



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

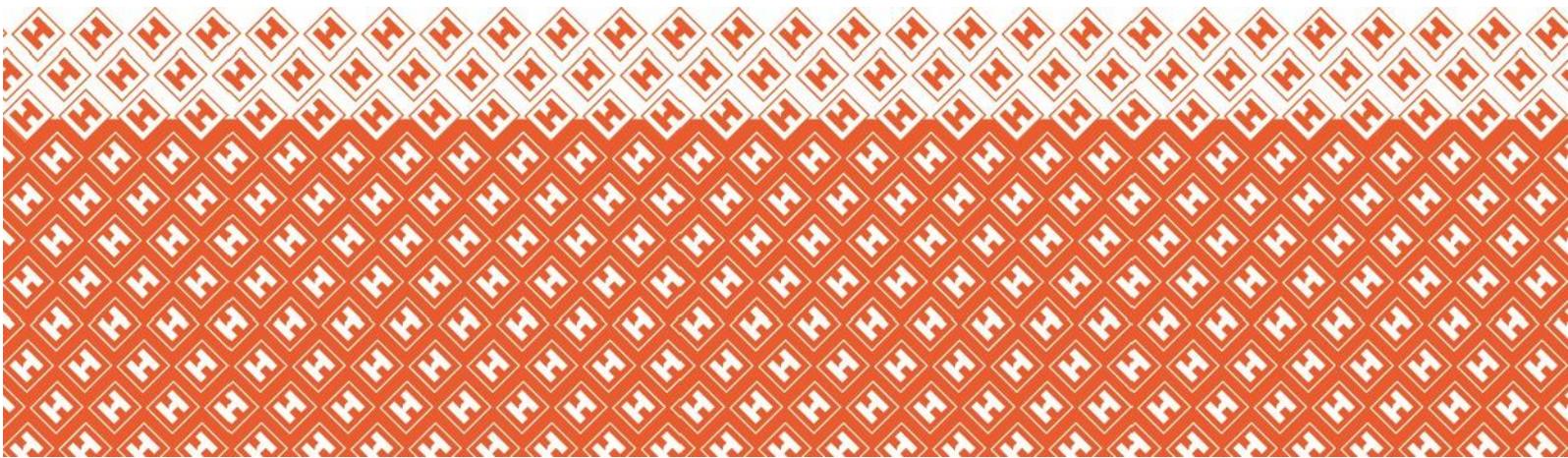
DARLAN BEZERRA VIANA

NAS FRONTEIRAS DO CURRÍCULO:
aprendizagens significativas e os temas
geradores na produção de sentidos para
uma educação histórica



Universidade Regional do Cariri-URCA

Novembro/2021



DARLAN BEZERRA VIANA

**NAS FRONTEIRAS DO CURRÍCULO:
APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E OS TEMAS GERADORES NA PRODUÇÃO DE
SENTIDOS PARA UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Regional do Cariri com parte da obtenção do título de mestre.

Área de concentração: História/Ensino de História

Orientador/orientadora: Prof. Dr. Egberto Melo

Ficha catalográfica

DARLAN BEZERRA VIANA

**NAS FRONTEIRAS DO CURRÍCULO:
APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E OS TEMAS GERADORES NA PRODUÇÃO DE
SENTIDOS PARA UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-
PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri-URCA para obtenção do título de
Mestre em História em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira (membro externo)

Profa. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva (membro interno)

Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo

Para a professora Terezinha!
Minha primeira professora, minha mãe! Que
muito me motivou em gostar de leitura, cruzar
fronteiras, desvelar o mundo e ser um
constante educando.

AGRADECIMENTOS

Escrevo no feriado da proclamação da República, data essa que me remete a escola Municipal Vital Brasil, na Rua Silveira Martins, instituição em que minha mãe lecionou. Lembro-me subindo as escadas rolantes do metrô, olhando a aurora da manhã e, logo se impõe a imagem de um grande edifício em formato de caixa, cheio de impactantes detalhes, é o palácio do Catete (Museu da República) que se situa imponente ao lado da escola. O que mais me impressionava, quando criança, não era o edifício em si, mas as grandes águias de asas abertas no topo pareciam que um dia iriam alcançar voo sozinhas, ou levando junto o prédio? Frequentei esse espaço escolar, sem ser de fato estudante, era lá que eu fazia meus deveres de casa, observava minha mãe lecionar, conversava e brincava com outras crianças, participava de aulas nos jardins do palácio, até chegar ao horário para eu ir para minha escola no turno da tarde. Era um ambiente vivo, alegre, cheio de problemas, mas também de muita superação, foi neste espaço que eu decidi me tornar professor, e professor de História na mirada do palácio.

Muitas travessias foram realizadas, cruzando as águas da Guanabara, até me graduar professor, na cidade de Niterói. Nas planícies fluminenses entrei em exercício e foi lá em Nova Iguaçu que de fato me tornei professor. Como ave de arribação vim parar no Ceará, muitos me diziam que eu voava contra o vento, mas não é contra o vento que se inicia um voo para que se possa sustentar no ar? O vento no rosto e nas asas potencializa o voar. No Ceará, lecionei entre dunas e coqueirais; na antiga vila morena do Forte; nas terras dos dinossauros de outrora; e também no solo sagrado dos Cariris. A sensação que eu tenho é que mais aprendi do que ensinei, é um ciclo constante de aprender enquanto ensina, e ensinar enquanto aprende, o ato de ouvir é o mais demandado no desenvolvimento deste processo de aprendizagens.

Agradeço a vida, que como o tempo a gente só percebe o que é, quando se insere e passa a vivê-lo. Agradeço a meus pais, a meu irmão e irmãs, ao Gabriel e Belinha meus sobrinhos, a todos os meus parentes deste imenso Brasil. Aos estudantes das escolas das quais lecionei, que muito me ensinaram e me fizeram um professor. A Laís que contribuiu com uma indicação de leitura que foi fundamental para a realização deste trabalho, e muito me ensinou o que é ser professor, “Uma fotografia é uma forma de imortalizar um momento ou uma maneira de se abrir para o mundo?” Descobrimos juntos que uma fotografia é o que as pessoas fazem dela. Aos meus amigos Guilherme Tenório, Jorge Stozek, Felipe Veloso, Josiane Flor do Cariri, Rosires JR, Isabel Soraya Daniele Coelho, Fernanda Raquel, e muitos

outros que me ensinaram o valor da amizade. Aos meus companheiros de jornada do mestrado, Janaína, Francivaldo, Professora Rose, Josué, Adauto, Pablo, João Paulo, Wilderson, Victor, Ferreira e a todos os outros companheiros que contribuíram com diálogos frutíferos e acompanharam meu processo de escrita. A todos os meus colegas de trabalho da Escola de Ensino Médio Profissionalizante Raimundo Saraiva Coelho, especialmente aos professores Cicéro e Natália Cristina que muito me ajudaram a sanar minhas dúvidas na área de informática.

Ao professor Egberto Melo, meu orientador, meus agradecimentos pela muita paciência, disposição e confiança nesta pesquisa. O destino nos fez reencontrar; o professor Egberto participou da minha banca de pós-graduação em Metodologia do Ensino de História na UECE-CE, e agora é meu orientador neste mestrado profissional na URCA-CE. Suas aulas, orientações, indicações de leitura, as mudanças de rota na pesquisa e na escrita, foram fundamentais para a realização deste trabalho e para me tornar um profissional da educação mais preparado para os desafios contemporâneos.

Agradeço a todos os professores do Mestrado do PROFHISTÓRIA da URCA pelas discussões e encontros que foram enriquecedores, professores Thiago Florêncio e Titus Riedl e, especialmente a professora Sonia Menezes e ao professor Itamar de Freitas pela participação na minha qualificação e também na minha defesa.

Alucinação (1976)

Belchior

Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Nem em tinta pro meu rosto ou oba oba, ou melodia
Para acompanhar bocejos, sonhos matinais

Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente, romances astrais
A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais

Um preto, um pobre, um estudante, uma mulher sozinha
Blue jeans e motocicletas, pessoas cinzas normais
Garotas dentro da noite, revólver: cheira cachorro
Os humilhados do parque com os seus jornais

[...]

Cumprindo o seu duro dever e defendendo o seu amor e nossa vida
Cumprindo o seu duro dever e defendendo o seu amor e nossa vida
Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Longe o profeta do terror que a laranja mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas me interessa mais
Amar e mudar as coisas, amar e mudar as coisas me interessa mais

RESUMO

Esta dissertação versa sobre o uso dos temas geradores como método aplicável a aprendizagem histórica no sentido de uma *literacia* histórica. Esta proposta metodológica tem por inspiração a filosofia da educação de Paulo Freire e está ancorada em observações de situações educacionais concretas, vivenciadas na atividade profissional na educação pública básica no Estado do Ceará. Um duplo problema norteia o trabalho, o primeiro é a observação da pouca aprendizagem significativa em História entre os estudantes e, a falta de sintonia das propostas curriculares, que tem por base uma narrativa histórica uniforme assentada em um tempo cronológico linear, com a realidade existencial dos estudantes. A utilização metodológica dos temas geradores funciona como ponto de partida para pensar o tempo presente, aproxima às propostas curriculares a realidade dos estudantes e transforma tanto educador quanto educandos em sujeitos do processo educativo. O problema de finalidade para o ensino de História é resolvido, pois se corporifica no ensino escolar o compromisso de pensar o tempo presente, no sentido de “escovar a História a contrapelo” como afirma Benjamin (1996) dando ênfase à escola como “ferramenta” política como preconiza Freire (2001). Outro problema resolvido é a operacionalização do currículo, que é a tradução de um documento genérico para a realidade concreta de cada lugar. Metodologicamente resolve problemas de habilidade, caracterizado pela orientação temporal e a apropriação conceitual, no sentido de uma aprendizagem histórica vinculada à prática da vida social, na perspectiva de uma *literacia* histórica como defende Peter Lee (2006) Investigamos os documentos da BNCC e do DCRC e por meio de lacunas e “brechas” em seus textos, identificamos a possibilidade de se trabalhar com temas geradores aplicáveis a aprendizagem histórica na Educação Básica. Concluímos pela viabilidade e importância de se trabalhar metodologicamente com temas geradores e apresentamos duas propostas de aula a partir de dois temas geradores gestados em sala de aula e respaldados nos documentos da BNCC e DCRC.

Palavras-chave: Ensino de História, Temas Geradores, Aprendizagem Histórica, Currículo Escolar, Paulo Freire.

ABSTRACT

This dissertation is about the use of generative themes as a method applicable to historical learning in the sense of historical literacy. The methodological proposal is inspired by Paulo Freire's education philosophy and is based on observations of real educational situations experienced in professional activity in public basic education, in the State of Ceará. A double problem guides the study: the first one is the observation of low significant learning in History of the students and the second is the lack of harmony in the curricular proposals, which is based on a uniform historical narrative based on a linear chronological time, with the existential reality of students. The methodological use of generating themes works as a starting point for thinking about the current time, bringing the reality of students closer to curricular proposals and changing both educators and students to subjects of the educational process. The problem of the purpose for the teaching of History is solved, as the commitment to thinking about the present time is embodied in school education, in the sense of "brushing History against the grain" as stated by Benjamin (1996) and emphasizing the school as a "tool" politics as advocated by Freire (2001). Another problem solved is the operationalization of the curriculum, which is the translation of a generic document to the real reality of each place. Methodologically solves skill problems, characterized by time orientation and conceptual appropriation, in the sense of historical learning linked to the practice of social life, in the perspective of historical literacy as defended by Peter Lee (2006) We investigated the documents of BNCC and DCRC and through gaps and "lacks" in their texts, we identified the possibility of working with generative themes applicable to historical learning in Basic Education. We conclude by the feasibility and importance of working methodologically with generating themes and we introduce two classes proposals based on two generating themes observed in the classroom and supported by the documents of the BNCC and DCRC.

Keywords: History teaching, generative themes, historical learning, school curriculum, Paulo Freire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEE – Conselho Estadual de Educação
CNB – Congresso Nacional Brasileiro
CNE – Conselho Nacional de Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará
EEEP – Escola Estadual de Ensino Profissionalizante
EEM – Escola Estadual de Ensino Médio
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MESP – Movimento Escola Sem Partido
MST – Movimento dos Sem Terra
ONU – Organização das Nações Unidas
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – tradução de: Programme International Student Assessment
PT – Partido dos Trabalhadores
PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-CE – Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	23
Educação Histórica: aprendizagens significativas e <i>literacia</i> histórica.	23
1.1 A História estática de passado “engessado” e uma História móvel e o passado como “objeto vivo”	23
1.2 “Por que aprender História professor? História serve para que?”	33
1.3 Aprendizagens significativas e o conceito de Literacia Histórica em Peter Lee.	42
CAPÍTULO II	58
Currículo escolar: território de disputas de múltiplos sujeitos.	58
2.1 Perspectivas e Possibilidades Curriculares: o caso da BNCC.	58
2.2 A possibilidade de trabalhar Temas Geradores a partir da BNCC e DCRC	75
2.3 A possibilidade de aprendizagens significativas e de trabalhar Educação Histórica a partir da BNCC e DCRC.	89
CAPÍTULO III	96
A AULA COMO TEXTO E O PROFESSOR COMO AUTOR: MAPAS CONCEITUAIS E DIAGRAMAS EM V	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	120

INTRODUÇÃO

Propomos neste trabalho o uso de temas geradores aplicáveis a uma aprendizagem histórica na Educação Básica que possibilite a produção de aprendizagens significativas no sentido de uma Educação Histórica. Por meio da pesquisa nos documentos curriculares, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) buscamos identificar o que propõem e as possíveis “lacunas” ou “brechas” em seus textos que possibilitem uma aproximação das propostas curriculares com a realidade cotidiana dos estudantes, abrindo espaço para aprendizagens mais significativas.

As reflexões levantadas e a proposta metodológica resultam da interação entre leitura bibliográfica, pesquisa documental e estão ancoradas em observações de situações concretas, vivenciadas na atividade profissional na educação pública básica em escolas do Estado do Ceará. Em sintonia com a perspectiva de Paulo Freire (2001) a respeito da formação docente permanente, “e a formação permanente se funda na prática de analisar a prática” (FREIRE, 2001, p. 72). No sentido que a formação do professor é contínua e, passa pelo revisitar analiticamente suas estratégias metodológicas e, no diálogo sobre ações cotidianas em sala de aula e além dela.

Em meu percurso profissional, lecionando História no ensino médio, tanto em escolas de formação regular quanto profissionalizantes, em contextos urbano e rural, tomando contato com circunstâncias que me remeteram a refletir as estratégias didáticas com os educandos no âmbito da sala de aula. Por meio de uma relação dialógica permanente, busco interagir com conhecimentos e experiências existenciais dos educandos. Em cada unidade escolar que lecionei fui percebendo cotidianamente, de uma maneira geral, a falta de aprendizagem significativa dos estudantes em relação ao ensino de História. Os estudantes até demonstravam interesse por determinados temas históricos, advindos de séries televisivas, games com cenários históricos, mitologia grega e histórias bíblicas. Contudo, em sua grande maioria, eles apresentavam um aprendizado histórico fragmentado em um conjunto desarticulado de eventos, sem uma orientação temporal específica. Percebi também a falta de contextualização das propostas curriculares com a realidade local na qual as escolas estão inseridas.

Efetivei-me docente no Estado do Ceará no ano de 2014 e, inicialmente lecionei na EEM Hermínio Barroso na cidade de Paracuru. Na primeira semana de trabalho, arqueólogos visitaram a unidade escolar para relatar que faziam uma prospecção arqueológica próxima a uma área de dunas do município; trabalho esse necessário em virtude da futura

instalação de um empreendimento na região. Segundo relatos dos arqueólogos, alguns artefatos indígenas foram encontrados e fazia parte do processo de pesquisa o diálogo com as unidades escolares locais. Incontinentemente, levamos esse episódio para as aulas de História colocando no debate esse tema externo que adentrava a escola.

O cotidiano da cidade transpassa o espaço escolar e, como o professor lida com essa situação? Pareceu-me uma oportunidade para se contextualizar a proposta curricular com o cotidiano citadino no qual a escolar se insere, provocando nos educandos o envolvimento nos debates e posicionamento em relação ao tema. Posteriormente, os próprios estudantes revelaram que além dos artefatos indígenas encontrados pelos arqueólogos, a antiga vila do Paracuru, isto é, o vilarejo do Parazinho¹ encontrava-se soterrado sob as areias das dunas.

Um duplo problema norteia o presente trabalho, o primeiro é a observação da pouca aprendizagem significativa em História, revelado por um conhecimento histórico constituído por um acúmulo de eventos desconexos e, pela falta de orientação temporal por parte dos estudantes. O segundo problema são as propostas curriculares de História tendo por base, narrativas históricas uniformes, assentadas, sobretudo em um tempo cronológico linear, com pouca sintonia com realidade existencial dos estudantes.

As constatações observadas, ao longo, de minha prática profissional na educação básica vão ao encontro de verificações levantadas por Peter Lee (2006) sobre a aprendizagem histórica nos Estados Unidos e no Reino Unido e, em pesquisas realizadas por Isabel Barca e Marlene Cainelli (2018) em um estudo comparativo sobre o aprendizado histórico em unidades escolares do Brasil e de Portugal.

A ideia de trabalhar os temas geradores como método aplicável a aprendizagem histórica surgiu em fevereiro de 2020, quando passei a lecionar na EEEP Raimundo Saraiva Coelho na cidade de Juazeiro do Norte.

No decorrer de uma aula, em uma turma do primeiro ano do ensino médio, travando diálogo transdisciplinar entre Arqueologia e História, evidenciando a importância da arqueologia urbana, trouxe como exemplo o cemitério dos pretos novos² na área portuária da cidade do Rio de Janeiro. Esse sítio arqueológico foi encontrado de maneira aleatória durante obras de restauro em uma residência, encontrou-se o antigo cemitério dos pretos novos há muito desaparecido no tempo. Atualmente, no local desenvolveu-se o bairro da Gamboa. Um

¹ Mais informações ler: BARROSO, Francisco Lúcio Damasceno. Paracuru de todos nós. – Fortaleza: RDS Editora, 2014. 600p.

² Mais informações ler: PEREIRA, Júlio Cesar Medeiros da Silva. A Flor da Terra: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro. – Rio de Janeiro: Garamond: IPHAN, 2007. 208p.

estudante fez analogia com a cidade do Crato, na qual o bisavô dele contava que o bairro do Muriti surgiu a partir de um antigo lugar que “guardava as pessoas que fugiam da seca”.

Segundo a historiadora Kênia Rios (2014), este local era o antigo abarracamento do Buriti, os chamados “currais do governo” que na seca do ano de 1932 concentrou na cidade do Crato mais de 16 mil flagelados. Os vestígios materiais deste local não estão mais aparentes, o que resta está na memória de algumas pessoas ou soterrado por sucessivas camadas de terra.

Atualmente, sobre a superfície do solo, se desenvolveu o bairro do Buriti que com o passar dos anos mudou sua denominação para Muriti. A partir do diálogo com os estudantes, surgiu o tema gerador, as secas, que envolveu toda turma e suscitou inúmeros debates entre os educandos e, propostas de desenvolvimento de pesquisas que seriam apresentadas na feira de ciências da escola. Contudo, esse evento não se realizou devido à suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia do novo Coronavírus.

A experiência profissional com os temas históricos se aliou a oportunidade de experimentar a pesquisa em um mestrado profissional. O mestrado profissional em ensino de História me oportunizou problematizar as relações ensino e pesquisa, as práticas em sala de aula na educação básica e, as contingências que permeiam o processo de ensino e aprendizagem possibilitando a elaboração de novas estratégias metodológicas pensadas a partir da escola e aplicáveis a ela. Os temas históricos trabalhados ao longo da minha trajetória docente se transformaram nos temas geradores, sistematizados através da reflexão, do aprofundamento da leitura bibliográfica e da pesquisa realizada no curso do PROFHISTÓRIA³.

Em sintonia com os ensinamentos de Paulo Freire (1996), em diálogo com sua perspectiva, “que não há docência sem discência” tendo com referência suas “palavras geradoras” e conversas informais em busca de captar a realidade vivida pelos estudantes. Fomento temas geradores aplicáveis a uma aprendizagem histórica, no sentido de um aprendizado histórico dentro de uma relação dialógica entre educador e educandos na perspectiva de uma visão integral do ser humano.

A propositura metodológica dos temas geradores e a pesquisa nos documentos curriculares se justificam, pois possibilita a resolução de três problemas, um curricular, um problema de finalidade para o ensino de História, e outro metodológico. O problema curricular se resolveria pela aplicabilidade do currículo, ou seja, a operacionalização do

³ Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br> acesso em 02/10/2020.

currículo escolar. No sentido, que é a efetivação de um documento feito na esfera das universidades, ou seja, a tradução de um documento genérico para a realidade concreta de cada lugar, gestando esse processo a partir da realidade dos estudantes.

O problema de finalidade para o ensino de História é resolvido, pois, se corporifica no ensino escolar o compromisso de pensar o tempo presente. No sentido de “escovar a História a contrapelo” como pressupunha Walter Benjamin (1996) e dando ênfase à escola como “ferramenta” política como preconizava Freire (2021). Despertando nos estudantes a consciência que são seres históricos que pertencem a um intervalo de tempo específico e, que também são seres sociais, inseridos em uma coletividade que está interligada a outras coletividades.

Metodologicamente resolve problemas de habilidade, caracterizado pela capacidade de orientação temporal e apropriação conceitual, no sentido de uma aprendizagem histórica vinculada a prática da vida social, na perspectiva de uma *literacia* histórica como defende Peter Lee (2006). Oportunizando a inserção histórica dos estudantes no tempo e no espaço, possibilitando a percepção de que são seres históricos e sociais. O aumento da criatividade e o desenvolvimento de uma práxis educativa que por meio da reflexão do tempo presente, ocasione uma força transformadora na polis, no sentido da prática da cidadania na cidade.

Os seres humanos existem no tempo e em sua relação com o mundo, seres sociais que se superam no coletivo, trazendo em si um poder criador. A inserção crítica na realidade por meio da práxis, refletindo o tempo presente, criando possibilidades de ação e transformação, interferindo na realidade, criando, recriando e decidindo.

A palavra práxis aqui é entendida dentro da dialética freireana de ação-reflexão, na qual os humanos assumem o papel de sujeitos frente à realidade, a práxis como força transformadora da realidade circundante. Conscientização, postura crítica e inserção histórica, são os principais objetivos de toda educação histórica, na perspectiva de uma pedagogia crítica.

A História tendo por base uma narrativa cronológica linear, compartimentaliza conteúdos e cerceia a criatividade do educando. Os temas geradores possibilitam a contextualização partindo da reflexão do tempo presente e, gradativamente vai se deslocando na reflexão de tempos passados, oportunizando aos educandos “imersão” em outros espaços e temporalidades. Proporcionando novas orientações temporais e deixando de lado o pensamento segmentado e fragmentado, buscando uma compreensão global da realidade

estudada, contribuindo para o aumento da criatividade, do debate e do desenvolvimento de uma práxis em sua vida cotidiana. De acordo com o pensador francês Edgar Morin, o conhecimento:

Dos problemas fundamentais e globais requer a reconexão dos conhecimentos separados, divididos, compartimentalizados, dispersos. Acontece que nosso ensino nos orienta a separar os conhecimentos, e não liga-los. Ainda assim, precisamos de um conhecimento que saiba unir. (MORIN, 2020, p. 15-16)

Portanto, trabalhar os temas geradores aplicáveis a uma aprendizagem histórica possibilita a união de conhecimentos em um sentido transdisciplinar, oportunizando uma abordagem histórica não linear, mas em rede, com ligações e conexões com vários outros temas e possibilidades transdisciplinares de ensino, possibilitando uma visão global, contextualizada e não fragmentada de conteúdos.

O espaço escolar com sua cultura própria é visto não como um espaço de neutralidade de transmissão de conteúdos. A escola é aqui compreendida na perspectiva freireana como, ferramenta política cujo ensino de História desenvolva a consciência histórica nos estudantes, um ensino integrado à realidade da formação integral do educando, buscando superar a visão educacional dualista, da educação para o mundo do trabalho ou para a simples formação intelectual para ter acesso ao ensino superior.

De acordo com Jörn Rüsen (2001), um aprendizado histórico útil “a prática de vida” que instrumentalize o sujeito para a vida em coletividade e para a prática da cidadania, isto é, a vida participativa em sociedade, na práxis da vida na polis.

Entendemos consciência histórica tendo como referência a matriz disciplinar de Rüsen (2001), onde a disciplina de História com suas teorias (visões orientadoras referentes à experiência) e formas de representação em consonância com a prática de vida (*lebenspraxis*) com suas funções para orientação existencial e interesses, isto é, interpretações de necessidades para orientação no tempo.

O educador inglês Peter Lee (2006) em seu projeto de educação histórica compõe o conceito de *literacia* histórica, isto é, letramento histórico como uma forma de promover o conhecimento histórico que consistiria em uma “leitura de mundo” e orientação temporal do educando, pois, pesquisando a realidade escolar do Reino Unido, ele percebe que o conhecimento histórico de grande parte dos estudantes, consistia em itens descontínuos e acúmulo de eventos.

Lee (2006) em diálogo com Rüsen (2001) afirma que o conhecimento histórico se conecta a vida prática, “o conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida

do aprendiz” (LEE, 2006, p. 135). O letramento histórico no transcurso do aprendizado histórico oportunizará ao educando ir além do pensamento de senso comum, proporcionando a capacidade de se orientar no tempo e compreender os processos históricos de forma crítica.

Na realidade escolar brasileira e cearense em particular, cotidianamente percebemos essa falta de orientação temporal dos educandos e, uma baixa aprendizagem histórica significativa. Os temas geradores em diálogo com o conceito de letramento histórico possibilita a promoção de aprendizagens significativas entre os estudantes, pois partindo da problematização do tema no tempo presente, se desloca de maneira gradativa a outras temporalidades e espaços, possibilitando novas orientações temporais alternativas a orientação cronológica linear.

