memória” da historiografia para com os sobreviventes, cujo sofrimento indizível não pode ser esquecido por uma questão de justiça devida a essas pessoas. Não esquecer o

¹⁶⁴REIS, J. C. História da “consciência histórica” ocidental contemporânea – Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. RICOEUR, P. A memória, a história, o esquecimento. Campinas – SP: Editora Unicamp, 2014. Ricoeur (1913 – 2005) foi um dos maiores filósofos franceses do século passado.

sofrimento que houve no passado significa “guardar luto”, lembrar para justamente honrar a memória das vítimas e tentar impedir que algo assim se repita.

O ato de esquecer, prossegue Ricoeur, voluntária (omissão) ou involuntariamente, é parte intrínseca e necessária da construção das memórias, das identidades, dos discursos histórico-historiográficos. Na verdade, em certos casos, é fundamental para a continuidade da própria vida. Aqui, ele introduz suas reflexões sobre esquecimento e perdão. Esquecer não é desejável, e o esquecimento cria consideráveis dificuldades para a História. Mas esse aspecto indesejável para a historiografia e a vida relaciona – se com um tipo determinado de esquecimento. Ricoeur categoriza o esquecimento em dois tipos. O *esquecimento por apagamento* envolve o que denomina de “apagamento dos rastros”. No plano individual, seria a amnésia, consciente ou inconsciente, o desaparecimento de lembranças, levando ao desconhecimento/inconsciência sobre estas. No plano coletivo, pode se manifestar numa tentativa política deliberada de suprimir memórias, como governos ditatoriais fizeram com frequência (e o mesmo foi observado em regimes democráticos, inclusive em nosso país). Esse se trata do tipo de esquecimento que Ricoeur teme e denuncia, que não deve ocorrer. O “apagamento” de memórias pode “apagar” certas características identitárias, porém não impede a construção de identidades recorrendo a outras recordações, velhas ou novas. Mas pode dificultar o acesso a memórias importantes para o entendimento da realidade. Pois as lembranças podem ter desaparecido, mas os acontecimentos, lugares e personagens que influenciaram a formação destas lembranças podem continuar existindo e seu impacto histórico ser ainda sentido.

O outro tipo de esquecimento teorizado por Ricoeur se chama *esquecimento de reserva*, e está intimamente relacionado a necessidade do perdão. Neste, os rastros que permitem e referendam as memórias persistem, não são negados e nem se finge que são ficção. Não há esforço de apagamento, há esforço em perdoar, na reconciliação. Esquecer aqui aparece como um ato político: uma sociedade não sobrevive se permanecer “encolerizada contra si mesma”. A solução para conflitos e eventos aparentemente impossíveis de superar ou que causaram danos irreparáveis pode ser a própria “censura da memória”, que se processa no “fazer calar o não – esquecimento da memória”. A anistia pode livrar a sociedade da preocupação com um dilema maior e potencialmente mais grave. No plano de nossas cotidianas preocupações, muitas vezes entre familiares e amigos existe o perdão que liberta, onde o que foi perdoado não é definitivamente apagado das memórias, mas seu conhecimento, embora sirva de alerta, não exerce mais uma influência determinante

em nossos critérios de apreciação sobre outros. As sociedades também podem resolver, ou aprender a conviver, com seus problemas desta forma. O exemplo das “comissões da verdade” na África do Sul pós-apartheid, da transição pós-genocídio em Ruanda, ambas da década de 1990, da Lei de Anistia no Brasil de 1979, os pedidos oficiais de perdão da Igreja Católica para com sua participação ou omissão muitas vezes cúmplice em alguns dos mais lamentáveis episódios da História (incluindo os casos de prática e acobertamento de pedofilia envolvendo membros do clero), e, recentemente, pelos acordos de paz assinados entre o governo colombiano e as FARC (Forças Armadas Revolucionárias Colombianas) ilustram a dupla necessidade, para determinados contextos individuais e coletivos, do “lembrar e esquecer” para que a existência possa prosseguir. Mostram como o perdão pode ser libertador, mesmo que a justiça aparentemente, tenha sido subvertida em suas aplicações. Ou então a convivência será mais conflituosa do que precisa ser. Fraturas e traumas individuais e sociais podem se transformar em pesos que esmagam, impedindo ou tornando penosa demais a caminhada da vida. É o perdão, não o esquecimento/apagamento, que permite a possibilidade de se livrar do peso desnecessariamente limitador. Amnésia não permite o perdão. Lembrar, sim.¹⁶⁵

A memória é o primeiro recurso mobilizado para elaborar uma narrativa. A narrativa, que é o discurso que se constrói a respeito do que se rememora, pode assumir formas e conteúdos diferentes. Na operação historiográfica realizada pelo historiador, como vimos no tópico precedente, a memória é “dessacralizada” através da metodologia de pesquisa do mesmo, perdendo seu status de detentora de *toda* a verdade.¹⁶⁶ Esse processo integra o que Pollak denomina como “enquadramento da memória”, operação necessária para que a História, como campo de conhecimento, possa resolver ou minimizar uma das características

¹⁶⁵ O perdão não é algo fácil de se conferir, como quem já sentiu a necessidade de estendê – lo ou de recebê – lo bem sabe. À nível coletivo, torna – se um processo ainda mais delicado, marcado por avanços e retrocessos. Os insistentes apelos por uma revisão da Lei da Anistia que permita o indiciamento, julgamento e penalização dos indivíduos e instituições que torturaram ou promoveram outras violações dos direitos humanos durante a ditadura civil – militar (1964 – 1985), tanto pelos crimes cometidos pelos agentes de repressão do Estado brasileiro quanto pelas organizações de resistência ao regime de exceção, ilustram essa tensão entre os que defendem posicionamentos distintos sobre reconciliação social e justiça. Igualmente, em relação ao mencionado acordo entre as FARC e o governo da Colômbia, no plebiscito do dia 02/10/2016, 50,24% dos colombianos que compareceram as urnas rejeitaram o acordo assinado entre o presidente Juan Manuel Santos e o líder máximo da guerrilha, comandante Timoschenko, sob a mediação do governo cubano, exigindo novas rodadas de negociação. A maioria dos votos contrários a paz selada, segundo analistas, se deve ao fato de que parte da sociedade rejeita a anistia conferida a muitos guerrilheiros e sua incorporação a sociedade civil, reivindicando que sejam investigados e julgados para que crimes de guerra não fiquem, em tese, impunes. Esquecimento e perdão estão longe de satisfazer a todos.

¹⁶⁶ POLLAK, M. *Op. cit.* CATROGA, F. *Op. cit.*

da rememoração que, na ausência desse cuidado metodológico, pode vir a “contaminar” a narrativa historiográfica:

“(…) o cariz totalizador e teleológico da recordação, pois a retrospectiva urde um enredo finalístico que domestica o aleatório, o casual, os efeitos perversos e descontínuos do real-passado quando este foi presente.”¹⁶⁷

Assim, ressaltando o que foi abordado anteriormente, a memória tende a organizar lembranças com o objetivo de atingir um fim. O historiador precisa tomar cuidado ao usar fontes orais (pessoas) para que sua narrativa não seja “capturada” ou “cooptada” pela seletividade das memórias da própria fonte. Além disso, uma pessoa e suas lembranças dificilmente dominam o quadro geral de um evento específico, e por vezes lacunas de memória que o desconhecimento ou o efeito deletério do tempo produzem são preenchidas com fragmentos de memórias coletivas e/ou individuais, ou com suposições. O “compromisso” das memórias individuais está com a verdade individual. Embora não deixem de ser memórias legítimas, tornam-se problemáticas para uma narrativa que tem um compromisso com a busca da veracidade dos fatos como a História, comprometida em criar e divulgar conhecimentos para serem partilhados e instrumentalizados pela sociedade, se não forem consideradas em sua singularidade.

A narrativa é uma forma de ordenar eventos e tempo, sendo tão mutável quanto ambos. No campo da ciência histórica, a narrativa assume o lugar de veículo através do qual os resultados da pesquisa historiográfica são apresentados a um público – alvo, o que confere grande importância a forma como o conteúdo do conhecimento se constitui para divulgação. Ranke considerava a História como uma área onde ciência e arte se complementavam: os princípios metódicos reservados para a investigação, enquanto a narrativa de suas conclusões enveredava pelo campo literário, pela arte da linguagem escrita. Toda reflexão (pesquisa) têm como consequência uma narrativa historiográfica. E

¹⁶⁷CATROGA, F. *Op. cit.*

a narrativa historiográfica se baseia em princípios estéticos e retóricos para sua elaboração e transmissão.¹⁶⁸

A progressiva cientifização do conhecimento histórico levou a secundarização da narrativa histórica. Preocupações com estilo e forma subalternizam – se ao primado do conteúdo. Cada vez mais apegados à pesquisa como “selo de qualidade” atestador da excelência e competência científicas da investigação e do investigador, os historiadores diminuem a importância do que Rüsen denomina de “formatação historiográfica”, ou a forma como a narrativa histórica assume, incluindo – se a qualidade estética do texto escrito, oral ou imagético. A racionalidade que modela os critérios da pesquisa historiográfica aparentemente se contrapõe ao subjetivismo emocional dos padrões estéticos da narrativa. Por outro lado, não se é possível abandonar os elementos narrativos na apresentação histórica para um público, e se essa apresentação não existe então a própria pesquisa não tem sentido algum. Em se tratando da consciência histórica, uma apreciação articulada entre as dimensões temporais onde estão presentes elementos da individualidade e da sociedade, as operações narrativas que constroem os sentidos de orientação vital não podem ser reduzidos a mera racionalidade científica do discurso e método historiográficos. As transformações epistêmicas do século XX inculcaram a noção de subjetividade no método/processo científico, especialmente (mas não somente) nas ciências humanas e sociais. A virada lingüística e seus desdobramentos no campo histórico a partir da obra de Hayden–White reforçaram o pressuposto da linguagem como constituidora/constituente dos saberes. Sendo a linguagem a mediadora entre o homem e o mundo e, através dela, o homem constrói o entendimento do mundo e de si mesmo, conclui – se que os princípios teórico - metodológicos que conformam a pesquisa histórica científica se regem pelos critérios definidores da linguagem, os mesmos que norteariam a formulação das narrativas historiográficas. Assim, a pretensão de cientificidade da História baseada nos pressupostos positivistas – empiristas da escola metódica do século XIX são insustentáveis diante dos paradigmas científicos contemporâneos. A própria pesquisa é produtora de sentido em suas interpretações das evidências. A relevância comunicativa da narrativa produzida a partir da pesquisa histórica torna realmente a investigação realizada em *saber histórico*, ao torná – la compreensível para o público – alvo.

¹⁶⁸RÜSEN, J. História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2010.

Quando se fala em estética da apresentação historiográfica, ou da narrativa, Rüsen tem em mente um *plano* e uma *intenção* mediante os quais qualquer pessoa pode ser interpelada pela narrativa histórica. Em relação ao plano da apresentação historiográfica, a forma ou a qualidade discursiva da narrativa, escrita ou oral, são de suma importância para sua maior ou menor força/eficiência na produção da constituição de sentidos que levam alguém a agir de determinada maneira no mundo. Quanto as intenções das narrativas históricas, Rüsen aponta para o fim libertador que a historiografia, em sua opinião, deve ter, tornando visíveis aos indivíduos as forças sociais coercitivas até então naturalizadas. Para o autor, a apresentação historiográfica precisa liberar as consciências históricas das amarras que as impedem de ter uma relação livre consigo mesmas e com o mundo, auxiliando – as na orientação da vida prática.

A História é memória, é narrativa, é identidade. Sobretudo, História é tempo. Tempo e História são indissociáveis, bebem um do outro. Não se pode questionar seriamente essa relação. O tempo é manutenção e modificação, continuidade e ruptura, simultaneamente. Ele nos assusta por que temos consciência de nossa finitude. A História é uma maneira de controle, de ordenar o tempo. Através dela, de certa forma, ganhamos imortalidade, mesmo que apenas para com os que são aconchegantemente próximos o suficiente para guardar os vestígios materiais e mentais de nossa existência. Mas a História também é vida, conforme temos dito recorrentemente neste texto. Aliás, memórias, narrativas, identidades são propriedades dos vivos, não dos mortos. Portanto, a História como ciência e saber ensinável escolarizado pode se tornar fonte de orientação para o cotidiano. Trataremos desses pormenores a seguir.

3.3. Aprendizagem Histórica e Consciência Histórica

Tempo, memória, narrativa, identidade: todos conceitos seminais para o ensino de História. Mas, o que se quer que os alunos aprendam num curso de História? Como se espera que eles utilizem o conhecimento histórico? Essas sempre serão questões extremamente

relevantes, ainda mais se considerarmos as especificidades de nosso tempo, a metade da 2ª década do século XXI.

As respostas para essas indagações têm motivado investigações e propostas de ações educativas, particularmente no interior do campo do ensino de História. Para encontrar as respostas primeiramente nós, professores - historiadores, precisamos ter clareza sobre os objetivos que atribuímos ao nosso campo de conhecimento. Monteiro¹⁶⁹ considera que fazer o aluno “(...) compreender a historicidade da vida social (...)” é o objetivo maior do ensino da História. Precisamos fazê-los reconhecer os processos que levaram a construção da sociedade da forma como esta se apresenta atualmente e assim despertá-los para a noção de que é possível edificar outro mundo, podendo começar esse processo de mudança em suas próprias vidas cotidianas. O conhecimento histórico precisa desnaturalizar crenças e conceitos. Para tanto, as certezas devem ser problematizadas. Não é o caso de cair no relativismo absoluto, alienante e egotista/elitista de considerar que não existe nenhuma verdade, mas questionar a validade e a finalidade das verdades vigentes e se existem outras possibilidades de verdade, talvez até melhores que as existentes.

Na década de 1970 iniciou – se um período de grande intensidade investigativa em relação à cognição histórica, sobretudo na América do Norte e na Europa Ocidental. Rompendo com a aceitação dos caminhos tradicionais do ensino da História, essas pesquisas apontaram para elementos novos ou desconsiderados quanto à forma como os alunos compreendem e constroem seu conhecimento histórico. Distanciando – se da maneira tradicional de se conceber o ensino e a aprendizagem históricos numa chave quantitativa/conteudista, essa renovação epistemológica da didática histórica deslocou o foco da aprendizagem histórica para o desenvolvimento do *pensamento histórico*, ou o domínio dos métodos de análise da ciência histórica pelo educando, possibilitando – o usar esse instrumental hermenêutico para além dos muros da escola.¹⁷⁰ Dito em outras palavras, e reforçando o que foi previamente exposto, aprender a pensar historicamente significa *usar o conhecimento científico-histórico para se orientar na vida prática*. A História como ciência e saber ensinável curriculado deveria representar um “ganho cognitivo” para uma consciência histórica que, segundo Rüsen e os que seguem essa linha

¹⁶⁹ *Op. cit.* pág. 241.

¹⁷⁰ ALVES, R. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. História & Ensino, Londrina – PR, v. 19, n. 1, jan/jun. 2013, pp. 49 – 69. BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. HISTÓRIA – Revista da Faculdade de Letras, Porto, v.2, 2001, pp. 13 – 21.

interpretativa, se trata de uma característica inata do “animal histórico” chamado homem, originária de nossa preocupação com a vida e seu fim, o que nos leva a racionalizar o tempo que vivemos com o tempo que passou e o tempo que ainda virá. Essa nova vertente de pesquisa da área das ciências humanas e sociais ficou conhecida como Didática da História (Alemanha), *History Education* (Reino Unido), Educação Histórica (Portugal e Brasil), entre outras denominações de acordo com a geografia e o idioma.¹⁷¹ A relação que estabelece entre a Ciência da História e a vida prática tem resultado em várias incursões investigativas na tentativa de compreender como essa interface se constitui.¹⁷²

Dentro do campo da Didática da História alemã, destaca – se o trabalho de Jörn Rüsen, historiador que se tornou provavelmente o mais citado e influente referencial teórico para ensino de História no Brasil e um dos mais importantes para a área no mundo neste princípio de século¹⁷³. Rüsen procura relacionar a produção historiográfica da História ciência com a vida prática dos indivíduos na sociedade. Sendo a consciência histórica uma característica humana fundamental, então operações mentais constitutivas

¹⁷¹Dentre os inúmeros pesquisadores dedicados aos estudos sobre aprendizagem histórica escolarizada ou fora dos espaços educacionais formais atualmente, dentro dos conceituais da Educação Histórica, Filosofia da História e Didática da História, podemos destacar Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen (Alemanha), Martin Wiklund (Suécia), Isabel Barca, Marília Gago e Ana Catarina Simão (Portugal), Peter Lee (Inglaterra), Peter Seixas (Canadá), Joan Pagès (Espanha), Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Rezende Martins e outros (Brasil).

¹⁷²Alguns exemplos do que tem sido pensado e produzido sobre a relação entre saber histórico científico e seu papel na vida cotidiana: BARCA, I. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. *Revista de Educação Histórica*, Curitiba, n.1, julh/nov 2012, pp. 26 – 41. CERRI, L. F. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação Real*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan/abr. 2011, pp. 59 – 81. ___ Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa – PR, Inverno, 2010, pp. 264 – 278. FERNÁNDEZ, A. S. La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, Santa Fé (Argentina), n. 14, 2010, pp. 34 – 56. GAGO, M. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, jan/jun 2007, pp. 127 – 136. LEE, P. Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. In. BARCA, I. (org) *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Actas das 7ª Jornadas Internacionais de educação histórica. Universidade do Minho, Portugal, 2008. PAGÈS, J. Tiempos de cambios...Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. Disponível em: <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt01pdf02.pdf>. PEREIRA, N. M. Sobre o valor do ensino de história para a vida. *Revista Latino – Americana de História*, UNISINOS, vol. 2, n. 6, agosto de 2013, pp. 235 – 248. SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009. SCHMIDT, M. A. GARCIA, T. M. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas da História, pp. 297 – 308. SIMAN, L. M. C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História, pp. 348 – 364. *Caderno Cedes*, Campinas – SP, v. 25, n. 67, set – dez. 2005. SILVA, L. H. O. História e Consciência Histórica: o que pensam os futuros professores da disciplina escolar. pp. 49 – 59. RIBEIRO, R. M. O. Narrativa: articulações entre pensamento e linguagem na aprendizagem histórica. pp. 60 – 81. *DOCUMENTO/MONUMENTO – Revista eletrônica*, UFMT, vol. 12, n.1, set. 2014.

¹⁷³RÜSEN, J. *Razão Histórica – Teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB Editora, 2010. ___ *Reconstrução do passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UnB Editora, 2010. ___ *História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB Editora, 2010. ___ *Aprendizagem Histórica – fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012. SCHMIDT, M. A. BARCA, I. MARTINS, E. R. (orgs) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

de sentido histórico comuns são discerníveis em qualquer indivíduo racional, independentemente da cultura histórica. A partir do discernimento sobre como essas operações se realizam, pode – se estabelecer categorias de consciências históricas desenvolvidas ao longo da vida das pessoas, que orientam suas ações. As tipologias rusebianas de consciência histórica foram idealizadas com o objetivo de auxiliar na compreensão das diferentes maneiras de se enxergar o mundo através das diversas modalizações das relações temporais que indivíduos e sociedades realizam cotidianamente. Para ele, relacionar conhecimento histórico escolar e cotidiano promove o desenvolvimento de uma consciência histórica mais apropriada para que a pessoa possa agir de forma autônoma e plena no mundo. Existe consciência histórica independente da escola e da historiografia, mas a influência e a utilização dos princípios epistemológicos que conformam os saberes científicos/escolares históricos podem construir uma consciência histórica que faça o aluno e o professor melhor preparados para a própria vida.

A conjuntura em que Rüsen desdobrou suas elucubrações no conceito de História como orientadora da vida prática revela os motivos que levaram ele e tantos contemporâneos a se debruçar com preocupação sobre o tempo, as leituras da realidade feitas a partir dos sentidos construídos de orientação temporal (pessoais e coletivos) e os efeitos sobre as construções identitárias. O presentismo como cultura histórica dominante como resposta à “aceleração da História”, ou o conceito de que as mudanças tecnológicas encurtaram tanto as distâncias e a globalização econômica e cultural homogeneizou de tal forma a vida humana no mundo que pensar em algo fora do aqui e agora parece fazer pouco sentido, pois as mudanças ocorrem num ritmo impossível, ou quase isso, de acompanhar. No contexto europeu mais específico de Rüsen, a reunificação alemã (1990), a consolidação da União Européia (Tratado de Maastricht, Holanda, 1992) e a intensificação dos movimentos migratórios para o continente europeu e dentro dele criavam dilemas identitários e dúvidas sobre o que fazer com a vida em diferentes escalas: como se relacionariam os alemães do Leste e do Oeste, que eram alemães, habitavam o mesmo país, porém tinham relações com suas histórias concebidas de maneiras tão diferentes, e, conseqüentemente, visões sobre a vida diferentes? O que era a identidade alemã numa união continental em que se falava de identidade européia? E o que significa ser europeu? E como lidar com os imigrantes e suas histórias e identidades? A História,

que nunca deixou de ser também “mestra da vida”, poderia fornecer respostas que auxiliariam indivíduos e sociedades a se situar e dirigir num mundo em tamanha ebulição.

Semelhante ao conceitual da Didática histórica alemã, a Educação Histórica britânica (*History Education*) também compreende a História como área do conhecimento e disciplina escolar fundamental para orientar a vida prática. Surgida a partir de estudos realizados nos anos 60 com o objetivo de entender o desenvolvimento da cognição histórica dos alunos com a finalidade de reformular o currículo e a pedagogia históricos no Reino Unido, a Educação Histórica, como vertente de estudos e propostas metodológicas sobre ensino de História, espalhou – se pelo planeta com esse nome, tendo grande ressonância também aqui no Brasil e consagrando o historiador inglês Peter Lee como seu principal e mais conhecido expoente. Enquanto no modelo ruseniano se parte da racionalidade científica histórica escolar para se dar sentido ao cotidiano e elaborar uma consciência histórica, a Educação Histórica adota como ponto de partida para a construção do saber histórico a vivência escolar e cotidiana dos educandos mediada pela reflexão intelectual da ciência historiográfica e suas construções metodológicas, munindo os envolvidos nesse processo de ensino – aprendizagem (discentes e docentes) de habilidades e competências que os facultem a ler o mundo e agir segundo suas leituras de vida.

Com demandas e objetivos tão próximos, apesar de seus percursos históricos diferentes, o encontro dessas duas perspectivas no início do século XXI foi um processo nada surpreendente. E o objetivo comum de ver a História como guia para as ações no mundo dos indivíduos implica numa aprendizagem histórica que desenvolva nas pessoas competências e habilidades cognitivas para isso realizar.

Primeiramente, é preciso definir o conceito: aprendizagem histórica significa muito mais do que apenas "saber" História, no sentido de simples memorização e ordenamento lógico-cronológico de sucessivos fatos e datas, mas aprender a *pensar historicamente*, interpretando e relacionando conceitos e fatos num processo contínuo de construção do conhecimento que instrumentalize o indivíduo a posicionar-se através de uma leitura crítica do mundo. Barca¹⁷⁴ aponta que, para atingir esse objetivo da aprendizagem histórica, o professor deve se preocupar com o atendimento dos seguintes critérios de ensino-aprendizagem em suas aulas:

¹⁷⁴BARCA, I. *Op. cit.*

1) no lugar de um enfoque conteudista ou simples revisionismo histórico, promover a problematização e o debate. Envolve discutir como os diferentes sujeitos concebem o conhecimento histórico, a natureza e usos das fontes, o que é verdade histórica. Questionar sempre sobre a possibilidade de diferentes interpretações sobre um mesmo fato ou processo estudado.

2) trabalhar os conceitos históricos, “historicizando-os”. Analisar os conceitos, discutindo os processos que levaram a sua construção, seus usos e abusos políticos, e questionar a aplicabilidade de conceitos abrangentes, como *Revolução*, *Economia* e outros, para contextos específicos. Os conceitos podem assumir diferentes formas e significados de acordo com o tempo, o lugar e os sujeitos envolvidos e seus diferentes olhares. Um exemplo desse exercício poderia ser uma aula sobre a independência do Brasil, partindo-se da indagação se o fato em questão foi ou não uma revolução. O professor poderia adensar o debate mostrando que nossa visão atual interpreta esse movimento como conservador, devido à manutenção das estruturas sociais, políticas e econômicas escravistas e excludentes – portanto, não se encaixando na definição clássica de revolução – mas que, por outro lado, os atores da época do evento á viam como um movimento libertário – assim, como uma autêntica revolução. Poderia, também, lançar um questionamento provocativo: era possível organizar o país independente de outra forma, com mais democracia e sem a escravidão?

3) Questionar a própria História. Discutir a relevância dessa área de conhecimento. Ela tem utilidade prática, cotidiana, ou deve ser uma mera fonte de casos curiosos? Isso é: enfrentar o espectro que nos assombra!

Esses três eixos básicos contemplariam, uma vez atendidos, os pressupostos para a promoção de uma aprendizagem histórica, fundamentada na reflexão sobre a ação docente, e, a partir desta, promover inovações no processo de ensino-aprendizagem. Para atingir esse nível, é condição *sine qua non* o investimento no desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa, centrando as atividades em sala de aula em tarefas cognitivamente desafiadoras para alunos e professores.

Lee defende que as diferentes leituras de passado, baseadas nas diferentes formas de ler o presente, precisam estar sendo contempladas nas aulas de História. Falar em diferentes leituras significa compreender que, á luz da evidência disponível e coerente

com esta, os historiadores fazem leituras históricas do passado que promovem descrições e explicações díspares tanto para o que aconteceu quanto para o presente. E que essas leituras podem ser mutuamente excludentes ou complementares.

A partir dessas premissas de Lee, Barca apresenta duas questões que o historiador interessado em promover a aprendizagem histórica precisa considerar: existe um “passado real” que os paradigmas historiográficos possam recuperar? Entre os diversos paradigmas, existe algum meio de se decidir por algum que sirva de modelo único, padrão, um “super-paradigma”; ou a própria natureza da investigação histórica impede o consenso e estimula a fragmentação paradigmática? Independente do modelo/ideologia adotado pelo historiador, um conjunto de critérios metodológicos deve sempre nortear o seu trabalho, de maneira que a adesão, em maior ou menor grau, a estes critérios possa resultar em pesquisas, textos e aulas de maior ou menor “honestidade” intelectual e comprometimento ético. Esses critérios metodológicos podem ser descritos, em síntese:

- Empenho pela honestidade e integridade no decurso da apresentação dos temas, estando ausentes distorções e/ou omissões voluntárias, deixando claro que a vertente “preferida” do professor não é a única existente.
- Aceitação da possibilidade de revisão de posicionamento individuais face a novas evidências.
- Empenho pela “criatividade” e qualidade narrativas, desde que atreladas a uma noção de fidelidade ao que se sabe sobre a História.

O professor de História realmente interessado em que seus educandos aprendam a pensar historicamente não pode ignorar esses pressupostos. Tem de estar voltado, em sua prática, á ensinar os alunos a raciocinarem criticamente sobre o tempo e a vida, deixando que estes decidam por si próprios a que corrente irão se referenciar para agir em suas vidas, para atuar no mundo. Transformar nossas aulas em pura doutrinação ideológica é ser desonesto intelectualmente, intolerante, é empobrecer a experiência histórica, é promover um olhar enviesado sobre a sociedade; é privar o aluno de conhecer a

“historicidade da vida social”, como apregoou Monteiro. Tentar impor suas visões de mundo aos alunos como representante da “verdade histórica” através da desqualificação a – crítica das discordâncias contradiz todos os objetivos do ensino – aprendizagem histórico. Ter convicções e orientar – se por elas não impede a abertura ao diálogo e a apresentação de diversas vertentes interpretativas sobre a realidade. A aprendizagem histórica conforme proposta pela Educação Histórica e a Didática da História ruseniana objetiva a formação, através da aplicação do conhecimento histórico na vida cotidiana, de sujeitos autônomos, não de discípulos de professores.

Perceber as racionalizações históricas como parte intrínseca da vida, imbricada na e pela sociedade como elemento do dia a dia não significa dizer que, nesta perspectiva, todos sejam historiadores, fazendo naturalmente operações historiográficas segundo os critérios críticos da ciência histórica. Mas sim entender que, conforme explicou Ronaldo Cardoso Alves¹⁷⁵,

“(…) as situações mais simples da vida humana passam pelo crivo do pensamento histórico, pois trazem consigo experiências e interpretações realizadas no tempo. Das experiências mais simples às mais complexas, a vivência humana alimenta o fazer histórico e, mediante a utilização de uma teoria que relacione efetivamente história e vida, um produto cognitivo – um saber histórico – fornece elementos para o diagnóstico do presente e a abertura para projeções do futuro (...)”

Koselleck, Hartog e Rüsen, têm seus trabalhos permeados pela noção de cultura histórica e consciência histórica. Deixemos Rüsen expor o que ele entende por consciência histórica:

“(…) se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (...) O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a

¹⁷⁵ Historiador e educador brasileiro. Da consciência histórica (pré) (pós?) moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. IN: SAECULUM – REVISTA DE HISTÓRIA. João Pessoa, jan/jun 2014, p. 321.

fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar - se dele de forma tal que possa realizar as intenções do seu agir. Nessas intenções há igualmente um fator temporal. Nelas o homem vai além, também em perspectiva temporal, do que é o caso para si e para seu mundo; ele vai, por conseguinte, sempre além do que experimenta como mudança temporal, como fluxo ou processo de tempo. Pode-se dizer que o homem, com suas intenções e nelas, projeta o tempo como algo que não lhe é dado experiência (...). A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiências do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (O termo “vida” designa, obviamente, mais do que o mero processo biológico, mas sempre também – no sentido mais amplo da expressão – um processo social.)¹⁷⁶

Um indivíduo faz julgamentos e toma atitudes no dia a dia trabalhando e relacionando mentalmente fatos e temporalidades. Como dito anteriormente, essa é uma capacidade racional, ontológica, desenvolvida sob a sombra do tempo que, com sua “passagem”, nos aproxima de nosso fim. Trata – se da consciência histórica, uma característica humana. Um indivíduo que relaciona a História, como área de conhecimento, com a vida prática, a fim de assumir uma postura crítica face aos interesses e exigências desta, estaria apurando essa capacidade para viver mais plenamente a vida que se tem. A operação histórico-temporal mental deixa de ser apenas uma expressão empírica e passa a recorrer às regras e procedimentos metodológicos historiográficos. Lembremo-nos que o conceito de consciência histórica deriva da noção de cultura histórica, onde a História é vista como mais do que uma ciência que atende uma demanda humana fundamental (entender e dar sentido as nossas ações no mundo, sob a pressão de nossa finitude no tempo), mas sim como o resultado da própria vida, da própria condição humana (o conceito filosófico de *Dasein*, “existência”, presente na obra de Heidegger).

As orientações que conferimos as nossas vidas e a construção da História científica se constituem a partir da cultura histórica/memória coletiva – social. Esta consiste na articulação de vínculos implicativos entre passado e presente, estabelecendo regimes de sentido de tempo que influenciam as leituras sobre a realidade que os indivíduos fazem (a consciência histórica tão em destaque neste trabalho). Como anteriormente dissemos, Rüsen considera que essas operações mentais constitutivas dos regimes de sentido

¹⁷⁶RÜSEN, Jörn. Razão Histórica – Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2010, pp. 57, 58.

temporal da consciência histórica, dado que representam uma característica da própria existência humana, mobilizam memórias e constroem narrativas que definem identidades e direcionam vidas através de processos cognitivos comuns à qualquer pessoa e sociedade. Desta forma, o autor elaborou princípios gerais que, segundo seu ponto de vista conceitual, historicamente orientam a vida humana prática na construção de narrativas que orientam os sentidos atribuídos a existência e fundamentam o desenvolvimento das tipologias de *constituições de sentido* que formam a consciência histórica humana.¹⁷⁷

O primeiro ponto de vista é o da *afirmação*. A vida humana cotidiana, prática, já é orientada ainda antes mesmo de qualquer constituição narrativa de sentido. A existência e os diálogos sobre ela pressupõem que todos entendem previamente os códigos que regem a vida, e o decurso dela apenas reforça ou afirma esses códigos como elementos que naturalmente, tradicionalmente, conformam o cotidiano. Historicamente, é como se o passado existisse no presente, e os atos feitos no presente referendam a permanência do passado, ou da *tradição*. Afirmar, como condição necessária da orientação histórica antropológica para a vida, consiste no princípio definidor da *narrativa tradicional* e do tipo de constituição narrativa de sentido correspondente, a *constituição tradicional de sentido*, ou *regime de sentido de tempo histórico tradicional*. A vida seria pautada pelos sentidos de continuidade, conservação, inalteração, resistência às transformações. A continuidade do passado no presente pelo apego aos sentidos tradicionais atribuíveis a realidade apazigua, pelo foco nas permanências, as inquietações diante das mudanças que ocorrem no cotidiano. A identidade formada neste discurso está enraizada em pressupostos tradicionais que reproduzem modelos ideais de pensamento e comportamento. A comunicação, popular ou na forma de discurso historiográfico, baseada nessa constituição tradicional de sentido se alicerça na inquestionabilidade das verdades tradicionais, naquilo que é indizível ou óbvio por si mesmo porquanto calcado na tradição. O mundo construído por mãos humanas e seus conhecimentos são traduzidos como dados naturais e eternizados.

Um segundo princípio é o da *regularidade*, que estabelece uma relação mais ampla com o “espaço de experiências” social em um grau mais elevado de abstração do que o regime tradicional exige. Este desenvolve – se a partir da percepção das limitações da tradição para a orientação histórica na vida. Superando a tutela da tradição, o

¹⁷⁷RÜSEN, J. Teoria da História III...*Op. cit.* pp. 43 – 67.

pensamento busca no conjunto das experiências padrões que sinalizem pontos de vista gerais que produzam consenso sobre que sentidos a vida deve tomar, formatando a tópica da *narrativa exemplar* que subsidia a *constituição exemplar de sentido*, ou *regime de sentido exemplar do tempo histórico*. Essa constituição de sentido pode ser resumida na divisa “*Historia magistra vitae*”, ou História como mestra da vida, que traduz o regime de historicidade ocidental predominante até o século XVIII. A narrativa construtora de significados deste regime de sentido temporal se esmera em fornecer exemplos de como agir na vida deixados pela História. O passado ensina lições e, através destas, estabelece os conceitos de moralidade que devem nos guiar no presente. Ou seja, a experiência, ou os princípios gerais que se podem aprender do conjunto destas experiências, fundamenta as ações da vida. A historiografia de base exemplar desdobra – se em discursos moralizantes, onde julgamentos são realizados segundo princípios e regras gerais, atemporais. As identidades modeladas nessa lógica dependem, para sua efetivação/aceitação, da realização na vida dos princípios de ordenamento que se consideram “obrigatórios” conforme “ensinados” e generalizados pela cultura histórica.

O terceiro princípio identificável é o da *negação* ou *contraposição*. A própria diversidade dos sujeitos e a dinâmica da vida social, sua “historicidade” segundo Monteiro, leva os indivíduos, como seres autônomos, a posturas de maior criticidade frente ao que se lhes apresenta no cotidiano. Certezas e verdades são questionadas, resultando na construção de novos saberes e conceitos. Esse princípio norteará a *narrativa crítica* e a correspondente *constituição crítica de sentido*, ou o *regime de sentido crítico de tempo histórico*. Esta se caracteriza pela desconstrução dos modelos hegemônicos questionando suas bases referenciais e confrontando – as com outras alternativas de interpretação e experiências. Uma narrativa e uma historiografia marcadas pela constituição crítica de sentido pauta – se pela problematização e relativização dos paradigmas vigentes de orientação histórica para a vida, levando à ruptura e desestruturação dos modelos que a guiam. O rompimento consciente com as posições preexistentes se desdobra na valorização das diferenças identitárias e daquilo que diverge da norma. A própria noção de tempo se torna “julgável”, “críticoável” e “problematizável”, pois os sujeitos modelam o tempo por intermédio da memória histórica.