Trabalhar temas geradores pressupõe a não centralidade do uso do livro didático em sala de aula, uma alternativa seria as aulas oficinas propostas por Barca (2004). Por meio de projetos de pesquisa, o educando problematiza fontes históricas e elabora suas próprias narrativas, contribuindo para a compreensão da diversidade de narrativas históricas e dos métodos da ciência de referência História. O mundo contemporâneo está cada vez mais complexo e desafiador, exigindo dos educadores, especificamente dos professores de História, novas estratégias de ensino diante dos impasses que surgem em suas trajetórias profissionais.

Métodos pedagógicos que valorizem a criticidade dos estudantes para a problematização dos desafios globais do mundo contemporâneo. O educador português Rui Canário (2006) em diálogo com a obra freireana coloca em evidência essa necessidade, “concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória (do educando) que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformado e lúcido no presente” (CANÁRIO, 2006, p.12). Os temas geradores possibilitam essa abertura a criticidade, a problematização tanto do tempo presente quanto de tempos pretéritos. Essa abordagem metodológica proporciona além de uma ruptura com a educação conteudista, ou concepção bancária como denominava Freire (2021), uma intercomunicação entre educador e educandos, transformando ambos em sujeitos do processo educativo.

O centenário de nascimento de Paulo Freire comemora-se em 2021 e, sua filosofia da educação e seus métodos continuam vivos e, recentemente vieram para o centro do debate público brasileiro. O Movimento Escola Sem Partido (MESP) ganhou amplitude nacional a partir de 2015 com, a apresentação de projetos de lei em casas legislativas e no Congresso Nacional Brasileiro (CNB), que posteriormente foram questionados no judiciário devido a flagrante inconstitucionalidade. O MESP ganhou protagonismo em torno do processo de

composição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir de uma incompreensão da obra freireana, os partidários deste movimento teciam críticas a Freire e a sua pedagogia crítica. Partindo de uma suposta neutralidade no processo de ensino e aprendizagem, pregavam o retorno e a imposição de uma pedagogia tradicional de viés conteudista e desejavam silenciar o debate em sala de aula.

De acordo com Picoli (2020) o MESP e os congressistas da “bancada religiosa” do CNB compõem o grupo ultraconservador que articulados a entidades empresariais⁴ reformadoras, disputavam espaço na constituição do documento da BNCC. Os objetivos eram acrescentar uma “ótica” neoliberal e a inclusão de bandeiras neoconservadoras no documento da Base, o que levou, a uma tendência de esvaziamento do conteúdo propriamente educativo da escola, a defesa do caráter normativo do texto da Base e a exclusão de discussões como, a temática das relações de gênero.

Somados ao campo de disputas em torno da composição da BNCC e, seu caráter prescritivo e articulador dos processos de avaliação de larga escala como assinala Picoli (2020), o governo brasileiro na gestão Michel Temer realizou de maneira célere, sem debates e discussões necessárias, via medida provisória que depois foi convertida em lei, a reforma do ensino médio brasileiro. Neste processo de “reforma” a disciplina História perde sua autonomia e se torna uma componente curricular dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Diante desse cenário, se faz necessário à propositura de métodos pedagógicos que ampliem o debate em sala de aula, coloque a aprendizagem histórica no sentido de uma Educação Histórica. Possibilitando o desenvolvimento de uma consciência histórica, da intercomunicação entre educadores e educandos, na ampliação da inserção crítica dos educandos, possibilitando aprendizagens significativas no sentido da compreensão pelos próprios estudantes como seres históricos e sociais.

O trabalho está estruturado em duas partes, a primeira dissertativa correspondente aos capítulos um e dois e, a segunda propositiva que corresponde ao capítulo três. No primeiro capítulo, intitulado **Educação Histórica: aprendizagens significativas e literacia histórica**; inicialmente questionamos dois paradigmas de compreensão histórica, um que percebe o conhecimento histórico como estático, onde o passado estaria “engessado” nas narrativas dos professores e nas páginas dos livros, e outro que o percebe como um

⁴ Instituições que gravitavam em torno do Movimento pela Base, principal propagandista da reforma e, formados por instituições privadas como, por exemplo, a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco (PICOLI, 2020).

conhecimento móvel, de múltiplas narrativas e, o passado é compreendido como “objeto vivo”.

Para isso, refletimos sobre as características do conhecimento histórico a partir de Barca (2006) e Certeau (2021), bem como sobre o papel do professor de História na educação básica, seus saberes e fazeres em uma perspectiva foucaultiana a partir de Ströher (2014). Demostramos os desafios contemporâneos que estão postos aos profissionais de História, e a partir de Schmidt (2012) as diferenças entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar, o desenvolvimento do conceito de disciplina escolar, e código disciplinar com seus textos visíveis e invisíveis. Na perspectiva de compreender como um docente ensina se faz importante a compreensão de como os estudantes aprendem, neste sentido, dialogamos com o conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel (2000), e o conceito de *literacia* histórica ou letramento histórico proposto por Peter Lee (2006/2016).

No segundo capítulo, denominado **Currículo Escolar: território de múltiplos sujeitos**, dialogamos a partir de Tadeu Tomaz Silva (2017) sobre o conceito de currículo escolar e as teorias ou perspectivas curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Questionamos o processo de elaboração e homologação do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de autores como, Filgueiras (2006), Malanche (2016), Saviani (2016), Neitzel e Schwengber (2019) e Picoli (2020), onde fica demonstrado o caráter apressurado de composição do documento da Base, feito sob uma “ótica” neoliberal. No texto da Base, o conhecimento é percebido como algo pronto e acabado, onde o estudante tomaria “posse”, por meio de competências e habilidades, o que levaria a uma postura de adaptação do jovem estudante ao mundo, dado como uma realidade natural, contribuindo para a homogeneização do pensamento no intuito de manutenção do *status quo*.

Investigamos os documentos, BNCC e DCRC por meio do conceito foucaultiano de dispositivo de saber e poder a partir de diálogo com Melo (2021). Identificando o que dizem e propõem a partir da dinâmica do poder e, as possíveis lacunas, “brechas” nos textos que possibilite trabalhar com temas geradores aplicáveis a uma aprendizagem histórica, no sentido de uma Educação Histórica.

No terceiro capítulo, **A Aula como Texto e o Professor como Autor: mapas conceituais e diagramas em V**, a aula de História se apresenta como um texto, um discurso, ou seja, uma possibilidade em aberto, onde o professor com sua diretividade e em diálogo com os estudantes a escreve, se tornando o autor deste texto. Uma aula se insere em um lugar, o espaço escolar em meio a relações de poder, sujeita às contingências inerente à dinâmica da

instituição escolar e na relação com os alunos. Fatores contingenciais externos a esse espaço também influenciam como os documentos curriculares prescritivos, avaliações externas em larga escala e até mesmo a cultura histórica do local no qual a escola se localiza. Todavia, o espaço escolar é um lugar de liberdade, dotado de criatividade e de uma cultura própria, que faz com que um dispositivo de saber e poder como a BNCC, que se propõe a controlar a trama da Educação Básica no território nacional, sofra resistência. Como assinala Melo (2021) os sujeitos no espaço escolar em meio à experiência com propostas curriculares, mobilizam táticas de vivência e por meio de micro ações e formas móveis e instáveis de atuação, estabelecem sentidos às ações, possibilitando ressignificações e até mesmo a “corrosão” nas engrenagens de poder.

Por meio do diálogo com Nadai (1993), Barca (2006/2011), Barca e Cainelli (2018) e Bitencourt (2018) demonstramos a História que ainda está sendo ensinada nas salas de aula. Todavia, como o ensino de História pode contribuir na formação educacional dos estudantes? Os temas geradores aplicáveis a uma aprendizagem histórica se transformam em uma estratégia metodológica que contribui para a promoção de aprendizagens significativas em História, no sentido de uma *literacia* Histórica como defende Peter Lee (2006/2016).

Uma aprendizagem histórica que promova a compreensão dos métodos de produção do conhecimento histórico da ciência de referência História, levando os estudantes à percepção do conhecimento histórico como móvel, de múltiplas narrativas, construído a partir de uma operação historiográfica. Que problematize a memória coletiva, que promova a incorporação de conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem que funcionariam como “ferramentas” que possibilite a formação de um “quadro coerente do passado” (BARCA e CAINELLI, 2018) ou uma “estrutura histórica aproveitável” (LEE, 2006) que oportunize aos estudantes a reconfiguração de uma consciência histórica que os auxilie frente aos desafios de sua vida prática no cotidiano da polis, isto é, da cidade. A *literacia* histórica é um caminho de aprendizagem histórica na Educação Básica que possibilita estreitar os laços entre a teoria e a prática de ensino.

A parte propositiva deste trabalho é apresentada na forma de duas sequências didáticas, uma composta pelo tema gerador “As Secas no Presente e no Passado” e a outra com o tema gerador “Capitalismo, Consumo, Meio Ambiente e Descarte de Resíduos”. Ambos os temas foram desenvolvidos ao longo de minha prática profissional no ensino médio na educação básica e possui respaldo tanto no documento da BNCC com seus temas contemporâneos abordados de maneira transversal, quanto no documento do DCRC com seus

temas integradores. Em apêndices, são apresentados exemplos de dois mapas conceituais e dois diagramas em V, que são instrumentos construídos pelos estudantes, não em uma perspectiva cronológica linear, mas em rede, possuindo um caráter movente, isto é, são constantemente reconstruídos conforme novas aprendizagens vão sendo assimiladas e incorporadas ao seu repertório cognitivo. Esses instrumentos servem para consulta dos estudantes, por meio de palavras chaves que se conectam a outras palavras dispostas em uma rede de conexões.

CAPÍTULO I

Educação Histórica: aprendizagens significativas e *literacia* histórica.

1.1 A História estática de passado “engessado” e uma História móvel e o passado como “objeto vivo”.

Em sala de aula muitas vezes escutei dos estudantes que os livros de História não ficam velhos, pois “a História não muda professor”. Como se o conhecimento histórico estivesse estático e o passado “engessado” nas páginas dos livros. Pensando dessa forma, só existiria uma maneira de se narrar um fato e o passado pertenceria ao passado, sem conexões com o tempo presente. A pesquisadora portuguesa Isabel Barca, nos ajuda a perceber as características da História, como um conhecimento móvel e de múltiplas narrativas:

A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de não ser aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes e situações. (BARCA, 2006, p.95)

Percebemos a narrativa histórica como construção, um enredo, uma trama. No campo historiográfico, dependendo da época, do lugar ou do paradigma teórico do autor, perspectivas diferentes surgem, resultando em narrativas e discursos muitas vezes divergentes sobre um mesmo fato. Embora exista diversidade de paradigmas e narrativas, o conhecimento histórico tem por base a evidência histórica trabalhada a partir de fontes primárias e secundárias. Em relação à pesquisa, o referencial teórico entraria como organizador dos procedimentos próprios da área do conhecimento. Além da multiplicidade de enfoques teóricos, o conhecimento histórico produzido está situado no tempo, isto é, possui historicidade.

Cotidianamente, em sala de aula os estudantes tendem a perceber a narrativa histórica como única, imutável, a-histórica, ou seja, é a verdade que está expressa nos livros de História ou na narrativa do professor. Estratégias metodológicas que tem por centralidade o uso do livro didático ou, aulas expositivas com pouco diálogo entre docente e discente, tendem a reforçar essa visão distorcida do conhecimento histórico.

História é aqui entendida como produção, um cômputo resultado de uma operação historiográfica. Nesse sentido, a História consistiria na “[...] prática (uma ‘disciplina’), o seu

resultado (o discurso) ou a relação de ambos sob a forma de uma produção” (CERTEAU, 2020, p.5). O conhecimento histórico compreenderia a interação de um lugar social, procedimentos de análise (método) e uma escrita (texto).

De acordo com Certeau, a atividade de pesquisa na área de História se vincula a um lugar social que pode ser uma instituição de saber, uma profissão ou simplesmente o universo cultural do autor, é, “[...] em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes são propostas, se organizam” (CERTEAU, 2020, p. 47). É na instituição de saber que se instaura o que é dito ou o não dito em uma pesquisa, onde se constituiu o compartilhamento de teorias e problemáticas comuns e até “modismos” acadêmicos.

O tempo é o material de análise do historiador, seu objeto específico que é trabalhado através dos documentos e transformado em narrativas. Sem perder de vista que “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente” (CERTEAU, 2020, p.8). Uma inquietação contemporânea conduz o pesquisador em História, há tempos pretéritos; posteriormente, ele separa, reúne, cataloga, ou seja, transforma:

[...] em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto (CERTEAU, 2020, p.69).

Objetos antigos em instituições museológicas, estátuas em espaços referenciais nas cidades são facilmente percebidas pelo senso comum como patrimônios históricos, ao contrário, documentos tutelados em arquivos são considerados papéis velhos. Contudo, é o próprio historiador quem cria os documentos, ou seja, as fontes históricas utilizadas em sua pesquisa.

Todavia, uma coisa é a História produzida nas academias, à denominada História dos historiadores e, outra coisa é a História ensinada nas escolas. Qual o papel do professor de História na Educação Básica? Constitui-se como um educador-pesquisador ou um reproduzidor de discursos acadêmicos? Qual lugar que ocupa os saberes e fazeres docentes no ensino de História?

Carlos Ströher (2014) investiga o papel do professor de História a partir de um referencial teórico foucaultiano, utilizando como ferramenta de análise cenas de aula, problematizando as relações entre os sujeitos do ato pedagógico, em meio a encontros e embates. A sala de aula é compreendida como lugar de experimentação, isto é, “locus

privilegiado da criação” possibilitando que o ensino de História seja disposto em discurso, vivência, e experiência, “que se produza a partir pensamentos que ressaltem os acontecimentos. Significa realçar a singularidade e a diferença na História, enfatizando-a dentro do saber escolar” (STRÖHER, 2014, p. 11). Neste sentido, o professor por meio de “fabulações” busca realçar a singularidade na História fazendo “emergir” personagens infames⁵ e transformando o passado em um “objeto vivo”.

O realce a diferença a partir de pensamentos que ressaltem acontecimentos é importante, pois promove uma multiplicidade de narrativas e na aparição de novos sujeitos históricos como os personagens infames. Peter Burke (1997) aponta que desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a História tem sido escrita de variadas formas, todavia, “a forma dominante, porém, tem sido a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis” (BURKE, 1997, p.17). Neste longo decurso temporal, uma diversidade de modalidades de escrita histórica foi desenvolvida, mas “os feitos dos grandes homens”, ou seja, os que se supunha fazer a História era ao longo dos séculos, o assunto dominante nas produções. No ensino histórico escolar essa forma tradicional de abordagem histórica ainda se faz presente como aponta Nadai (2013), com a apresentação de uma História escolar ainda dentro de uma narrativa única oficial tendo por base a linearidade cronológica.

Michel Foucault (2000) nos ajuda na compreensão que o tempo na História não é uma duração única e, na necessidade de análise relacional entre documentos fazendo emergir novos acontecimentos e sujeitos. Em estudo sobre séries documentais afirma que o objeto de análise é definido não por categorizações a priori, mas a partir do “corpus” documental. A partir daí busca-se analisar as relações internas e externas relacionados aos acontecimentos, possibilitando a emersão de estratos de acontecimentos sobrepostos. O que caracterizaria o ofício do historiador não é apenas a interpretação documental estanque, mas a análise das relações entre os documentos.

A importância dessa metodologia consiste na descoberta desse estrato de acontecimentos difusos, que dentro de uma perspectiva de análise relacional possibilita novas formas de compreensão histórica, pois, “[...] se sabe claramente agora que a inversão de uma tendência econômica é muito mais importante do que a morte de um rei” (FOUCAULT, 2000, p. 292). A partir desse referencial metodológico, novos personagens históricos surgem como,

⁵ Personagens sem fama na narrativa histórica oficial, invisíveis as grandes verdades (STRÖHER, 2014).

os infames que por séculos permaneceram ocultos na narrativa histórica e, o tempo na História não é uma duração, mas uma multiplicidade de durações difusas:

[...] na raiz do tempo da história não há alguma coisa como uma evolução biológica que englobaria todos os fenômenos e todos os acontecimentos; há, na verdade, durações múltiplas, e cada uma delas é portadora de um certo tipo de acontecimentos. É preciso multiplicar os tipos de acontecimentos como se multiplica os tipos de duração (FOUCAULT, 2000, p. 293-294).

A proposição de Foucault em relação ao tempo na História possibilitou transformações nas concepções epistemológicas do que é a História, pois, o tempo é a “matéria prima” do historiador e se constitui como uma multiplicidade de durações. Contudo, de uma maneira geral, no ensino de História o tempo é compreendido como uma duração única, semelhante ao tempo biológico, resultando na percepção que as narrativas históricas são únicas e que o passado é “acessado” através de uma linha cronológica como, na História tradicional de caráter historicista.

Bittencourt (2018) e Nadai (1993) assinalam que os pressupostos historicistas se fazem presentes até hoje nas concepções históricas escolares no Brasil. Faz-se necessário no ensino de História uma forma alternativa de abordagem do tempo como duração única dentro da linha cronológica linear. O uso dos temas geradores aplicáveis a uma aprendizagem histórica vai ao sentido da compreensão de tempo como uma multiplicidade de durações difusas como propõe Foucault.

Além do caráter temporal, outra característica historicista que é bem comum no ensino de História brasileiro como assinala Bittencourt (2018) é a singularidade dos fatos históricos onde, “cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade, para ser ‘história verdadeira’” (BITTENCOURT, 2018, p. 125). Todavia, o conceito de fato histórico foi problematizado na historiografia, ao longo do século XX, onde o fato, “não é um objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador” (LE GOFF, 2013, p.11).

É o pesquisador que cria os documentos por meio do “recorte” temporal, assim, delimitando, catalogando, ou seja, construindo os fatos históricos. O próprio conceito de documento é posto em questão, pois:

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam a ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 2013, p.485).

Neste sentido, todo documento é fruto de escolhas e intenções de quem os elaboram, sendo assim os documentos não são inocentes e muito menos neutros e imparciais. O autor assinala que a História é a forma científica da memória coletiva, na qual dois tipos de materiais são trabalhados, os monumentos que são herdados dos tempos passados e os documentos que são resultados de escolhas dos historiadores.

A História tradicional encarava o monumento como contestável devido ao explícito caráter intencional de quem os constituiu como evocação do passado e perpetuador de recordações. Por outro lado, o documento possuiria mais legitimidade para fundamentar o fato pelo o seu significado de prova, “a sua objetividade parece opor-se a intencionalidade do monumento” (LE GOFF, 2013, p.486). Esses eram recolhidos pelas memórias coletivas e transformados em documentos pelos historiadores tradicionais que os encaravam como testemunhos escritos que saciariam seu desejo de prova científica. Todavia:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente [...] o documento é monumento⁶. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe documento-verdade [...] cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. (LE GOFF, 2013, p.495-497)

As contribuições epistemológicas do historiador Jacques Le Goff e do filósofo Michel Foucault em relação ao conhecimento histórico são importantes na desconstrução da concepção histórica tradicional, ainda tão presente nas concepções históricas escolares no Brasil como assinala Bittencourt (2018) e Nadai (1993).

Direcionando respostas quanto ao papel do professor de História na educação básica, é importante a postura de educador-pesquisador, se afastando assim da concepção bancária de educação, onde o docente é um mero transmissor de conteúdos. O seu fazer cotidiano no sentido da problematização do conceito de fato histórico, o desvelar do caráter de monumentalidade inerente a todo tipo de documentação histórica e, o fazer emergir da multiplicidade de tempos e acontecimentos difusos, traz como decorrência as singularidades dos acontecimentos e novos personagens na História. Esse fazer contribuiria no sentido da importância assinalada por Rüsen (2001) da compreensão dos métodos da ciência de referência da História pelos estudantes da Educação Básica. A não compreensão desses mecanismos de construção do conhecimento histórico por parte dos estudantes tenderia a

⁶ Foucault abordou a questão Documento/Monumento em sua obra *Arqueologia do Saber* (2008).

naturalização deste conhecimento, isto é, a não compreensão como uma construção, como um discurso.

Segundo Ströher (2014) o ensino de História é um território compreendido entre as áreas de História e Educação, um lugar de fronteiras e, como toda fronteira existe demarcações de diferenças e distanciamentos, mas também é um lugar de possíveis aproximações e de diálogo entre sujeitos e culturas. Em questionamentos em relação a posturas e o fazer cotidiano dos docentes em sala de aula, o autor faz uma analogia entre três tipos comuns e genéricos de professor com três personagens da mitologia grega como, Zeus e o professor historicista, Hércules e o professor materialista histórico e Antígona e o professor dos Annales. Tece críticas aos três tipos de posturas docentes e propõe um aprendizado histórico a partir de uma educação em uma perspectiva foucaultiana.

De acordo com o autor, o docente Zeus (historicista⁷) age no cotidiano com senso de autoridade, esquematiza o conhecimento escolar na, “[...] ideia de uma História que privilegia a manutenção da ordem ‘cós mica’ remete a um Zeus que tem senso de justiça, que se considera superior aos demais” (STRÖHER, 2014, p. 62). O docente Zeus idolatra o conhecimento histórico, “despeja” conteúdos históricos, repetindo sempre os mesmo enunciados e enxerga nos estudantes apenas o reflexo de si mesmo. Percebemos que a prática docente do professor Zeus é muito semelhante à educação tradicional bancária criticada por Freire (2021).

O docente Hércules (materialista histórico⁸) age com senso de justiça, se utilizando do conhecimento histórico em uma busca hercúlea de reparar os erros e injustiças do passado, na tentativa de ajustar a realidade ao seu olhar. O docente Hércules amplia as temáticas em sala de aula como temas sociais e culturais e, busca realizar uma análise crítica da História, todavia, tanto o historicismo quanto o materialismo histórico representam um pensamento teleológico e acreditam em um futuro para a humanidade em direção a um progresso.

O docente Antígona (Annales⁹) vive os dilemas da época contemporânea e seu agir e pensar é concatenado para uma maneira descontínua, rompendo desse modo com a

⁷ Concepção filosófica que influenciou a História científica dos oitocentos, desenvolvida pelos filósofos alemães Wilhelm Dilthey e Friedrich Hegel, ao longo do século XIX, que defendia que os fenômenos humanos são históricos e dotados de valor, sentido e significado.

⁸ Concepção filosófica desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels, onde as mudanças sociais não ocorriam por iniciativa individual isolada, mas fruto das relações sociais humanas.

⁹ Movimento originário na França, fundado com o lançamento da revista *Annales d'histoire économique et sociale* em 1929 por Lucien Febvre e Marc Block. Segundo Burke (1997) o movimento dos *Annales* em contraponto a História Tradicional que encarava os fatos históricos como singulares e imutáveis, propunha uma

tradição, caracterizada com as teorias teleológicas do século XIX. O docente Antígona introduz na narrativa histórica aspectos cotidianos do humano, todavia, o autor assinala que a chamada nova História transformou a escrita histórica, todavia, não alcançou o mesmo sucesso nas escolas.

Ströher (2014) defende um ensino de História em uma perspectiva foucaultiana. Partilhamos da mesma perspectiva e desenvolvemos no terceiro capítulo deste trabalho a proposta metodológica inspirada na perspectiva freireana do uso de temas geradores aplicáveis a uma aprendizagem histórica. No sentido de uma aula de História como texto, isto é, uma possibilidade em aberto entre as lacunas e brechas curriculares, onde por meio dos ditos e escritos do educador e dos educandos, a aula se transforma em um texto-discurso e o professor de História como seu autor.

Dentre as transformações da História na contemporaneidade, existe uma gradativa mudança no suporte, na produção e difusão da informação e da forma de acesso aos conteúdos de História, transformando a condição social dos profissionais da História com a abertura de novos campos de atuação como, na História Pública.

Giovanni Levi demonstra que no mundo contemporâneo há uma crescente produção histórica fora dos livros, processo este iniciado por volta da década de 1950, “[...] o livro parou de ser o instrumento exclusivo de comunicação, da investigação e comunicação historiográfica. Nasceram outras mídias mais eficazes por terem um público maior.” (LEVI, 2014, p. 7). Na esteira deste processo, se desenvolveu a produção cinematográfica e os programas televisivos, meios pelos quais de transmissão e difusão de narrativas históricas de forma rápida e simples, “[...] o conhecimento histórico tem entrado no sentido comum não como complexidade, mas como simplificação.” (LEVI, 2014, p.8). A difusão dos meios de comunicação de massa simplificaria processos explicativos para atingir um número crescente de pessoas.

As afirmações de Levi (2014) vão ao encontro das afirmações de Klüppel e Cerri (2018), a respeito das narrativas históricas que apesar de contribuírem para a divulgação da história científica, cometem reiteradas generalizações e simplificações quando divulgadas em territórios múltiplos¹⁰. Os autores propõem o conceito de narrativa mestra, comumente divulgada por Estados-nações que tendem a promover a coesão de múltiplos grupos em torno de uma mesma ideologia, corroborando para a perpetuação da manutenção dos grupos

História problema, na qual o historiador assume uma postura mais ativa e interpretativa na escrita histórica, interpretando as fontes documentais ao invés de simplesmente narrar os “fatos”.

¹⁰ Por exemplo, rádio, televisão, jornais impressos, internet.

dominantes em uma sociedade. Neste sentido, as narrativas históricas como, por exemplo, a narrativa mestra se distingue das narrativas historiográficas, que pressupõem método de pesquisa fundamentada em evidências documentais.

Nas últimas décadas, este processo de difusão da narrativa histórica ganhou impulso com a difusão social da internet, que em decorrência aumentou consideravelmente a produção, o armazenamento e a difusão da informação:

Diferentemente de outros momentos, em que o contato com os rastros do passado era limitado [...] atualmente, a explosão de conteúdos produzida minuto a minuto da rede mundial de computadores demonstra exatamente a dificuldade seletiva sobre os materiais a serem utilizados na reflexão sobre o passado. Além disso, acrescenta-se outro elemento: a possibilidade de sua reprodução em imagens, sons e textos para uma audiência quase inesgotável (MENEZES, 2013, p. 12).

Sonia Menezes evidencia essa “explosão” informacional “detonada” pela internet via difusão da rede mundial de computadores, que gerou impacto não apenas nas formas de produção, armazenamento e circulação do saber histórico, mas nas mudanças de hábitos individuais e coletivos. A transformação tecnológica desencadeada pela internet provocou uma verdadeira “revolução” da memória, que ocasionou uma nova ordenação temporal nas sociedades, provocando novos desafios aos profissionais da História. Uma nova realidade se apresenta não temporalmente em linha reta ou circular, ou mesmo em espiral, mas em uma rede de compartilhamentos e debates públicos em torno da memória, provocando uma nova condição social para o historiador e novos “campos” de ação, como a História Pública¹¹.

Presentemente há uma contínua multiplicação de canais na internet como, na plataforma de compartilhamento de vídeos You Tube que produzem e divulgam informações e narrativas históricas que apesar de ampliarem o interesse por conteúdos históricos para o público em geral, cometem muitas vezes generalizações e simplificações como assinalaram Klüppel e Cerri (2018). Evidenciar a importância do caráter científico da História é assinalado por Levi (2014), onde partindo da relação do geral e do específico em História, demonstrando que, “a História é a ciência das perguntas gerais, mas das respostas locais. Não podemos imaginar uma generalização em História que seja válida” (LEVI, 2014, p.1). Percebemos que generalizar conclusões é um desserviço ao fazer historiográfico, e este conhecimento é uma das ferramentas para nos opormos às generalizações tão comuns no senso cotidiano:

¹¹ Sobre História Pública na contemporaneidade: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENEZES, Sonia (Org) **História Pública em Debate: Patrimônio, Educação e Mediações do Passado**. 1. Ed. São Paulo: Letra e Voz, 2018, V. 1. 238p.

[...] devemos preservar nos trabalhos dos historiadores, as particularidades, preservar o local – aqui entendido como uma situação específica. Esse é o grande problema da História. Trabalhar sobre o geral, mas um geral que sempre se configura como perguntas, não como respostas. (LEVI, 2014, p.1)

De acordo com o autor, as interrogações e formulações de hipóteses em uma pesquisa historiográfica são gerais, mas as respostas deverão ser locais, ou seja, específicas; pois, cada lugar emana uma resposta específica sobre determinada categoria geral, é neste sentido que o conhecimento histórico se tornaria científico.

Trabalhar com História é fazer investigação, interpretar e analisar as relações do objeto estudado, interrogando fontes primárias em busca de evidências, que serão “filtradas” e postas em comunicação na construção de um texto, que é sempre uma perspectiva. Parafrazeando Giovanni Levi a respeito do ofício historiador, este se constituiria nas etapas de investigação, resumo dos elementos investigados e posterior comunicação dos resultados (Levi, 2014).

Uma metáfora talvez ilustrasse suficientemente bem o ofício do historiador frente aos desafios contemporâneos. José Carlos Reis (1996) metaforicamente percebe o labor historiográfico, como manipulação da clepsidra¹². Esta peça de marcação temporal se constitui em duas abas simétricas, a parte superior corresponderia metaforicamente o tempo presente, a parte inferior se equivale ao passado, isto é, a tradição, o “espaço de experiência”. Caberia ao historiador se posiciona estrategicamente na parte central da peça, “[...] as sociedades vivas criaram este estreitamento do vidro, que é o calendário, e sua descida no tempo é numerada, é uma sucessão organizada, diferenciada” (REIS, 1996, p.232). O historiador a partir do seu lugar, atento às mudanças, buscaria produzir um conhecimento das mudanças:

[...] ele sabe que o homem é no tempo, sabe que ele muda, que é finito, e não deseja contemplar ou conhecer o que é fora do tempo e que não muda, que para ele é inabordável e incognoscível. Seu interesse é pelo “outro”, pela alteridade humana, que é sobretudo temporal (REIS, 1996, p.233).

Portanto, compreendemos o conhecimento histórico como indireto, mutante, dinâmico e que possui historicidade. O fazer histórico é uma construção que é operada pelo historiador, a partir de um problema que o leva a formulação de hipóteses gerais em busca de respostas específicas. Este ofício está assentado em um lugar social, e através de paradigma teórico e métodos de pesquisa, produzem e manipulam fontes primárias em busca de evidências históricas, no qual o resultado é uma produção escrita, ou seja, uma perspectiva

¹² Instrumento constituído por dois cones que se comunicam pelo ápice, sendo um deles cheio de água ou areia era usado para medir o tempo com base no escoamento da água ou dos grãos de areia.

discursiva. A História não se impõe aos humanos são os humanos que fazem a História no processo de reconstrução do passado. Ela não é mais a “mestra” da vida, porém fornece elementos; evidencia permanências e descontinuidades que são fundamentais na compreensão das “tramas” humanas no tempo presente.

O saber histórico já foi luta contra o esquecimento, já guiou ações no tempo presente, lugar de “entronização” dos grandes feitos e glórias do passado, ajudou na construção de identidades dos estados nação ao longo do século XIX, já instruiu e serviu de orientação para a práxis social, componente na construção de identidades outras nas décadas finais do século XX, e na contemporaneidade? Debates públicos nesse sentido discutem a relevância ou não da História nos tempos atuais, mas a História teria uma função?

Se a resposta for positiva, a própria prática da escrita historiográfica deveria revelá-la, o historiador Michel de Certeau aponta uma direção:

[...] a escrita representa o papel de um rito de sepultamento; ela exorciza a morte introduzindo-a no discurso [...] permite a uma sociedade situar-se, dando-lhe, na linguagem, um passado, e abrindo assim um espaço próprio para o presente: “marcar” um passado é dar um lugar a morte, mas também redistribuir o espaço das possibilidades, determinar negativamente aquilo que está por fazer e, conseqüentemente, utilizar a narratividade, que enterra os mortos, como um meio de estabelecer um lugar para os vivos. (CERTEAU, 2020, p.109)

Neste sentido, a escrita historiográfica abre uma possibilidade para uma sociedade criar através da linguagem um passado, possibilitando uma redistribuição das categorias temporais presente, passado e o futuro (devir), conseqüentemente, liberando o lugar de atuação dos vivos no tempo presente.

Segundo Reis (1996), o passado não volta, pois é “[...] duração realizada, o passado não existe em si [...] Ele existe no presente como memória, reconstrução. O ser do passado é a sua ‘representação’, que está situada no presente” (REIS, 1996, p. 232). Tempos pretéritos se fazem presentes quando representados na escrita historiadora, ou nos espaços de memória. Contudo, questões passadas quando não problematizadas¹³ tendem a retornar como um espectro, ou seja, é o passado que não quer passar.

François Dosse nos fornece um exemplo a respeito da França de Vichy¹⁴ e assinala a necessidade de revisitar e problematizar as “zonas de sombra” desse período, “[...] a história da memória é um imperativo e deve beneficiar-se de todo aporte crítico do ofício do historiador que se quer evitar as patologias de uma memória frequentemente cega, como foi

¹³ Um exemplo foi o desmonte da ditadura civil militar brasileira, na qual a lei da anistia ampla geral e irrestrita gerou certo “esquecimento social” e as questões retornando décadas depois com a instauração da Comissão Nacional da Verdade.

¹⁴ Estado Francês (1940-1944) colaboracionista da Alemanha Nazista.

[...] o caso do regime de Vichy” (DOSSE, 2003, p. 293). Neste sentido, os profissionais da História, tanto historiadores quanto professores de História na educação básica, não têm o monopólio dos modos de elaboração e difusão dessa memória coletiva, mas teriam o dever de criar a história da memória, utilizando-se de todo o seu aporte crítico, efetivando assim um papel social na contraofensiva diante das teses negacionistas, tão comuns atualmente.

1.2 “Por que aprender História professor? História serve para que?”

No tópico anterior, foi desenvolvido a partir de um questionamento observado reiteradamente em sala de aula, sobre um possível caráter estático da História, que estaria “engessada” nas páginas dos livros e na narrativa oral do professor. Demonstramos por meio de uma perspectiva foucaultiana o caráter mutante do conhecimento histórico, evidenciando a importância da singularidade do acontecimento que em decorrência faz emergir novos sujeitos na História e, novas formas de lidar com o tempo e com os documentos históricos. As implicações dessa perspectiva em sala de aula, bem como os desafios contemporâneos postos aos profissionais de História.

Atualmente, o passado muitas vezes é alvo de confrontos e disputas entre indivíduos e grupos sociais, pois, “controlar o passado ajuda a dominar o presente, a legitimar tanto as dominações como as rebeldias” (FERRO, 2010, p. 11). Entretanto, uma coisa é a produção e difusão do saber histórico acadêmico, e outra o ensino histórico escolar. Quais as relações entre o conhecimento histórico acadêmico¹⁵ e o conhecimento histórico escolar? O que vem a ser disciplina escolar¹⁶? Quais respostas possíveis à pergunta deixada por Marc Bloch “Papai, então me explica para que serve a história?”, (BLOCK, 2001, p.41). Interrogações que povoam o cotidiano docente e que buscaremos respostas neste tópico. As perguntas dos discentes muitas vezes nos dão pistas de como esse conhecimento é assimilado e se ele está sendo significativo: “Por que aprender História professor? A História serve para que?”.

Auxiliadora Schmidt (2012) em diálogo com Jörn Rüsen (2001) assinala que tanto no Brasil quanto na Alemanha, durante os processos de institucionalização e profissionalização da História nesses países, ocorreu um fenômeno semelhante em relação ao ensino e aprendizagem, ou seja, a didática da História¹⁷:

¹⁵ Conhecimento histórico acadêmico é aqui entendido como o que foi produzido em centros universitários, originário de pesquisas com rigor metodológico científico (BITTENCOURT, 2018).

¹⁶ O termo disciplina escolar é aqui utilizado no sentido de “conteúdo de ensino” (CHERVEL, 1990).

¹⁷ O conceito de Didática, aqui utilizado tem como definição o estudo das elaborações da História sem forma científica, em oposição ao conceito de Didática como simples arte de ensinar (CARDOSO, 2008).

Deixou de ser o centro de reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. O resultado dessa atitude foi empurrar a didática da história para mais perto da pedagogia e abrir uma lacuna entre ela e os estudos normais de história. A fascinação com as reformas curriculares tendeu a subestimar as características peculiares da história como campo de aprendizado (RÜSEN, 2010, p.31 apud SCHMIDT, 2012, p.77).

A História como campo de conhecimento específico para o ensino, seus métodos, os problemas teóricos que fundamentam o conhecimento escolar e extraescolar, as práticas em sala de aula, por um tempo não era assunto de historiadores¹⁸. De acordo com Schmidt essa lacuna entre a didática da História e os estudos históricos acadêmicos continua aberta, fazendo com que atuem até hoje de forma separada. Rüsen assinala a importância da aproximação entre esses dois campos de atuação histórica, a cultura histórica e a produção histórica acadêmica.

Segundo Ströher (2010) essa lacuna¹⁹ entre os campos de produção acadêmica e o ensino de História, gerou no meio escolar uma cisão, colocando o ensino e a pesquisa como práticas separadas, acomodando as categorias pesquisador e professor como sujeitos em desarmonia. As consequências foram uma divisão social do trabalho, dividido em pesquisa e produção do conhecimento histórico entre professores universitários e a reprodução deste conhecimento pelos professores de História da educação básica. Contudo, o autor defende a importância de superação dessa lacuna com a postura de professor-pesquisador, “[...] a tarefa do pesquisador das relações entre História e Educação se desdobra em três: empírica (o quê), reflexiva (o que pode) e normativa (o que deve ser transmitido)” (STRÖHER, 2014, p.51). Não existe hierarquia de saberes, o conhecimento histórico acadêmico e o escolar têm cada um suas singulares, métodos e finalidades diferentes.

Compreender o conceito de disciplina escolar é importante para percebermos as diferenças entre os saberes históricos, acadêmico e escolar e, diminuirmos a distância entre esses dois campos de conhecimento. Neste sentido, Bittencourt (2018) demonstra a existência de duas concepções, uma que define o conceito de disciplina escolar como “transposição didática” e outra que a concebe como um campo de conhecimento próprio, ou seja, autônomo.

¹⁸ De acordo com Ströher, “o caráter cívico e científico adquiridos pela História ao longo dos oitocentos afastou da sua alçada as preocupações didáticas. O discurso erudito enraizou-se no passado e provocou um distanciamento cada vez maior do público contemporâneo, uma escalada rumo às torres de marfim da academia” (STRÖHER, 2014, p. 51).

¹⁹ Mudanças foram feitas para atenuar essa lacuna como o parecer CNE/CP 28/2001 que ampliou e transformou a carga horária dos cursos de licenciatura e a criação pelo MEC no ano de 2007, do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Contudo, após a homologação da BNCC e da reforma do ensino médio a disciplina de História perde autonomia e se dilui em uma componente curricular dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Neste novo cenário, a lacuna entre conhecimento acadêmico e escolar de História pode aumentar ou, até mesmo a disciplina escolar de História pode desaparecer da Educação Básica.

A primeira concepção percebe o conhecimento da disciplina escolar como decorrente do conhecimento acadêmico referente, a escola seria o lugar de recepção e reprodução desse conhecimento externo. O processo de transposição didática simplificaria o saber, isto é, “vulgariza” para um público mais amplo o conhecimento produzido pela academia. A disciplina escolar se reduziria, nessa concepção, a mero conjunto de metodologias, onde o professor teria o papel de intermediário neste processo de transposição, adaptando o conhecimento acadêmico ao meio escolar. De modo contrário, a segunda concepção define a disciplina escolar não como uma extensão do saber acadêmico, mas como entidade específica, levando em consideração as culturas escolares, os componentes internos inerentes às práticas de ensino, e as relações de poder intrínsecas à escola. Neste sentido, a instituição escolar é percebida como um lugar de produção de um conhecimento próprio.

Fabiany Silva afirma que a instituição escolar “[...] se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamentos, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível” (SILVA, 2006, p.205), isto é, a escola é um espaço criativo, dotada de uma cultura própria, de práticas sociais próprias, constituídas no cotidiano de cada escola. A escola é uma instituição, “[...] da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer de sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições [...]” (SILVA, 2006, p. 206). Neste sentido não é espaço apenas de recepção de normas e saberes externos, mas de elaboração de saberes, a partir de uma cultura escolar própria, forjada em sua tradição.

O conhecimento escolar se constitui um saber original gestado no espaço escolar, “[...] a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados.” (CHERVEL, 1990, p. 188). Esta complexidade do conhecimento escolar se constituiria para além de finalidades educacionais, desempenhando também um papel cultural, pois:

[...] o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui e que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

O autor afirma de maneira genérica, contudo, respaldado em estudos da realidade escolar francesa. Em uma perspectiva “estruturante”, as disciplinas escolares que são componentes dos sistemas escolares, constituem saberes que desempenham nas sociedades

um duplo papel, além da formação dos indivíduos, contribuiria para a formação de uma cultura própria que vai além do espaço escolar²⁰.

Segundo Forquin (1992), as culturas escolares “[...] são capazes também, por seu poder de modelagem de habitus, de influenciar o conjunto das práticas culturais e os modos de pensamento que tem curso num país num momento dado” (FORQUIN, 1992, p. 36). Portanto, o saber acadêmico e o saber escolar se influenciam mutuamente e, ambos os saberes influenciam as práticas culturais e de certa forma os modos de pensamento da sociedade.

A instituição escolar está inserida em um campo de forças sociais, mas constitui-se em um espaço dotado de criatividade, que através das disciplinas escolares produz um conhecimento autônomo que abre possibilidades de “brechas” de atuação na realidade escolar, que contribuiria na produção de uma cultura escolar própria que se relacionaria em um contexto cultural mais amplo. Nesta perspectiva a escola é percebida como um “motor” de transformações culturais.

Chervel (1990), analisando o processo de constituição das disciplinas escolares a partir da realidade escolar francesa, afirma que elas se constituíram ao longo da segunda metade do século XIX em meio a um processo de laicização da sociedade e de um campo de disputas em torno dos conhecimentos que se legitimaram a fazer parte do currículo escolar. O termo “disciplina escolar” se generalizou na França, tendo por base o currículo humanista clássico. A expansão do processo industrial trouxe além de transformações socioeconômicas, disputas em torno do currículo escolar, com novas áreas²¹ do conhecimento humano buscando espaço na estrutura dos currículos, em consequência entrando em disputa com a “hegemonia” das “humanidades clássicas”. Posteriormente, foi se estabelecendo de maneira gradativa as finalidades de cada disciplina escolar, seus métodos e sistemas avaliativos:

As finalidades de uma disciplina escolar, cujo estabelecimento é essencial para garantir sua permanência no currículo, caracterizam-se pela articulação entre os objetivos instrucionais mais específicos e os objetivos educacionais mais gerais (BITTENCOURT, 2018, p.33).

Segundo a autora, o conjunto dessas finalidades consigna a instituição escolar em sua função educativa e, parte das demandas sociais que se transformam ao longo do momento

²⁰ “Efeito Wilamowitz” referência ao filólogo alemão Ulrich von Wilamowitz, elaborado por Chervel e citado por Oldimar Cardoso (2008), o saber escolar influencia o saber acadêmico e a relação entre esses saberes é uma “via de mão dupla”. “Quando lemos Ésquilo atualmente, acreditamos ler um autor grego antigo, mas temos contato apenas com as obras escolhidas para uso dos alunos de uma outra época. Os eruditos que estudam Ésquilo na atualidade o fazem sob o recorte da escola” (CARDOSO, 2008, p. 154). Outro exemplo foi o uso da ortografia na França, que na segunda metade do século XIX passou a integrar os conteúdos escolares e, a partir daí tornou-se parâmetro de erudição.

²¹ Biologia, Química, Matemática e Física, as denominadas “disciplinas científicas”.

histórico²² se internaliza em cada disciplina escolar, se transformando em ensino escolar que através do ato pedagógico, é ministrado por meio de objetivos educacionais transpostos em conteúdos curriculares explícitos, isto é, ocorre a efetivação das finalidades educacionais impostas à escola.

De acordo com Chervel (1990), conforme ocorrem transformações sociais, as finalidades de uma disciplina escolar também se transformam; mudam-se os conteúdos e os métodos de abordagem para os diferentes públicos escolares, “nessas diversas evoluções, é a transformação do público escolar que obrigou a disciplina a se adaptar” (CHERVEL, 1990, p. 199). As questões sociais atravessam o espaço escolar e as transformações do público levam a necessidade de renovação dos conteúdos e métodos, para que torne o ensino mais operante. A escola teria uma dupla função social, além de instrução dos jovens, ela teria a função original de criação das disciplinas escolares. A sociedade “entregaria” uma linguagem de acesso, que interagindo com a cultura própria de cada instituição escolar, se gesta um objeto cultural próprio que se mescla indiretamente na cultura geral da sociedade.

Bittencourt (2018) assinala que no Brasil, o termo “disciplina” é mais comum em textos oficiais e nos cursos acadêmicos; no cotidiano escolar o termo “matéria” tem uso mais generalizado. A autora identifica diferenças entre as disciplinas acadêmicas e escolares dentre as quais, a disciplina acadêmica visa formar um profissional detentor de um saber específico e a disciplina escolar busca formar um cidadão “[...] que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (BITTENCOURT, 2018, p. 37). Contudo, a autora assinala a existência de um “intercâmbio de legitimações”, a escola e a universidade têm relações estreitas e de mútua ligação, mudanças curriculares na esfera escolar, implicam mudanças na esfera acadêmica.

Schmidt (2012) demonstra esse intercâmbio de legitimações que constitui o campo específico do ensino de História como uma construção complexa, constituída em meio a um campo de forças sociais. O conhecimento histórico escolar se constituiria tendo como referência o saber histórico acadêmico, o processo de transposição didática somada à constituição da História como disciplina escolar em meio às influências da cultura político-social e da filosofia social do momento histórico, denominada pela autora como prática social como referência.

²² Bittencourt aponta algumas mudanças gerais nas finalidades da escola advindas de demandas políticas sociais de determinado momento histórico como, por exemplo, “a formação de uma classe média pelo ensino secundário, a expansão da alfabetização pelos diferentes setores sociais ou a formação de um espírito nacionalista e patriótico” (BITTENCOURT, 2018, p.33).

O conceito de prática social como referência é trabalhado por Michel Develay (1992), no qual o processo de transformação do saber acadêmico em saber escolar leva em consideração as práticas sociais de referência, que implicam nas influências políticas, culturais e filosóficas, da sociedade. O processo de transformação do saber implica um trabalho de valoração e de didatização do saber científico para o saber a ser ensinado, e este processo sofreria as influências histórico-sociais de determinado momento histórico.

Ana Maria Monteiro (2003) demonstra que o conceito de transposição didática está atrelado a uma visão simplificadora que ignora a especificidade da cultura e do saber escolar. Neste sentido, o conhecimento simplesmente se deslocaria do campo acadêmico para o campo educacional. A transposição didática seria o trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino.

Todavia, em relação à análise da História ensinada, a autora demonstra que o conceito de transposição didática deve ser revisto e complementado “[...] de forma que a relação hierarquizada com o saber acadêmico venha a ser relativizada abrindo espaço para a compreensão do papel da dimensão educativa em sua estruturação” (MONTEIRO, 2003, p.17). A autora em busca de superar a insuficiência do conceito de transposição didática, propõe a utilização do conceito de mediação didática proposto por Lopes, “utilizo o termo ‘mediação’ em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com profundo senso de dialogia” (LOPES, 1997, p. 106 apud MONTEIRO, 2003, p.18). Neste sentido, a disciplina acadêmica de referência e a disciplina escolar possuem processos de elaboração de saberes distintos, posturas diferentes de atuação dos docentes e objetivos distintos. Contudo estão interligadas, sem sujeições hierárquicas, dentro de um campo de relação dialógica.

Schmidt (2012) investiga a constituição da História como disciplina escolar no Brasil, e propõe uma periodização da História do ensino de História, não a partir do conceito de transposição didática, mas operando o conceito de código disciplinar gestado pelo pesquisador espanhol Raimundo Cuesta Fernandez.

O código disciplinar se constituiria, “en virtud de una acción recontextualizadora efectuada por vários agentes sociales, convierte el saber acadêmico em conocimiento escolar legítimo, transmuta la ciência que se hace en la ciência que se enseña” (FERNANDEZ CUESTA, 1998, p.102 apud SCHMIDT, 2012, p. 78). O código disciplinar é quem faria a intermediação entre o saber acadêmico e o saber escolar, ou melhor, realizaria a transmutação

do conhecimento que se faz nos centros universitários com o conhecimento que se ensina nas instituições escolares.

Em sociedade, múltiplos agentes e grupos sociais disputam espaço e agem na constituição de um código disciplinar, como assinala Fernandez Cuesta, consistiria no processo de transmutação do conhecimento que implicaria na produção do que ele denominou “[...] de ‘textos visíveis do código disciplinar’, tais como currículos e manuais didáticos, além dos ‘textos invisíveis do código disciplinar’, isto é, as práticas dos professores e dos alunos em aulas de História” (SCHMIDT, 2012, p.78).

Neste sentido, o código disciplinar possui esse espectro, com características tanto materiais, os currículos escolares e os manuais didáticos, quanto imateriais como às práticas dos professores e alunos no cotidiano em sala de aula. A função é de transmutação, isto é, a transformação de um saber acadêmico em conhecimento escolar original. Essa transmutação não se opera de forma direta, ela é construída em uma relação dialógica entre a cultura escolar e a cultura histórica.

Segundo Schmidt (2012) a transmutação de conhecimentos operada pelo código disciplinar leva em consideração os elementos relacionais entre as culturas escolares e a cultura histórica da sociedade. Cultura escolar e cultura histórica são categorias norteadoras que estão em uma perspectiva relacional e dialética que possibilitaria a constituição da História como um conhecimento escolarizado.

Cultura histórica é aqui entendida tendo como referência os estudos de Jörn Rüsen (2001) que relaciona cultura histórica ao papel da produção de memória no espaço público, o que incluiria “[...] todos os procedimentos da memória histórica pública e diz respeito às diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, de criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar” (SCHMIDT, 2012, p.77). Neste sentido, corresponderia a um conjunto plural de manifestações históricas e consistiria em uma construção coletiva.

Ao contrário, a consciência histórica consistiria em uma construção individual, inerente a toda humanidade e, imediatamente ligada com a prática de vida, variando apenas as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal, “a consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001, p. 58). A consciência histórica seria inerente a todo ser humano, contudo as formas de experimentação e atribuição de sentidos a essa experiência temporal é o que faria variar de indivíduo a indivíduo.

Dentro da perspectiva do código disciplinar, a didática da História estaria mais perto da História do que da Pedagogia e, a própria definição de didática se transformaria, indo além da definição de didática como mero facilitador da aprendizagem, pois ela não trata apenas da História escolar, mas extraescolar, dentro do campo de uma cultura histórica coletiva.

Quando reconhecemos a autonomia das disciplinas escolares, a Didática da História perde seu caráter prescritivo, deixa de ser um conjunto de procedimentos para melhor transmitir aos alunos a “História dos historiadores”. A Didática da História também perde o status de “dramaturgia do ensino” ou “arte de ensinar” – *Lehrkunst* - que ela tinha tal como concebida no século XVII por Jan Comenius (CARDOSO, 2008, p. 158).

A disciplina escolar, criação original da escola e autônoma na produção de saber, tem uma influência mútua na sociedade, daí a necessidade de se analisar a História escolar utilizando uma elaboração conceitual de didática mais complexa, que leve em consideração a perspectiva de cultura histórica.

De acordo com Cardoso (2008), a teoria da História estaria para a “História dos historiadores” assim como a didática da História estaria para a História escolar. Desse modo, o conceito de didática se ampliaria, e englobaria além do conhecimento escolar o extraescolar, representado pelas manifestações culturais da História, definidas pelo conceito de cultura histórica. Os profissionais que trabalham com cultura histórica poderiam até ignorar a História escolar em suas obras, mas os professores não podem, devido a História escolar manter relações indissociáveis com as produções da cultura histórica²³ que chegam à escola trazida como referência pelos educandos.