Rüsen considera que os princípios da afirmação (tradição), regularidade (exemplaridade) e negação ou contraposição (criticidade) que diferenciam as tipologias de constituição de sentido convergem na questão da tentativa de manter ou recuperar a

prevalência do equilíbrio e da constância na vida: o primeiro, pelo apego ao conforto e segurança que a perenidade das tradições aparenta; o segundo, pela certeza de que seguir os exemplos e lições do passado garante o sucesso; e o terceiro, pela noção de estar se enxergando além das aparências das estruturas sociais e construindo novos saberes e sentidos, “mais corretos”. O quarto princípio, o da *transformação*, direciona – se para outra lógica de orientação. Neste, as incertezas e múltiplas perspectivas e posicionamentos são o cerne da vida prática e da construção das identidades. A vida é dinamismo, transformação, deslocamento e diversidade. A correspondente *constituição genética de sentido*, ou *regime de sentido genético do tempo histórico*, adota a mudança como a tópica da vida prática e fator constitutivo da História. O significado do termo “genético” para denominar esse regime de sentido aponta para o caráter inato da consciência histórica, porém sujeita a mutações de acordo com a passagem, evolução, dinamismo ou progressão do tempo. Desta perspectiva genética, as heranças do passado são reelaboradas, aceitando – se suas especificidades, porém compreendendo empaticamente as transformações e suas consequências para o presente vivido e seus possíveis desdobramentos no horizonte de expectativas, ou mesmo em perspectivas concretas para o futuro. Rompe com o “aprisionamento” ao presente que o presentismo induz ao considerar o presente como campo de divergência entre a experiência acumulada e a incerteza das expectativas, um presente em permanente transição. Este não é mais a repetição do passado (constituição tradicional), nem o resultado do maior ou menor apego às lições da experiência (constituição exemplar), ou tão somente a ruptura crítica com as perspectivas pregressas (constituição crítica). O presente se faz pela mudança constante, pela transitoriedade da vida. A narrativa e a historiografia que assumem essa orientação percebem e valorizam a alteridade. A mudança é positivada em si mesma, e não pelo juízo em relação ao que resultou dela. Conceitos e posicionamentos são permeáveis. As identidades estão em permanente construção, desconstrução e reconstrução.

Rüsen afirma que uma orientação histórica no tempo bem sucedida envolve os quatro princípios conjuntamente. Eles não existem separados, nem os indivíduos desenvolvem apenas um tipo de constituição de sentido. Um princípio influencia o outro numa complexa interligação cognitiva dialética entre condicionamento e oposição. A interrelação entre essas constituições de sentido se dá no processo mental que ele chama de *relação de transcendência*, onde a constituição crítica de sentido aparece como o catalisador que permite a transmutação entre as constituições tradicional em exemplar e a

exemplar em genética. O rompimento com a tradição ocasionada pela crítica a ela permite a aceitação de outros campos de experiência como fontes de exemplos, que por sua vez fornecerão o embasamento para enxergar a vida como perpétua mudança a medida que a validade desses modelos exemplares também for questionada pela crítica.

A História como ciência organizada e ensinada deve, nesse conceitual, auxiliar com seus métodos a construção de uma constituição *crítico – genética de sentido* para a consciência histórica. Entendemos essa *consciência histórica crítico - genética* como sendo a mais capacitada a orientar os indivíduos na vida prática, rompendo com a cultura histórica presentista de nosso tempo. Esse entendimento parte da pressuposição de que posicionar – se criticamente consiste na própria razão definidora da vida social e democrática, que exige a capacidade de leitura de mundo como possibilidade do exercício do protagonismo que a convivência coletiva numa ordem política e social participativa/representativa pede. Além disso, compreender a vida como mudança e as identidades como múltiplas e polifônicas torna – se um passo fundamental na defesa das diferenças e do direito de ser diferente, mesmo que pessoalmente o indivíduo não concorde com determinadas escolhas e opções. Isso não o deve impedir, porém, de reconhecer que outros tem o direito de pensar e viver diferente.¹⁷⁸

Podemos resumir os pressupostos básicos de uma de uma consciência histórica crítico - genética, conforme considerados por Rüsen, da seguinte forma:

- Orientação temporal baseada no conhecimento histórico e superação das noções de senso comum quanto à identidade/pertencimento comunitário (uma consciência histórica crítico - genética problematiza sempre a essencialização, percebendo que todas as identidades são amálgamas em construção e reconstrução permanente)¹⁷⁹.

¹⁷⁸Adota – se aqui a concepção de que não é necessário o indivíduo abandonar todos os elementos que formatam o seu “lugar de verdade” para que possa entender, respeitar e defender outros “lugares de verdade”. Tolerância significa ir além da compreensão para assumir a defesa do direito a diferença, envolvendo desenvolver uma perspectiva positivadora das diferenças em si, mas não implica em concordância automática e necessária com tudo o que se considera diferente pelo indivíduo. A pessoa pode e deve ver o mundo como a convivência humana e construtiva entre os divergentes e a diversidade (lembrando que divergência e diversidade são coisas diferentes), mas não precisa e nem pode ser obrigada a assumir todas as diferença para si. Ver WALZER, M. Da Tolerância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

¹⁷⁹Os embates entre as noções essencializadas de identidade estão presentes na sociedade, como sabemos, e tem como ponto de partida tanto setores conservadores/regressistas quanto forças progressistas. Nos campos religiosos e de gênero, as duas áreas mais conflituosas da atualidade, as questões surgidas em torno das identidades e das escolhas e comportamentos que as definem suscitam debates candentes nas escolas e demais espaços educacionais, entre alunos, educadores, funcionários, etc. Divido com os leitores algumas questões

- Entender a História como ciência/disciplina, e ser capaz de construir uma narrativa da condição humana e agir no mundo segundo essa reflexão.
- Chegar às respostas sobre questionamentos á respeito da vida através da argumentação racional e do respeito pelas evidências, enxergando além dos preconceitos e esquemas ideológicos.

Pensar historicamente está no cerne da consciência histórica¹⁸⁰. Para atingir o objetivo maior da História ensinada, nossa reflexão e prática docentes precisam sempre buscar desenvolver em nossos alunos o pensar histórico, para que possam ser cidadãos realmente conscientes do que a realidade construída pelos homens foi e ainda é. E de que pode se tornar outra coisa, de preferência melhor.

3.4. Por que o 6º ano de escolaridade? Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares do município do Rio de Janeiro e o ensino - aprendizagem de História

O Ensino de História se mostra um dos mecanismos formadores da identidade individual e coletiva e da orientação da vida prática. Desde 1996, os Parâmetros

levantadas por alunos recentemente, na Escola Municipal Dr. Jair Tavares de Oliveira, situada no bairro de Campo Grande, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, durante as aulas de História sobre o tema “Nazismo e II Guerra Mundial”, onde os educandos fizeram uma interessante relação entre a intolerância assassina nazista e as circunstâncias político – ideológicas em discussão e disputa atualmente em nosso país. Alguns alunos elaboraram questões muito desafiadoras, e que nos fazem refletir se a intolerância é apenas um privilégio “direitista” ou conservador: “Um evangélico que vira macumbeiro fica malvisto pela maioria que conhece. Mas porque um macumbeiro que vira evangélico desagrada também a muita gente que luta contra a intolerância?” “Um hétero que não concorda com o homossexualismo, mas respeita quem é homossexual e concorda que outros pensem e vivam diferente de si pode realmente ser comparado a quem é homofóbico?” “E o gay que não suporta heterossexuais? Ele é ‘heterofóbico’, professor?” Perguntas que dão o que pensar...

¹⁸⁰ Algumas críticas têm surgido em relação ao conceito de consciência histórica ruseiano. Basicamente, questionam a ideia da própria consciência histórica como uma capacidade inata do homem e determinados usos instrumentais do conceito, num aparente afã de pesquisadores alinhados com a Didática da História alemã segundo Rüsen em localizar os tipos de constituições de sentido através de pesquisas nas escolas, ao invés de compreender as aplicações disso para a própria aprendizagem histórica. Ver, a título de exemplo, MUNAKATA, K. História, consciência histórica e ensino de História. In. ROCHA, H. MAGALHÃES, M. GONTIJO, R. (orgs) O ensino de História em questão – Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

Curriculares Nacionais (PCNs) ocupam um lugar central nas formulações pedagógicas e didáticas do ensino de História e demais conhecimentos curriculados no sistema educacional brasileiro público e privado. Não se pode ignorar essa proposta curricular de ensino e aprendizagem ao se pensar na História escolar como um guia para a vida cotidiana.¹⁸¹

A elaboração dos PCNs integra um longo histórico de reformas educacionais em nosso país durante o período republicano. Toda reforma na educação pode ou legitimar antigas práticas pedagógicas, ou instigar novas, neste caso sem garantias de que as inovações serão apropriadas de imediato por quem se espera que as executem e por quem deveria consumi – las. As modificações no sistema educacional brasileiro foram influenciadas pelas transformações ocorridas nas diversas áreas científicas ao longo do século XX e seus impactos sobre os currículos escolares, teorias da educação e a didática docente. A ênfase em uma maior ou menor acentuação no controle e estruturação do currículo por parte da instância federal de poder refletiu invariavelmente os processos políticos em relação a centralização e descentralização federativa do país durante a República.¹⁸²

Em 1931, a Reforma Francisco Campos revelou o conflito entre o ideário educacional historicista do século XIX e o ideário fundamentado nos princípios da então jovem teoria curricular do século XX, em especial o movimento Escola Nova. Feita como parte integrante das reformas nacionais preconizadas pelo regime “revolucionário” de Vargas, as mudanças foram impostas de maneira verticalizada pelos gestores educacionais do novo governo.¹⁸³ A elaboração de planejamentos nacionais para a educação foi

¹⁸¹Os PCNs e outras propostas curriculares, como as Orientações Curriculares do município do Rio de Janeiro para o ensino fundamental, são orientadores da prática de ensino, e trazem subjacentes concepções de aprendizagem (processos de aprender) ou aprendizado (resultado do ensino). Há autores da Didática Geral e da psicologia que atrelam os dois processos (*ensino – aprendizagem*), e existem aqueles que as vêem como processos interrelacionados, mas considerando a aprendizagem como processo individual, intelectual, ainda que intersubjetivo, pois ele ocorre no sujeito, na mente de um indivíduo.

¹⁸²CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, mai/jun/jul/ago. 1996, pp. 4 – 17.

¹⁸³Os quinze anos do primeiro período de governo de Getúlio Vargas no Brasil (1930 – 1945) foram marcados por fases de tendências ideológicas distintas. Ao longo de sua administração, Vargas flertou com o fascismo, enquanto simultaneamente aproximava – se dos EUA; adotava políticas sociais progressistas, enquanto perseguia comunistas. Em nome da sobrevivência política de um Estado ditatorial e de um projeto nacional de desenvolvimento autoritário, o varguismo/trabalhismo levantou bandeiras e adotou pragmaticamente medidas tanto à direita quanto à esquerda do espectro político – filosófico. As propostas da reforma educacional de 1931, de viés escolanovista (que percebe na educação escolar uma maneira de ensaiar os valores da democracia) e com apropriações de conceitos marxistas para o ensino de História (ideologia que era a antítese do populismo varguista/trabalhista), se tornam compreensíveis, porém, dentro dessa variação de tendências e o cálculo político que marcaram caracteristicamente Vargas e seu governo. A primeira fase do regime “revolucionário”, o Governo

encampada pelo recém – instituído MEC (Ministério da Educação e Cultura). O currículo de História passou por reformulações em relação ao modelo tradicional, estabelecido para todo o país através do Colégio Pedro II (que perdeu essa prerrogativa para o MEC) e de inspiração no paradigma estabelecido pelo IHGB. A História do Brasil e a chamada História Geral ou da Civilização foram integradas numa única narrativa didática, com a intenção anunciada de combater o nacionalismo xenóforo e exortar ao pacifismo, em conformidade a um contexto pós – I Guerra Mundial de desarmamento internacional e de aproximações diplomáticas entre os países do continente americano na esteira da Política da Boa Vizinhança, a nova orientação das relações diplomáticas internacionais dos EUA com a América Latina adotada pela gestão democrata de Franklin Roosevelt (1933 – 1945). Os professores de História foram orientados a fazer uso de rudimentos de metodologia de pesquisa histórica em suas aulas. Observou – se a tentativa de superar lenta e gradativamente a ênfase numa História factual pela visão processual, articulando economia, política e cultura para o esclarecimento dos eventos, incluindo a utilização de conceitos marxistas (“luta de classes”, por exemplo) e depositários dos *Annales*, como a noção de ideologia/mentalidades. Ao longo da década de vigência da Reforma Francisco Campos, surgiram e se estruturaram os primeiros cursos de formação superior para docentes de História no país.

Com a transformação do regime varguista em ditadura escancarada durante o Estado Novo (1937 – 1945), processa – se uma guinada à direita, a partir do momento que o fascismo se torna um modelo preferencial. As características modernizadoras da reforma educacional de 1931 foram abandonadas em larga medida pela Reforma Gustavo Capanema, iniciada em 1942 e com desdobramentos até 1951, já na vigência do regime democrático. O ideal tradicional “humanista” com raízes no século XIX é reafirmado pelos pressupostos da nova remodelação educacional, voltando inclusive a separação entre História do Brasil e História Geral, medida coerente em relação ao nacionalismo e ao anti – marxismo do período (II Guerra Mundial, Guerra Fria, governos brasileiros – Vargas, Dutra e de novo Vargas – alinhados com os interesses americanos e conservadores, etc). No ensino secundário, o currículo de História foi organizado instituindo Antiguidade e Idade Média para o 1º ano, Idade Moderna e Contemporânea para o 2º ano, História do Brasil desde o descobrimento até a independência no 3º ano e do 1º Reinado ao Estado

Provisório (1930 – 1934), foi marcado pela disputa em torno do poder entre os diferentes grupos políticos, e suas respectivas visões de mundo e de projetos para o Brasil, que sustentavam o governo, e por um necessário e aparente comprometimento do novo governo com princípios democráticos.

Novo no 4º ano. Os sentidos e objetivos do estudo da História nesta nova redimensão do ensino retomam aqueles que foram estabelecidos ainda no século XIX no Brasil Monárquico: despertar a curiosidade do aluno para o passado histórico e os atos dos grandes “vultos” históricos; para a História do Brasil, era formar a consciência patriótica, destacando os episódios mais importantes e significativos capitaneados pelos principais personagens da nação. O ambiente democrático que o país conheceu no pós – II Guerra e pós – Vargas não abalou a Reforma Capanema, em cuja vigência foram criadas instituições como a ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História), em 1961, e a separação entre os cursos superiores de História e Geografia, em 1957.

Até princípios dos anos 70, a União preocupou – se apenas em legislar sobre o 2º grau, atual Ensino Médio, que era onde as elites dirigentes do Estado e da economia se formavam. Com a progressiva universalização do ensino fundamental, a preocupação estendeu – se às séries iniciais, que eram onde as administrações estaduais e municipais decidiam autonomamente. Sob o arbítrio e a violência repressiva da ditadura civil – militar de 1964/1985, realizou – se a Reforma Jarbas Passarinho em 1971. A decisão de tornar obrigatório o ensino primário em 1967 foi uma impressionante decisão progressista tomada pelo regime discricionário, porém trouxe para o sistema educacional a necessidade imperiosa de expandir as redes estaduais e municipais e formar novos quadros. Além disso, elaborar currículos tornava – se uma tarefa estratégica no cenário de enfrentamento ideológico e armado com as forças e grupos de oposição ao regime (democráticas e não – democráticas). Assim, o governo federal centraliza os trabalhos de elaboração dos currículos escolares para os ensinos primário, ginásial, secundário e superior no Conselho Federal de Educação (CFE), fazendo com que os elaboradores curriculares migrassem das “comissões de notáveis” espalhadas pelo país para este órgão da União. O CFE se transformou num instrumento de doutrinação permanente através das prescrições curriculares para todos os níveis de ensino. A ideia americana de fusão de disciplinas em núcleos comuns foi importada, ocasionando a união das disciplinas das áreas de humanidades no ensino fundamental nos Estudos Sociais.¹⁸⁴ Mas o CFE manteve o status de disciplina autônoma da História nos demais níveis de escolaridade, e paradoxalmente

¹⁸⁴Um dos grandes equívocos em relação aos Estudos Sociais está em atribuir sua criação à ditadura. Na verdade, a ideia de núcleos comuns para o currículo escolar surge nos EUA no início do século XX, adotada principalmente para suprir a carência de profissionais de disciplinas específicas em meio ao processo de expansão da escolarização em massa. O mesmo passa a ocorrer no Brasil a partir dos anos 1970.

reconheceu a autonomia dos estabelecimentos de ensino na elaboração de seu planejamento pedagógico. Retomando surpreendentemente muitos aspectos da Reforma Francisco Campos, o CFE recomendou a fusão novamente das Histórias do Brasil e Geral, dando ênfase ao estudo das trajetórias históricas das Américas (e o pan – americanismo, a ideia de união fraternal entre os povos do continente, especialmente sob a liderança americana), da Ásia e da África.¹⁸⁵ O ensino de História na Reforma Jarbas Passarinho assumiu o sentido de proporcionar ao educando elementos de compreensão e avaliação das experiências evolutivas da humanidade, partindo do presente vivido para situar construtivamente o homem em suas circunstâncias e, através do legado e da experiência presente de outros, levando a compreensão entre indivíduos e nações.