Nesta perspectiva, saber histórico escolar e cultura histórica da sociedade estão em mútua relação; o ofício docente não se desenvolve de maneira isolada, pois, se exerce dentro de um campo de forças relacional, compreendido por relações com a gestão escolar, agentes administrativos e políticos, demandas de grupos sociais, a cultura histórica da sociedade e processos de avaliações externas.

Segundo Bittencourt (2018) o processo avaliativo interno ou externo existe no intuito de aferir o que é ensinado e aprendido, todavia, avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio ou avaliações governamentais²⁴ muitas vezes interferem no cotidiano escolar, se tornando visível no processo de mudança ou transformação dos conteúdos explícitos e dos métodos utilizados nas escolas. No cotidiano escolar, muitas vezes

²³ Filmes, documentários, romances históricos, séries históricas televisivas, games, museus.

²⁴ Um exemplo no Ceará seria a avaliação de educação básica do Ceará, SPAECE.

o conteúdo explícito tem sido determinado pelo processo de avaliações externas ou seleções para o acesso ao ensino acadêmico.

A aprendizagem histórica significativa depende muitas vezes da capacidade do educador em dialogar, negociar e encontrar “brechas” no código disciplinar, tanto no seu texto visível como, por exemplo, o currículo escolar, quanto nos textos invisíveis que ganham forma nas estratégias metodológicas dentro da tensão do campo relacional educacional. Tendo Michel Foucault (2003) como referência, percebemos que a prática laboral docente se desenvolve dentro de um campo de forças, seja nas salas de aulas, ou nas relações da instituição escolar em um contexto social mais amplo. Quanto mais complexa a cultura histórica circundante à escola, maior a probabilidade de um saber histórico significativo, devido às contingências inerentes à prática de ensino e aprendizagem e a complexidade de questões que adentram ao espaço escolar. O ofício do educador desenvolvido em sinergia com a cultura histórica predispõe a abertura ao diálogo e estar atento aos espaços “negociáveis” do código disciplinar.

Na relação dialógica entre educador e educandos, no cotidiano das aulas de História vão se desenvolvendo os temas sócios históricos, abrindo-se a possibilidade de problematizar os discursos inerentes a esses temas. Parafraseando Paulo Freire (1987), ninguém ensina ninguém, e ninguém aprende sozinho, os humanos aprendem em comunhão, dentro de uma relação dialética. Neste sentido, a escola, o currículo e a própria sala de aula são espaços com potencial de transformação, tanto individual realizada coletivamente, quanto da sociedade.

Depois dessa explanação sobre as relações entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar, os conceitos de cultura escolar, disciplina e, código disciplinar com seus textos visíveis e invisíveis; voltemos à interrogação dos educandos, “Por que aprender História professor? A História serve para que?”. A História, no caso o ensino histórico escolar muda de finalidade a depender das demandas políticos sociais de determinado período histórico de uma sociedade. O ensino de História já ajudou no desenvolvimento de um “espírito” nacionalista e patriótico dentro de uma narrativa histórica oficial. Construção histórica escolar oficial que enfatizava o etnocentrismo de caráter eurocêntrico serviu de instrumento para a negação da violência e dos conflitos inerentes a construção histórica da sociedade brasileira e, mascarou a falta de democracia social como assinalou Bittencourt (2018) e Nadai (1993). O processo educacional transforma? Ou apenas reproduz o status quo? Depende de qual tipo de Educação se pretende pôr em curso.

Não existe uma resposta definitiva para a finalidade do ensino de História, pois essa resposta dependeria do tipo de educação que se pretende pôr em curso, a depender das demandas político sociais de uma sociedade em determinada época, seus códigos disciplinares com seus textos visíveis e invisíveis e da diretividade docente em meio às contingências que permeiam o ensino e a aprendizagem. Rüsen (2001) e Lee (2016) apontam um caminho, que seria o uso prático da História como um meio para fornecer uma identidade coletiva e que servisse de orientação para a vida prática do estudante.

Uma proposta de ensino que tem por objetivo a produção de aprendizagens significativas no sentido de um aprendizado histórico na perspectiva de uma Educação Histórica é a nossa proposta. O uso dos temas geradores no ensino escolar de História possibilita trabalhar o tempo de formas alternativas à cronológica linear e partiria de questões do tempo presente para a partir daí trabalhar outros espaços e temporalidades.

Em relação ao ensino de História, em diálogo com Rüsen (2001) percebemos a disciplina de História dentro de uma perspectiva relacional dialógica entre educadores e educandos, abrindo a possibilidade de reelaboração de uma consciência histórica. Saber histórico escolar que possibilitaria oportunizar ao educando situar-se na “polis”, isto é, na sociedade em que vive, o auxiliando em sua vida prática, e ampliando a possibilidade de se perceber como ser histórico e social.

A intercomunicação entre educador e educandos faz surgir temas significativos, que por meio da diretividade do educador através de recortes temporais e espaciais e a utilização de conceitos sociológicos e históricos podem ser utilizados como “ferramentas” de problematização. Em uma perspectiva foucaultiana, perceber os temas imersos em relações de poder, na busca de compreender como os discursos são construídos e os objetivos implícitos que o arcabouço discursivo busca atingir, possibilitando a percepção por parte dos educandos que os problemas cotidianos são histórico-sociais, portanto, são passíveis de transformação. O que vem a ser aprendizagem significativa? E educação histórica no sentido de uma *literacia* histórica? São perguntas que buscamos responder no próximo tópico.

1.3 Aprendizagens significativas e o conceito de Literacia Histórica em Peter Lee.

No tópico anterior demonstramos as relações entre o saber histórico gerado nas universidades, com o saber histórico gestado no espaço escolar e problematizamos o conceito de disciplina escolar. A predisposição do educador em dialogar, negociar e estar atento às “brechas”, isto é, aos espaços negociáveis dos textos visíveis e invisíveis do código

disciplinar, abre oportunidades de aprendizagens significativas em História. O ofício docente se estruturaria dentro de uma perspectiva dialética, desenvolvendo-se em sinergia com a cultura histórica, desconstruindo narrativas uniformes, evidenciando e problematizando conflitos e problemas estruturais da sociedade. Um aprendizado histórico que se distancie do eurocentrismo e se aproxime dos problemas da “polis”, onde os educandos se percebessem como seres sociais e também históricos.

Contudo, antes de elaborar estratégias metodológicas, se faz necessário refletir sobre como os educandos aprendem, em outras palavras: como se desenvolve o processo cognitivo da aprendizagem em História e como torná-lo mais significativo? Circe Bittencourt (2018) assinala que o conhecimento em História, não se resume na postura de demonstração do fato histórico no tempo e no espaço com o auxílio de fontes históricas comprobatórias. O conhecimento histórico, dentre alguns pressupostos de constituição, tem como gerador a interpretação e a contextualização do fato histórico a contextos explicativos mais amplos, e interpretá-los para esse intento há de se ter a mediação de conceitos. Neste sentido, a aprendizagem em História se tornaria infrutífera sem o domínio de múltiplos conceitos.

O psicólogo estadunidense de ascendência judaica David Ausubel partindo de reflexões sobre o que é ensinar e aprender, tendo como referência o contexto de composição do saber escolar, propõe uma teoria de aprendizagem que posteriormente ficou conhecida por Teoria da Assimilação. Nesta teoria, o autor formula mecanismos de explicação dos processos psicológicos de aprendizagem humana.

Em seu livro *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva* (2000) que é uma atualização de estudos publicados em 1963, cujo título *Psicologia da Aprendizagem Verbal Significativa*, formula uma teoria cognitiva de aprendizagem significativa em contraposição à aprendizagem verbal por memorização.

Conhecimento para Ausubel é significativo por definição e as estruturas conceituais das matérias escolares são potencialmente significativas, angariando significatividade no processo de aprendizagem. A aprendizagem significativa se desenvolveria dentro de certas premissas como, perceber o conhecimento humano como linguagem que funcionaria como facilitador da aprendizagem significativa por recepção; outra premissa seria considerar a estrutura conceitual das matérias escolares e os conhecimentos e

aptidões que o estudante já possui em sua estrutura cognitiva particular, ou seja, o conhecimento prévio do estudante²⁵.

O processo educativo de recepção e retenção de conhecimentos, não se processaria de forma passiva, mas sim ativa, pois está centrado no estudante e exigiria dele ação e reflexão a partir de suas experiências de ensino:

[...] a aquisição e a retenção de conhecimentos (particularmente de conhecimentos verbais, tal como, por exemplo, na escola ou na aprendizagem de matérias) são o produto de um processo activo, integrador e interactivo entre o material de instrução (matérias) e as ideias relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz, com as quais as novas ideias estão relacionadas de formas particulares (AUSUBEL, 2000, p. XI).

No contexto escolar, o material de instrução que é potencialmente significativo, seria mediado pelo docente e recepcionado pelos estudantes. A dinâmica de interação desse material instrucional com as ideias relevantes trazidas por cada estudante caracterizaria esse processo como integrador e ativo, que possibilitaria uma ampliação ou reconfiguração do conhecimento, a partir do que cada estudante já sabe.

A aprendizagem significativa é, portanto, centrada no aprendiz, e se desenvolve ativamente com o aprendiz e têm como finalidade a aquisição, retenção e organização de conhecimentos em sua estrutura cognitiva. Um princípio facilitador dessa proposta de aprendizagem é considerar a realidade trazida pelo estudante, pois ele aprenderia a partir do que já sabe, ampliando ou reconfigurando conhecimentos já presentes em seu repertório cognitivo. Por meio do processo educativo, vai ancorando novas aprendizagens a conexões cognitivas já existentes. A partir da perspectiva de Ausubel, uma aula de História poderá ser dividida em quatro partes.

Em um primeiro momento, o educador por meio do diálogo com os educandos entra em contato com a realidade trazida por eles, em busca de sondar seus conhecimentos prévios. A partir daí, o educador lança uma questão a ser resolvida, ou seja, uma problemática é lançada a partir dos conhecimentos prévios dos educandos. O educador não contextualizaria o assunto de início, essa atitude tem por objetivo gerar dúvidas nos estudantes, os motivando a se mobilizarem para aprendizagem²⁶.

²⁵ Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* publicado inicialmente no ano de 1968, também enfatiza a importância de reconhecer e levar em consideração no processo de aprendizagem dialógico os conhecimentos prévios dos estudantes.

²⁶ Por caminhos diferentes, David Ausubel através das investigações sobre como se desenvolve o processo cognitivo da aprendizagem e Paulo Freire através da propositura de uma concepção problematizadora que fosse alternativo a educação tradicional, por ele denominada de concepção bancária de educação, chegam a conclusões semelhantes quanto ao processo de aprendizagem. Os estudantes não são “tábulas rasas”, se tornando ponto de partida de toda aprendizagem.

Em um segundo momento, se faz necessário aos estudantes estabelecerem uma tese sobre o problema inicial proposto pelo educador. Neste contexto, pouco importa se a tese seja verdadeira ou não, contudo, este seria o espaço para os educandos emitirem opiniões, levantarem hipóteses e escolherem caminhos interpretativos. Posteriormente através de novos conteúdos informativos, questionamentos e comparações de ideias, gradativamente se estabeleceria uma antítese à tese inicial dos educandos. No terceiro momento, cada educando se dedicaria aos estudos dos conteúdos a respeito da problemática inicial, buscando o estabelecimento de uma síntese.

O último momento corresponderia à apresentação coletiva dos resultados, onde as estruturas intelectuais dos educandos estariam abertas a críticas dos demais colegas e do educador. Paulo Freire (2001) assinala que só existe educação com conteúdos e o processo de críticas dentro do sistema educacional seria um imperativo ético importante de todo aprendizado de feição democrático, “[...] é impossível estar no mundo, fazendo coisas, influenciando, intervindo, sem ser criticado” (FREIRE, 2001, p. 59). A crítica se pautaria na ética de não mentir e de conhecer o objeto de nossa crítica.

Neste sentido, os estudantes a partir de um problema inicial produziram uma tese que posteriormente será questionada, a partir daí cada estudante individualmente produziria sua síntese e apresentaria os resultados coletivamente em sala de aula. As informações recebidas do educador somadas a informações outras estabelecidas na convivência com a cultura escolar da instituição e com uma cultura histórica mais ampla, interagiriam com o conhecimento prévio de cada estudante, possibilitando a formação individual do conhecimento socialmente estruturado.

De acordo com a teoria da aprendizagem significativa, a aula de História se caracterizaria como uma dinâmica de reconstrução de saberes e desconstrução de verdades, onde o erro faz parte do processo de aprendizagem; aprender de maneira significativa visa superar o erro. Do mesmo modo, a dúvida do educando dentro de um cenário de desequilíbrio de discursos e opiniões em sala de aula, possibilitaria a gestação de um ambiente propício para a aprendizagem, segundo Fosnot (1998):

O desequilíbrio facilita a aprendizagem. Há que oferecer investigações estimulantes e abertas em contextos realistas e significativos, que permitam aos alunos explorarem e criarem um grande número de possibilidades, tanto afirmativas como contraditórias (Apud BARCA & CAINELLI, 2018, p.3).

O ambiente em sala de aula aparentemente caótico, onde os discursos e opiniões se compõem e se contrapõem é propício a um aprendizado significativo. Ausubel (2000)

assinala a inadequação do ensino expositivo, pois o considera fenômeno de memorização de informações²⁷, com pouca retenção de significados e não dá conta de situações novas; em contraposição, à aprendizagem significativa revelaria uma aprendizagem menos “livresca” isto é, menos narrativa²⁸ e mais ativa, centrada no estudante. Além de uma maior aquisição, retenção e domínio de múltiplos conceitos; desenvolvendo nos estudantes a criatividade e a capacidade de reflexão diante do julgamento de discursos e opiniões, os auxiliando na tomada de decisões.

Marco Antônio Moreira (2000) assinala a importância de perceber o erro como algo natural e que faz parte de um mecanismo do desenvolvimento humano para a construção do conhecimento. O autor afirma que o mecanismo de compreensão de algo, “[...] é porque construímos um modelo mental desse algo. Mas a característica fundamental do modelo mental é a recursividade, ou seja, a capacidade de autocorreção decorrente do erro, da não funcionalidade do modelo para seu construtor” (MOREIRA, 2000, p. 14). No contexto escolar, o estudante ao entrar em contato com um conhecimento novo, constrói um modelo mental inicial e, ao longo do processo educativo vai modificando, ampliando ou corrigindo os erros; até que seu modelo mental em constante processo de reelaboração alcance uma funcionalidade satisfatória.

Neste sentido, na esteira da compreensão do erro como componente no processo de aprendizagem, Moreira (2000) afirma que, aprender a desaprender também é um componente na aprendizagem significativa. No contexto escolar, o estudante entra em contato com novos conhecimentos que interagem com seu conhecimento prévio, o material instrucional de significado lógico, progressivamente é assimilado pelo estudante, tornando-se significado psicológico. Contudo, quando o conhecimento prévio trazido pelo estudante o impede de assimilar os significados do novo conhecimento, se faz necessária uma “desaprendizagem” no sentido de:

[...] não usar o conhecimento prévio (subsunçor) que impede que o sujeito capte os significados compartilhados a respeito do novo conhecimento. Não se trata de “apagar” algum conhecimento já existente na estrutura cognitiva o que, aliás, é impossível se a aprendizagem foi significativa, mas sim de não usa-lo como subsunçor (MOREIRA, 2000, p. 15).

²⁷ Freire (2021) vai ao mesmo sentido, e considera o ensino expositivo como pressuposto básico da educação de concepção bancária, onde o educador deposita conteúdos aos objetos passivos, ou seja, aos alunos ouvintes, que conduziria a memorização mecânica do conteúdo narrado.

²⁸ O método tradicional de ensino não é significativo, pois os estudantes assumiriam uma postura passiva diante da metodologia narrativa dos professores e da centralidade do livro didático, tornando o ambiente propício à memorização de informações. Na perspectiva do ensino tradicional tanto professores quanto livros funcionariam não como mediadores do conhecimento, mas como transmissores de certezas, nesta perspectiva “os professores são contadores de verdades e os livros estão cheios de verdades” (MOREIRA, 2000, p. 14).

Formalmente, a escola tem o papel de gerenciar aprendizagens, contudo, a aquisição e retenção de conhecimentos não estão restritas ao contexto do espaço escolar, “[...] a aquisição e a retenção de conhecimentos são atividades profundas e de toda uma vida, essenciais para o desempenho competente, a gestão eficiente e o melhoramento das tarefas quotidianas” (AUSUBEL, 2000, p XI). Os seres humanos aprendem em diferentes contextos e espaços ao longo de toda a vida; esses conhecimentos os auxiliam na gestão de sua própria vida²⁹. Aquisição e retenção estão no sentido de obter posse de novos conhecimentos, em um processo de transferência de significados, sejam no ambiente formal escolar ou informalmente no âmbito social.

A teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (2000) encontra interseções com as ideias do pesquisador russo Lev Semionovitch Vygotsky em relação à aprendizagem e a questão da formação dos conceitos. Vygotsky (1989) em seus estudos sobre o processo de aprendizagem aborda a importância da interação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos derivados de noções do senso comum.

No contexto escolar, a aprendizagem se constituiria no processo de interação do conhecimento científico proposto com o conhecimento espontâneo trazido pelo estudante. A resultante dessa interação não “apagaria” os conceitos espontâneos, mas as novas apreensões conceituais os transformariam em novos esquemas intelectuais.

Nesta perspectiva, a experiência pessoal de cada aprendiz levaria a formação de conceitos espontâneos, ou seja, o conhecimento prévio, que em relação ao conhecimento histórico é adquirido por experiências pessoais vividas e por apreensão histórica, dentro de uma Cultura Histórica mais ampla. Esse conhecimento prévio é importante no processo de aprendizagem e Vygotsky defende a importância do ensino escolar no processo de desenvolvimento intelectual humano, pois a mente do aprendiz, “[...] defronta-se com problemas diferentes quando assimila conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos” (VYGOTSKY, 1989, p.74). A instituição escolar, através de uma proposta de aprendizagem sistematizada, teria o papel de ampliação conceitual em relação aos conceitos espontâneos trazidos pelos estudantes.

Clarividente o papel da instituição escolar no processo de aprendizagem humana. No cotidiano das salas de aula, lecionando para turmas do primeiro ano do Ensino Médio, muitas vezes os discentes perguntam: “Professor se nós já estudamos tudo isso no Fundamental para que estudar tudo novamente no Ensino Médio?”. Redundante estudar os

²⁹ Rüsen (2001) faz a mesma afirmação em relação à aprendizagem histórica, e Freire (2021) em relação à aprendizagem em geral.

conteúdos novamente, todavia, em um novo contexto abrir-se-ia a possibilidade de aprendizagem significativa, dentro do que Ausubel denomina de redundância multicontextual “a repetição multicontextual de uma ideia consolida-a hipoteticamente mais na memória do que as repetições dentro de um mesmo contexto” (AUSUBEL, 2000, p. XVI). Os conteúdos são os mesmos, mas em contextos diferentes, a interação cognitiva ampliaria ou reconfiguraria entre os conhecimentos prévios dos educando em busca uma maior estabilidade³⁰.

Bittencourt (2018) afirma que na contemporaneidade o desenvolvimento de novas tecnologias tem modificado as formas de comunicação em sociedade e os novos suportes tecnológicos com sua alta capacidade de armazenamento e difusão de informação tem como consequência a introdução de novos referenciais no processo de produção de conhecimento e acaba também interferindo nas propostas de novos métodos de ensino.

A autora assinala que num primeiro momento, a massificação da comunicação audiovisual com a difusão dos sistemas de televisão estabeleceu mudanças substantivas no processo de escolarização, que se acentuou com o advento da internet que tem modificado “[...] as formas de aquisição de conhecimento por sua capacidade e poder de estabelecer comunicações mais individualizadas e interativas, além de criar novos tempos e formas de leitura que incluem textos escritos, sons e imagens” (BITTENCOURT, 2018, p. 93). Conseqüentemente, o ritmo e a forma de apresentação da informação diferem dos antigos métodos da tradição pedagógica.

A autora assinala que as transformações culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pela internet são contínuas e se faz necessário por parte dos educadores o diálogo constante com os educandos, pois, as transformações tecnológicas introduziram um novo paradigma na forma de apreensão do conhecimento. Este se revelaria:

[...] pela alternância entre a oralidade, os sons e o visual, os quais, em certa medida, põem a informação da linguagem escrita em plano secundário. Outra caracterização [...] corresponde à fragmentação das informações provenientes de diferentes espaços e de maneira simultânea (BITTENCOURT, 2018, p. 94).

Este novo modelo de aquisição de conhecimento revelaria sujeitos com novas habilidades e com novas formas de entendimento do mundo, contudo, a autora assinala cautela com o método de leitura dos suportes informáticos, pois faz se necessário por parte de

³⁰ Moreira (2000) demonstra que na interação entre conhecimentos novos e prévios, o estudante vai assimilando ideias gerais e inclusivas e progressivamente vai se diferenciando do seu estado inicial, reconciliando e integrando os conhecimentos adquiridos, através da relação entre conceitos e proposições vai percebendo diferenças e semelhanças e reconciliando inconsistências.

educadores e educandos uma postura crítica em relação às informações difundidas e ao próprio suporte informacional.

Marco Antônio Moreira (2000) afirma que um mundo contemporâneo de mudanças cada vez mais rápidas e de problemas complexos de repercussões globais, faz-se necessário um tipo de aprendizagem não apenas significativa, mas também subversiva. O autor defende uma aprendizagem significativa subversiva que funcionaria como estratégia de sobrevivência em meio a um cotidiano contemporâneo de incertezas. No sentido de servir de estratégia para sobrevivência em um mundo contemporâneo em constante mutação e, por meio deste conceito de aprendizagem, o autor desenvolve o conceito de aprendizagem significativa crítica “[...] a subversão a qual me refiro é, sobretudo, uma postura crítica, como estratégia de sobrevivência na sociedade contemporânea. Logo, a saída poderia ser a aprendizagem significativa crítica” (MOREIRA, 2000, p.4). O sentido de sobrevivência estaria ligado à capacidade do educando ser flexível frente às mudanças ambientais e também crítico a esse processo; resiliência:

[...] com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnófilo. Por meio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não-causalidade, a probabilidade, a não-dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente (MOREIRA, 2000, p.7).

Moreira assinala que o ensino escolar de uma maneira geral se pauta por conceitos de certeza e de polarização de dicotomias³¹, somados a ênfase tecnológica associada ao progresso e melhoria da qualidade de vida em sintonia com a lógica consumista, individualista e competitiva. Uma educação pautada por esses conceitos teria como resultado sujeitos passivos, autômatos, e facilmente adequados a uma sociedade de mercado globalizada. De acordo com o autor, se faz necessário ser crítico ao processo de expansão da globalização, e na educação escolar se faz necessário “[...] fomentar o ‘aprender a aprender’ que permitirá a pessoa lidar frutiferamente com a mudança, e sobreviver” (MOREIRA, 2000, p. 3-4). Neste sentido, este tipo de aprendizagem proporcionaria uma maior capacidade de compreensão e daria conta de situações novas, possibilitando a capacidade de resistência frente aos processos de expansão da globalização, e teria por foco a problematização fomentada no “aprender a aprender” que oportunizaria aos educandos serem flexíveis diante

³¹ Estes conceitos se assentariam na compreensão do conceito de “verdade” como algo absoluto, fixo e imutável, reverberando em outros conceitos fora de foco, como o conceito de causalidade simples e única, e de que as diferenças se apresentam sempre em formas paralelas e opostas. (MOREIRA, 2000)

de um ambiente em constante mutação e sobreviver. Problematizar para ser flexível e sobreviver, mas por que não problematizar para resistir e transformar?

Newton Duarte (2001a) descortina uma tendência nos estudos educacionais de apropriação e incorporação dos trabalhos de Vygotsky ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, a partir da premissa que a educação tem que se adequar as necessidades dos indivíduos e da sociedade no século XXI.

De acordo com o autor, tem se formulado uma aproximação da psicologia vigotskiana a pedagogias do “aprender a aprender”³², incorporando às ideias de Vygotsky a ideologia neoliberal, contudo, o autor defende e enfatiza a necessidade de uma leitura marxista da obra vigotskiana e a incorporação de seu “legado” dentro da pedagogia histórico-crítica³³.

Duarte analisa documentos relativos à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), identificando e discorrendo críticas a alguns posicionamentos relativos à postura pedagógica “aprender a aprender”. Observaremos apenas dois desses posicionamentos, “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos” (DUARTE, 2001b, p. 36). Esse posicionamento hierarquizaria de maneira valorativa os tipos de aprendizagens, em detrimento das aprendizagens resultantes de transmissão de conhecimentos. O segundo posicionamento, “[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2001b, p. 37). O ritmo acelerado das mudanças na dinâmica social tornaria todo conhecimento provisório e obsoleto, e o sujeito que não se adapta ao ritmo constante das mudanças, estaria fadado ao anacronismo.

Tais posicionamentos se coadunam ao ideário neoliberal, no sentido de secundarizar o papel do docente no processo de aprendizagem, em favor da ênfase das aprendizagens individuais dos educandos; e quem dita às regras das mudanças educacionais é a economia global, e o próprio conteúdo do conhecimento se torna uma mercadoria, isto é, um produto. De acordo com o autor, “o ‘aprender a aprender’ [...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001b, p.38). Corroborando com a postura ideológica neoliberal da

³² “Aprender a Aprender” foi defendido por uma variedade de concepções educacionais como o construtivismo e o movimento escolanovista no Brasil. (DUARTE, 2001).

³³ Concepção pedagógica desenvolvida nos trabalhos do professor Demerval Saviani.

não transformação, e sim adaptação dos indivíduos para a conservação do sistema político-social neoliberal.

Peter Lee em sua obra *Em direção a um conceito de Literacia Histórica* (2006) fundamentado filosoficamente pelas ideias, das quais podemos destacar as do filósofo Jörn Rüsen (2001), propõe o conceito de Literacia Histórica.