De todas as reformas educacionais realizadas em nosso país nos últimos cem anos, certamente a mais recente, vigente até o momento, resultou de um debate mais amplo e democrático com setores sociais preocupados com as elaborações curriculares e o ensino: a Reforma Paulo Renato de Souza, iniciada ainda em 1995 e que desenrolou – se por toda a década de 90. Sofreu também de todos os “percalços” que a pluralidade de vozes e consultas públicas característicos de um processo de construção coletiva acabam por originar, o que explica seu longo e incompleto processo de elaboração e implementação. As condições históricas da redemocratização, montagem institucional da Nova República e as mudanças geopolíticas, econômicas e tecnológicas mundiais das duas últimas décadas do século XX exigiam uma rediscussão e reconfiguração do sistema escolar brasileiro. A partir de 1996, a educação nacional ficou sob a égide programática dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um conjunto de orientações sobre conteúdo e forma dos conhecimentos escolarizados que serviriam como apontamento de caminhos para a prática docente, de forma a permitir uma “padronização” didático – pedagógica nacional que, entretanto, fosse suficientemente flexível ao ponto de respeitar a autonomia docente na construção do saber ensinável e as particularidades regionais/locais que influenciam a vivência escolar e o processo de ensino – aprendizagem. A definição dos PCNs foi justificada a partir de três fatores básicos: cumprimento do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando uma formação básica comum à nível nacional e o respeito aos valores culturais regionais; promover o aumento da qualidade do ensino básico, em

¹⁸⁵Essa contradição entre certas determinações do CFE e a ideologia e práxis ditatoriais ilustra como a ditadura entre 1964 e 1985 foi um fenômeno muito mais complexo do que chavões de direita ou de esquerda parecem indicar.

consonância com o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 – 2003); e articular os diferentes esforços de reformulação curricular desenvolvidos nos diferentes estados e municípios desde o início da década de 80, com a marcha da redemocratização (especialmente após as eleições diretas para os governos estaduais de 1982). A Reforma Paulo Renato refletiu intensamente os debates sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em substituição da legislação anterior, de 1971, obra da ditadura civil – militar. Além desses fatores internos, devemos considerar que o processo de elaboração dos PCNs e grande parte da política educacional que este documento oficial expressa se conecta com uma conjuntura internacional marcada pela formulação, em diversos países, de currículos nacionais, objetivando estabelecer uma base curricular mínima a ser seguida em todo o território nacional. Diversos especialistas associam essa movimentação, iniciada nos anos 80, como uma consequência direta do neoliberalismo, e tecem diversas críticas a visão educacional “neoliberal” que alegam identificar nas proposições dos Parâmetros. Outros, identificando ou negando esse dito viés “pró – mercado” dos PCNs, defendem a necessidade e a validade de orientações que permitam uma base de conhecimentos e de aprendizagem mínimos para todo o sistema educacional nacional, apesar da diversidade de modos de vida em nosso país mestiço e de extensão continental.¹⁸⁶

Entidades educacionais, professores, especialistas em educação, consultores nacionais e estrangeiros, enfim, um debate/consulta públicos como não havia ocorrido nas reformas anteriores marcou a elaboração dos PCNs. No campo da História (cuja organização dos conteúdos curriculares no documento mostra uma predileção pela História Temática), que recuperou sua autonomia disciplinar na educação primária/1º segmento do ensino fundamental com a extinção dos Estudos Sociais, os formuladores da área se preocuparam mais com o estabelecimento de parâmetros que estivessem dialogando com as tendências historiográficas mais recentes do que com aspectos diretamente ligados à prática de ensino e o tipo de aprendizagem histórica possibilitada pelas orientações. Assim, temos um documento curricular rico em abordagens teórico –

¹⁸⁶ Algumas das críticas direcionadas aos PCNs podem ser encontradas, em síntese, em MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Nacionais Curriculares em questão. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan/jun. 1996, pp. 9 – 22. Quanto a defesa de uma maior estruturação da prática docente através de orientações pedagógicas gerais, pode – se citar rapidamente o artigo de CASTRO, C. M. O material estruturado protege o aluno de um ensino descuidado ou mal orientado. Disponível em <http://ptdocz.com/doc/815357/o-professor-deve-ter-autonomia-para-decidir-que-metodolog...> Uma visão intermediária entre a crítica e a defesa do modelo em que os PCNs se inserem pode ser lida em MOLL, J. O professor deve decidir acerca de que processos orientarão sua prática docente. Disponível em <http://ptdocz.com/doc/815357/o-professor-deve-ter-autonomia-para-decidir-que-metodolog...>

metodológicas historiográficas variadas, que vão da história crítica marxista aos modelos e métodos das diversas gerações da Escola dos *Annales* até a micro – história de matriz italiana¹⁸⁷, mas que comparativamente pouco fala de aprendizagem em si. Apesar de reconhecer as singularidades do saber histórico escolar, portanto reconhecendo o papel de construtor de conhecimentos e currículo do professor do ensino básico em sua tarefa pedagógica de transposição/mediação do saber histórico científico – acadêmico para o saber ensinado, os PCNs de História refletem em maior grau a preocupação dos especialistas em incluir a pesquisa acadêmica nos programas escolares do que em indicar maneiras práticas em que isso pode ser realizado (existem prescrições e sugestões de métodos, mas estes ocupam um espaço físico no texto e um esforço reflexivo consideravelmente mais modestos em relação às abordagens historiográficas).

Os PCNs permanecem como os principais referenciais curriculares de História no país. Durante o governo Lula (2003 – 2010), os únicos acréscimos feitos aos conteúdos preconizados de História foram a obrigatoriedade da inclusão dos estudos sobre as histórias africanas, indígenas e destas respectivas culturas no Brasil.¹⁸⁸ Verificou – se também a consolidação e expansão da regularidade dos exames em escala nacional para aferição da aprendizagem (e controle da prática docente, segundo determinadas correntes analíticas e políticas) e instrumento de acesso ao ensino superior e técnico, caso do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), iniciados de forma modesta e localizada no governo Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002). Estes exames influenciam cada vez mais a definição de conteúdos curriculares, suscitando preocupações sobre os rumos da educação no país sob a influência dos gabaritos destas avaliações.¹⁸⁹ Durante o primeiro governo Dilma, são publicadas as Diretrizes Curriculares para o ensino médio (2012).

Falando especificamente sobre as concepções de aprendizagem histórica presentes nos PCNs de História para os 3º e 4º ciclos da educação básica (antigas 5ª a 8ª séries, atuais 6º ao 9º anos de escolaridade do ensino fundamental), Schmidt apresenta uma análise baseada na articulação entre os conceituais da Educação Histórica e da Didática da

¹⁸⁷ Sobre a micro – história, ver LEVI, G. Sobre a micro – história. In. BURKE, P. A escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: UNESP Editora, 1992, pp. 133 – 162.

¹⁸⁸ Leis federais nº 10639, de 09/01/2003 e nº 11645, de 10/03/2008.

¹⁸⁹ ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009, pp. 35 - 50. FREITAS, I. *Op. cit.* MAGALHÃES, M. S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. Revista Tempo, n.21, junho de 2006, pp. 49 – 64. Disponível em <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?p=912>. RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. Mneme – Revista Virtual de Humanidades, n. 10, v. 5, abr/jun. 2004, pp. 1 – 44.

História.¹⁹⁰ A grande justificativa para esse interesse em identificar as tipologias de aprendizagem histórica contidas nos PCNs, segundo a especialista, reside em, a partir dessa análise, avaliar as propostas de internalização desses conhecimentos pelos educandos como parte do processo de construção/transformação da consciência histórica (aproximando – se da noção de *habitus* desenvolvida por Bourdieu), propiciar a redefinição dos saberes e práticas relacionados ao ensino de História e da História como disciplina escolar. Ela conclui que as concepções de aprendizagem histórica dos Parâmetros fundamentam – se na idéia de competências cognitivas da psicologia educacional, ao invés de basear – se nos princípios da cognição histórica, conforme a Educação Histórica e a Didática da História defendem. Rüsen considera que os princípios cognitivos de experiência, orientação e interpretação tanto influenciam as teorias e métodos historiográficos como acabam reconceitualizados/transformados pelos pressupostos científicos que os guiam e delimitam criticamente. À reboque dessas reflexões, Lee categoriza os conteúdos curriculares à serem ensinados em *conceitos substantivos*, que são os conteúdos específicos da ciência histórica (Revolução Industrial, Renascimento, etc), e *conceitos meta – históricos* ou de *segunda ordem*, que são os que sustentam a História como conhecimento científico do passado: tempo, narrativa, interpretação, significância, perspectivação, provisoriedade, hipóteses/imaginação histórica, construção de evidências a partir das fontes e vestígios do passado, etc. Ambos devem ser abordados articuladamente para que as competências específicas do pensamento/aprendizagem históricos se desenvolvam na cognição, como leitura e interpretação de fontes, análise, interpretação e construção de narrativas, entre outras. Essas são algumas das principais competências da cognição histórica, e igualmente os princípios do desenvolvimento da mesma. Em consonância com os princípios construtivistas e sócio – interacionistas que consubstanciam suas proposições de ensino – aprendizagem, os PCNs entendem coerentemente que a aprendizagem histórica se realiza, se referindo aos alunos, no convívio social, nas lembranças que individualmente constroem e nas interações que operam entre esses saberes informais e o saber histórico formal/escolar. Embora realmente a teia de conhecimentos, memórias, leituras e narrativas de mundo que constituem a consciência histórica seja tecida desta maneira relacional entre o indivíduo e a sociedade, Schmidt demarca que os PCNs de História parecem ignorar a perspectiva de que a aprendizagem histórica escolarizada deve partir da própria

¹⁹⁰ SCHMIDT, M. A. M. S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v.14, n.1, jan/jun. 2009, pp. 203 – 213.

racionalidade historiográfica da disciplina, fornecendo a cognição histórica ontológica competências que possam orientar o estudante em sua vida de forma ainda mais apurada e produtiva, conforme preconizam Lee e Rüsen. Segundo a autora, a ênfase numa ordenação cronológica como orientação no tempo presente nos Parâmetros deixa de lado outras modalidades realizadas por indivíduos e culturas quanto ao tempo, privando os alunos de conhecer e experimentar outras maneiras de “viver” o tempo. Em relação ao 3º ciclo de aprendizagem, que engloba o 6º ano de escolaridade e se trata de nosso principal foco para a elaboração dos parâmetros para análise e construção curricular, Schmidt destaca que os objetivos de aprendizagem se concentram na formação de procedimentos e atitudes que favorecem a compreensão de temas em dimensões históricas específicas. Para as perspectivas de aprendizagem histórica de Lee e Rüsen, isso apenas não basta, pois é limitador da compreensão histórica, instrumentalizando os indivíduos a serem capazes de interpretar determinados conhecimentos aplicáveis a períodos e ocasiões delimitados, enquanto que a aprendizagem histórica plena deve fazer as pessoas pensarem historicamente tendo como referenciais os conceitos de segunda ordem da cognição histórica. Dominar os conceitos substantivos da ciência da História e conhecer a cronologia dos fatos consiste em um conhecimento valioso, até por que em História, tanto a ciência quanto a vida prática, a ordem dos fatores altera o produto. Mas apenas saber o que foi o Renascimento e quando aconteceu não possibilita a pessoa se orientar na vida em meio as mudanças e possibilidades quase infinitas que são próprias dela.

Schmidt apresenta uma perspectiva interessante ligada ao conceito de História como orientadora da vida comum. Apontando para debates recorrentes dentro do campo da Educação Histórica envolvendo a noção de consciência histórica de Rüsen, ela analisa que os conceitos substantivos e de segunda ordem que informam o saber histórico escolar e acadêmico que devem ser internalizados numa aprendizagem histórica bem sucedida com a finalidade de dar sentido às experiências pessoais e coletivas operariam uma desconstrução da consciência histórica individual, formando uma “contra – consciência histórica”, uma forma de interpretar a vida e a realidade que questiona a cultura histórica predominante. Neste sentido, parece – nos que a idéia de uma contra – consciência histórica existe implícita na categorização das constituições de sentido de tempo histórico ruseniana, pois o princípio da criticidade catalisaria o questionamento e a desconstrução dos modelos de orientação aceitos e a superação desses sentidos atribuídos ao tempo e a vida em prol de outras possibilidades de orientação. A própria dinâmica da consciência

histórica crítico – genética permite, segundo nosso ponto de vista, sua categorização como uma contra – consciência histórica permanente, visto que o questionamento e a mudança como tópicos que dão sentido a vida promovem a desconstrução de quaisquer aspectos da realidade humanamente construída que pareça, ou queira se fazer parecer, “intocável” e “natural”.

Os conceitos de consciência histórica e aprendizagem histórica são primordiais para a elaboração de uma proposta crítica de estudo curricular sobre Ensino de História. Apresentar aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental a historicidade da vida significa, aqui, fazê-los reconhecer os processos que levaram à construção da sociedade na forma como se apresenta atualmente e, assim, despertá-los para a noção de que é possível edificar outros mundos, talvez menos injustos e mais sustentáveis. Por tal viés de regime de historicidade, o conhecimento histórico escolar teria por função desnaturalizar crenças e conceitos. Para tanto, as certezas devem ser problematizadas por um regime narrativo crítico-genético de constituição de sentido de tempo histórico. Portanto, entendemos que este regime deve ser consciente e reflexivamente formativo das propostas curriculares para Ensino de História do 6º ano do Ensino Fundamental; e que os estudos sobre currículos (formais e efetivos) devem igualmente saber ponderar se tal regime de sentido está presente no horizonte formativo dos currículos de História efetivamente praticados na rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A questão que precisa ser respondida agora envolve os motivos que levaram essa pesquisa a recortar sua análise da aprendizagem histórica no currículo para o 6º ano.

Primeiramente, o que as evidências científicas apontam em relação a possibilidades de aprendizagem histórica para a faixa etária correspondente ao 6º ano de escolaridade, ou seja, entre 10 e 12 anos de idade? Desde meados da década de 1950, estudiosos dos processos de ensino – aprendizagem da História desenvolvem pesquisas que enfocam o pensamento histórico dos alunos, nos EUA e na Europa Ocidental. Posteriormente, estudos análogos passam a ser realizados no mundo todo, inclusive no Brasil. Os grandes referenciais teóricos – metodológicos a informarem essas investigações pioneiras e posteriores situam – se predominantemente no campo da psicologia educacional, principalmente o paradigma piagetiano das diferentes fases do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Inicialmente, as conclusões destes primeiros estudos assumiram que as habilidades exigidas para a compreensão da História se desenvolviam relativamente tarde no sujeito, contribuindo para a construção do lugar comum de que História era assunto

para pessoas maduras. Todavia, por volta dos anos 70, 80 e 90, novas perspectivas de análise e procedimentos de coletas de dados chegaram a conclusões diferentes. Inicialmente, as pesquisas desenvolvidas desde os anos 70 contestaram os métodos usados por Piaget, indicando que ele teria usado elementos abstratos demais para a compreensão das crianças que participaram de seus estudos clássicos, e que os primeiros estudos sobre cognição histórica infanto – juvenil incorreram no mesmo erro.¹⁹¹ Quando as pesquisas mais recentes recorreram a exemplos, tarefas e situações que eram provenientes de um contexto mais familiar as crianças, os resultados foram mais satisfatórios em relação ao desenvolvimento de um pensamento histórico. Aparentemente, a grande questão residia na *forma* como a História era apresentada a criança, e não na incapacidade total da mesma para construir algum tipo de apreciação histórica. A aprendizagem histórica passa pelo campo da significação, ou seja, se a situação apresentada faz algum sentido a ela por se conectar com suas vivências. Aprofundando essa percepção de que a aprendizagem histórica é perfeitamente possível na faixa etária em pauta, pesquisas datadas de fins dos anos 80 indicaram que conceitos como duração e simultaneidade foram percebidos e operados pelos alunos da antiga 5ª série, atual 6º ano, mesmo que não dominassem ainda, com exatidão, a localização no século de um evento. Os alunos desse ano de escolaridade, segundo levantamentos feitos em investigações nos anos 1990, desenvolviam aparentemente uma noção de tempo pautada em maior grau nas vivências cotidianas e nos meios de comunicação, deixando em segundo plano o que aprendiam na escola. Os alunos buscam estabelecer relações de causa e efeito entre os acontecimentos no processo de construção de suas explicações, sem preocuparem – se muito com relações cronológicas e espaciais e a formação do tempo histórico, mas abrindo um amplo leque de possibilidades de trabalho para desenvolver o raciocínio histórico, mesmo que tamanho empreendimento seja complexo. Crianças entre 10 e 12 anos de idade apresentam níveis diferenciados de desenvolvimento das operações com as dimensões da temporalidade histórica, porém essa percepção temporal não está ausente nelas. A aprendizagem histórica, dentro dos limites de seu desenvolvimento cognitivo, constitui – se em algo perfeitamente possível.¹⁹²

¹⁹¹ As pesquisas piagetianas investigaram a aprendizagem do tempo “físico”, ou da natureza, não abordando o tempo social, ou a aprendizagem da história de vida (individual e familiar/coletiva) das crianças. Piaget dedicou apenas um pequeno estudo sobre esse tema. No Brasil, Sandra Regina Ferreira de Oliveira, atualmente na UEL (Universidade Estadual de Londrina), PR, em seu mestrado na Unesp – Marília; Lana Mara Siman, da UFMG; e outros pesquisadores no RS discutem a aprendizagem histórica pelo viés piagetiano.

¹⁹² DUTRA, S. F. Uma revisão das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da História para crianças. 2013. Disponível em file:///C:/Users/PC/Downloads/5282-18339-1-PB%20(2).pdf .

Dentre as pesquisas desenvolvidas com alunos do 6º ano de escolaridade relacionadas com a aprendizagem histórica, destaca – se o trabalho de Regina Ribeiro.¹⁹³ Articulando elementos conceituais da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem de base sócio – interacionista, da análise do discurso, da teoria das representações sociais de Moscovici e da Educação Histórica com metodologias de pesquisa de campo baseadas na *observação participante* e na *descrição densa*¹⁹⁴, Ribeiro avaliou aspectos da aprendizagem histórica e as representações do passado, História e memória a partir do trabalho com elementos do patrimônio, das memórias e das histórias locais realizados com uma turma composta por 36 alunos, com idades variando dos 10 aos 14 anos, do 6º ano de escolaridade da rede municipal de São Paulo, em uma escola do bairro de São Miguel Paulista, zona leste da metrópole paulistana, durante o ano letivo de 2005. Num primeiro momento, a autora acompanhou e participou das atividades realizadas em sala de aula pela professora de História, observando, registrando e analisando os comportamentos, atitudes, modos de participação, expressões de rejeição e aceitação, maneiras de interação, opiniões e sentimentos dos alunos em relação ao que era ensinado. Em outro momento do estudo de campo, a pesquisadora pode acompanhar as atividades com a memória, história e o patrimônio da escola e do bairro que tiveram como ponto alto a visita à Capela de São Miguel Arcanjo, ponto central da localidade e de sua História. Em seguida, os alunos investigaram, por meio de entrevistas, aspectos das memórias de ex – alunos, professores e funcionários sobre a escola, o bairro e a história da comunidade.

Ribeiro pode identificar elementos interessantes em relação ao pensamento histórico dos alunos:

A) os alunos associaram a capela, uma construção do período colonial, não somente a um passado, mas também foram capazes de perceber a ligação do prédio a um modo de vida diverso do vivido no presente. Isso ficou muito claro diante do que escreveram sobre a experiência, do que conversaram e das atitudes que tiveram durante a visita.

¹⁹³RIBEIRO, R. M. O. A “máquina do tempo” – Representações do Passado, História e Memória na sala de aula. Tese de Mestrado. USP, São Paulo, 2006. ____ ”Tudo isso antes do século XXI”: Estruturas e Significados em Narrativas da História do Brasil por Estudantes do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 2012. ____ Narrativa: articulações entre pensamento e linguagem na aprendizagem histórica. Revista Eletrônica Documento/Monumento. v. 12, 2014. pp. 60 – 81.

¹⁹⁴A observação participante é uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade. Ver WHYTE, W. F. Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. A etnografia de Clifford Geertz e sua técnica da descrição densa como instrumental que permita ao cientista social realizar a “interpretação da interpretação” que os indivíduos fazem de sua própria cultura encontra – se explanada no clássico *A interpretação das culturas*. Ver GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

B) foram capazes de estabelecer relações entre o conhecimento histórico escolar e as informações provenientes de fora do espaço escolar para elaborar hipóteses e questionamentos sobre a capela e outros assuntos trabalhados nas aulas.

C) ao definirem tempo histórico, os alunos demonstraram uma percepção espontânea de sua passagem, relacionando o tempo com elementos concretos de ordenamento e mensuração do tempo (calendário, relógio), e, o que é mais significativo, alinharam essa passagem do tempo com *mudança, transformação*.

D) apesar das dificuldades de domínio e operação com a modalização cronológica do tempo, os educandos demonstraram preocupação em datar e periodizar.

E) os estudantes demonstraram crer que o passado consiste numa dimensão inacessível no presente, à não ser que se recorra ao testemunho oral e as memórias de quem “esteve lá” ou a imaginação para entender o que aconteceu. Porém, ao serem apresentados ao conceito de fonte histórica, compreenderam o historiador como alguém que pode “validar” o conhecimento do passado através das evidências que dele existem.

Ribeiro enfatiza na sua pesquisa que a aprendizagem histórica opera de forma “contra – intuitiva”. A criança aprende cotidianamente que o tempo é passagem e transformação, mas na disciplina escolar História ela é incitada a identificar as múltiplas características do tempo histórico e as múltiplas vivências desse tempo, inclusive as continuidades, para compreender os acontecimentos passados. Esse confronto de percepções sobre o tempo mostra – se fundamental para o entendimento da “historicidade da vida social” e a conseqüente construção do pensamento histórico. Outra operação “contra – intuitiva” da aprendizagem histórica sinalizada pela autora a partir dos dados colhidos na investigação foi o questionamento pelos alunos das noções de senso comum, estereotipadas (conforme indica Ribeiro, aquilo que Vygotsky denominou de *conceito espontâneo*, advindo da experiência pessoal, tão naturalizado/internalizado que o indivíduo somente toma consciência dele quando adquire a capacidade de defini – lo com palavras de forma significativa) a partir do trabalho com as fontes e os vestígios do passado sob a mediação dos métodos críticos da ciência histórica, mesmo que adaptados para sua faixa etária. Os alunos mostraram dúvidas em relação aos testemunhos dos que, em sua definição, “estiveram lá”, no passado, pois a disciplina escolar e as atividades “historiográficas” lhes apresentavam outras alternativas

possíveis de explicação/sentido do mesmo. Assim, continua a autora, ao se depararem com o que Vygotsky chamou de *conceitos científicos* (os conhecimentos transmitidos em situações formais de ensino), os alunos internalizam gradativamente esses saberes, incrementando o desenvolvimento de competências intelectuais como atenção deliberada, memória, pensamento lógico, abstração e capacidades de comparação e diferenciação. Os conceitos espontâneos influenciam subjetivamente a recepção, reflexão e significação dos conceitos científicos, e vice – versa, uma relação dialética e complementar. O grande diferencial que o saber histórico escolarizado coloca para a aprendizagem está em propiciar aos alunos a oportunidade de confrontar suas noções de vida e realidade, debatê – las, questioná – las, buscar solucionar problemas e obter informações com outros e pensar em temas e questões que, em geral, não se apresentam “espontaneamente”, pois o senso comum e a “sabedoria popular”, em tese, explicariam tudo. Ao fazer referências e estabelecer relações entre o conhecimento histórico e suas vivências, conhecimentos prévios e representações do cotidiano durante o seu processo de aprendizagem escolarizada, desenvolve – se a aprendizagem histórica.

O investimento na aprendizagem histórica deve começar o mais cedo possível na vida escolar. O cérebro infantil e juvenil encontra – se num estágio de desenvolvimento de maior “plasticidade”, onde as ligações sinápticas ocorrem a uma taxa exponencial, que, no entanto, tende a decrescer com o envelhecimento. Embora a aprendizagem ocorra durante a vida inteira, é ponto pacífico entre neurocientistas e educadores que os conceitos e dimensões que fundamentam esse processo vitalício desenvolvem – se cedo no indivíduo, tornando os primeiros anos a fase de mais intenso aprendizado e o período onde determinadas competências e habilidades podem ser mais facilmente assimiladas e desdobradas pelo sujeito.¹⁹⁵ As propostas de organização do ensino fundamental em ciclos de formação refletem teoricamente essa dinâmica cognitiva, articulando desenvolvimento mental e as faixas etárias correspondentes às tipologias de competências e habilidades que podem ser mobilizadas pela escola.¹⁹⁶ No 6º ano, o aluno também passa por um processo de *especialização* e *especificação* dos saberes escolares, tendo em vista que deste ponto em diante ele terá uma

¹⁹⁵ Além das obras e pesquisas voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem citadas ao longo do trabalho, podemos citar como referências em relacionar o desenvolvimento intelectual proporcionado pela grande velocidade e flexibilidade do aumento das ligações neurais durante a infância e a adolescência e a aprendizagem, “facilitada” por essa realidade neuro – biológica os trabalhos de ASIMOV, I. O cérebro humano: suas capacidades e funções. São Paulo : Hemus, 2002. MORRIS, D. O macaco nu – um estudo do animal humano. Rio de Janeiro: Record, 1967. SAGAN, C. Os dragões do Éden: especulações sobre a evolução da inteligência humana. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

¹⁹⁶ ALAVARSE, O. M. *Op. cit.*

carga horária dividida entre professores especialistas em diversas áreas de conhecimento, o que implica no aprofundamento de cada um destes saberes escolarizados e desenvolvimento tanto das competências próprias para cada campo quanto de habilidades multidimensionais e multifacetadas que poderão auxiliar seu aprendizado em relação a todas as disciplinas da grade curricular. Trata – se então de um momento privilegiado para maiores desdobramentos e um maior adensamento da aprendizagem histórica científica que estaria sendo processada desde a entrada da criança na escola.¹⁹⁷

Como dito anteriormente, todo currículo de História contém uma ou até mais concepções de aprendizagem histórica. Mas esse modo de aprendizagem depende também de como o professor de História mobiliza seus saberes docentes e modaliza os conceitos subjacentes a uma proposta curricular de forma a desenvolver princípios cognitivos que facultem a aprendizagem histórica com o intuito de construir uma perspectiva crítico – genética na consciência histórica. Por exemplo, o historiador pode questionar junto aos alunos se as sucessões de civilizações da Antigüidade que são apresentadas no currículo do 6º ano significam o “desaparecimento” real da anterior à medida que “aparecem” as posteriores, e a partir deste questionamento demonstrar que aquela abordagem do currículo se constitui numa estratégia expositiva de ensino, um artefato didático que não corresponde a experiência temporal ocorrida no passado estudado (e nem no presente vivido). Egípcios, assírios, hebreus, gregos, romanos, cartagineses, axumitas, núbios, chineses, hindus e outros compartilharam em algum momento do mesmo mundo e tempo, mesmo que suas leituras de mundo e tempo fossem divergentes. Desta maneira, conceitos como simultaneidade e diferenciação podem ser trabalhados, entre outros, articulando com atividades que mostrem como esses aspectos verificáveis em sociedades que existiram a milhares de anos são perceptíveis ainda hoje (e sempre) em suas próprias vidas. Afinal, o que é uma família senão também a reunião de diferentes visões de mundo e tempo em um mesmo espaço/tempo? Avós não tiveram que desaparecer para que seus filhos se tornassem pais, e nem os pais tiveram de sumir para que os filhos se desenvolvessem. E, aprofundando a discussão, pode – se perguntar aos estudantes: será que seus avós, pais e mesmo você (s) têm os mesmos hábitos, aparência e maneira de pensar desde sempre? Ou mudam, se transformam? Concordam ou discordam sempre? As culturas estudadas seriam imunes aos mesmos processos? As relações familiares (abordadas com cuidado, logicamente) podem ser usadas como uma representação de

¹⁹⁷ Informações sobre as políticas educacionais do município do Rio de Janeiro para o 6º ano encontram – se no site da Secretaria Municipal de Educação: www.rio.rj.gov.br/web/sme.

realidades maiores, ilustrando a simultaneidade de experiências diferentes em um tempo e um mundo compartilhados. E as transformações que acontecem a todo momento, pois a vida não é estática. Essa abordagem ilustra o uso das vivências e de situações e conceitos que fazem sentido aos educandos para o aprendizado histórico, possibilitando o questionamento das mesmas vivências, dado que a pesquisa de Ribeiro constatou.

Assim como os PCNs de História orientam a prática docente do ensino histórico escolarizado em todo o país, seja no sentido de sua aceitação, adaptação ou negação como parâmetros curriculares pelos professores, as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro têm servido de referencial para os docentes da disciplina na metrópole carioca.¹⁹⁸ Fazer uma análise da aprendizagem histórica propiciada pelos regimes de sentido de tempo histórico modalizados pelos conceitos substantivos (conteúdos específicos da ciência histórica escolarizada) e conceitos meta – históricos ou de segunda ordem (os conceitos que sustentam o conhecimento científico do passado) que constituem as Orientações Curriculares (OCs) cariocas serve a dois objetivos básicos: proporcionar um maior conhecimento pelos professores de História do Rio de Janeiro sobre o currículo formal/oficial que pretende formar/informar sua prática de ensino; e demonstrar como os conceitos de aprendizagem histórica oriundos da Educação Histórica e da Didática da História podem ser úteis como parâmetros de análise curricular que permitam ao professor refletir sobre a aprendizagem histórica concebida nos currículos preexistentes e na elaboração de propostas curriculares para o 6º ano de escolaridade, principalmente com o objetivo de estimular o desenvolvimento de uma consciência histórica crítico – genética que sirva ao aluno em sua vida prática. Para realizar a análise das OCs, partiremos das seguintes questões: *que tipos de aprendizagem histórica estão subjacentes nessa proposta oficial? Quais concepções de aprendizagem histórica estão ausentes? Como os conteúdos estão organizados nessa proposta? Como os conceitos de Tempo, Narrativa, Memória e Identidade são apresentados e trabalhados nesta proposta?*

As Orientações Curriculares cariocas são o desdobramento curricular das mudanças na estrutura da rede escolar municipal iniciadas no 1º mandato do prefeito Eduardo Paes (2008 – 2012). Desde os anos 90 que a rede municipal do Rio de Janeiro passa por profundas reconfigurações pedagógicas e estruturais, assim como o restante do país e do mundo, sob as gestões de César Maia (1992 – 1996, 2000 – 2004/2004 – 2008) e Luiz Paulo Conde (1996 –

¹⁹⁸RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2013.

2000). Na gestão atual, deu – se uma forte ênfase à expansão da rede com a construção de novas unidades escolares e o redimensionamento da educação infantil, do 1º e do 2º segmentos do ensino fundamental. A estrutura da carreira docente também foi modificada, e planos para a implementação de horário integral em toda a rede têm sido debatidos e paulatinamente postos em prática. Todo esse processo, com seus prós e contras, tem sido marcado por tensionamento de maior ou menor grau entre funcionários da educação municipal e prefeitura, tendo atingido seu ápice até agora na greve do magistério de 2013, já no 2º mandato de Paes (2012 – 2016).

Para auxiliar nos trabalhos de elaboração das OCs de História, foi contratada a consultoria do renomado historiador Ilmar Rohloff de Mattos, que redigiu o texto de introdução e apresentação do documento.¹⁹⁹No texto, declara – se que o currículo de História do município considera que o conhecimento histórico resulta do processo de ensino – aprendizagem dialógico e dialético cotidiano e renovado entre discentes e docentes. Conceitua – se História como tendo um duplo sentido: ela se trata da experiência vivida e do conhecimento dessa experiência, que em geral se expressa através de um texto escrito. Assim, as OCs, dentro deste modelo, apontam “possibilidades de caminhos” na condução das aulas. Nesta perspectiva, o professor se mostra um construtor de saberes históricos, sendo cada aula um “texto” original, que pode assumir diversas performances (exposição oral, escrita, debates, atividades/exercícios, trabalhos com objetos, imagens, músicas, etc.). Estes textos/aula operam com as noções de tempo, espaço, relações/construções sociais que revelam a historicidade dos valores e normas morais. O historiador necessita “(...) *contar histórias a partir dos desafios e questões colocadas pela vida presente(...)*”, através de acontecimentos extraordinários e/ou cotidianos, e “(...) *pela própria vida dos alunos(...)*”. Podemos observar como os princípios da aprendizagem histórica aparecem nas concepções das OCs, até mesmo a ideia de usar experiências que tenham significado para os educandos devido a relação de proximidade com suas vidas para o ensino de História e das habilidades constitutivas do pensamento/cognição histórico, levando – se em conta o teor do texto do professor Ilmar Mattos. Prosseguindo, ao tratar de narrativa, o documento fala em “(...) *narrar histórias das diferentes experiências vividas pelos homens em tempos e espaços diversos – experiências históricas (...)*” e em “(...) *conhecer e compreender a diversidade destas experiências (...)*” como condição para estar no mundo. Aparece aqui claramente a noção de História como

¹⁹⁹ O documento está disponível na íntegra no portal Rioeduca.net, disponível em <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>

atribuinte de sentido para a vida e empoderamento do sujeito. Faz alusão a compreensão das diferentes articulações temporais dos indivíduos e sociedades como uma competência essencial para realmente *estar* no mundo, e não apenas “passar” por ele. A introdução/apresentação das OCs continua, fazendo eco às reflexões de Ricoeur, defendendo que essa “revisita” ao passado acontece em meio a um jogo entre memória e esquecimento (usando o termo *amnésia*, mas sem o sentido de apagamento de memórias que impeçam seu acionamento), sendo necessário relembrar para repudiar e impedir que os horrores se repitam e relembrar para valorizar as experiências que valorizam a ampliação de direitos, o estabelecimento da justiça e da vida em sociedade. Neste discurso, o compromisso político das OCs com os valores específicos da ordem democrática ficam claros (direitos civis, igualdade jurídica, etc). Como qualquer documento de currículo, as OCs de História refletem os temas sociais e sua dinâmica, procurando ensinar um conjunto de conhecimentos legitimados pelas demandas de nosso tempo.²⁰⁰

A exposição de princípios prossegue, dizendo que, ao construir uma narrativa, o professor precisa fazê-lo de forma que seu público – alvo passe pela experiência da *descoberta do outro*. Isso passa pela *descentração*, que significa a perda momentânea da *certeza sobre as suas certezas*, permitindo que o sujeito enxergue outros sujeitos como *diferentes – iguais* e aplainando o convívio na diversidade, e não apenas o convívio entre os mais afins. Desta forma, o conhecimento histórico escolar deve dar visibilidade aos novos ou não tão novos protagonistas sociais, as múltiplas e mutáveis identidades/ modos de vida que formam um povo, um país, uma nação, um mundo. As OCs alertam para a construção de uma História que desnaturalize as tradicionais narrativas eurocêntricas pela elaboração de uma teoria e práxis de ensino que deixem de operar teleologicamente, organizando a narrativa desde um “ponto de chegada”, como se a atual hegemonia ocidental estivesse “escrita nas estrelas” e fosse a ordem natural das coisas. Em busca dessa compreensão não determinista da História, a aula precisa indicar que a humanidade pode ser definida a partir do entendimento de sua “unidade biológica”, ou as características biológicas comuns à todos os povos e indivíduos, e sua “diversidade sócio – cultural”, as diferenças de cultura e tecnologia que os diversos desenvolvimentos históricos das diversas coletividades humanas produziram. Essa compreensão da *historicidade das diferenças* pode desdobrar – se em outro entendimento racional e empático, o da *humanidade da diversidade*, que pode ser desenvolvida através do estranhamento que a exposição e convívio com o “diferente” causa. Esse estranhamento deve

²⁰⁰RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal...*Op.cit.*,pp. 3 – 10.

ser didaticamente trabalhado pelo historiador para que provoque desequilíbrio, descentração e a desnaturalização das relações desiguais e da diversidade. Assim, a vida em transformação e a compreensão das várias formas de experienciar o tempo se tornam a tópica da existência, liberando o indivíduo da “prisão ao presente”, podendo imaginar uma relação diferente deste com o futuro.²⁰¹

Em relação aos conteúdos e demais orientações em relação ao que deve e como deve ser ensinado, as OCs cariocas de História para o 6º ano são um documento enxuto, contendo prescrições bimestrais contemplando os *objetivos* que devem ser perseguidos e preferencialmente atingidos, os *conteúdos* que devem ser ensinados e as *habilidades* que se espera que os alunos desenvolvam durante o processo de ensino – aprendizagem. Não contém sugestões de atividades à serem desenvolvidas para atingir os objetivos e habilidades intencionados e os conteúdos abordados. Trata – se de um documento meramente informativo, dizendo aos professores o que eles precisam ensinar, mas sem uma dimensão propositiva para o ensino de História. Essa característica permite ao docente uma maior liberdade de “movimentos” no ato de ensinar, como também o deixa sem referenciais de modalização pedagógicos que poderiam auxiliá – lo na formulação de estratégias/atividades didáticas para a aprendizagem histórica. Uma moeda e suas duas faces. Afinal, o texto introdutório do documento funciona muito mais como uma “carta de intenções” expondo e explicando a filosofia do conhecimento e as abordagens historiográficas por trás da elaboração desse documento curricular do que como um guia de práticas didáticas e atividades visando a aprendizagem.

Percebe – se que a perspectiva de organização dos conteúdos consiste numa tentativa de articular as dimensões da História Temática com as da História Integrada. Aspectos econômicos e culturais são abordados em conjunto com aspectos políticos para a compreensão dos fenômenos históricos das sociedades, e, concomitantemente, se procura dar atenção a diversidade de experiências que compartilham o mesmo momento temporal. Exemplos: “*Os povos do Antigo Oriente/Distribuição espacial e temporal dos principais povos do Antigo Oriente/Os grupos humanos e as relações com a natureza/Organização política, social e econômica/Religiosidade e cultura/Experiências históricas: .mesopotâmios .egípcios .hebreus.* (Conteúdos, 2º bimestre). A articulação proposta entre elementos políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, comum em várias propostas curriculares,

²⁰¹ *Op. cit.* pp. 3 – 10.

e a interdisciplinaridade com a geografia (“Os grupos humanos e as relações com a natureza/Distribuição espacial e temporal dos...”) indicam a intenção de uma abordagem multidimensional dos conteúdos pelo professor no ensino - aprendizado histórico, de modo que o aluno possa compreender esse aspecto nas vidas de pessoas do passado.