O autor assinala que a educação histórica no Reino Unido não é satisfatória³⁴, pois, “[...] o conhecimento histórico não consiste em itens descontínuos e que ‘histórias’ não podem ser tratadas como acúmulo de eventos” (LEE, 2006, p.134), em sua avaliação faltaria um conceito de Literacia Histórica operacionalizável no contexto escolar. Literacia Histórica tem como ponto de partida a “matriz disciplinar” de Rüsen (2001), onde o conhecimento histórico se conectaria com vida prática do estudante. A História em seu conjunto de práticas e metodologias guiadas por paradigmas teóricos desenvolveria formas de representação, ou seja, o desenvolvimento de estruturas históricas aproveitáveis do passado, que possibilitaria formas de compreensão que para Lee caracterizaria em, orientação temporal e na função de postura crítica em relação às demandas da vida prática.

A argumentação de Lee (2006) parte da análise de dados empíricos sobre a questão da aprendizagem de História nos Estados Unidos da América, levantados pelo projeto *How People Learn*³⁵ que em uma de suas conclusões afirma que:

Os alunos vão para as salas de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhe são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus pré-conceitos fora de sala de aula (DONOVAN; BRANSFORD; PELLEGRINO, 1999 apud LEE, 2006, p. 137).

Apesar das diferenças do sistema educacional estadunidense e brasileiro, existem pontos de semelhança. Os estudantes chegam ao espaço escolar com suas experiências de vida, conhecimentos prévios e ideias muitas vezes carregadas de pré-conceitos que se não forem levados em consideração pelo docente, podem impedir a assimilação de novos conceitos ou, contribuir no sentido de apreendê-los por memorização sendo útil apenas para a realização de uma avaliação e nada de transformador e significativo ficará desse processo educativo. Eles tendem a se voltarem para suas ideias iniciais, nada mudando em sua realidade.

³⁴ Peter Lee (2006) utiliza em sua obra dados empíricos sobre o aprendizado histórico em escolas do Reino Unido bem como dos Estados Unidos da América.

³⁵ Dados do “projeto do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos da América – How people learn – HPL (Como as pessoas aprendem)” (LEE, 2006, p.136).

Lee (2006) traçando um paralelo com pesquisas escolares no Reino Unido³⁶ demonstra que os dados sugerem que os estudantes muitas vezes operam o conhecimento histórico a partir de ideias do senso comum que podem até ser úteis em situações do cotidiano, mas inoperantes em relação à História. Percebem o passado como algo permanente e único, onde só existiria uma “história”, tendo como consequência uma única descrição verdadeira.

Outra forma dos estudantes encararem o passado é percebê-lo como “algo que aconteceu” consequentemente fazendo-o perceptível como uma sucessão de eventos que são registrados e não vistos como um processo histórico que é construído pelo historiador, “a gama de descrições válidas aplicáveis ao passado muda com a ocorrência de novos eventos e processos. As considerações históricas são construções, não cópias do passado” (LEE, 2006, p. 140). O autor assinala que as pesquisas apontam que os estudantes quando se lembram dos conteúdos estudados na escola nos anos anteriores, o percebem como uma sucessão desconexa de eventos e, as transformações tecnológicas são encaradas como contínuas e ligadas à ideia de progresso. Segundo Lee, em relação às categorias, passado-presente-futuro, as respostas dos estudantes revelam que:

[...] não estão acostumados a pensar em termos de um grande quadro, achando difícil ir além da extrapolação fragmentada do passado recente [...] indicam que qualquer que fosse o conhecimento do passado que os alunos precisassem chamar, ele não apareceria organizado como uma ferramenta de orientação poderosa ou flexível (LEE, 2006, p. 144).

As amostragens das pesquisas sugerem uma desorientação temporal e o uso de ideias do senso comum para a compreensão do passado por parte dos estudantes. Essa postura os levaria à tendência de aceitar narrativas únicas do passado ou simplesmente negar o conhecimento histórico e permanecer com as ideias iniciais do senso comum.

Segundo Lee (2006) a literacia histórica no transcurso do aprendizado histórico possibilita ao educando o rompimento com o senso comum, proporcionando a capacidade de se orientar no tempo e encarar o conhecimento histórico de forma crítica. A educação histórica tendo como referência o conceito de Literacia História possibilitaria o desenvolvimento de estruturas históricas aproveitáveis do passado:

Uma estrutura deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudança a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma (LEE, 2006, p. 146).

³⁶ BARTON (1996).

Percebemos nessa passagem, similitudes entre o processo de aprendizagem proposto pelo conceito de Literacia de Lee (2006), com as fundamentações teóricas de Ausubel (2000) sobre aprendizagem significativa, no que diz respeito à assimilação e ancoragem de novos conhecimentos.

Barca e Cainelli (2018) em pesquisas³⁷ sobre a constituição do pensamento histórico em estudantes de Portugal e Brasil propuseram um exercício de pensar a história do Brasil sem a presença lusitana. A pesquisa fundamentou-se nos princípios de investigações “[...] em educação histórica no sentido de que a forma como os indivíduos mobilizam os conhecimentos históricos e constroem a sua consciência histórica conferem sentido à história e a eles próprios” (BARCA e CAINELLI, 2018, p. 2). Os resultados apontam que a maioria dos estudantes:

[...] não se ancoram em evidências históricas para construir afirmações possíveis à situação histórica sugerida, e, sim, em uma história já determinada e conhecida que, se não acontece, não há outra a ser colocada no lugar, pois os alunos não consideram a movimentação de outros fatores. O passado está domesticado pela história factual sempre repetida (BARCA e CAINELLI, 2018, p. 14).

Em relação aos estudantes brasileiros, Barca e Cainelli (2018) afirmam que a pesquisa sugere que na educação básica, a forma de aprendizagem histórica não desenvolveria nos estudantes um sentido crítico que os possibilite se utilizar do conhecimento de maneira fundamentada. A aprendizagem deixaria pouco espaço para os estudantes emitirem opiniões, formularem hipóteses ou escolherem caminhos interpretativos alternativos. Neste sentido o passado estaria “domesticado” em narrativas factuais únicas, constantemente reiteradas pelas exposições orais do educador ou nas páginas dos livros didáticos. Em uma situação hipotética, caso essa narrativa seja retirada, os educandos não conseguiriam operar seu conhecimento histórico para que a partir de outros fatores oferecessem alternativas no lugar.

Em um mundo tecnológico de produção e difusão de informações, os estudantes entram em contato com narrativas históricas concorrentes que circulam fora do espaço escolar. As autoras assinalam a importância da instituição escolar frente a esse processo de profusão de informações históricas, tendo o ensino de História o papel no desenvolvimento das capacidades cognitivas do aprendiz abrindo a possibilidade de pensar historicamente, “[...] esse pensar historicamente está intimamente relacionado à complexidade da temporalidade histórica” (BARCA e CAINELLI, 2018, p. 7). As autoras propõem um ensino de História pautado pelo desenvolvimento da consciência histórica, tendo por base o conceito de Rüsen:

³⁷ A pesquisa constituiu-se na aplicação de questionários a alunos do Ensino Fundamental, de duas escolas da cidade de Londrina, Paraná, Brasil e em duas instituições escolares da região do Grande Porto, Portugal.

A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p. 66 apud BARCA e CAINELLI, 2018, p. 4).

As autoras em diálogo com Peter Lee demonstram que através do ensino de História o desenvolvimento cognitivo se realizaria por meio da interação dialógica entre o educador e os educandos, oportunizando a assimilação por parte dos educandos não apenas de conceitos e categorias históricas substantivas, mas também de conceitos de segunda ordem. Em relação à diferença entre os conceitos substantivos ou de primeira ordem e os conceitos de segunda ordem:

Por conceitos substantivos podem ser entendidos os conteúdos da história, como, por exemplo, o conceito de industrialização, Renascimento, revolução. Quanto aos conceitos de segunda ordem, são aqueles que estão envolvidos em quaisquer que sejam os conteúdos a serem aprendidos, dentre os quais podemos citar noções temporais como continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, enfim, aqueles que se referem à natureza da história (BARCA e CAINELLI, 2018, p. 4).

Neste sentido, a aprendizagem histórica significativa se constituiria na compreensão de que o conhecimento sobre o passado é construído perante a evidência histórica e o desenvolvimento do pensamento histórico se daria pela assimilação de conceitos e categorias históricas de primeira e de segunda ordem. Tal conjunto de conceitos funcionaria como “ferramentas” operacionalizáveis na formação de um: “quadro coerente (substantivo) do passado” (BARCA e CAINELLI, 2018, p. 12) ou como uma “estrutura histórica aproveitável” como afirma Lee (2006), que possibilite aos estudantes a reconfiguração de uma consciência histórica que os auxilie nos desafios da vida cotidiana.

A aprendizagem histórica no sentido de uma Educação Histórica na Educação Básica tem esse caráter diretivo claro, de fornecer elementos para o sujeito se instrumentalizar frente aos desafios da sua vida prática.

Peter Lee em sua obra *Literacia histórica e História Transformativa* (2016) afirma que a História é uma forma pública de conhecimento e, faz uma analogia entre educação histórica e liberdade de expressão, que ambas não são direitos garantidos, são conquistas frágeis e o ensino de História quando almeja ser histórico pode ser mais frágil ainda, vulnerável a agendas políticas e educacionais³⁸.

³⁸ De maneira genérica o autor assinala vulnerabilidades como, tentativas de eliminação da disciplina ou integrar a História em Humanidades, simplificando e diluindo o seu currículo, cuja sustentação está no argumento que as disciplinas escolares são construções arbitrárias, portanto, poderiam ser eliminadas em troca de estruturas integradas que economizem tempo dentro da lógica de um mundo competitivo; reduzir o ensino de História

O conhecimento histórico escolar possui critérios próprios não aplicáveis a História produzida nas universidades, contudo, o inverso não seria verdadeiro. Lee assinala que o conhecimento histórico escolar atenderia a critérios próprios, e se este conhecimento “[...] não ensinar aos alunos algo das normas e critérios que são construídos para a história como uma forma pública de conhecimento, não pode ser justificada como história em si” (LEE, 2016, p.114). O saber histórico escolar para se constituir como saber se faz necessário além do intercâmbio com a História dos historiadores, à compreensão por parte dos estudantes do mecanismo deste saber.

Um saber histórico escolar que promova a compreensão e assimilação de conceitos e, que desenvolva imagens do passado que são construídas tendo por base a evidência histórica. O espaço escolar e mais especificamente o saber histórico escolar não é um provedor de informações somente, mas um espaço de promoção de aprendizagem histórica que possibilite o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Dentro desta proposta se faz necessário a superação das ideias do senso comum em relação à História, pois o conhecimento histórico é uma construção que tem por base as evidências históricas, possibilitando a formação de imagens e não cópias do passado.

Segundo Lee (2016), no espaço escolar ocorreria uma reorientação cognitiva que se caracterizaria pela superação da lacuna entre os conhecimentos do senso comum assimilados na vida cotidiana com o conhecimento histórico escolar socialmente estruturado.

Progressivamente, ocorreria à assimilação e retenção de um conjunto operatório de conceitos que Lee denomina como conceitos disciplinares específicos ou conceitos de segunda ordem e também de conceitos substantivos que possibilitaria a formação de quadros, estruturas históricas aproveitáveis que oportunizariam aos estudantes uma melhor orientação temporal e, novas e complexas formas de ver e ler o mundo, isto é, perceberem o mundo historicamente, abrindo novas possibilidades de ação individual e coletiva na vida cotidiana³⁹.

Qual seria o significado de saber algo de maneira significativa através do ensino de História? Peter Lee (2018) nos oferece algumas condições necessárias, que incluiriam, “[...] a compreensão do que uma forma histórica de olhar para o mundo envolve uma vontade

como um veículo para a promoção da cidadania; suporte para coesão social ou para a afirmação de identidade com a difusão de valores patrióticos. (LEE, 2016)

³⁹Lee (2016) afirma que conhecimento histórico não é atividade de senso comum e relaciona às ideias do senso comum (passado único e fixo – relato na relação binária, verdadeiro ou falso) com a relação da criança em “aprender a dizer a verdade”. Em uma situação hipotética, uma criança quebra um objeto e os pais a interrogam e pedem para ela falar a verdade sobre o acontecimento, ela pode contar a verdade ou mentir. Neste sentido na mente da criança, os critérios de contar como a “verdade” aconteceu, faz com que relatar o que aconteceu supõem uma verdade única e só quem testemunhou o acontecimento é que pode contar a verdade.

e capacidade de empregar tal entendimento, juntamente com conhecimento substantivo do passado, com a finalidade de orientação no tempo” (LEE, 2018, p. 120). Significaria compreender o conhecimento histórico como uma “ferramenta” para ver o mundo, isso implicaria a compreensão dos métodos da disciplina de História que tornam o conhecimento do passado possível.

Nesta perspectiva seria desenvolver imagens do passado que possibilitem uma estrutura histórica que permita aos estudantes se orientarem no tempo, adquirindo uma postura de não se utilizar do passado para construir narrativas históricas convenientes no presente. A construção de quadros históricos abertos e constantemente reelaborados permitiria evidenciar critérios de mudança nos diversos contextos históricos.

Na minha realidade profissional observável, os educandos costumam tratar evento histórico como sinônimo de mudança dentro de uma perspectiva cronológica. Percebem as mudanças na História como consequências de ações voluntárias de personagens históricos individuais. Trabalhar com temas significativos se tornaria uma alternativa para mudar essa perspectiva linear na História e na construção de quadros históricos que sirvam para a orientação temporal dos estudantes.

Lee assinala que os quadros históricos⁴⁰ para se tornarem operantes devem ter por base, “[...] uma estrutura aberta de mudança, não uma narrativa em si, mas pode apoiar uma série de narrativas que respondem a diferentes questões e adapte-se a novos pressupostos” (LEE, 2016, p. 125). O quadro histórico estrutural para se tornar operável e significativo, pressupõe a compreensão que marcadores temporais e generalizações podem ser válidos em um quadro, mas não em outro, dependendo da escala utilizada, para que essa compreensão ocorra é necessária à assimilação e retenção de conceitos de segunda ordem. Em relação a aprendizagem histórica, esta se for pautada na capacidade de armazenamento e lembranças de relatos históricos sem a devida contextualização da problemática envolvida na construção desses relatos nada teria de histórico:

Sem uma compreensão do que faz um relato ser histórico, não há nada para distinguir a capacidade de recordar os relatos do passado da capacidade de recitar sagas, lendas, mitos ou as obras de JRR Tolkien. Na verdade, para alguns alunos todas serão simplesmente “histórias”. O mesmo vale para explicações históricas (LEE, 2016, p. 122).

⁴⁰ A construção desses quadros históricos abertos e constantemente reelaborados permite evidenciar critérios de mudança em contextos históricos, “os alunos que tratam qualquer evento como mudança, ou acham que as mudanças têm a mesma lógica de eventos, são susceptíveis de reduzir a escala do passado e vê-lo como a consequência de escolhas deliberadas e ações individuais” (LEE, 2018, p. 126); trabalhar marcadores temporais possibilitaria a compreensão deles como “[...] formas úteis de pensar sobre diferentes temas e até que ponto eles são enganosos” (LEE, 2018, p. 126).

Neste sentido, nos faz necessário como educadores em nossa regência nas aulas de História transpor o gerenciamento de conteúdos históricos permeados por conceitos substantivos somente, e sim, pautar na promoção de possibilidades de assimilação de conceitos de segunda ordem ou conceitos específicos da disciplina, oportunizando aos estudantes a compreensão dos mecanismos de construção do saber histórico, tanto o saber histórico escolar quanto a História produzida pelos historiadores. E o currículo escolar? Quais suas perspectivas e possibilidades no campo do saber escolar? Perguntas que problematizaremos e responderemos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

Currículo escolar: território de disputas de múltiplos sujeitos.

2.1 Perspectivas e Possibilidades Curriculares: o caso da BNCC.

O currículo escolar é lugar de disputas de múltiplos sujeitos, em uma sociedade democrática é comum grupos sociais, políticos e econômicos com os mais variados interesses tomarem partido na luta pela construção do currículo prescrito. O Brasil passou por uma discussão nacional em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que culminou com uma proposta que foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão normativo do sistema nacional de educação responsável pela apreciação do documento. O Ministério da Educação (MEC) homologou a BNCC referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017, no ano seguinte a parte referente ao Ensino Médio⁴¹.

Miguel Arroyo (2013) assinala que a partir da década de 1990 há o fortalecimento da atividade dos movimentos sociais⁴² na sociedade brasileira, o que vem reconfigurando e introduzindo novas dimensões nas identidades e na cultura docente. Essas transformações estão sobrepostas em uma complexa relação escola-sociedade, transformando as instituições escolares e os currículos em territórios onde as disputas e tensões se particularizam, “[...] para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas” (ARROYO, 2013, p. 11) A diversidade de questionamentos e proposituras de novos saberes e experiências coletivas, engendrou novos perfis de docentes e discentes, tornando mais tenso e diverso o espaço escolar.

Todavia, importante salientar que na sociedade brasileira, nos últimos cinco anos ocorreram radicalizações nas disputas em torno do campo do currículo escolar, no sentido do que se deve ou não ser ensinado nas escolas. O Desenvolvimento do Movimento Escola sem Partido⁴³ e as discussões no Congresso Nacional e na sociedade brasileira em torno da elaboração e homologação da BNCC são reflexos desse clima tensionado.

Presentemente, o currículo está no centro das tensões e disputas da dinâmica social, pois, “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO,

⁴¹ Fonte: Portal do Ministério da Educação (MEC) < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#>> (acesso em 12/09/2020).

⁴² Por exemplo, os movimentos negro, feminista, LGBTQIA+, indígena, quilombola, e do campo.

⁴³ Movimento que visa progredir uma agenda ultraconservadora para educação brasileira (PICOLI, 2020).

2013, p.13). O autor demonstra que o currículo escolar funcionaria como instrumento estruturante do ofício docente e a ênfase nas políticas de avaliação que tentam aferir como ele é trabalhado denota o caráter de centralidade política do currículo, “caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos” (ARROYO, 2013, p.13). O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁴⁴ que avalia e ranqueia dados educacionais de vários países é um indicativo de avaliação em parâmetros únicos que pode conduzir para a configuração de um currículo único internacional.

Tomaz Tadeu da Silva (2017) em sua obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* problematiza o conceito de teoria e propõe compreender o currículo escolar como uma perspectiva, isto é, um discurso ou texto. Considerar os efeitos discursivos do currículo colocaria em destaque o envolvimento das intenções e descrições linguísticas do contexto de sua produção, e evidenciaria sua natureza construída e sua historicidade.

Qual conhecimento deve ser ensinado? Qual é o tipo de pessoa desejável para uma sociedade humana em determinado momento histórico? De acordo com Silva (2017) essas questões a respeito da organização educacional se fizeram presentes desde a institucionalização do ensino escolar, nas sociedades ocidentais. O autor assinala que a prática curricular existia bem antes da difusão do uso da denominação currículo e aponta *Didactica Magna* do filósofo Comenius⁴⁵, publicada inicialmente no século XVII, como uma obra pioneira na preocupação do que ensinar, contudo, o termo currículo⁴⁶ como modernamente se utiliza no ocidente só teve seu uso difundido no século XX, por influência da literatura educacional estadunidense.

Silva (2017) por meio de uma abordagem histórica⁴⁷ investiga diferentes momentos e perspectivas de como o currículo escolar tem sido definido e quais questões uma

⁴⁴ Organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no Brasil a avaliação é planejada e operada pelo INEP <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> (acesso em: 11/08/2021).

⁴⁵ João Amós Comenius teólogo, filósofo e educador protestante nascido no ano 1592 na região da Morávia, atual República Tcheca. Em relação à educação, propagou as ideias da *Pampaedia*, isto é, espírito universalista e a necessidade de educar todos os homens em todas as coisas. (GASPARIN, 2019).

⁴⁶ Currículo tem origem em curriculum termo latino que significa “pista de corrida” (SILVA, 2017).

⁴⁷ O currículo escolar só aparece como campo de estudos na década de 1920 nos Estados Unidos, em meio ao contexto migratório e aos processos de industrialização e urbanização que em decorrência intensificou a demanda de conhecimento escolarizado. A escolarização de “massa” engendrou o desenvolvimento de paradigmas curriculares como, por exemplo, o modelo de Franklin Bobbitt onde as finalidades da educação estão ligadas as exigências profissionais da vida adulta e o currículo é encarado como técnica, inspirado no conceito de “linha de produção” de Frederick Taylor, onde a educação é considerada como processo de moldagem, semelhante ao processamento fabril. E o modelo curricular de John Dewey que compreendia a educação como

teoria, ou seja, um discurso curricular busca responder. Tendo por base uma perspectiva pós-estruturalista, o autor afirma que os discursos curriculares estão imersos em relações de poder e as teorias do currículo:

[...] na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder [...] destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder [...] as teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia [...] é precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo (SILVA, 2017, p. 16).

Neste sentido, as perspectivas curriculares não são “neutras”, epistemologicamente elas estão em atividade situadas em um “território disputado”. Definidas por um arcabouço conceitual próprio, cada modelo curricular está imerso em relações de poder, selecionando saberes e direcionando possibilidades, cujo objetivo é crescer, expandir-se, ganhar predomínio em um sistema educacional.

Na década de 1970, como desdobramento dos movimentos de maio de 1968, temos o início da difusão das ideias críticas⁴⁸ que questionavam a estrutura educacional tradicional. Concomitantemente surgem estudos críticos sobre o currículo escolar como, derivados dos movimentos como o de “reconceptualização” nos Estados Unidos com autores como Giroux, Apple, Bernstein e Pinar; “nova sociologia da educação” no Reino Unido com a influência do sociólogo Michel Young; a obra de Paulo Freire no Brasil; e os ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron na França que colocaram o currículo escolar tradicional em questão.

Em relação ao Brasil, o educador Paulo Freire não teorizou especificamente sobre currículo escolar, contudo, ao longo de sua obra abordou questões curriculares e problematizou a educação tradicional vigente no Brasil. A educação escolar tradicional e implicitamente o seu currículo é substanciado em *Pedagogia do Oprimido* no conceito de “concepção educacional bancária”, onde o destaque da relação educativa implica um sujeito narrador cujo objetivo é “depositar”, isto é, transplantar conteúdos aos objetos pacientes, ou

espaço de vivência de princípios democráticos e incluía as experiências e interesses dos jovens no planejamento curricular. Ambos os modelos eram reações ao currículo humanístico clássico, em voga desde o século XIX (SILVA, 2017).

⁴⁸ Originalmente os estudos críticos foram sistematizados pela Escola de Frankfurt cujos expoentes principais são Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse. Alguns estudiosos consideram Walter Benjamin como um possível interlocutor.

seja, os alunos ouvintes. O conhecimento⁴⁹ é percebido como conteúdo informativo, constituído de fatos desconectados de uma totalidade mais ampla. A existência do conhecimento independeria das pessoas envolvidas no ato pedagógico, e a narrativa do educador é alheia à experiência existencial dos educandos:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador [...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação [...] (FREIRE, 2021, p. 80).

Neste sentido, a concepção bancária anula ou reduz a capacidade criativa e crítica dos educandos e tem por finalidade a adaptação deles a realidade circundante, e não a sua transformação. Essa concepção educacional desconsidera o conhecimento como produção social e histórica, levando os educandos a não se perceberem como sujeitos históricos e sociais.

Freire (2021), partindo do pressuposto da vocação ontológica humana de humanizar-se, juntamente com o conceito de “educação problematizadora”, busca fornecer elementos para o desenvolvimento de um método pedagógico que amparasse uma nova perspectiva educacional, que fornecesse um sentido de humanização para as pessoas envolvidas no ato pedagógico. Compreendendo o ato pedagógico como um ato dialógico, que estimularia uma educação crítica e libertadora, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2021, p.93). Se constituindo como alternativa a educação bancária.

Neste sentido, superaria a distância entre educador e educandos, pois tem por base a relação dialógica onde “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021, p.95). A intercomunicação possibilitaria romper com esquemas pedagógicos verticais, característicos da educação bancária; e proporciona um ambiente de aprendizagens tanto para educandos quanto para o próprio educador.

Nesta perspectiva, a educação passaria a funcionar como prática da liberdade, pois, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam

⁴⁹ Segundo Silva (2017) a percepção de Paulo Freire sobre conhecimento tem por base a fenomenologia, onde o conhecimento seria sempre intencionado para alguma coisa, “o ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar ‘presente’ o mundo para consciência” (SILVA, 2017, p.59).

sujeitos do processo [...]” (FREIRE, 2021, p.96). Neste sentido, o caráter dialógico-reflexivo favorece aos educandos o desenvolvimento da consciência que são seres históricos e sociais. Seres que têm consciência de sua finitude e que se percebem situados em um tempo e lugar, considerando que seres humanos não vivem apartados e nem são autômatos. Parafraseando uma afirmação freireana, os humanos se humanizam em coletividade, são seres no mundo e engajados com o mundo.

A prática educativa para Paulo Freire é compreendida como ato político, pois, “não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la” (FREIRE, 2001, p.44). Percebemos que não poderia existir uma prática educativa descomprometida, pois toda prática educativa conjectura ações que almejam certo horizonte de expectativa, ou seja, uma intenção de finalidade; não permitindo assim qualquer neutralidade.

Por conseguinte, o trabalho educativo requisita do educador tomada de posição e diretividade. A concepção educacional desenvolvida pelo docente pode viabilizar nos discentes a obstinação de transformação da realidade circundante, ou a conformação frente essa realidade. Toda prática educativa denota uma finalidade, seja ela de transformação ou conservação e adaptação. Reconhecer o caráter político da prática educativa implica na responsabilidade de fazer escolhas, rejeitar opções, tomar decisões. Por esse motivo, Freire (2001) assinala a importância do docente se pautar no compromisso ético profissional, identificado em uma postura não sectária, na vigilância dos valores democráticos e na coerência entre o discurso e a prática docente.