O conceito de temporalidades, da diversidade cultural e das relações sociais está presente no documento: *“Identificar as diferentes dimensões de uma experiência histórica: noções temporais e espaciais; relações e classificações sociais, regras, normas e valores.”* (Objetivos, 1º bimestre). *“Aprender História: as experiências vividas por homens e mulheres em diferentes momentos (tempo) e lugares (espaço) da Terra.”* *“A vida em sociedade: as relações sociais, regras e valores; a vida cotidiana”* (Conteúdos, 1º bimestre). Aparece a preocupação em diferenciar a história vivida (experiências, memórias) do registro dessas vivências, que gera aquilo que hoje chamamos de História como ciência, baseada no exame crítico das fontes históricas: *“Identificar uma narrativa histórica”* (Objetivos, 1º bimestre), *“Contar uma história: a narrativa histórica”* (Conteúdos, 1º bimestre). Apesar dessas prescrições, estão ausentes no texto das OCs indicativos de quais elementos os alunos precisam se apropriar para realizar essa identificação e elaborar uma narrativa histórica. Também não se explicitam os critérios de constituição de uma narrativa para que ela seja considerada “histórica”. A dimensão polifônica das narrativas produzidas pelos povos antigos e que são reunidas, analisadas e organizadas pelo trabalho científico historiográfico aparece como um dado importante a ser discutido com os estudantes, como infere – se a partir do seguinte trecho: *“Como as diferentes culturas explicam a origem da vida humana”* (Conteúdos, 1º bimestre). A seletividade das memórias e narrativas, incluindo as de caráter historiográfico, é considerada em prescrições ao longo do currículo, como na proposta de *“Identificar os principais momentos na narrativa de experiência histórica das cidades gregas na Antiguidade”* (Objetivos, 3º bimestre). A contraditoriedade e o paradoxo como aspectos da realidade social e individual podem ser identificados entre os conteúdos do 3º bimestre *“A experiência democrática: cidadania e participação política; os excluídos”* e *“A vida cotidiana em Atenas: a escravidão antiga”*.

É nas prescrições sobre Habilidades que as competências necessárias ao pensamento histórico são abordadas com maior clareza e profundidade. Ali, o desenvolvimento dos conceitos meta – históricos aparece como a condição *para* e o resultado *da* aprendizagem histórica. *“Operar com noções temporais e espaciais”* (Habilidades, 1º bimestre), prescrição que sinaliza para a necessidade do aprendizado de trabalhar mentalmente com o tempo e suas

diversas modalizações. Ainda no 1º bimestre, uma habilidade demandada do educando é a capacidade de relacionar “(...) *unidade biológica e diversidade cultural da espécie humana.*” Ou seja, os discentes deveriam perceber a si mesmos e aos outros como a junção de caracteres inatos/biológicos e aspectos sócio – culturais historicamente construídos. A clara intenção do desenvolvimento desta percepção está em compreender o multiculturalismo da humanidade como um fator que de forma alguma altera o fato de que somos biologicamente iguais, estimulando o ideal filosófico e político do respeito e da defesa das diferenças.²⁰² Essa noção é retomada e aprofundada logo à seguir, ainda nas Habilidades do 1º bimestre: “*Apresentar argumentos que valorizem positivamente a diversidade cultural da espécie humana, criticando estereótipos e/ou preconceitos*”. A condição para o desdobramento destas habilidades cognitivas passa pela apresentação de diversas formas de pensar e viver que as Orientações para o 6º ano estimulam o docente a realizar com os alunos, para que possa ocorrer o *deslocamento*: o indivíduo se deslocar de suas verdades para que outras visões de mundo deixem de ser opacas para ele. Mesmo não assumindo essas verdades para si, o indivíduo pode estabelecer uma relação de empatia histórica com outras leituras da realidade, compreendendo – as como desenvolvimentos sociais e escolhas individuais tão legítimas quanto as suas. Deslocar para ter empatia, imaginar as decisões e rumos, e tolerar, respeitar, defender. E, inclusive, ver a beleza das ambigüidades presentes na vida.

Essas habilidades estão conectadas a um implícito destaque e defesa da democracia como forma de organização social preferível a outras, que faz parte dos valores fundamentais de nossa ordem social e cujo aprendizado crítico mostra – se essencial para a vida individual e coletiva dos sujeitos. Isto não ocorre a partir da essencialização das idéias democráticas como um aspecto natural humano ou um devir histórico, e as OCs não investem nesse equívoco histórico. A estratégia do texto curricular neste tópico corretamente localiza o desenvolvimento das posturas sociais democráticas em um contexto cultural específico e localizado, a experiência ateniense a partir do final do século VI a.c. O destaque da experiência democrática ocorre através do tempo e espaço que se lhe concede nas OCs do 6º ano: todo o 3º bimestre é dedicado a civilização grega, com o foco voltado para a vida na *pólis* e, especialmente, na *pólis* ateniense. As habilidades prescritas para desenvolvimento procuram abarcar mobilizações de saberes e práticas fundamentais para entender e vivenciar os conceitos que substanciam a vida democrática, trabalhando – os explicitamente, tais como

²⁰²Sobre essa relação entre biologia e cultura, o antropólogo francês Bruno Latour escreveu que a cultura nada mais é do que um artefato que criamos para por entre parêntesis a nossa natureza. LATOUR, B. *Jamais fomos modernos* – Ensaio de Antropologia Simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

cidadania e exclusão/inclusão (“Operar com a noção inclusão/exclusão na caracterização da democracia grega e na definição de cidadão”), e permitindo a abordagem do que está subentendido, como o fato de que a existência de critérios excludentes de cidadania aponta para as imperfeições da democracia como regime de governo exercido pelo povo e em seu nome, a partir daí possibilitando outras apreciações que desenvolvam a criticidade dos alunos em relação a vida democrática atual, percebendo continuidades e rupturas entre a “democracia” ateniense²⁰³ (colocando inclusive aspas conceituais nesta pioneira experiência antiga do governo do povo, pois nem todos eram considerados “do povo” para nela participar) e as democracias realmente de massa da contemporaneidade. A valorização dos ideais democráticos, mesmo que imperfeitos, pode ser modalizada através de uma prescrição de habilidade que parece muito mais uma sugestão de atividade: *“Comparar a vida cotidiana em Atenas e Esparta, a partir de critérios previamente escolhidos”* (Habilidades, 3º bimestre). A defesa da democracia como sistema social preferível aos demais existentes no passado e no presente está implícita aqui, na comparação entre o militarismo e o governo oligárquico espartanos e a democracia dos atenienses preconizados como “habilidade” que o discente deve desenvolver. No 4º bimestre, conceitos caros ao ambiente democrático podem ser trabalhados através de propostas como *“Regimes e sistemas políticos: realeza, república e império”* (Conteúdos) – aproximações e distanciamentos entre estes diferentes regimes políticos podem ser destacados pelo exercício da comparação entre eles; *“Cidadania e participação política: da república ao império”* (Conteúdos) – as transformações ocorridas nos critérios de cidadania, as diferenças entre as possibilidades jurídicas e reais de participação política ocorridas no passado podendo ser modalizadas pelo docente para destacar a cidadania e a participação popular como conquistas que podem ser ou não perdidas por se caracterizarem como processos em permanente transformação histórico – cultural. E que isso depende de como os indivíduos exercitam a cidadania participativa hoje também.

A principal crítica que pode ser feita às OCs do 6º ano reside na ênfase dada a *modalização cronológica* do tempo histórico em suas proposições. Apesar de destacar as diferentes “experiências históricas”, “noções temporais”, falar em “permanências” e “mudanças”, em “tempo cíclico”, o texto das OCs insistentemente, nos quatro bimestres, estimula a abordagem cronológica e o senso de linearidade temporal: *“Relacionar narrativa histórica e tempo histórico, localizando em uma linha do tempo, acontecimentos ordinários e*

²⁰³O termo *democracia ateniense* parece mais correto do que *democracia grega*, pois a maioria das cidades gregas não adotou o regime democrático. E muitas, quando o fizeram, foi por imposição do poderio militar e econômico de Atenas, e por um período específico de tempo.

extraordinários” (Habilidades, 1º bimestre); “*Localizar em uma linha do tempo a simultaneidade das experiências históricas do Antigo Oriente*” (Idem, 2º bimestre); “*Localizar em uma linha do tempo os principais momentos na narrativa de experiências históricas das cidades gregas na Antiguidade*” (Idem, 3º bimestre); “*Localizar em uma linha do tempo os principais momentos na narrativa de experiências históricas da Roma Antiga*” (Idem, 4º bimestre). O uso didático da *linha do tempo* se trata de um recurso pedagógico tradicional e consagrado no aprendizado da cronologia, com sua lógica linear de progressão temporal. A concepção hegemônica de nosso calendário linear deve ser compreendida pelo alunado, pois constitui – se no sentido em que nossa cultura concebe o tempo histórico e a vida nele. Mas existiram, existem e pelo visto continuaram existindo outras modalizações do tempo histórico, como a própria noção de tempo cíclico que as OCs mencionam. E sociedades inteiras construíram suas vidas, suas ricas trajetórias, dentro destas diferentes concepções atribuídas ao tempo. Sabemos também que, mesmo em nossa lógica cronológica, a linearidade e a visão de *sucessão* dos acontecimentos que ela embute convivem com nossas lembranças, que vão influenciar nossas atitudes e decisões, e estas memórias se apresentam de forma nada linear na maioria das vezes em que são mobilizadas cognitivamente. Essas diferentes vivências do tempo precisam ser experienciadas pelos indivíduos, não apenas a cronologia. Usar a linha do tempo pode ser útil, como prevêem as OCs, para enxergar a simultaneidade de diferentes experiências temporais a partir de nossa percepção do tempo e mesmo dentro do paradigma cronológico em que operamos costumeiramente o tempo. Mas, se o professor deixar de tomar cuidado em mostrar aos estudantes que essas simultaneidades não são apenas maneiras diferentes de experimentar o tempo, como também formas *legítimas* de vivenciá – lo, e que muitas vezes nós mesmos passamos por diferentes experiências temporais, os regimes de sentido temporal diversos do nosso assumem o papel de apêndice anedótico, “coisa de gente velha”, “costumes de povos estranhos”, etc. A cronologia e sua expressão didática “linha do tempo” não devem erroneamente criar uma noção de *concretude* para o tempo, algo impalpável, nem de *unidirecionalidade* para o tempo histórico, que como construção social humana não possui um sentido ou significado únicos, pois as culturas são ricas e variadas. São diferentes.

A orientação do tipo crítico – genético é possível na medida em que o passado torna – se conhecido sendo ensinado e apreendido por meio da razão histórica, ou das habilidades e competências históricas, que articula “substância”, ou os conceitos e fatos da própria ciência e narrativa História, e competências/dimensões meta – históricas, ou as operações cognitivas

que sustentam o conhecimento histórico, na experimentação e interpretação desse passado. As Orientações para o 6º ano procuram estimular essa interface, mas esse ato hermenêutico pode ser prejudicado se o processo de ensino – aprendizagem se concentrar apenas na mediação do tempo cronológico como modalização das experiências no e com o tempo. Somente a cronologia dos fatos e os detalhes dos acontecimentos promovem o aprendizado vazio de sentido para a vida do, popularmente falando, “decoreba”; ou a fragmentação em peças de mosaico que não se encaixam na mente do aluno porque não tem encadeamento lógico em sua cognição e nem significado social e cultural para sua vida prática. As Orientações Curriculares cariocas para o 6º ano de escolaridade do ensino fundamental fornecem caminhos para a apreciação crítica do passado, ou das múltiplas experiências com o passado; falta usar as competências que elas estimulam para trazer esse *pensar histórico* para o presente, mostrando as implicações desse passado para as transformações do presente. Esse é o papel nevrálgico do professor – historiador, que media didaticamente o saber histórico para que seus alunos tenham a possibilidade de desenvolver em suas consciências históricas habilidades cognitivas que os orientem na vida, rumo ao futuro. E, nesse processo, os docentes também transformam suas consciências históricas.

3.5 Parâmetros críticos para o estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro

A definição de *parâmetros*, se levado em questão apenas sua origem etimológica e ligação com as assim chamadas Ciências Exatas, constrói a idéia de medida ou linha geométrica constante e invariável, um sentido cartesiano em nada relacionado às Ciências Sociais e Humanas. Assim, levando em conta a diversidade e o pequeno grau de previsibilidade do objeto de investigação que essas ciências sociais compartilham (o homem, a humanidade), o conceito deve necessariamente ser adaptado. Mantivemos o termo parâmetros devido ao seu uso aceito e comum nas áreas de conhecimento em geral, mas adotamos o mesmo sentido que os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro atribuem a este instrumento pedagógico: *orientações gerais que podem auxiliar o trabalho pedagógico, flexíveis o suficiente para sua*

adaptação à diversidade de contextos sociais e circunstanciais, respeitando a autonomia docente na mediação e construção dos saberes ensinados.

Acreditamos que o ensino escolar da História pode contribuir para a orientação na vida prática, conforme preconizado pela Educação Histórica e a Didática da História. Estes paradigmas de pesquisa/reflexão e ensino de História não fundaram essa noção de aprender História para a vida e o viver. Eles são na verdade depositários de uma longa tradição cultural histórica humana, que sempre viu o conhecimento sobre o passado como meio de orientação no presente. O que variou foi basicamente a forma como essa articulação entre passado e presente se deu, o sentido que assumiu. No Ocidente, esses regimes de historicidade valorizaram o passado como guia que ilumina o presente até o século XVIII; após esse século, a tendência geral foi comparar o passado com o presente, fazendo a balança pender a favor deste último como um momento sempre melhor e apontando para um futuro ainda mais belo e feliz de progresso; por fim, chegando a atualidade, ao nosso presente, as horríveis “lições” que o passado imediato nos deixou trouxe uma época de desapego niilista e hedonista e poucas certezas ou preocupações com o futuro, um presentismo que desconecta as pessoas entre si e as torna demasiadamente centradas em si mesmas. As pessoas se refugiam em mundos virtuais em que aparentemente constroem e/ou participam de “realidades” confortavelmente “controladas” e “seguras”. Tem medo das incertezas da vida social não – virtual, pois perderam a noção de que a incerteza e a mudança, não a estabilidade e o controle absolutos, *fazem a vida*. Sem elas, mesmo que muitas vezes não apreciemos o que vem ou deixa de vir com a incerteza e a transformação, *a vida é menos vida*. Procuram respostas, quando na verdade a ausência de respostas pode ser a própria resposta, e o percurso para encontrá – las é o que já valeu a pena.

A consciência histórica antropológica fundamenta a necessidade de fazermos História como ciência. A História como ciência e suas narrativas historiográficas podem contribuir para o desenvolvimento de uma perspectiva crítico – genética de sentido para a consciência histórica antropológica, que significa o tempo e a vida nele como o que realmente tem sido ao longo das eras: o tempo e a vida são transformação, mudança, deslocamento, incerteza. Não se deve temer tal realidade, e sim aprender com ela. O passado não fornece efetivamente o conforto de um porto seguro, mas examiná – lo criticamente pode trazer as respostas que precisamos para ver e entender a multiplicidade da vida e das identidades nela, individualmente e coletivamente. O futuro, nesta perspectiva crítico – genética, não se afigura como “glorioso” ou “tenebroso”, mas como estando em “aberto”, e o que e como ele será

depende do que faremos até lá. Para encarar a vida desta forma, o essencial é que o indivíduo *pense historicamente*, e a aprendizagem histórica escolarizada pode fornecer – lhe competências que fundamentam a pesquisa histórica científica e, quando aplicadas no cotidiano, podem orientar a vida prática para que ela não fique presa a lógica presentista atual e possa ser desfrutada, vivida de maneira mais plena pelos sujeitos.

O 6º ano de escolaridade não se trata do ponto de partida desta aprendizagem histórica, ou pelo menos não deveria ser. A aprendizagem de habilidades e competências que subjazem a cognição histórica pode começar bem antes, mas o 6º ano constitui uma fase inicial de aprendizados de maior profundidade e especificidade, o que implica também no adensamento escolar de conceitos meta – históricos. *Meta* por que coloca a insubstituível função da História ciência para a construção de sentidos de orientação, ensinando conceitos que podem servir de princípios para toda a vida, guiando o indivíduo por todos os aspectos de suas incertezas. Esses conceitos são intuitivamente mobilizados com frequência, mas a falta de uma mediação historiográfica pode resultar em usos que reforcem preconceitos e incompreensões. A História e o professor de História podem auxiliar esse ganho cognitivo, que torna a vida mais direcionada para princípios que subsidiam a existência cotidiana, para tornar o indivíduo menos egotista pela percepção de sua conexão com outras histórias, para que este veja a possibilidade de mudanças e se empenhe criticamente por elas, refletindo em como seus atos podem reforçar a *vida democrática*.

Os parâmetros para um estudo crítico dos tipos de aprendizagem histórica presentes nos currículos para o 6º ano de escolaridade do Rio de Janeiro não se esgotam neste ano de escolaridade ou na rede pública carioca. O estudo feito nesse trabalho para ilustrar as concepções de aprendizagem histórica dedutíveis dos postulados das Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro não foi e nunca pretendeu ser exaustivo ou em caráter definitivo, até por que a aprendizagem histórica é um conceitual dinâmico. O conceito de consciência histórica ruseniano não consiste num campo fechado, mas sim uma teoria em processo de construção e desconstrução constante. Como o homem. Como a vida. Como a História. Esse estudo foi realizado com o objetivo de demonstrar como os princípios da aprendizagem histórica podem servir como uma “lente de aumento” para que os professores de História conheçam melhor as concepções de regime de sentido de tempo histórico que conduzem as visões de aprendizagem histórica em currículos preexistentes, como as OCs do 6º ano, e também de orientação para a construção de propostas curriculares de sua própria

autoria. E não apenas voltados para o 6º ano, mas também para os demais anos de escolarização básica.

Toda a pesquisa desdobrou – se em princípios gerais que podem servir para a apreciação crítica curricular sobre a aprendizagem histórica escolar. Um currículo que tenha como intenção desenvolver habilidades que orientem a formação de uma consciência histórica crítico – genética precisa atender a princípios específicos sobre o tempo, a memória, a narrativa e a identidade.