O método educacional problematizador⁵⁰ proposto por Freire (2021) aplicado ao ensino escolar, abre possibilidades de promoção de aprendizagens significativas e na formulação no sentido de uma Educação Histórica. Dentro da perspectiva de evidenciar a importância do educando se inserir criticamente no mundo, oportunizando o desenvolvimento de uma práxis educativa de atuação em uma realidade concreta. Neste sentido, as propostas pedagógicas de Paulo Freire quando aplicadas ao ensino de História vão ao encontro das concepções de Jörn Rüsen em relação ao ensino histórico escolar. De acordo Rüsen (2001), o aprendizado histórico deve ser útil “à prática de vida” do educando, a promoção de aprendizagens que forneçam elementos que instrumentalizam o ser humano para vida em

⁵⁰ Método inicialmente pensado para alfabetização de adultos, contudo possui um caráter de filosofia da educação, possibilitando a adaptação para outros contextos educacionais (GHIRALDELLI, 2021).

coletividade e a prática da cidadania, ou seja, a vida participativa em sociedade, na práxis da vida na polis.

A atividade educacional freireana é percebida como permanente, englobando tanto o ensino escolar quanto o extraescolar. A própria cidade onde o educando vive, torna-se educativa. A prática educacional é compreendida de maneira relacional, em uma perspectiva “[...] permanente e a vida das cidades, enquanto contextos que não apenas acolhem a prática educativa, como prática social, mas também constituem, através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si mesmos” (FREIRE, 2001, p. 16). A cidade se torna educativa, pois acolhe tanto a educação escolar em si, quanto promove o desenvolvimento da práxis, ou seja, da ação concreta educativa na cidade, por meio da vivência em meio a seus patrimônios materiais e imateriais.

Tanto o espaço quanto o tempo cidadão com suas diferentes camadas em movimento, possibilitam processos educativos quando vividos e problematizados. Os fluxos de pessoas, máquinas e informações, se fazendo presente em diferentes velocidades nas vias urbanas. Os campos de forças e as relações de poder materializadas e muitas vezes personificadas em contraditórias estátuas nas praças públicas; o desenho tortuoso ou retilíneo das ruas revelando intenções de controle ou descontrole governamental; prédios públicos ou privados testemunhando “rugosidades⁵¹” de outrora; ou no revirar dos estratos da superfície do solo urbano, em demoradas obras públicas, fazendo aflorar fragmentos documentais de outros tempos.

A cidade é uma construção material humana, é produto cultural da sociedade possuindo assim historicidade. A urbe somos nós e nós somos a cidade, ela está viva no tempo presente “[...] mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos” (FREIRE, 2001, p. 23). O autor salienta que trabalhar educativamente essa “herança” de tempos passados se constitui em uma tarefa educativa que lidamos de acordo com a origem no posicionamento político e na forma como exercemos poder dentro da cidade.

Dentre as tarefas educativas, o autor assinala a forma de se relacionar com a memória coletiva que, “[...] se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunicam-se as gerações que chegam”

⁵¹ Conceito utilizado na Geografia para definir um objeto material produzido por ação humana que persiste na paisagem geográfica como herança de um passado remoto. Parafraseando Milton Santos (2009) o espaço seria o resultado da acumulação de diferentes tempos.

(FREIRE, 2001, p. 24); e do direito democrático de ser diferente em meio à diversidade humana cidadina, “não se faz nem se vive a substantividade democrática sem o pleno exercício deste direito” (FREIRE, 2001, p. 25). Marcas culturais herdadas permanecem vivas nas coletividades e no patrimônio material da cidade, diante dessa presença “viva” não podemos simplesmente nos esquivar, mas trabalhar a memória coletiva de maneira educativa. Neste sentido, a questão da cidade educativa em Freire (2001) encontra similitude no conceito de cultura histórica trabalhado por Schmidt (2012) e Rösen (2001), onde o ensino escolar e a cultura histórica estão em uma perspectiva relacional e dialética. Cultura histórica no sentido da relação ao papel da produção coletiva de memória no espaço público.

A proposta de Educação Histórica se desenvolve mediante um processo dialógico mediado pelo educador, onde as heranças culturais herdadas e reiteradamente produzidas e comunicadas pela memória coletiva são problematizadas e desnaturalizadas. Possibilitando a união para ação em busca de transformações culturais que se iniciam na sala de aula, mas extrapola os seus limites geográficos, ancorando-se na vivência educativa na cidade. Lecionando História no do ensino médio, em uma escola pública do município de Paracuru, o tema dos resíduos sólidos surge em razão de uma notícia sobre descontos nas faturas de energia elétrica na troca de resíduos recicláveis em pontos de coleta da empresa responsável pela distribuição de energia elétrica no Estado do Ceará⁵².

Inicialmente dialogamos sobre questões referentes à sociedade capitalista de consumo como a obsolescência dos produtos, o descarte e o destino dos resíduos gerados, tendo como referência a própria cidade na qual a escola está localizada. Os educandos dialogavam sobre o descarte de resíduos nas praias do litoral em virtude da intensa atividade turística, e da coleta de resíduos sólidos serem realizadas sem nenhuma pré-seleção e ficar restrita aos bairros do centro da cidade, sendo irregular em bairros afastados e inexistindo em alguns distritos.

Posteriormente debatemos sobre a lei 12.305/2010⁵³ que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos que estabeleceu um prazo para adequação dos municípios brasileiros para uma nova gestão dos resíduos sólidos; e os educandos realizaram pesquisas sobre os impactos ambientais e à saúde pública relacionada à gestão dos referidos resíduos e, sobre a adequação do município em relação à nova política nacional. Os resultados das pesquisas dos educandos foram apresentados e teve destaque na feira de ciências da escola,

⁵²<<https://www.enel.com.br/content/dam/enel-br/quemsomos/iniciativas/>> (acesso em 12/09/2021)

⁵³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm (acesso em 12/09/2021)

sendo selecionada para etapa regional desenvolvida pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) vinculada a secretaria de educação (SEDUC-CE) dentro do Projeto Ceará Científico⁵⁴.

Trabalhar com esse tema gerador⁵⁵ no ensino de História possibilitou além de aproximar o conteúdo escolar da realidade existencial dos estudantes, promoveu em sala de aula uma intercomunicação com o desenvolvimento de debates mediados pelo educador e a produção de projetos de pesquisa pelos educandos. Neste sentido, além da promoção de aprendizagens significativas no sentido de uma Educação Histórica, esse método promoveu a integração curricular das disciplinas escolares com ênfase na abordagem transdisciplinar do tema gerador. Possibilitando problematização e a conscientização da realidade cotidiana, oportunizando o desenvolvimento de uma práxis que em ação em conjunto levou a construir propostas de intervenção ou reivindicação de políticas públicas para a gestão dos problemas da cidade⁵⁶.

Segundo Tadeu Silva (2017) o método pedagógico de educação problematizadora e como prática da liberdade proposto por Paulo Freire se antecipou em alguns aspectos as influências dos Estudos Culturais⁵⁷ e suas implicações curriculares. Freire pioneiramente problematizou o conceito de cultura e a compreendia como resultado da criação do trabalho humano. Na perspectiva freireana a cultura é percebida de uma maneira ampla, constituindo-se em culturas, sem distinções entre cultura erudita e cultura popular. Além deste aspecto, Freire iniciou discussões no sentido que hoje denominamos uma pedagogia pós-colonialista:

Ao se concentrar na perspectiva de grupos dominados em países da América Latina e, mais tarde, nos países que se tornavam independentes do domínio português, Paulo Freire antecipa, na pedagogia e no currículo, alguns dos temas que iriam, depois, se tornar centrais a teoria pós-colonialista. A perspectiva de Freire, já em *Pedagogia do Oprimido*, claramente pós-colonialista, sobretudo em sua insistência

⁵⁴ <https://www.seduc.ce.gov.br/ceara-cientifico/> (acesso em 12/09/2021)

⁵⁵ Os temas geradores serão analisados mais profundamente no tópico II deste segundo capítulo.

⁵⁶ Na fase escolar, na apresentação dos resultados da pesquisa na feira de Ciências da escola, alguns estudantes de outras turmas observavam as imagens do “lixão” da cidade onde se localiza a escola, e afirmavam que se tratava de imagens capturadas em outras cidades como, por exemplo, a popular “rampa do Jangurussu” há anos desativada na cidade de Fortaleza. Contudo, os estudantes que realizaram a pesquisa, capturaram as imagens semanas antes, no local onde o destino dos resíduos sólidos era depositado na cidade, “a céu aberto”, sem nenhum tipo de tratamento, exposto aos efeitos dos fortes ventos marítimos típico da região. A sensação de negação inicial foi transformada em surpresa e também indignação, em relação à forma como os resíduos sólidos eram “geridos” na cidade, e que já existia uma lei determinando o fim dos “lixões” em todos os municípios brasileiros.

⁵⁷ Os estudos culturais tem sua origem no contexto universitário inglês, na década de 1960, com desdobramentos de estudos em outros países. Em sua gênese, a metodologia desses estudos divergia do conceito elitista de cultura presente na tradição literária britânica, tais estudos teriam por base a concepção de cultura desenvolvida por Raymond Williams em seu livro *Cultura e Sociedade* (1969) onde cultura é compreendida como construção humana, um modo de vida das sociedades humanas.

no posicionamento epistemologicamente privilegiado dos grupos dominados (SILVA, 2017, p.62).

De acordo com Silva (2017) não obstante os movimentos pós-estruturalista e pós-modernista que contribuíram para a fundamentação dos estudos pós-críticos do currículo, presentemente, a concepção pedagógica freiriana possui uma importância fundamental nos debates e nas propostas curriculares em torno do campo crítico do currículo escolar. Dentre os impactos advindos dos movimentos pós-estruturalistas e pós-modernistas sobre o currículo escolar:

[...] parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado [...] segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade (SILVA, 2017, p. 115).

No centro do currículo existente, seja ele tradicional ou crítico, estaria o sujeito racional e autônomo da Modernidade. Na perspectiva analítica pós-moderna o sujeito não é autônomo, ou seja, ele não seria o centro da ação social. O sujeito moderno seria uma ficção, um constructo, resultado de uma produção cultural e também social. Alguns pressupostos da teoria crítica do currículo são colocados em questão, pois o movimento “pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica. Em última análise, na origem desses impulsos está a mesma vontade de domínio e controle da epistemologia moderna” (SILVA, 2017, p. 115). De acordo com o autor, o pós-modernismo⁵⁸ em conjunto com as análises pós-estruturalistas⁵⁹ e os estudos culturais forneceriam elementos para os estudos pós-críticos do currículo.

Percebemos o currículo escolar como território de “fronteiras” delimitadas ou de fácil trânsito, lugar configurado por questões de saber, identidade e poder. O currículo é uma construção histórico-cultural, isto é, um artefato cultural em permanente movimento; tanto prescrito por uma política educacional, quanto reconstruído cotidianamente em sala de aula, o currículo é aquilo que se faz dele. Todavia, um conceito tão alargado de currículo, poderia nos levar a um “desgaste” conceitual e uma possível descaracterização do trabalho escolar.

⁵⁸ Movimento intelectual iniciado por volta de meados do século XX, formado por um conjunto de questionamentos aos ditames modernos desenvolvidos e estabelecidos a partir do Iluminismo como, as ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso. O movimento tem uma postura cética em relação às pretensões totalizantes do saber moderno, como a construção de grandes narrativas explicativas que revelariam a ânsia moderna de ordem e controle (SILVA, 2017).

⁵⁹ Movimento formado por um conjunto de reações ao movimento estruturalista desenvolvido na França nas décadas de 1950 e 1960, constituído por teorização sobre linguagem e o processo de significação com uma rejeição a dialética tanto hegeliana quanto a marxista (SILVA, 2017).

Em meu percurso profissional, muitas vezes me indaguei sobre o que corresponderia ao currículo efetivado em uma escola, tendo como preceito que o currículo escolar prescrito não é simplesmente transplantado para as instituições escolares, e seu conceito é muito mais amplo que um roteiro ou índice de conteúdos disciplinares. Dentro do tempo e do espaço escolar, o currículo situa-se em um contínuo movimento de reconstrução cotidiana, e corresponderia além do saber ordenado, um compósito de atividades escolares correlatas que se realizam ao longo do calendário anual escolar.

Demerval Saviani (2016) em reflexão sobre a relação educação escolar, currículo e sociedade, afirma que o conceito de currículo é ampliado, abarcando tanto o saber sistematizado quanto um conjunto de atividades escolares realizadas com determinada finalidade⁶⁰. Neste sentido o currículo corresponderia a todos os elementos relacionados à escola. Contudo, assinala a importância da marcação da diferença entre a atividade curricular e a extracurricular, pois se essa diferença for suplantada colocaria em risco a finalidade principal da escola. De acordo com o autor, a atividade nuclear, ou seja, a principal de uma escola é o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados, “[...] o currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2016, p.57). As demais atividades escolares corresponderiam em extracurriculares, isto é, acessórias, só tendo sentido se estivessem em sintonia com as atividades curriculares, ou seja, aquelas próprias da escola.

Refletindo sobre minha vivência profissional, tendo como referência o conceito de currículo escolar anteriormente exposto, me deparei com situações práticas como as relatadas genericamente pelo autor, onde a atividade nuclear escolar fica eclipsada por atividades correlatas como a preparação e organização de festividades e datas comemorativas como, por exemplo, os festejos juninos e a semana da pátria cuja culminância é o desfile cívico do sete de setembro.

Importante salientar que toda escola é detentora de uma cultura escolar própria, onde todos os espaços e atividades escolares são promotores de múltiplas aprendizagens, por conseguinte, “[...] por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados a sua prática” (FREIRE, 2001, p. 86). A marcação das diferenças e hierarquização das atividades não necessariamente resolveria a situação em tela, contudo por

⁶⁰ Datas comemorativas e festividades, “[...] fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (SAVIANI, 2016, p. 56).

meio de uma relação dialética, os conhecimentos sistematizados assimilados ou apreendidos pelos educandos podem ser incorporados a sua prática através de atividades outras como, as ditas atividades extracurriculares. Todavia, esse possível câmbio de significação entre teoria e prática demanda por parte dos educadores submeter suas práticas a uma constante reflexão, e permanente debate sobre as ações, tendo como finalidade última a aprendizagem dos estudantes.

Em relação aos desafios da escola na contemporaneidade, Moreira e Candau (2003) afirmam que se faz necessário lidar com a questão da pluralidade cultural, não apenas na sociedade brasileira, mas presente de maneira marcante nas instituições escolares, “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 161). Colocar a diversidade em questão e planejar estratégias de diálogo e relações plurais, considerando a heterogeneidade no espaço escolar é, de acordo com os autores, uma demanda educacional contemporânea. A intercomunicação possibilitaria trazer para o diálogo a experiência existencial dos educandos, como preconiza Freire (2021); contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e democrático.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não se constitui um currículo nacional, mas inicialmente, um conjunto de orientações para a reformulação dos currículos locais, seja no âmbito municipal ou estadual. O período de composição da BNCC, compreendido entre a entrega da primeira versão a consulta pública em 2015 até a divulgação da versão final com a inclusão do ensino médio em 2018, foi caracterizado por um cenário nacional de tensões políticas⁶¹ e, pela escalada de movimentos ultraconservadores⁶² que disputavam espaço na constituição do documento da Base.

De acordo com o Picoli (2020), os movimentos ultraconservadores articulados a entidades empresariais reformadoras buscavam acrescentar uma “ótica” neoliberal e a inclusão de bandeiras neoconservadoras no documento, o que levou:

[...] esvaziar o conteúdo propriamente educativo da escola, o que favoreceu o endurecimento da BNCC, a defesa de seu caráter normativo [...] a ênfase na competitividade e no gerencialismo [...] e a exclusão de discussões demasiadas importantes em um país complexo como o Brasil, tais como os estudos de gênero, as

⁶¹ Operação Lava Jato e crise política que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) para mais informações, <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-12/> acesso em 14/09/2021.

⁶² Os ultraconservadores assim denominados por Picoli (2020) corresponderiam o Movimento Escola sem Partido e congressistas da “bancada religiosa” do Congresso Nacional, que aliados “[...] a influência de grupos neoliberais, especialmente das instituições que gravitavam em torno do Movimento pela Base, principal propagandista da reforma, e formados por instituições privadas” (PICOLI, 2020, p. 3). Por exemplo, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna e o Instituto Unibanco.

relações étnico-raciais e os conflitos sociais produzidos pelo modelo de capitalismo vigente na sociedade brasileira (PICOLI, 2020, p. 4).

Segundo Picoli (2020) apesar da abertura à consulta pública, o procedimento de gestão dos dados e da própria elaboração das três versões da BNCC foi marcado pela celeridade, e o formato de participação pública foi marcado pela postura antidialógica:

[...] o sistema para participação *on-line* no portal do MEC foi aberto em setembro de 2015, e as contribuições feitas até dezembro do mesmo ano foram disponibilizadas em fevereiro de 2016. Entretanto, o sistema para inserções de contribuições ficou aberto durante todo esse período até março de 2016, e a segunda versão, que deveria, em tese, considerar criticamente as contribuições, foi divulgada em maio de 2016. Considerando que, no período, registraram-se mais de 12 milhões de contribuições, segundo o próprio MEC [...] restam, no mínimo questionáveis o procedimento e os critérios para sua leitura, ponderação, rejeição ou incorporação delas ao documento. Já o formato de participação não oferecia a “comunidade em geral” a opção de contestar a própria necessidade de uma Base, assim como sobre as possibilidades de discutir concepções de Base e de currículo (PICOLI, 2020, p. 3).

Corroborando com o processo de elaboração apressurado da Base Nacional Comum Curricular, o governo brasileiro⁶³ realizou de maneira célere via medida provisória, depois convertida na Lei Nº 13.415/2017⁶⁴ a reforma do ensino médio brasileiro. Tal documento legal está em consonância com a BNCC, em seu Art. 36 assevera que o currículo escolar do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, resultados das reformulações curriculares de acordo com o contexto local e conforme as possibilidades dos sistemas educacionais de ensino.

De acordo com Julia Malanchen (2016) o desenvolvimento de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil, pode ser compreendido diacronicamente dentro do panorama histórico de transformações da economia capitalista mundial. Em decorrência, ocorreram transformações político-sociais que marcaram o Brasil, ao longo da década de 1990, que provocaram mudanças nas políticas curriculares para a educação básica. Essas transformações resultaram em uma reestruturação estatal⁶⁵, de alinhamento político ao ideário neoliberal, resultando em mudanças econômicas pautadas na globalização da economia.

Tal reestruturação ocasionou transformações para além do setor produtivo como, na área social, e também na educacional, engendrando debates e propostas de ajustamento dos currículos escolares às demandas do novo cenário. Dentre as mudanças na política

⁶³ Governo Michel Temer (2016-2018).

⁶⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm (acesso em 12/09/2020).

⁶⁵ O projeto neoliberal foi inicialmente implantado no Brasil no governo Collor de Mello (1990-1992), contudo se consolidou a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) com a implantação de um conjunto de medidas na economia, denominada tripé macroeconômico, constituído por metas de inflação, câmbio flutuante e superávit primário. Essas medidas tiveram continuidade no governo de Lula da Silva (2003-2010) (FILGUEIRAS, 2006).

educacional, podemos citar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). A autora afirma que os PCN e as DCN foram elaborados com previsão da Constituição Federal de 1988, das orientações da LDBEN e embasados em diretrizes de organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU).

Saviani (2016) assinala que desde a LDBEN aventou-se a ideia de uma Base Nacional Comum e a elaboração das DCN pelo CNE foi a materialização dessa ideia. O autor afirma que o próprio documento da BNCC se reporta às DCN e que elas continuam em vigor. Diante dessa constatação, questiona-se:

Se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”?
(SAVIANI, 2016, p. 75).

O autor aponta um sentido de resposta, na organização e funcionamento da educação nacional em torno da implantação do modelo estadunidense de aferição por meio de avaliações globais padronizadas⁶⁶. A centralização e padronização dos sistemas avaliativos indicariam, “[...] que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (SAVIANI, 2016, p. 75). As avaliações padronizadas de larga escala são produzidas tanto a nível federal quanto nos estados da federação, e a homologação da BNCC seria uma forma de ajustamento a essa realidade avaliativa.

Picoli (2020) afirma que a Base Nacional Comum, inicialmente um documento orientador, como eram os PCN e os DCN, se tornou ao longo do processo de composição na BNCC. A inclusão “curricular” a BNC não seria obra do acaso, pois deixaria explícito seu caráter prescritivo, caracterizado por uma tendência de homogeneização de conteúdos e articulação aos processos de avaliações em larga:

O discurso de que a educação precisa atender a demandas específicas da sociedade contemporânea e estar concentrada em dotar o indivíduo de habilidades e de competências que o tornariam apto para a vida e para o trabalho no século 21 constituem facetas refinadas do processo de normalização e rotinização das relações. O mundo, nessa concepção, já está posto: a sociedade funciona “desta maneira” e

⁶⁶ Por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) organizada pelo MEC via Inep e realizada a cada dois anos. No estado do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece). Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/> acesso em 14/09/2021.

estabelece de antemão o que deve se tornar cada novo ser humano. A preocupação em adaptar a criança e o jovem tem como objetivo subjacente à manutenção do mundo como ele é. O que se está preservando não é o mundo enquanto lugar da pluralidade do que é humano, nem mesmo o que é especificamente humano, mas tão só o *status quo* (PICOLI, 2020, p. 5).

Neste sentido está embutido na proposta educacional da BNCC um caráter prescritivo subentendido, que por meio da ênfase em prover no educando habilidades e competências tencionando a normalização e a rotinização das relações entre os sujeitos envolvidos no ato pedagógico. Este discurso presente na estrutura da BNCC vai ao encontro do ideário do projeto neoliberal⁶⁷, de adaptação do jovem ao mundo, dado como uma realidade natural, por meio da homogeneização do pensamento no intuito da manutenção do *status quo*.

Luiz Filgueiras (2006) em diálogo com a noção de hegemonia trabalhada por Gramsci (2002) assinala que a estruturação do projeto neoliberal no Brasil, sob o comando de grupos econômicos ligados ao capital financeiro, buscou “transformar sua dominação em hegemonia, isto é, de construir um consenso para além do bloco dominante, incorporando os grupos sociais subalternos da sociedade” (FILGUEIRAS, 2006, p. 183). Percebemos a importância da educação para os grupos econômicos dominantes que através de influências nas reformas educacionais cuja finalidade era difundir uma nova concepção do papel da escola e dos conteúdos curriculares, buscando consensos, que possibilitando o estabelecimento de sua hegemonia no conjunto da sociedade brasileira.

As reflexões de Filgueiras vão ao encontro da afirmação de Picoli (2020) que assinala que a consolidação do projeto neoliberal em um país vai além da forma de organização dos processos econômicos e sócio-políticos de livre mercado, se constituindo como “[...] uma utopia que procura se apresentar como ‘a Verdade natural’, a norma, e, como tal, normaliza os indivíduos. A educação é um dos principais setores de interesse do processo de normalização neoliberal” (PICOLI, 2020, p. 8). O documento da BNCC enquanto norma funcionaria dentro desse processo de normalização da sociedade.

⁶⁷ Filgueiras (2006) evidencia a importância de singularizar os conceitos de Neoliberalismo e projeto neoliberal. Neoliberalismo se constitui em uma doutrina geral, formulada no pós-guerra por Hayek e Friedman como um contraponto ao Estado de Bem-Estar Social capitalista e ao socialismo. O projeto neoliberal se configura como o programa político-econômico do neoliberalismo que se desenvolve concretamente em um determinado país. Segundo o autor, o Brasil foi um dos últimos países latino-americanos a implantar o projeto neoliberal e aponta como possíveis causas, os conflitos das frações do capital em torno do Modelo de Substituição de Importações, e da intensa atividade política das classes trabalhadoras na década de 1980, que se expressou coletivamente através do movimento dos trabalhadores sem terra (MST), na criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT), “a Constituição de 1988, apesar de seus vários equívocos, foi à expressão maior dessa repulsa da sociedade brasileira” (FILGUEIRAS, 2006, p.183) ao projeto neoliberal.

Neitzel e Schwengber (2019) em diálogo com Foucault (2010) assinalam que a escola é “lócus” de formação humana, onde o educando dentre múltiplas atividades exercita a escuta, leitura, escrita e a fala; no sentido de desenvolver uma formação que o capacite agir frente aos acontecimentos possíveis da vida e zelar pelo cuidado de si. Contudo, essa questão tem se manifestado de maneira controversa na BNCC, documento esse norteador das políticas e ações educacionais e que sua concepção formativa está definida na objetivação do saber em competências e habilidades⁶⁸. De acordo com os autores, a instrumentalização do percurso formativo contido no documento da BNCC teria por finalidade:

[...] a negação do sujeito e a conseqüente objetivação do saber. O modo de compreender e de relacionar-se com o conhecimento impede aos sujeitos que se constituam em discursos verdadeiros de si mesmos. O conhecimento torna-se um objeto, uma ferramenta da qual o educando se apodera, tornando-se competente e hábil, para executar determinadas tarefas, ao preço de que, tanto o conhecimento quanto o educando, tornarem objetos, geralmente estranhos a si mesmos e para os outros. A centralidade do conhecimento objetivado, que toma os educandos praticamente apêndices do processo, impede o processo de formação de si. (NEITZEL; SCHWENGBER, 2019, p. 214).

Nesta perspectiva, o caráter discursivo do conhecimento é desconsiderado, o conhecimento é algo pronto e acabado, se faz necessário ao educando se apropriar, tomar “posse” do conhecimento. Contudo, a formação do sujeito vai para, além disso, a centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades, prejudicaria o processo de formação de si e limitaria a formação moral, crítica e social do educando.

Malanchen (2016) a partir de um referencial teórico histórico crítico⁶⁹ defende que as políticas educacionais e propostas de ações pedagógicas defendidas pelo projeto neoliberal para a educação no Brasil, estão assentadas em uma articulação entre o discurso do ideário neoliberal com os pressupostos do pensamento pós-moderno. Ambas serviriam de base de fundamentação para a difusão de concepções multiculturalistas⁷⁰ de matriz estadunidense, que reproduziram certo relativismo cultural e epistemológico que teriam seus reflexos nos estudos sobre currículo escolar e nas políticas educacionais efetivadas presentemente no Brasil.