Tempo ou tempos. As experiências com o tempo são múltiplas. O tempo histórico é uma construção social, existindo em função das necessidades de orientação e organização do homem. Embora se referencie em elementos do tempo da natureza, o tempo histórico assume dinâmica distinta quando os indivíduos e as sociedades articulam as dimensões de passado, presente e futuro. A proposta curricular precisa desnaturalizar o tempo histórico e propor a experiência de outras modalidades do tempo histórico para além do paradigma cronológico, revelando que existem, na verdade, vários “presentes” (e passados, e futuros).

Memórias. As histórias são feitas de memórias, e estas sujeitam – se à ação do tempo. A memórias coletivas e individuais se articulam mutuamente, num processo constante de rememoração e esquecimento. Seletividade inata, que explica a seletividade da historiografia também. O historiador precisa instigar seus alunos a se perguntar perpetuamente sobre as memórias que o currículo escolar privilegia: o que se quer lembrar? Como se quer lembrar? E por que se quer lembrar? E a possibilidade de indagações como essa devem estar contempladas no plano curricular.

Narrativas. As narrativas organizam e/ou registram memórias, vividas ou não vividas. Todas as narrativas são histórias, mas elas só se tornam narrativas historiográficas, parte intrínseca da ciência histórica, quando lhe são aplicados os critérios de análise críticos desta. As narrativas passam pelos mesmos efeitos seletivos da memória. Assim, o mesmo exame crítico realizado com as memórias cabe as narrativas das memórias: o que se pretende narrar? Como se vai narrar? E por que narrar isso, ou deixar de narrar?

Identidades. O tempo, as memórias e narrativas ao longo do tempo engendram trajetórias coletivas e individuais. As identidades se formam nessas trajetórias históricas. As identidades são polifônicas e polimórficas, pois a realidade tem inúmeras vozes e incontáveis maneiras de viver e pensar. As culturas se misturam, e criam novas culturas. Trabalhar numa

chave homogeneizadora significa falsear o mundo e reforçar caracteres identitários dominantes e preconceituosos/discriminatórios. Não existem essências identitárias, caracteres transcendentes formativos definidores de um grupo: o egípcio do Delta do Nilo era diferente do egípcio do Alto Egito, apesar de compartilharem caracteres em comum para serem percebidos ou se perceberem como egípcios. Toda identidade é uma inacabada construção histórica. A diversidade é a regra histórica, não a exceção. O aluno deve perceber esse aspecto, para que possa enxergar as diferenças como a norma da vida e do mundo plurais, até que chegue o momento em que ele não mais perceba as diferenças como diferenças, pois qualquer traço de discriminação que tinha foi eliminado. Enxergar no passado para ver no presente e imaginar um futuro com diversidade de etnias, credos e gêneros, para que a construção desse futuro possa seja menos doloroso do que as lutas da atualidade. Mas resultante delas.

O currículo histórico escolar é uma construção social disputada, em tensionamento constante. A História curricular e a abordagem pedagógica realizada a partir do mesmo refletem essa não – neutralidade do currículo. A aprendizagem histórica ocorre através da problematização dos conteúdos, objetivos e habilidades propostos. Os debates versam sobre os diferentes sujeitos históricos e suas idéias sobre o que é conhecimento histórico, a natureza e o uso das fontes utilizadas na construção do conhecimento histórico e qual o conceito, ou conceitos, de verdade histórica que subsiste no currículo. Imbricado nestas discussões, o aprendizado que faculta o pensar histórico precisa enfrentar a discussão sobre o próprio currículo de História e sobre a própria relevância social da História como disciplina escolar e ciência humana. Os conceitos históricos precisam ser historicizados nesse debate, analisados e discutidos os processos que levaram a sua elaboração, os usos e abusos políticos ao longo do tempo e dos lugares e questionar se esses usos e abusos se aplicam a todos os contextos em que são evocados. Discutindo criticamente os objetivos da História se pode compreender – la como um vetor de orientação para a vida prática prestigiado á milhares de anos. E o indivíduo pode se descobrir como parte de uma longa “tradição” cultural histórica. Sua vida não está “solta” e isolada no presente: ela tem vínculos implicativos com o passado e um horizonte de futuros.

O currículo não é apenas um documento com prescrições sobre o que, como e por que ensinar. Ele também se insere numa cultura escolar, que inclui relacionamentos interpessoais e práticas de ensino. O ensino – aprendizagem de História exige uma postura ética do professor. O docente deve empenhar – se pela honestidade e integridade na apresentação dos

temas, estando ausentes de sua prática distorções ou omissões voluntárias na apresentação historiográfica. Isso não quer dizer que o professor esteja impedido de posicionar – se frente aos conteúdos, assumindo uma posição de neutralidade superior, vazia e falsa (falsa por que, como vimos, a neutralidade do conhecimento não existe, e a própria neutralidade nada mais é do que uma tomada de posição baseada em critérios pessoais). Mas o seu posicionamento pessoal não é o único posicionamento existente, sequer, por vezes, o mais bem abalizado. A exposição dos alunos ao contraditório, ao dilema, ao paradoxal torna – se fundador na aprendizagem histórica. O respeito à racionalidade e o combate à desonestidade intelectual são valores mais importantes do que o apego emocional ou desarrazoado a uma ideologia, na aula de História e na vida. A disposição de pôr em questão e abandonar idéias quando estas se mostram improcedentes a partir de novas evidências torna a didática histórica honesta intelectualmente, demonstrando aos discentes *in loco* as mudanças que a criticidade pode ocasionar. Formar discípulos não forma uma consciência crítico – genética, mas sim ter alunos.

A tolerância deve ser outro valor à nortear a apresentação historiográfica do ensino de História. Mas deve ser uma tolerância que caminha lado a lado com a empatia. A empatia histórica significa o deslocamento cognitivo – emocional do indivíduo para o passado, numa tentativa de se colocar na posição dos sujeitos que ele estuda, imaginando como seria estar na sua “pele”, como seria travar os enfrentamentos com que se debateu, e até mesmo fazer exercícios contra – factuais baseados em dados e possibilidades, não em fantasias descoladas da realidade. O exercício da empatia para o passado, além de humanizá – lo por ajudar o aluno a perceber que aqueles personagens são pessoas como ele, pode facultar o educando a encarar o passado como algo vivo e movimentado, não estanque e acabado. Enxergar o passado dessa forma têm efeitos sobre a maneira como enxergamos o presente e as pessoas nele. Antes de rotularmos alguém como “diferente”, “esquisito” ou “inferior” por suas escolhas na vida, a empatia histórica nos desloca, colocando em xeque nossas certezas e verdades, percebendo a historicidade dos conceitos de moral, dos valores sociais, do que é “certo” e “errado”, questionando o caráter transcendental, universal ou “revelado” destes. Assim, as escolhas dos sujeitos, mesmo que não concordemos com elas ou não acreditemos nos pressupostos que as delimitaram e influenciaram, assumem uma legitimidade equiparável às das nossas escolhas. A diversidade de vidas e conceitos torna – se bela e digna de nossa defesa, e não uma ameaça ao nosso modo de vida.

A qualidade e criatividade de nossa narrativa histórica e a que construímos em conjunto com os alunos tem peso na aprendizagem histórica. Logicamente, essa criatividade na apresentação historiográfica precisa estar atrelada ao conceito de fidelidade ao que se sabe sobre as histórias em abordagem. Mas é inegável que uma boa história se torna melhor ainda, mais atrativa, quando sua apresentação se mostra instigante.

A História escolarizada, o saber histórico científico, deve servir como *locus* da orientação temporal. Articular passado, presente e futuro à luz dos princípios da *negação* ou *contraposição* (formativos da constituição narrativa de sentido do tempo histórico da consciência crítica) e da *transformação* (formativos da constituição narrativa de sentido do tempo histórico da consciência genética) permite ao sujeito desenvolver uma série de posturas cognitivas frente à realidade, que o faz perceber que ele, indivíduo, não deve ou não precisa simplesmente “aceitar” as coisas como lhe são apresentadas. A vida social é uma construção humana. Elas não são como são por um desígnio maior: elas são o resultado do desenvolvimento histórico, das escolhas humanas.²⁰⁴ Sendo assim, a realidade também pode ser modificada pelo conjunto de nossas escolhas. O sujeito que faz suas leituras de mundo a partir de uma consciência histórica guiada por um regime de sentido temporal crítico – genético percebe a mudança e a transformação como a tópica da realidade, a natural e aquela humanamente construída. Percebe que o imobilismo se trata de uma ilusão, e é estagnador, empobrecedor da experiência humana.

Ensinar e aprender História sempre foi um desafio para alunos e professores. A aprendizagem histórica objetivando ganhos cognitivos que permitam o desdobramento de uma consciência crítico – genética individual exige uma mobilização de saberes e práticas do professor que implicam em ele mesmo ter desenvolvido tal perspectiva histórica para orientar a sua vida. E desenvolver essa orientação para o tempo exige enfrentamentos, deslocamentos, estranhamentos constantes. Esperamos que essas reflexões possam auxiliar na elaboração de currículos que reflitam essa preocupação em ajudar os estudantes a ver o tempo e a vida com lentes críticas, transformadoras. Pois o que é o tempo senão a vida em movimento?

²⁰⁴ Mesmo sob uma perspectiva teológica judaico – cristã, as coisas são o que são como desdobramentos das decisões tomadas pelos homens e de seus trabalhos: a perda do Paraíso foi resultado das escolhas e atos correlatos de Adão e Eva. O “pecado” seria, assim, também uma construção histórica. Por sua vez, a superação do pecado viria com a redenção a partir do julgamento divino baseado nas atitudes dos indivíduos. Ou seja, outro resultado da atuação antropológica.

Considerações finais

“De te fabula narratur” (A história é sobre você)

Horácio

Unir prática e reflexão no ensino não é um processo simples. Durante um longo período, essa articulação foi ignorada em nosso país. Todavia, nas últimas três décadas, cada vez mais, felizmente, essa tendência têm se consolidado em nossa sociedade. Reflexo dos tempos: o debate sobre as bases de uma educação de qualidade no Brasil se apresenta cada vez com maior frequência na pauta política como elemento essencial para o desenvolvimento estratégico do país. Apesar de todas as inovações técnicas e tecnológicas e dos espaços educativos não – formais, das teorizações sobre novas formas de educar e dos discursos sobre a “crise do modelo tradicional” da rede de ensino (críticas estas “estranhamente” concentradas nas redes públicas do país), a escola permanece como a instituição fundamental para a aquisição do conhecimento científico. E tudo indica que a escola ainda será o espaço privilegiado de sociabilidade e socialização para os jovens. A escola é o ponto de encontro entre os diferentes. Para a maioria dos alunos, professores e funcionários, é o local de contato e relacionamento, harmônico e conflituoso ao mesmo tempo, de forma mais próxima e prolongada com pessoas de fora do seu círculo social mais achegado. Talvez seja o local onde primeiro nos deparamos com tantas diversidades identitárias e tantas histórias diferentes das nossas. Por isso, a escola, especialmente a escola pública, deve ser habitada por um saudável espírito de liberdade laica. Pois ela abarca diversas culturas, diversos credos, diversos não – credos.

O professor detém um papel social e político central no espaço escolar. Ele é um dos referenciais do que é ser adulto, do que significa ser sujeito histórico, para os educandos. Ele poderá informar e formar seus alunos na lida com a diversidade de vidas que cruzarão o caminho destes através do tempo. Deve ser capaz de dialogar e trabalhar inclusive com aquilo de que pessoalmente não gosta. Pois a vida é assim. Ela é movimento, transformação, “travessia”. E os indivíduos, apesar de se transformarem e vivenciarem outros se transformar, por vezes deixam de enxergar isso. Apesar de exigirem respeito pelas escolhas que fazem,

muitas vezes não estendem o mesmo respeito para as escolhas de outros. O professor pode fazê-los ver essas questões que, de tão próximas, freqüentemente deixam de perceber.

A História como campo de conhecimento escolar pode ter um papel fulcral nesse sentido. O conhecimento histórico escolarizado pode se expandir para a vida ao provocar enfrentamentos culturais específicos. Não é o caso destes enfrentamentos surgirem somente devido a supostos “conteúdos mais próximos dos alunos”, mas pela forma como os conhecimentos históricos são mobilizados e modalizados para iluminar relações de semelhança e diferenciação para que o sentimento de estranhamento possa aflorar cognitivamente: estranhamento pela percepção de que o que era percebido como diferente pode não ser tão diverso e de que aquilo que era visto como semelhante pode ser mais diferente do que se pensa. O estranhamento combate a opacidade, desloca nosso centro de certezas, questiona as verdades que nos acostumamos a aceitar sem contrapor a outras verdades.

A aprendizagem histórica escolarizada deve fazer os indivíduos pensarem historicamente. Usar os princípios de apreciação crítica e honestidade intelectual para olhar a realidade histórica de uma maneira individual e coletivamente transformadora. A mudança como positiva em si mesma, mesmo não se concordando pessoalmente com os resultados, por que expressa a própria dinâmica da vida. A consciência crítico – genética, como os demais tipos/categorias de Rûsen para essa faculdade ontológica, não se esgota ou completa sua caminhada formativa. Como a vida, ela está em movimento permanente. O passado surge como evidência das mudanças da vida humana; o presente como resultado desse passado dinâmico, portanto um presente em transformação; e o futuro, um vasto e aberto campo de expectativas, de largos horizontes, onde nada ainda foi determinado por nós. Essa é, em suma, a forma como a consciência crítico – genética relaciona as três dimensões do tempo na constituição de sentidos para a vida.

Na busca por essa maneira de colocar – se no mundo, um currículo “intenso” vale mais do que um currículo “extenso”. O diálogo a partir da narrativa, embora mais trabalhoso e desafiador, pode contribuir ainda mais do que a exposição típica conteudista. “Desmortalizar” o passado é melhor do que mantê-lo num caixão.

A cultura histórica presentista, justamente por seu desapego e desinteresse pelo que passou e por aquilo que ainda virá, como se o presente fosse suficiente para comportar a vida

e todos os seus desejos, ansiedades, lutas, consecuições, decepções e sonhos, provoca na verdade um imenso vazio existencial: é só isso? Não há mais nada? Se nos atermos apenas ao momentâneo e eventual, a resposta é sim, infelizmente. Ou, então, o presentismo provoca uma atitude de arrogância egotística e narcísica, como se o mundo passasse a existir e valer à pena somente em função de minhas necessidades e satisfações. As duas leituras de mundo impõem consideráveis limites ao desenvolvimento individual e ao estabelecimento de relações sociais saudáveis e produtivas, inclusive ao nível profissional, se também pensarmos no aspecto profissionalizante da formação pessoal e educacional. A História científica escolarizada nos ensina que o tempo (ou tempos) não é nosso apenas – ele é nosso e de todos. E vai para além de nós, para trás e para frente. Nossa vida está de alguma maneira conectada às vidas de nossos contemporâneos, daqueles que nos precederam e dos que ainda virão; talvez no plano metafísico, certamente no plano biológico e histórico. Isso significa também que inúmeras diversidades identitárias se encontram em nossa individualidade: somos um amálgama de diferenças em contínua diferenciação. O presentismo e sua pasteurização do cotidiano está em franca contradição com o que a existência é realmente.

Esse paradoxo possivelmente está por trás da proliferação de publicações, programas de TV, sites, blogs, canais on – line, filmes, séries, jogos e outras manifestações do mundo das artes e do entretenimento que tematizam o passado e os futuros possíveis e impossíveis em nossa época, como nunca antes visto. O “mercado” têm lucrado ativamente com as “carências de orientação”, como diz Rüsen, de nosso tempo. Autores como Leandro Narloch, Eduardo Bueno, Laurentino Gomes e outros, muitos destes sem formação específica em História, tem investido no filão histórico para o grande público e conseguido um bom retorno em matéria de vendas e leitores. Simultaneamente, a academia brasileira têm feito fortes críticas ao conteúdo, a forma e as aparentes intenções de suas obras, críticas essas procedentes ou nem tanto. Porém, diante do sucesso destes autores em atingir o público e em serem compreendidos por este e do insucesso (salvo algumas exceções) dos historiadores profissionais neste aspecto, algumas questões precisam ser enfrentadas pelo campo: o sucesso financeiro e a popularidade destas obras feitas por profissionais de outras áreas (especialmente da comunicação social e do jornalismo) é devedor apenas de contatos privilegiados no mundo editorial, a estratégias ousadas e inteligentes de propaganda e marketing e a uma linguagem agradável e acessível? Ou estariam estas obras atendendo, mesmo vendo nisso apenas um nicho mercadológico, a demandas de carências de orientação no tempo que as instituições históricas - escolares e seus membros têm sistematicamente

falhado em atender ou ignorado em larga medida? Nem sempre as carências de orientação do Estado e suas instituições (Universidades e Escolas inclusos nisso, logicamente) estão de acordo com as demandas de orientação dos variados e variáveis segmentos que formam a sociedade. Qualquer professor de História percebe isso, mesmo que não compreenda plenamente, quando em sua aula ele vê – se confrontado com as inquietações dos alunos, expressas das mais variadas formas (perguntas, reações físicas, até apatia, bagunça e desinteresse), por vezes diversas daquelas inquietações que movem a construção do currículo formal/oficial. O currículo real pode revelar ao observador participante atento o que está mobilizando o alunado e seu meio social, e desta forma decidir que aportes cognitivos podem ser mobilizados para atender essas carências e então ir além, fornecendo ao alunado não só a experiência de se orientar no tempo e no mundo segundo suas necessidades como também percebendo que existem outras formas de se colocar e ver a realidade. O “próximo” e o “distante”, o “semelhante” e o “diferente” como notas que se harmonizam na sinfonia histórica, na música da vida. Os historiadores e a disciplina histórica podem e devem fornecer a mediação especializada para a vida prática. Porém, enquanto as faculdades de História permanecerem majoritariamente fechadas ao diálogo com o ensino de História, preconceitos e visões limitadas de mundo terão campo livre para vicejar. E os autores de obras históricas, ou que se pretendem históricas, que não são historiadores de formação, fazendo ou não trabalhos de qualidade, só tem a agradecer.

Ensinar História fica algo incompleto se, como advogam a Educação Histórica e a Didática da História, essas carências de orientação no tempo não são contempladas. Como vimos, para ser um guia na vida prática, a ciência histórica escolar precisa assumir uma função de formação cognitiva: os elementos epistemológicos historiográficos precisam subsidiar os conceitos meta – históricos que formam a consciência histórica ontológica. Ficar preso ao conteúdo programático e temático curricular não vai favorecer esse processo constante e contínuo, vitalício. Esses conteúdos precisam ser operados pelo professor para que os educandos pensem historicamente, ou seja, agreguem o conhecimento e os conceitos históricos formais ao seu pensamento histórico antropológico e possam direcionar suas ações de uma forma mais esclarecida e esclarecedora em uma democracia. E que essa formação opere uma mudança cultural.

Que os parâmetros de análise da aprendizagem histórica para currículos do 6º ano possam ajudar os docentes na formulação de seus conteúdos e práticas para que desde cedo os

discentes desenvolvam habilidades que os ajudarão em dar um sentido mais pleno para a vidas, a sua e a dos outros. Pois nós somos a História.

Bibliografia

ABREU, M. SOIHET, R. (orgs.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

ALAVARSE, O. M. **A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões**. Revista Brasileira de Educação, vol.14, n.40, jan/abr. 2009, pp. 35 – 50.

ALEGRO, R. C. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Tese de Doutorado. UNESP – Marília – SP, 2008.

ALVES, R. C. **Da consciência histórica (pré) (pós?) moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck**. Saeculum - Revista de História, João Pessoa, n.30, jan/jun. 2014.

_____ **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Tese de Mestrado. USP – São Paulo, 2006.

_____ **História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica**. História & Ensino, Londrina – PR, v. 19, n. 1, jan/jun. 2013, pp. 49 – 69

ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores** (Série Prática Pedagógica). Campinas - SP: Papyrus Editora, 2001.

ANHORN, C. T. G. COSTA, W. da. **Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis**. Educação Real, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan/abr. 2011, pp. 127 – 146.

ANKERSMIT, F. R. **Historiografia e pós – modernismo**, pp. 113 – 135/**Resposta a Zagorin**, pp.153 – 173. *Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2001.

APPLE, M. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez,1999.

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1990.

ASIMOV, I. **O cérebro humano: suas capacidades e funções**. São Paulo: Hemus, 2002.

AZEVEDO, P. B. **HISTÓRIA ENSINADA: produção de sentido em práticas de letramento**. Tese de Doutorado. UFRJ – Rio de Janeiro, 2011.

BAHIENSE, D. A. **O “bom aluno de História”:** o que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso? Tese de Mestrado. UFRJ – Rio de Janeiro, 2011.

BARCA, I. **Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica**. Revista de Educação, Curitiba, n.1, julh/nov. 2012.

_____**Educação Histórica: uma nova área de investigação**. HISTÓRIA – *Revista da Faculdade de Letras*, Porto, v.2, 2001, pp. 13 – 21.

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V. N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BARBOSA, S. MAGNOLI, D. **Liberdade versus Igualdade: O Leviatã Desafiado– vol.2: 1946 -2001.** Rio de Janeiro: Record, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido se desmancha no ar – a aventurada modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BITTENCOURT, C. **Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares.** In: BITTENCOURT, C.(Org.) **O saber histórico na sala de aula** 12 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 11 – 27.

BOM MEIHY, J. C. S. **Manual de História Oral.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia - Entrevista e Grupos.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002

BOURDÉ, G. HERVÉ, M. **As escolas históricas.** Mem Martins: Publicações Europa – América, 2003, pp. 137 – 152.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, 3º e 4º ciclos**, 1998.

BRAUDEL, F. **História e Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Presença, 1972, pp. 7 – 70.

BRITZMAN, D. P. **O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo**. In. **Currículo e política de identidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.21, n.1, jan./jun. 1996.

BURKE, P. (org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Universidade Paulista, 1992.

CABRAL, M. A. S. **A construção do conhecimento histórico nos anos iniciais: possibilidades e desafios**. Anais do XXI Encontro Estadual de História – ANPUH – SP – Campinas, setembro 2012.

CAIMI, F. E. **História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?** Anais do XXV Simpósio Nacional De História – ANPUH. Fortaleza,CE, 2009.

_____ **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Revista Tempo, Niterói, n. 21, jul. 2006, pp. 17 – 32.

CAMON, A. **Psicoterapia Existencial**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

CANDAU, V.; OLIVEIRA, L. F. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.6, n°1, abril de 2010, pp. 15 – 40.

CARRETERO, M. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTRO, C. M. **O material estruturado protege o aluno de um ensino descuidado ou mal orientado**. Disponível em <http://ptdocz.com/doc/815357/o-professor-deve-ter-autonomia-para-decidir-que-metodolog...> Acesso em 18/01/2016.

CATROGA, F. **Memória, História e Historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

CERRI, L. F. **Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica**. Antíteses, vol. 2, n. 3, jan - jun de 2009, pp. 131 - 152.

_____ **Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica**. Educação Real, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan/abr. 2011, pp. 59 – 81.

_____ **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática**. Revista de História Regional, Ponta Grossa – PR, Inverno, 2010, pp. 264 – 278.

CEZAR, T. **Hamlet Brasileiro: ensaio sobre giro linguístico e indeterminação historiográfica (1970 – 1980)**. Disponível em <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/741>, 2014, pp. 440 – 461. Acesso em 18/01/2016.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, 1990, pp. 177 - 229.

CHEVALLARD, Y. La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Editora Aique, 1991.

CORREIA, M. C. B. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. Pensar Enfermagem, Lisboa, vol.13, n.2, 2 sem/2009. pp. 30 – 36.

COSTA, F. S. La Cultura Histórica: una aproximación diferente de la memória colectiva. Pasado y Memoria. Revista de História Contemporánea. Alicanten. 8, 2009, pp. 267 – 286.

CUNHA, M. Psicologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação, n. 2, mai/jun/jul/ago. 1996, pp. 4 – 17.

DAVIES, N. Elementos para a construção do currículo de História. Rio de Janeiro: Acess Editora, 2001.

DIAMOND, J. Armas, Germes e Aço – os destinos das sociedades humanas. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____ **Colapso: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso.** Rio de Janeiro: Record, 2013.

DUTRA, S. F. **Uma revisão das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da História para crianças.** 2013. Disponível em file:///C:/Users/PC/Downloads/5282-18339-1-PB%20(2).pdf. Acesso em 18/01/2016.

ELIADE, M. **História das Crenças Religiosas - vol.1.** Rio de Janeiro: Zahar,2010.

ELIAS, N. **Sobre o Tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FERGUSON, N. **Civilização – Ocidente x Oriente.** São Paulo: Planeta, 2012.

_____ **A Guerra do Mundo – a era de ódio na História.** São Paulo: Planeta, 2015.

FERNÁNDEZ, A. S. **La formación en competencias de pensamiento histórico.** Clío&Asociados. La Historia Enseñada, Santa Fé (Argentina), n. 14, 2010, pp. 34 – 56.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 1985.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FORQUIN, JC. **Escola e Cultura - As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____ **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Teoria & Educação, n.5,1992, pp. 28 - 49.

_____ **As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa.** In. **Currículo e política de identidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan/jun. 1996, pp. 187 – 198.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, I. **Reformas Educacionais e os Currículos Nacionais para o ensino de História no Brasil Republicano (1931/2009).** Cadernos de História da Educação, v.2, n. 1, jan/jun. 2013, pp. 187 – 202.

FURET, F. **Da História – Narrativa à História – Problema.** IN: **A Oficina da História.** Lisboa: Gradiva, 1986, pp. 81 – 106.

GAGO, M. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores.** Tese de Doutorado. Universidade do Minho – Braga – Portugal, 2007.

_____ **Concepções de passado como expressão de consciência histórica.** Currículo sem Fronteiras, v. 7, n. 1, jan/jun 2007, pp. 127 – 136.

GARCIA – ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

GIROUX, H. SIMON, R. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.** In. MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. da. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____ MCLAREN, P. **Formação do professor como uma contra – esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural.** In. MOREIRA, A. F. DA SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2001.

GOODSON, I. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução.** Teoria & Educação, n. 2, pp. 230 - 254.

GUIMARÃES, M. L. S. **Historiografia e Nação no Brasil: 1838 - 1857.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

HARTOG, F. **Regimes de Historicidade - Presentismo e Experiências do Tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____ **Tempo e Patrimônio.** Varia Historia, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, jul/dez 2006, pp.261 – 273.

HARVEY, D. **Condição Pós – Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 1996.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos – O breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

_____ **A Era das Revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2005;

_____ **A Era do Capital**. São Paulo: Paz e Terra, 2005;

_____ **A Era dos Impérios**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HOLANDA, S. B. de. **O atual e o inatual em Leopold Von Ranke**. IN RANKE, L. V. **História**.(Org.) HOLANDA, S. B. de, São Paulo: Ática, 1979, pp. 7 – 62.

HUYSSSEN, A. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JOHNSON, P. **Tempos Modernos – O mundo dos anos 20 aos 80**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército/Instituto Liberal, 1994.

JULIA, D. **A Cultura Escolar como objeto histórico**. Revista brasileira de história da educação, n. 1, jan/jun. 2001, pp. 9 – 43.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado- Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC - Rio, 2011.

_____ et alii (org). **O conceito de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____ **Estratos do Tempo - Estudos sobre a História.** Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC - Rio, 2014.

KUHN, T. **A estrutura das Revoluções Científicas.** 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KUSNICK, M. R. **A filosofia cotidiana da História: uma contribuição para a didática da História.** Tese de Mestrado. UEPG – Ponta Grossa – PR, 2008.

LACAPRA, D. **Retórica e História.** Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v. 6, n. 1, jan. – jun. 2013, pp. 97 – 118

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos – Ensaio de Antropologia Simétrica.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista.** Cadernos de Pesquisa, n°107, pp. 187 – 206, julho/1999. PEREIRA, P. O currículo e as práticas pedagógicas. Itapeva – SP, Dezembro/2014. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/myLjgW5XRwu60II_2015-2-5-14-23-30.pdf. Acesso em 18/01/2016.

LEE, P. **Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica.** In. BARCA, I. (org) **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África.** Actas das 7ª Jornadas Internacionais de educação histórica. Universidade do Minho, Portugal, 2008.

LEVI, G. **Sobre a micro – história.** In. BURKE, P. **A escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP Editora, 1992, pp. 133 – 162.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LOPES, A. C. **Discursos nas políticas de currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, jul/dez 2006, pp. 33 – 52.

LOUREIRO, M. **As reformas de Wilhem von Humboldt**. Caderno de Investigação Aplicada, Lisboa, n. 3, 2009, pp. 157 – 175.

MACIEL, M. R. (org.) **Psicologia e Educação – novos caminhos para a formação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.

MAGALHÃES, M. S. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor**. Revista Tempo, n.21, junho de 2006, pp. 49 – 64. Disponível em <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?p=912>. Acesso em 18/01/2016.

MARCOS, F. S. **Cultura Histórica**. 2009. Disponível em http://www.culturahistorica.es/sanchez_marcos.castellano.html. Acesso em 18/01/2016.

MATTOZZI, I. **A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva?** Revista O estudo da História, Lisboa, n. 3 – Actas do Congresso O ensino de História: problemas da didáctica e do saber histórico, 2001, pp. 23 – 50.

MOLL, J. **O professor deve decidir acerca de que processos orientarão sua prática docente.** Disponível em <http://ptdocz.com/doc/815357/o-professor-deve-ter-autonomia-para-decidir-que-metodolog...> Acesso em 18/01/2016.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História - Entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

_____ **A história ensinada: algumas configurações do saber escolar.** História & Ensino, Londrina, v.9, out. 2003, pp. 9-35.

_____ **Professores: entre saberes e práticas.** Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, abril/2001.

MORAES, L. M. S. **“Conteúdos importantes” em História no currículo da educação básica: um estudo a partir da disciplina estudos sociais no Colégio Pedro II.** Tese de Mestrado. UFRJ – Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, A. F. B. **Os Parâmetros Nacionais Curriculares em questão.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan/jun. 1996, pp. 9 – 22.

MORRIS, D. **O macaco nu – um estudo do animal humano.** Rio de Janeiro: Record, 1967.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações e em psicologia social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MUDROVICIC, M. I. **Por que Clio retornou a Mnemosine?** In: AZEVEDO, C. ROLLEMBERG, D. KNAUSS, P. BICALHO, M. F. B. QUADRAT, S. V. (orgs.) **Cultura política, memória e historiografia.** Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MUNAKATA, K. **História, consciência histórica e ensino de História**. In. ROCHA, H. MAGALHÃES, M. GONTIJO, R. (orgs) **O ensino de História em questão – Cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015

NICOLAZZI, F. **A História entre tempos: François Hartog e a conjuntura historiográfica contemporânea**. *História: Questões & Debates*, Curitiba: Editora UFPR, n. 53, jul/dez 2010, pp. 229 – 257.

NUNES, B. **Experiências do Tempo**. IN: NOVAES, Adauto (org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, L. F. **História da África e dos africanos na escola – Desafios políticos, epistemológicos e indenitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PAGÈS, J. **Tiempos de câmbios...Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inícios del siglo XXI**. Disponível em: <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt01pdf02.pdf>. Acesso em 20/01/2016.

PEREIRA, N. M. **Sobre o valor do ensino de história para a vida**. *Revista Latino – Americana de História*, UNISINOS, vol. 2, n. 6, agosto de 2013, pp. 235 – 248.

PINSKY, J. (org.) **O Ensino de História e a criação do fato**. 14ªed. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 7 – 92.

POLLAK, M. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989.

_____ **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992.

REIS, J. C. **As Identidades do Brasil – de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

_____ **História da “consciência histórica” ocidental contemporânea – Hegel, Nietzsche, Ricoeur**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RIBEIRO, R. M. O. **Narrativa: articulações entre pensamento e linguagem na aprendizagem histórica**. pp. 60 – 81. DOCUMENTO/MONUMENTO – Revista eletrônica, UFMT, vol. 12, n.1, set. 2014.

_____ **A “máquina do tempo” – Representações do Passado, História e Memória na sala de aula**. Tese de Mestrado. USP, São Paulo, 2006.

_____ **”Tudo isso antes do século XXI”: Estruturas e Significados em Narrativas da História do Brasil por Estudantes do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, R. R. **O saber (histórico) em parâmetros: o ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX**. Mneme – Revista Virtual de Humanidades, n. 10, v. 5, abr/jun. 2004, pp1 – 44.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares – 6º ao 9º ano: História**, 2013.

ROCHA, H. REZNIK, L. MAGALHÃES, M. (orgs.) **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ROCHA, H. A. P. **A linguagem e o conhecimento no ensino de História: alternativas curriculares e didáticas**. *SAECULUM* – Revista de História, João Pessoa, jul/dez. 2006, pp. 86 – 96.

RODRIGUES, L. P.; MOURA, L. S.; TESTA, E. **O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior**. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.4, n.3, Pub.5, Julho 2011.

ROGERS, C. **Tornar – se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RÖHRS, H. **Maria Montessori** – Coleção Educadores/MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

RÜSEN, J. **Razão Histórica - Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2010.

_____ **Reconstrução do passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: UnB Editora, 2010.

_____ **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora da UnB, 2010.

_____ **Cultura faz sentido – Orientações entre o ontem e o amanhã.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

_____ **Aprendizagem Histórica – fundamentos e paradigmas.** Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____ **Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia.** Tradução de F. S. Costa e Ib Schumacher. Disponível em <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>. Acesso em 18/01/2016.

SAGAN, C. **Os dragões do Éden: especulações sobre a evolução da inteligência humana.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

SANTOS, B. B. M. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais.** Tese de Doutorado. UFRJ – Rio de Janeiro, 2009.

SARLO, B. **Tempo passado – Cultura da memória e guinada subjetiva.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHMIDT, M. A. **Trajetórias da investigação em didática da História no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná.** Epistemología y Metodología de las

Ciencias Sociales. Disponível em: <http://www.ub.es/histodidactica/> y
en<http://www.histodidactica.es/>. Acesso em 19/01/2016.

_____ GARCIA, T. B. **O trabalho histórico na sala de aula.** História & Educação, Londrina, v. 9, out. 2003, pp. 219 – 238.

_____ **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**, pp 54 – 66. In. BITTENCOURT, C. (org) **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2013.

_____ **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009.

_____ GARCIA, T. M. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas da História**, pp. 297 – 308. Caderno Cedes, Campinas – SP, v. 25, n. 67, set – dez. 2005.

_____ BARCA, I. MARTINS, E. R. (orgs) **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____ **Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras.** História Revista, Goiânia, v.14, n.1, jan/jun. 2009, pp. 203 – 213.

SILVA, L. H. O. **História e Consciência Histórica: o que pensam os futuros professores da disciplina escolar.** DOCUMENTO/MONUMENTO – Revista eletrônica, UFMT, vol. 12, n.1, set. 2014, pp. 49 – 59.

SILVA, M. A. **História do currículo e currículo como construção histórico-social.**

Disponível em:

http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf. Acesso em: 19/01/2016.

SILVA, R. M. N. B. COELHO, W. N. B. **A escola e a cultura escolar: é possível controlar as diferenças no/pelo currículo?** Disponível:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0471.pdf>. Acesso em: 19/01/2016.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo.** 3ª Ed.

Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMAN, L. M. C. **Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História**, pp. 348 – 364. Caderno Cedes, Campinas – SP, v. 25, n. 67, set – dez. 2005.

SINCLAYR, L. **Organização e Técnica Comercial. Introdução à Administração, O & M na Empresa.** Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 1991.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TERIGI, F. **Notas para uma genealogia do *curriculum* escolar.** In: Educação & Realidade. Porto Alegre: jan/jun. 1996, v.21, n1, p. 159 – 186.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa, Vol. I: A árvore da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TURINI, L. D. A. **O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História – um balanço historiográfico.** Tese de Doutorado. Unicamp– Campinas – 2006.

VILAR, P. **História marxista, história em construção.** IN: LE GOFF, J. & NORA, P. **História: Novos Problemas**, 2ªed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, pp. 146 – 178.

VISENTINI, P. F. **O caótico século XXI.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

WHITE, H. **Meta – História: a imaginação histórica do século XIX.** São Paulo: Edusp, 1992.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ZAGORIN, P. **Historiografia e pós – modernismo: reconsiderações.** *Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2001, pp. 137 – 152.

ZASLAVSKY, S. S. **Aprendizagem de História e tomada de consciência das relações espaço – temporais.** Tese de Mestrado. UFRG – Porto Alegre, 2003.