⁶⁸ “[...] competência designa aptidão para realizar determinada operação previsível, de agir segundo uma rotina protocolar [...] É similar ao conceito de habilidade, que significa ser hábil para executar ações, operar meios, objetos, saberes, ou seja, habilitado para operar instrumentos em um mundo de coisas” (NEITZEL; SCHWENGBER, 2019, p. 213).

⁶⁹ A concepção metodológica, histórico-crítica foi desenvolvida pelo professor Demerval Saviani, onde o papel nuclear da escola é a transmissão e assimilação do conhecimento acumulado pela humanidade, isto é, o saber sistematizado. A instituição escolar fundada sob a vigência do modelo capitalista é perpassada pelo conflito de classes, assim como a sociedade na qual está inserida. Os pesquisadores adeptos da concepção metodológica histórico-crítica defendem a pertinência do uso de categorias como luta de classes presentes no materialismo histórico na análise dos fenômenos sociais (SAVIANI, 2016).

⁷⁰ Conceito utilizado em estudos acadêmicos e políticas institucionais oriundas da luta de grupos sociais e étnicos na sociedade estadunidense no contexto do fenômeno da globalização.

De acordo com a autora, “as reformas curriculares dos últimos anos carregariam a característica do pensamento neoliberal, que tem relação direta com o pensamento pós-moderno e o discurso multicultural” (MALANCHEN, 2016, p.19). Neste sentido, as novas concepções de estudos do campo social mudariam o foco da análise; do processo de luta de classes para uma multiplicidade de lutas fragmentadas, onde as contradições assentadas em interesses de classe seriam articuladas em reivindicações de grupos, dando ênfase a questão identitária, ao individualismo e na propalada promoção de uma suposta tolerância entre os grupos sociais, esvaziando assim possibilidades de transformações sociais estruturais.

Segundo Malanchen (2016) no campo educacional brasileiro, esse compósito de ideias se difunde via reformas curriculares, na tentativa de adequação das instituições escolares às demandas do mercado capitalista. Dentro de uma perspectiva de relativismo e fragmentação dos conceitos de cultura e conhecimento, bem como do currículo escolar que resultaria em um processo de “esvaziamento” e não diretividade do ofício docente. Neste sentido, as políticas educacionais e as propostas e orientações curriculares brasileiras nas últimas duas décadas estariam em consonância com a ideologia neoliberal, isto é, com os interesses hegemônicos de conservação das condições de acumulação do capital.

Moreira e Candau (2008) assinalam que o conceito de multiculturalismo é passível de múltiplas apropriações e diversificadas são as concepções multiculturais.⁷¹ Por esse motivo decorre a necessidade de se especificar o sentido quando na análise deste conceito. O próprio termo multiculturalismo é polissêmico. Em relação à concepção multiculturalista, os autores distinguem duas formas de abordagem, uma descritiva e outra propositiva. A primeira abordagem enfatiza o caráter multicultural das sociedades contemporâneas, a segunda procura intervir por meio de ações politicamente comprometidas no intuito de transformar a dinâmica social:

Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva

⁷¹ Moreira e Candau (2008) apontam as concepções multiculturalistas assimilacionista, diferencialista e intercultural. A primeira concepção busca a assimilação dos diferentes grupos na tentativa de neutralizar suas diferenças culturais, contudo sem transformar o caráter monocultural e homogeneizador presentes na matriz da sociedade. A segunda concepção procura enfatizar de maneira contundente as diferenças culturais dentro do projeto assimilacionista, contudo, quando se busca garantir espaços específicos para exercer as diferenças em liberdade, proporciona, “[...] uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. São então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.21), favorecendo a formação de guetos socioculturais. A terceira concepção, na qual os autores estão situados, percebe as relações culturais como imersas em relações de poder, reconhece a hibridização cultural na qual resulta em identidades culturais abertas, promove deliberada inter-relação entre os grupos culturais distintos e concebe as culturas como históricas, ou seja, estão em contínuo processo de elaboração e reconstrução.

da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.20)

A abordagem multicultural propositiva, quando aplicada na educação, consistiria em práticas pedagógicas renovadas que potencializam as relações democráticas, bem como currículos escolares multiculturalmente orientados.

Os autores defendem na educação a perspectiva multiculturalista intercultural, que consiste na promoção de um ensino escolar pautado na intercomunicação e assentado na relação de alteridade, isto é, no sentido de reconhecimento do “outro”. Uma concepção de, “[...] educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 23) O projeto educacional em comum se pautaria na inter-relação de diferentes grupos culturais; não ocultando as diferenças, mas colocando-as em permanente questão; e reconhecendo as identidades dos grupos culturais.

A escola enquanto instituição está inserida em um campo de forças sociais moldadas por relações de poder e norteada por normatizações legais e saberes gestados em currículos oficiais. Contudo, o espaço escolar não é limitado à recepção e reprodução de normas e saberes externos, pois se constitui como um espaço dotado de criatividade, e por meio das disciplinas escolares, em atividades curriculares e extracurriculares, elabora conhecimentos próprios a partir de uma cultura escolar própria. A instituição escolar constitui essa singularidade que oportuniza lacunas de atuação docente em seu cotidiano educacional.

O currículo escolar é um artefato cultural, portanto é um texto discursivo, uma perspectiva repleta de intenções e possibilidades, não se constituindo em um mero instrumento de reprodução ideológica ou reprodução social.

Tadeu Silva (2017) em diálogo com Henry Giroux (1986) tece críticas à teorização da reprodução cultural e social desenvolvidas por Bourdieu e Passeron, e suas implicações nos currículos escolares, pois essa teorização “[...] dava um peso excessivo a dominação e a cultura dominante, em detrimento das culturas dominadas e de processos de resistência” (SILVA, 2017, p. 52). Neste sentido o currículo escolar não funcionaria apenas como instrumento de reprodução e dominação das estruturas político-econômicas. Na teorização crítica sobre o currículo escolar:

Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e

controle. Deve haver um lugar para oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão (SILVA, 2017, p.53).

A percepção crítica de Giroux em relação ao currículo genérico pode analogamente ser utilizada na análise em relação à Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista que a BNCC inicialmente um documento orientador passou a ser um documento curricular prescritivo de concepção formativa definida na objetivação do saber em competências e habilidades. Diante das imposições das políticas educacionais e das prescrições curriculares oficiais, pode-se ficar imóvel diante dessa condicionante ou buscar a existência e a mediação de “lugares” de resistência no nível da instituição escolar e do currículo, que possibilitem a crítica, a resistência e até subversão das diretrizes estabelecidas.

O currículo escolar prescrito é uma realidade, os sistemas de avaliação padronizados em larga escala, através de colheita e ranqueamento dos dados aferidos é um fator de homogeneização de muitas práticas docentes. Todavia uma coisa é o currículo escolar prescrito e outra coisa é a forma que ele é operacionalizado em uma instituição escolar dotada de uma cultura própria. É dentro desse campo de forças, que se desenvolve o ofício docente, entre determinações, negociações e contingências.

Não obstante as avaliações que a BNCC é derivada de uma política educacional de caráter eminentemente neoliberal, que “esvazia” o conteúdo educativo das escolas, há de se superar a rejeição ou o imobilismo diante desse documento norteador. Em meio ao conjunto de suas orientações, através das “lacunas”, “fissuras” ou “brechas” do texto visível desse código disciplinar, se identificariam aberturas curriculares que possibilitem aos docentes de História novas formas de atuação metodológica que os auxiliem na prática da Educação Histórica possibilitando aprendizagens significativas no cotidiano da Educação Escolar.

2.2 A possibilidade de trabalhar Temas Geradores a partir da BNCC e DCRC.

Em meu percurso profissional, lecionei a disciplina História no Ensino Médio, tanto em escolas de formação regular quanto profissionalizantes, em contextos urbano e rural, tomando contato com circunstâncias que me remeteram a refletir as estratégias didáticas com os educandos no âmbito da sala de aula e além dela. Trabalhado com temas históricos advindos da intercomunicação com os educandos, na tentativa de aproximar a proposta curricular ao cotidiano dos estudantes e, no sentido de propor um aprendizado histórico para além do panorama cronológico.

Por meio de uma relação dialógica permanente, busco interagir com conhecimentos e experiências existenciais dos educandos. Em cada unidade escolar que

lecionei, fui percebendo cotidianamente, de uma maneira geral, a falta de aprendizagem significativa dos discentes em relação ao ensino de História. Os educandos, até demonstravam interesse por determinados temas históricos, advindos de séries televisivas, games com cenários históricos, mitologia grega e histórias bíblicas. Contudo, em sua grande maioria, eles apresentavam um aprendizado histórico fragmentado em um conjunto desarticulado de eventos, sem uma orientação temporal específica. Percebi também, a falta de contextualização das propostas curriculares com a realidade local na qual as unidades escolares estão inseridas.

A intercomunicação com os estudantes fazia surgir temas significativos que quando problematizados, proporcionava uma forma alternativa de experimentação temporal e, contextualização da proposta curricular com a realidade existencial dos estudantes. A ideia de trabalhar os temas geradores como método aplicável a aprendizagem histórica surgiu em fevereiro de 2020, quando passei a lecionar na EEEP Raimundo Saraiva Coelho na cidade de Juazeiro do Norte. No decorrer de uma aula, em uma turma do primeiro ano do ensino médio, travando um diálogo transdisciplinar entre Arqueologia e História, evidenciando a importância da arqueologia urbana, trouxe como exemplo o cemitério dos pretos novos na área portuária da cidade do Rio de Janeiro. Esse sítio arqueológico foi encontrado de maneira aleatória. Durante obras de restauro em uma residência encontrou-se o antigo cemitério dos pretos novos há muito desaparecido no tempo, no local atualmente encontra-se o bairro da Gamboa. Um aluno fez analogia com a cidade do Crato, na qual o bisavô dele contava que o bairro do Muriti surgiu a partir de um antigo lugar que “guardava as pessoas que fugiam da seca”.

Segundo a historiadora Kênia Rios (2014), este local era o antigo abarracamento do Buriti, os chamados “currais do governo”, que na seca do ano de 1932 concentrou na cidade do Crato mais de 16 mil flagelados. Os vestígios materiais deste local não estão mais aparentes, o que resta está na memória de algumas pessoas ou soterrado por sucessivas camadas de terra. Atualmente, sobre a superfície do solo urbano se desenvolveu o bairro do Buriti que com o passar dos anos mudou sua denominação para Muriti. A partir do diálogo com os alunos, surgiu um tema gerador, as secas, que envolveu toda a turma e suscitou inúmeros debates entre os educandos e propostas de desenvolvimento de pesquisas que seriam apresentadas na feira de ciências da escola. Contudo, esse evento não se realizou devido à suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia do novo Coronavírus.

A experiência profissional com os temas históricos se aliou à oportunidade de experimentar a pesquisa em um mestrado profissional. O Mestrado Profissional em Ensino de

História (PROFHISTÓRIA)⁷² me oportunizou problematizar as relações ensino e pesquisa, as práticas em sala de aula na educação básica, e as contingências que permeiam o processo de ensino-aprendizagem possibilitando a elaboração de novas estratégias metodológicas pensadas a partir da escola e aplicáveis a ela. Os temas históricos trabalhados ao longo da minha trajetória docente se transformaram nos temas geradores, sistematizados através da reflexão, do aprofundamento da leitura bibliográfica e da pesquisa oportunizada pelo curso no PROFHISTÓRIA.

Utilizando-me dos ensinamentos de Paulo Freire (1996), em diálogo com sua perspectiva “que não há docência sem discência”, tendo como referência suas “palavras geradoras” e conversas informais em busca de captar um pouco da realidade vivida pelos educandos, fomento temas geradores aplicáveis a uma aprendizagem histórica.

O procedimento pedagógico de Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2021) não é um método de ensino, mas de aprendizagem, similar a um procedimento cultural não restrito a sala de aula, extrapolando seus limites para à sociedade. Nesta perspectiva pedagógica, o educador não é uma “entidade” alheia à escola ou a comunidade; ele está inserido, ou seja, ele vive na comunidade em que atua como educador. Os problemas, o universo vocabular, as manifestações culturais da comunidade atravessam tanto os educandos quanto o educador, através das práticas de convivência.

A intercomunicação entre educador e educandos, transforma ambos em sujeitos do processo de aprendizagem. Neste sentido o educador não explica, mas dialoga com os educandos permanentemente, onde investiga o universo temático da comunidade, “no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente à preocupação pela problematização dos próprios temas” (FREIRE, 2021, p. 139), e a partir daí surgem palavras e temas significativos que se transformarão em temas geradores.

De acordo com Freire (2021) os temas significativos se tornam geradores pelo seu caráter de desdobramento em novos temas, possibilitando a compreensão da totalidade e as dimensões significativas da realidade. O educador põe as palavras e temas geradores em questão, colocando-os em uma perspectiva mais ampla, os problematizando através de elementos sociológicos e históricos que envolvem os temas.

Dentro da relação dialógica, os temas significativos se transformam em outros temas e também em problemas, “[...] propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e,

⁷² <https://profhistoria.ufrj.br/> (acesso 02/10/2020).

assim lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2021, p. 120). A conscientização se estabelece dentro de um ato dialógico contínuo e coletivo, e este processo é tão desafiador que não fica circunscrito ao nível intelectual, levando ao desenvolvimento de uma práxis. A práxis envolve reflexão e ação política⁷³; a conscientização possibilita a ação. O desenvolvimento da práxis se dá na ação política conjunta na polis, ou seja, na cidade.

Minha prática com ensino de História se desenvolveu no ensino público, constantemente me deparei com problemas de todos os tipos, tanto externos quanto internos ao espaço escolar. Contudo, dois problemas, que é a falta de aprendizagem significativa em História e a pouca ressonância das propostas curriculares a experiência existencial dos estudantes podem ser minorados através da utilização dos temas geradores de discussão no ensino de História no sentido de uma Educação Histórica.

A metodologia dos temas geradores, mediadas através das “lacunas” e “brechas” curriculares possibilitam a resolução de três problemas, um de caráter curricular, outro metodológico e um de finalidade para o ensino de História, que se “materializa” em resposta à reiterada frase dos estudantes, “História serve para que?”.

O problema curricular se resolveria pela aplicabilidade do currículo, ou seja, a operacionalização do currículo escolar. Que é a efetivação de um documento feito na esfera das universidades, isto é, a tradução de um documento genérico para a realidade concreta de cada lugar, gestando esse processo a partir da realidade dos estudantes. O problema de finalidade para o ensino de História é resolvido, pois, se corporifica no ensino escolar o compromisso de pensar o tempo presente. No sentido de “escovar a História a contrapelo” como pressunha Benjamin (1996) e dando ênfase à escola como “ferramenta” política, como preconiza Freire (2021).

Metodologicamente resolve problemas de habilidade, caracterizado pela orientação temporal e a apropriação conceitual, no sentido de uma aprendizagem histórica vinculada à prática da vida social, na perspectiva de uma Literacia Histórica como defende Peter Lee (2006). Oportunizando a inserção histórica dos estudantes no tempo e no espaço, possibilitando a percepção de que são seres históricos e sociais. O aumento da criatividade e o desenvolvimento de uma práxis educativa, que por meio da reflexão do tempo presente, ocasione uma força transformadora na polis, ou seja, o auxílio à prática da cidadania na cidade.

⁷³ Não no sentido político partidário, mas sim de reivindicação ou intervenção em um problema concreto de uma comunidade.

Nilo Agostini em *Os Desafios da Educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin* (2019) afirma que o procedimento pedagógico de Freire pode ser incorporado ao contexto de aprendizagem histórica; pois além do caráter crítico, tem por finalidade o desenvolvimento da consciência histórica, materializada na investigação e reflexão das condições da sociedade no tempo presente, dentro de um processo de educação cultural amplo. A pedagogia freiriana foi gestada a partir e para a prática educacional popular.

O autor assinala que diante da atual conjuntura de “protagonismo” do mercado financeiro na sociedade brasileira e massificação do ensino, a própria educação escolar é transformada em commodities. Contudo, a educação deve ser compreendida como bem público, e a História é o “terreno” próprio do ser humano. No “terreno” da História, os humanos colocam os seus pés, se inserem em um tempo-lugar, no sentido não apenas de interpretações, mas de transformações por meio de realizações.

Refletindo sobre minha prática profissional, percebo a necessidade de desconstrução de práticas metodológicas que têm por base uma História cronológico-linear. Os temas geradores de discussão aplicados na aprendizagem histórica vão ao sentido de uma História crítica das contradições do tempo presente.

Paulo Ghiraldelli Junior (2021) assinala que a filosofia da educação de Paulo Freire vai além da sala de aula da escola convencional, circunscrevê-la a este espaço seria um equívoco. As propostas freireanas detêm um caráter revolucionário, isto é, sua obra tem um compromisso com uma transformação social radical, contudo a sala de aula é dada à estabilidade. O autor faz uma leitura da recepção da obra freireana no Brasil, em dois momentos distintos, um antes e um depois do movimento pós Anistia em 1979. O primeiro momento, o pensamento de Freire está ligado a um processo revolucionário em andamento, com amplas transformações culturais neste sentido, e seu livro *Pedagogia do Oprimido*⁷⁴ publicado em 1968 é indicativo neste sentido. No segundo momento, com o retorno de Freire ao Brasil, ele foi confrontado com demandas educacionais formais, isto é, questões específicas ao universo escolar, espaço este predisposto a continuidades e não a rupturas; e com a crescente penetração da política neoliberal no Brasil.

⁷⁴ A “figura” genérica do oprimido contida nesta obra é identificada com o homem desenraizado, ou seja, é a pessoa que no Brasil ao longo do século XX, fez a transição de áreas culturais rurais para áreas culturais urbanas, e nesse ambiente citadino foi taxado como “sem cultura”. O sujeito desenraizado no novo ambiente urbano encontraria na alfabetização o início de um caminho para se desvencilhar de figuras opressoras que os convidaram a se diminuir. O conceito amplo de Cultura e as palavras geradoras vinham do meio cultural das pessoas desenraizadas, ou seja, da população brasileira advinda de fluxos migratórios. (GHIRALDELLI, 2021).

Os temas geradores e o ensino por eixos temáticos em História chegaram a ser implantados de maneira pontual, em meio às reformas curriculares estaduais na década de 1980 como, por exemplo, Minas Gerais e São Paulo como aponta Fonseca (1994). De acordo com a autora o estado de São Paulo foi pioneiro em propor no seu programa curricular trabalhar História por meio de eixos temáticos como uma alternativa ao ensino de História apoiado em uma temporalidade única e linear. Paulo Freire a frente da secretaria de educação da prefeitura de São Paulo no mandato da prefeita Luiza Erundina (1989-1992) também atuou no sentido de trabalhar temáticas e um ensino escolar mais interdisciplinar como demonstra Sérgio Haddad (2019). Contudo, as diretrizes metodológicas neste sentido não obtiveram uma continuidade.

Bittencourt (2018) assinala algumas polêmicas em relação à forma como foi aplicada a História abordada por temas, como a exclusão de conteúdos ditos tradicionais que na visão da autora não poderiam ser excluídos do ensino escolar; e a não superação da abordagem linear teleológica, que acabou por enfadar os estudantes com alguns temas específicos trabalhados ao longo de todo o ano escolar.

Os temas geradores no sentido de uma aprendizagem histórica, propostos neste trabalho funcionam como ponto de partida para pensar o tempo presente, aproximar às propostas curriculares a realidade dos estudantes e transformar tanto educador quanto educandos em sujeitos do processo educativo. Por meio da relação dialógica, problemas são colocados, e a partir da problemática do tempo presente outras temporalidades e espaços são acessados, mediados pela contextualização, problematização e práticas transdisciplinares do educador.

Esta proposta metodológica não é um caminho único, é sim, uma possibilidade metodológica de promoção de uma aprendizagem histórica mais significativa. Contudo, trabalhar com temas geradores requer um processo de formação permanente para o educador, “e a formação permanente se funda na prática de analisar a prática” (FREIRE, 2001, p. 72). O educador por meio da análise da própria experiência dialógica com os educandos vai ampliando e fazendo recortes temporal e espacial do tema gerador trabalhado; propõe desafios aos educandos como estímulo a aprendizagem e, análises a partir de conceitos históricos de primeira e segunda ordem (BARCA e CAINELLI, 2018). No sentido de não “encapsular” o tema em um “conteúdo único” ou aborda-lo em uma perspectiva cronológico linear⁷⁵ como

⁷⁵ Em minha prática profissional me deparei com as polêmicas assinaladas por Bittencourt (2018) na condução de aulas de História por eixos temáticos centradas no uso do livro didático. Os temas não surgiam na relação dialógica entre educador e educandos, pois, já estavam predeterminados no livro, e a forma de abordagem

nos alertou Bittencourt (2018), pois o tema é gerador de outros temas e problemas do tempo presente e os conceitos são “ferramentas” para trabalhar as temáticas propostas.

Percebemos a importância e a viabilidade de se trabalhar com temas geradores no sentido de uma aprendizagem histórica, o caráter filosófico das propostas de Freire, possibilita sua aplicabilidade em vários contextos educacionais. Contudo, é possível trabalhar temas geradores a partir da BNCC e do DCRC?

Partimos do pressuposto que BNCC funciona como um currículo prescrito e documento norteador das avaliações em larga escala no Brasil, como o SAEB. O próprio lema da capa expresso no trocadilho “Educação é a Base” deixa subentendido este sentido prescritivo.

Egberto Melo (2021) assinala que dispositivos legais curriculares como a BNCC propõe a homogeneidade nos currículos de educação básica e, por conseguinte a tentativa de controle da trama da educação básica e da formação docente no Brasil, contudo, cada escola e cada espaço de formação docente são lugares de liberdade que potencializa insurgências contra essas prescrições. De acordo com o autor:

Por mais que o entendimento dos gestores da atual educação brasileira seja de que basta investir numa intensa formação baseada na racionalidade técnica, as experiências cotidianas seguem, quase sempre linhas de diferenciação de forças, toma caminhos divergentes, reparte-se e dispersa-se do intencionado pelos idealizadores de currículos oficiais, gerando divergências, disjunções irredutíveis entre o pensado (a racionalidade técnica) e o praticado na efetivação cotidiana do ensinar e aprender escolar. (MELO, 2021, p. 150).

A partir de uma perspectiva foucaultiana, o autor afirma que as definições curriculares prescritas são “grandes máquinas abstratas” e as experiências com essas propostas curriculares e sua efetivação no interior das culturas escolares mobilizam táticas de vivências nos sujeitos, estabelecendo sentidos as ações escolares, que atualizam os efeitos do currículo. A liberdade possível é conquistada por meio de micro ações e formas móveis e instáveis de atuação no cotidiano escolar, em meio às relações de saber e poder, possibilitando “corrosão” nas engrenagens do poder.

Os documentos curriculares, bem como a estrutura escolar nacional são compreendidos por Melo (2021) a partir do conceito, dispositivos de saber e poder. De acordo com Foucault, os dispositivos de saber e poder são:

didática sujeita a anacronismos, em vez de romper reafirmava a linearidade como, por exemplo, o trabalho com o tema terra ao longo das tradicionais “eras históricas”, mundo antigo, medieval, moderno e contemporâneo. Trabalhar temas geradores ou eixos históricos temáticos pressupõe a não centralidade do uso do livro didático em sala de aula; uma alternativa seria as aulas oficinas proposta por Barca (2004) e desenvolvida no capítulo III deste trabalho.

Um conjunto resolutamente heterogêneo, que comporta os discursos, as instituições, os arranjos arquitetônicos, as decisões regulamentares, as leis, as medidas administrativas, os enunciados científicos, as proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, assim como do não dito, eis os elementos do dispositivo (FOUCAULT, 2017, p.299 apud Melo, 2021, p. 158).

Os dispositivos de saber e poder estão imersos em relações de poder⁷⁶ e também de resistência e o documento da BNCC se insere nessa dinâmica, se constituindo por prescrições curriculares impositivas e também por resistência através de lacunas e brechas no próprio texto da Base.

A BNCC na sua parte introdutória, referente ao pacto interfederativo e a implantação da Base, firma a importância da relação entre a união e os entes federativos estaduais, todavia, reconhece a diversidade e as diferenças regionais do Brasil, bem como a autonomia das redes de ensino e das instituições escolares. Neste sentido, possibilitam lacunas à incorporação tanto nos currículos quanto nas propostas pedagógicas de temas contemporâneos, os temas transversais:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e as propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

A Base destaca alguns desses temas como, por exemplo, educação alimentar e nutricional; educação para o consumo; educação financeira e fiscal. Firmado em seu texto, “[...] essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2018, p. 20). Os temas destacados pelo texto da Base e aqui citados, perpassam todo documento da BNCC em formato de habilidades dos componentes curriculares.

Todavia, abre-se uma “fissura”, uma brecha que possibilita trabalhar os temas geradores a partir da BNCC, pois caberia às unidades escolares trabalhar de forma contextualizada os temas contemporâneos. As especificidades surgem das singularidades de cada local, e também da intercomunicação entre o educador e os educandos. No “clamor” das salas de aula os temas contemporâneos, ou seja, os temas do tempo presente fazem a sua aparição; e devem ser incorporados aos currículos e as propostas pedagógicas escolares, “disse” a BNCC. Os próprios temas “arrolados” pela Base como, “educação para o consumo”

⁷⁶ Melo (2021) compreende poder neste trabalho como, “possibilidade de fazer com que o outro faça aquilo que se deseja ser feito, pela capacidade de induzir ações que podem ou não se efetivar, total ou parcialmente, ou seja, é uma ação sobre outras ações” (MELO, 2021, p. 165).

com diretriz neoliberal como demonstraram Neitzel e Schwengber (2019), pode ser contextualizado por meio da problematização de questões relacionadas à sociedade de consumo capitalista⁷⁷ correlacionado a problemas que afetam a vida humana no nível local, regional e global.

A BNCC em conformidade com a LDBEN denomina as disciplinas escolares em componentes curriculares e as engloba nas áreas de conhecimento, no intuito de favorecer uma possível comunicação entre os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares. No texto da Base, os componentes curriculares preservariam suas singularidades e cada área comporia competências específicas. Na parte referente ao Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas estimularia os estudantes no desenvolvimento de “[...] uma melhor compreensão do mundo, não só favorecendo o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem” (BRASIL, 2018, p. 354). Compreender o mundo em que vive para intervir nele de maneira mais responsável; uma lacuna para o desenvolvimento de uma práxis educativa.

Dentre as competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, as competências dois e três abrem possibilidades para se problematizar o tempo presente com os estudantes:

Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos de Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo [...] Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social. (BRASIL, 2018, p. 357)

O texto da Base, dentre suas competências gerais e específicas oferece lacunas para se trabalhar o tempo presente e em decorrência os temas geradores na aprendizagem histórica, “o passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual” (BRASIL, 2018, p. 397). A relação presente e passado, trabalhada em sala de aula é mediada através da assimilação de conceitos históricos e operadas pelas evidências a partir dos documentos históricos. O diálogo e a comunicação também são compreendidos no texto do documento como saberes produzidos no âmbito escolar:

⁷⁷ Exemplifico com minha própria prática profissional, trabalhei em uma aula de História na EEM Hermínio Barroso, no município de Paracuru, o tema significativo, Resíduos Sólidos, que acabou se transformando em um tema gerador de debates e produção de pesquisas por partes dos estudantes, posteriormente expostas e problematizadas na feira de ciências da escola e na feira regional organizada pela SEDUC-CE.

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e o diálogo [...] a lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos (BRASIL, 2018, p. 398).

O documento da BNCC referente ao Ensino Médio reitera, amplia e aprofunda a questão do diálogo e a necessidade da promoção de aprendizagens que embasem os estudantes para uma leitura da realidade vivida, que os fundamentem para tomada de decisões frente aos desafios contemporâneos:

O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais – abrindo-se criativamente para o novo (BRASIL, 2018, p. 463).

A afirmação genérica para o estudante abrir-se criativamente ao novo, transmite um sentido de adaptação frente a uma realidade contemporânea de mudanças rápidas e constantes. Contudo, a apresentação do mundo como um campo aberto para investigação e intervenção, possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica no sentido de equacionar marcas culturais herdadas das gerações anteriores. Uma lacuna se abre para se trabalhar em consonância com uma cultura histórica, e problematizar questões da cidade. No sentido de tarefas educativas como preconizava Freire (2001), que é o trabalho da memória coletiva de maneira educativa e o exercício do direito de ser diferente em meio à diversidade humana cidadina. As categorias política e trabalho e estímulos de produção de aprendizagens a partir dessas duas categorias aparecem no texto da BNCC, no sentido que a vida em sociedade pressupõe ações individuais e coletivas que são mediadas por essas categorias.

O documento da BNCC tem por base competências gerais que perpassam todo o seu texto, e em cada etapa da educação básica ocorre uma flexibilidade que rompe com a antiga centralidade das disciplinas escolares nos currículos. Todavia, como assinala Saviani (2016) no ensino de História existe a necessidade dos estudantes compreenderem os princípios científicos e os processos que tornam possível tal conhecimento, ao contrário, a tendência seria naturalizar tal conhecimento.

Segundo Rossano Sczip (2020) a História na terceira versão da BNCC perdeu sua autonomia e a proposta de ensino interdisciplinar é percebida como um fim e não como um meio, levando a um distanciamento da História escolar com a Ciência Histórica de referência, no sentido de diluição e naturalização do conhecimento histórico, da não compreensão de seu processo de construção. O próprio protagonismo juvenil exaltado no texto da Base é visto como individual e não coletivo.

Existe uma diferença importante entre, a componente curricular História no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na etapa do Ensino Fundamental, a História é abordada em grandes unidades temáticas, e os objetos do conhecimento são elencados de maneira singular, bem como suas habilidades correspondentes. No Ensino Médio, a História perde sua autonomia para dar lugar à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com uma flexibilidade ampliada, só aparecendo competências específicas e habilidades, sem definições dos objetos do conhecimento. Tal flexibilidade proporciona certa margem de ação ao docente do Ensino Médio, e uma possível abertura para um aprendizado histórico temático.

A BNCC oferece brechas de atuação no sentido de uma aprendizagem histórica a partir de temas geradores que oportunizam aprendizagens significativas. Todavia, não podemos perder de vista o caráter apressurado da elaboração da Base, e os interesses de grupos econômicos e ultraconservadores na sua homologação, como demonstrado por Picoli (2020). Coadunando com o processo apressurado da implantação da Base, o governo brasileiro na gestão Temer realizou de maneira célere, sem os devidos estudos e debates, via medida provisória posteriormente convertida na Lei 13.415/2017 que alterou a LDBEN, mudou a estrutura do Ensino Médio brasileiro de modelo de currículo único para um modelo diversificado e flexível.

Ferretti (2018) assinala que tal mudança tornou flexível a estrutura curricular para supostamente ocorrer uma melhoria no ensino-aprendizagem, e a despeito de o ensino médio ser da responsabilidade administrativa de cada estado federativo, “[...] a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional” (FERRETTI, 2018, p. 25).

O autor afirma que a Lei tornou a estrutura do Ensino Médio mais flexível, e obrigou a orientação pela BNCC tanto na parte de formação geral básica quanto nos itinerários formativos. Tal estruturação pode dar um foco interdisciplinar no trabalho docente, contudo, os componentes curriculares encontram-se “diluídos” em áreas de conhecimento, contribuindo para possível fragmentação e “diluição” dos conteúdos.

O autor assinala alguns “entraves” para que o trabalho docente se torne interdisciplinar como, a revisão dos cursos de licenciatura plena, a falta de formação continuada no sentido dessa metodologia, às condições de infraestrutura das escolas e de trabalho dos profissionais da educação, e o arranjo curricular desenvolvido em competências e habilidades que “amarra” o ofício docente as prescrições da BNCC. Todavia, reconhece que a

educação é um campo de contradições, mas também de possibilidades de mudança, ao menos no âmbito cultural.

A componente curricular História sofreu limitações de carga horária no novo modelo de Ensino Médio. A fragmentação e, a possível “diluição” dos conteúdos em grandes áreas de conhecimento advindas da nova reestruturação curricular, somadas a poucas políticas de formação continuada deixam o cenário adverso aos profissionais da educação no ensino público, especialmente aos professores de História.

As adversidades advindas do “horizonte” curricular podem limitar o fazer profissional de alguns ou tornar desafiador para outros. Faz-se necessário, como preconiza Freire (2001), estar aberto ao diálogo e uma reflexão contínua dos métodos, práticas e ações na escola e também fora dela, na polis. Nunca perdendo de vista que a escola é um espaço criativo, dotado de uma cultura própria, Silva (2006).

A componente curricular História encontra-se fragmentada e diluída em uma área de ciências humanas, contudo é importante mantermos o foco na aprendizagem histórica, tendo como pressuposto a intercomunicação entre educador e educandos e a compreensão que uma educação histórica não se circunscreve às salas de aula, ela está em consonância com uma cultura histórica mais ampla como afirmam Rüsen (2001) e Barca e Cainelli (2011/2018) e do desenvolvimento da práxis educativa na cidade como afirma Freire (2001). A escola não é um local apenas de recepção de normas, diretrizes e orientações prescritivas; muito menos é espaço de reprodução do que é externo a ela. Arrisco a dizer que a escola⁷⁸ é um elemento vivo, composto por um ciclo onde se recebe o que vem da sociedade, reelabora algo próprio internamente e devolve novamente algo novo para a sociedade, cumprindo assim a sua função social.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) referente ao ensino infantil e fundamental é um documento de caráter normativo, constituído como referencial norteador estadual para elaboração e adequação das propostas pedagógicas das redes de

⁷⁸ A rede pública de ensino médio no Ceará está dividida em três modelos de escolas, as de ensino regular, as de tempo integral e as escolas profissionalizantes. O Estado, a partir do ano de 2008 implantou uma política de expansão do ensino integral e profissionalizante. Nos últimos meses, os três modelos de escola buscam se adaptar a nova realidade do Ensino Médio. Presentemente leciono em uma escola profissionalizante, cuja matriz curricular compõe a formação geral com os componentes da base nacional comum; a formação profissional com os cursos técnicos desenvolvidos; e a parte diversificada com conteúdos voltados para a formação cidadã e projeto de vida dos estudantes. Nas escolas profissionalizantes cearenses, o itinerário formativo se tonará a parte de formação profissional, e a parte diversificada já contemplam competências da BNCC como a ênfase no projeto de vida. Na unidade na qual leciono, a disciplina, agora componente História teve uma mudança em sua carga horária semanal, com um tempo aula para formação geral e outro tempo aula para uma História aplicada ao curso profissional escolhido pelo estudante. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/> acesso em: 24/09/2021.

ensino, para que os profissionais da educação básica no Ceará, “encontre nele uma bússola para o planejamento e execução de práticas docentes mais dinâmicas, interessantes e facilitadoras da aprendizagem do aluno” (CEARÁ, 2019, p.20). O DCRC foi elaborado tendo como referência a BNCC e sua normatividade incide tanto em instituições escolares públicas quanto privadas.

O DCRC avança no sentido de um processo de aprendizagem interativa, onde tanto estudantes quanto professores são protagonistas, privilegiando espaços de intercomunicação. O documento se alinha a determinação pedagógica assumida pelo Estado do Ceará quanto à aprendizagem na idade certa, e com o compromisso de formar um ser humano integral, o DCRC a exemplo da BNCC propõe os temas contemporâneos que afetam a vida humana em diferentes escalas, da local ao global. Os denominados temas integradores estão em uma perspectiva de abordagem transversal, tendo em vista a integração dos componentes curriculares e os desafios do mundo contemporâneo. Alguns destes temas propostos são bem semelhantes aos da Base como, Educação Alimentar e Nutricional. Contudo, o DCRC vai além, com a propositura do tema Relações de Gênero. No sentido, que reunimos na sociedade:

[...] meninos e meninas com histórias de vida diversificadas. Eles nos motivam a pensar o quão é essencial que a escola incorpore e discuta democraticamente as questões que envolvem as relações entre sujeitos, considerando o respeito e a autonomia como basilares ao relacionamento humano. Isso possibilita uma ampla crítica cultural do domínio masculino e da subordinação feminina baseada em relações desiguais de gênero (CEARÁ, 2019, p. 99).

Na intercomunicação com os estudantes está temática se faz presente cotidianamente nas salas de aula e, o texto do documento DCRC prevê a sua problematização no processo de aprendizagem escolar. Contribuindo para o debate, a desconstrução de preconceitos, no sentido de um maior respeito nas relações interpessoais e a diminuição da discriminação e desigualdades na vida social⁷⁹.

Na perspectiva que a escola não apenas trabalhe os aspectos intelectuais e os aspectos “[...] da higienização do corpo, ou o ensino dos códigos alfanuméricos, ela precisa também considerar as várias linguagens e os diversos aspectos históricos e sociais presentes nas salas de aula [...]” (CEARÁ, 2019, p. 101). No sentido de uma maior ampliação de

⁷⁹ Historicamente o Estado do Ceará apresenta altos índices de violência doméstica e feminicídio. O Instituto Maria da Penha publica boletins trimestrais sobre a conjuntura da violência contra a mulher no Ceará. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/projetos> acesso em: 11/10/2021.

temáticas como, as relações de gênero e étnicos raciais, o DCRC está em uma posição de vanguarda em relação ao texto da BNCC.

Melo (2021) compreende a relação entre a BNCC e o DCRC em uma perspectiva de relação pendular, composto entre o documento da BNCC, o DCRC e as práticas de ensino no contexto da cultura escolar. O documento da DCRC é definido tendo por base um regime de colaboração, na tentativa de adequar as proposições da BNCC a realidade local, a identidade local própria e ao mesmo tempo garantir a efetivação hegemônica do modelo nacional de educação.

De acordo com o autor, a inserção das identidades culturais como gênero, raça e sexualidade nas propostas curriculares aflora tensões identitárias nos micro espaços escolares. No documento da BNCC essas identidades culturais aparecem no texto de maneira vaga, reforçando a exclusão. Todavia, no DCRC essas temáticas aparecem em seu texto, favorecendo o trabalho com temáticas contrárias ao conservadorismo presente na sociedade brasileira, enfatizando a diversidade humana como problemática fundamental a ser desnaturalizada na educação.

O DCRC referente ao Ensino Médio⁸⁰ elaborado pela SEDUC-CE e entregue ao Conselho Estadual de Educação (CEE), na sua versão ainda preliminar vai ao mesmo sentido de trabalhar temas integradores dentro de uma perspectiva de abordagem transversal. Uma característica comum entre o DCRC referente ao ensino fundamental já homologado e o DCRC referente ao ensino médio em via de homologação é a característica movente, isto é, são passíveis de transformações ao longo da efetivação na realidade escolar. Um ponto singular entre os dois documentos é que o DCRC fundamental busca estimular o que é elementar para os estudantes, o DCRC médio em sua versão preliminar busca uma ampliação no desenvolvimento de competências aos sujeitos da aprendizagem.

Os temas geradores aplicados no sentido de uma aprendizagem histórica, não são a “chave mestra” que vai abrir todas as “portas” nas salas de aula e resolver todos os problemas de aprendizagem histórica. Contudo, entre as “fronteiras” dos documentos curriculares, buscar-se espaços, lacunas, fissuras e brechas nos textos dos dispositivos de saber e poder como a BNCC e o DCRC.

⁸⁰ A leitura desse documento deve levar em consideração seu caráter preliminar, isto é, não oficial, dado que ainda está sujeito a deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE). A SEDUC-CE, em 14 de setembro de 2021 enviou ao CEE o documento referente ao DCRC ensino médio para a devida apreciação e homologação. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2021/09/14/seduc-entrega-documento-curricular-referencial-ao-conselho-estadual-de-educacao/> acesso em 11/10/2021.

Trabalhar uma aprendizagem histórica a partir dos temas geradores é um possível caminho para uma aprendizagem histórica que parte de temas significativos e problemas do tempo presente, que gradativamente vai se acessando novos espaços e temporalidades, proporcionando novas experimentações temporais, alternativas as narrativas únicas que tem por base a linearidade do tempo cronológico. Proporcionaria também uma maior contextualização das propostas curriculares, ou seja, da operacionalização dos documentos curriculares genéricos com a realidade de cada lugar, de cada unidade escolar singular.

2.3 A possibilidade de aprendizagens significativas e de trabalhar Educação Histórica a partir da BNCC e DCRC.

O ser humano existe no tempo e na relação com o mundo, ser da história e da cultura, situado socialmente, inacabado e finito. Ser de relações existe na temporalidade, ser que se supera, que trás em si um poder criador. Aprendizagens significativas advindas de uma aprendizagem histórica com temas geradores no sentido de uma Educação Histórica oportunizaria aos educandos a inserção crítica na realidade através da práxis, a reflexão do tempo presente, criando possibilidades de ação e transformação, interferindo na realidade, criando, recriando e decidindo. Conscientização, conhecimento crítico, inserção histórica são um dos principais objetivos de toda educação histórica, dentro da perspectiva de uma pedagogia crítica.

A educação histórica no sentido de uma literacia histórica (LEE, 2006) além da assimilação dos conceitos básicos e conceitos de segunda ordem próprios de toda aprendizagem histórica, permitiria a problematização do tempo presente, oportunizando aos estudantes a compreensão de como os discursos são construídos, e suas intenções explícitas ou implícitas no contexto social. Nos tempos atuais, uma educação escolar pautada apenas na assimilação de conteúdos estaria fora de lugar, devido à difusão da rede mundial de computadores. Neste sentido a educação escolar e a cultura histórica estariam em sintonia e o conhecimento além de apropriado tem que ser encarnado e incorporado à prática social do estudante.

Tanto o educador quanto o educando por meio da intercomunicação são sujeitos nesse processo educativo, com a abertura de espaços de escuta. No sentido de uma polifonia, com a construção de “muitas vozes” e o transito de experiências e saberes, em uma pluralidade de existências que é a sala de aula.

O educador se posiciona em uma postura de diálogo e também de provocação na promoção de um ensino de História que estimule o educando a falar, a emitir opiniões, a

participar. Responder perguntas faz todo sentido nessa relação educativa, pois quem pergunta o faz sempre a partir de um interesse em específico. O educador não chega com questões prontas, gradativamente, vai desvelando o processo de construção do conhecimento. Nesta perspectiva, conceitos e valores não são inculcados nas mentes dos estudantes, eles simplesmente transitam na relação educadora.

A BNCC com seu ideário neoliberal transposto para a esfera educacional, com o empreendedorismo constando não apenas como palavra, mas como conceito de vida, onde o indivíduo se torna empresário de si mesmo, tem seu conteúdo educador diminuído (PICOLI, 2020). Contudo, a despeito das críticas em relação à BNCC, é possível trabalhar Educação Histórica a partir da BNCC?

O texto da BNCC logo em sua parte introdutória, correspondente às competências gerais da educação básica, firma as aprendizagens essenciais. Possibilitando a abertura de uma brecha ou lacuna curricular, isto é, a possibilidade de “[...] exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses [...]” (BRASIL, 2018, p.9). É uma competência geral, comum às etapas da educação básica e, norteia segundo o próprio texto da base, o estímulo de ações e a afirmação de valores que favoreçam a transformação da sociedade. Uma aprendizagem histórica no sentido de uma Educação Histórica, os valores não são afirmados, mas transitam na relação educador-educando e, a elaboração e testagem de hipóteses abre-se uma lacuna no texto para o desenvolvimento de uma práxis educativa, mesmo que limitada.

Outra competência geral que deixa um espaço para se estabelecer uma relação dialógica em sala de aula, é a competência número nove, “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]” (BRASIL, 2018, p.10). A intercomunicação no exercício da alteridade, reconhecendo no outro a semelhança por meio da diferença.

Apesar do caráter normativo que alinha suas orientações as avaliações em larga escala, em uma tentativa de limitação da atuação educativa dos educadores, o texto da BNCC reconhece a autonomia das redes de ensino, das escolas e a singularidade dos educandos, neste sentido deixa espaço para:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas [...] decidir sobre formas de organização

interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares [...]. (BRASIL, 2018, p. 16).

O Brasil é um país extenso territorialmente e de muitas singularidades regionais, contextualizar componentes curriculares, identificar estratégias metodológicas e fortalecer as equipes escolares seria uma obviedade se não fosse à função da Base de ajustamento das instituições escolares brasileiras aos parâmetros das avaliações de larga como demonstraram Picoli (2020) e Saviani (2016). Contudo, a afirmação genérica do texto da Base na citação anterior revela espaços para uma atuação no sentido de produção de aprendizagens significativas no sentido de uma Educação Histórica. A BNCC prescreve orientações para a elaboração curricular das redes públicas de ensino e das escolas particulares, contudo, quando um currículo prescrito sai do plano normativo e vai para o plano da ação:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2018, p. 20)

O DCRC referente ao ensino fundamental, na parte relativa a aprendizagens em História, enfatiza o recorte a partir da questão temporal, e enfatiza a necessidade de observação e interpretação da realidade pelos estudantes para poderem interferir nela, no sentido que os educandos:

[...] precisam entender as permanências de elementos históricos, como construções e hábitos que se iniciaram no passado, e as influências deles na atualidade. Além de identificar quais são eles, é necessário enxergar quem os causou e perceber-se como um agente histórico. As estudantes e os estudantes dos anos iniciais precisam aprender a observar e interpretar a realidade para, assim, interferir nela (CEARÁ, 2019, p. 496).

O texto do DCRC oferece nessa passagem um “espaço” para trabalhar uma aprendizagem histórica no sentido de uma Educação Histórica, onde os estudantes a partir de uma orientação temporal observam e interpretam a realidade em diferentes tempos, no sentido de desenvolverem mecanismos para interferirem nela no tempo presente. A aprendizagem histórica passa pela interpretação das rupturas e permanências de construções e hábitos gestados em tempos passados, mas que se fazem presentes na realidade atual. Nesse sentido abre-se a possibilidade dos estudantes se perceberiam como seres históricos e sociais.

Em minha experiência profissional, trabalhei a questão da memória e as percepções de ruptura e permanência dos elementos históricos ao longo do tempo, utilizando como instrumento material iconográfico. Em uma aula de História na EEM Hermínio Barroso no município de Paracuru, os estudantes relatavam que Paracuru era mais antiga que a data de

fundação oficial, datada da década de 1950. A partir desse diálogo pesquisas foram realizadas pelos estudantes, no sentido de recolherem imagens fotográficas antigas da cidade, outros fotografavam locais do cotidiano com características visivelmente antigas. As imagens obtidas eram comparadas com imagens recentes, proporcionando diferentes olhares do lugar observado.

Os resultados das pesquisas foram debatidos em sala de aula e chegou-se a uma afirmação comum que, independente do lugar Paracuru ser distrito, vila ou cidade, sua História era muito mais antiga que sua data de fundação. Elementos materiais que perduraram ao longo do tempo se tornaram evidências dessa afirmação como, túmulos com datação do século XIX no antigo cemitério, fachadas de antigas casas, fotos da passagem de uma expedição inglesa pela região⁸¹, e o edifício da igreja matriz da cidade⁸² que ao longo do tempo estava em sua terceira versão arquitetônica sempre no mesmo local. Ocorreram questionamentos entre os estudantes sobre os motivos de se demolirem uma igreja histórica e a reconstruírem de forma ampliada sempre no mesmo local, na praça central da localidade.

Com a continuação das pesquisas e debates dos resultados, os estudantes gradativamente foram percebendo que os interesses de tempos passados eram outros, a consciência de preservação do patrimônio histórico e arquitetônico era recente no Brasil. Comparando com outros espaços, os estudantes foram percebendo que processos semelhantes ocorreram em cidades maiores e com bem diferentes como, a demolição da antiga igreja matriz da cidade de Fortaleza para a construção da nova Catedral e a demolição da antiga Sé da cidade de São Paulo para a construção da ampla e arquitetonicamente renovada Catedral da Sé, neste sentido:

[...] partindo do próximo para o distante, devemos também apresentar alguma situação bem distante, tanto no tempo, quanto no espaço [...] permitem à/ao estudante comparar o passado com o presente para compreender o que se vive hoje e oferecer ferramentas para que projete o futuro. Isso implica estudar os limites do bairro [...]. (CEARÁ, 2019, p. 496).

O DCRC referente ao ensino fundamental prevê e estimula este tipo de abordagem, partindo da problematização do lugar onde os estudantes vivem, gradativamente vão se acessando outros tempos e espaços e se estabelecem comparações e identificações de

⁸¹ A expedição inglesa passou pela região com a finalidade de documentar um eclipse; imagens estão disponíveis em: <https://www.bbc.com/portuguese/videos_e_fotos/2014/> acesso em 11/10/2021.

⁸² A primeira igreja foi construída no final do século XIX e teria sido demolida por volta da década de 1960 para a construção da segunda versão ampliada que foi demolida por volta da década de 2000 para a construção da terceira versão com mais uma ampliação. Contudo um elemento de memória permanece na versão atual, uma lápide em homenagem póstuma onde supostamente encontram-se os restos mortais do Padre João da Rocha doador das terras onde surgiu o núcleo urbano onde hoje se localiza a cidade, Barroso (2014).

características comuns e também singulares. No sentido do que Peter Lee (2006) afirmava de uma literacia histórica, caracterizada pela capacidade do estudante se guiar no tempo e uma aprendizagem histórica que forneça conceitos substantivos e também conceitos de segunda ordem, que instrumentalize o sujeito frente aos desafios da sua vida prática e coletiva na polis, isto é, na cidade.

Nesta perspectiva, a aprendizagem histórica possibilitou o acesso há outros tempos e espaços, despertando nos estudantes a compreensão que o “mundo” é maior que seus “quintais”, seus bairros, possibilitando novas formas de compreensão e ação. Oportunizou também uma educação histórica no sentido de uma educação patrimonial, tema esse transversalmente presente tanto na BNCC quanto no DCRC referente ao ensino fundamental, possibilitando uma maior consciência de preservação dos bens históricos, arquitetônicos e culturais da cidade. Bens públicos, lugares e rituais de memória, que se não forem preservados, ocasionará perda não há um indivíduo, mas há toda polis, e para as gerações futuras.

O DCRC seguindo orientações da BNCC converge a História com a Geografia no ensino fundamental na área de Ciências Humanas que tanto pode possibilitar promoção de aprendizagens transdisciplinares quanto flexibiliza e esvazia os conteúdos das disciplinas como destaca Saviani (2016). Contudo espaços são oferecidos, que ajude os estudantes a, “[...] descortinar o mundo, através de instrumentos científicos e metodológicos próprios que estimulem e promovam o desenvolvimento de suas habilidades e competências de análise, interpretação e práticas no seu contexto social” (CEARÁ, 2019, p. 497). Um bom instrumento inicial para uma aprendizagem histórica no sentido de uma Educação Histórica é o diálogo, isto é, a intercomunicação entre educador e educandos, que através do método dos temas geradores possibilite a problematização e a propositura de projetos de pesquisas pelos estudantes.

Outro fator importante na aprendizagem histórica é a apreensão de conceitos de primeira e segunda ordem que possibilitam aos estudantes a formação de um “quadro substantivo do passado” (BARCA e CAINELLI, 2018) que oportunizaria a reconfiguração de uma consciência histórica que os auxilie nos desafios do cotidiano:

Nessa perspectiva, a pesquisa é tomada como uma referência no processo pedagógico. Pensar dessa forma é entender que o processo de ensino e aprendizagem terá como eixo condutor o desenvolvimento da autonomia das/dos estudantes a partir de problemas inerentes ao contexto em que se encontram inseridos a escola e/ou os sujeitos da comunidade escolar (CEARÁ, 2019, p. 498).

A aprendizagem histórica que passa por propostas de projetos de pesquisa por parte dos estudantes tem como eixo condutor o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, o que pode levar ao desenvolvimento de uma práxis educativa.

O DCRC assinala que defende a autonomia tanto do educando quanto do educador, neste sentido, não carregaria em seu texto modelos a serem seguidos. O documento é pertinente em temáticas onde, “[...] podemos perceber possibilidades de caminhos a serem construídos, respeitando direitos e deveres das/dos estudantes, a diversidade de gênero, étnico-racial, sexualidade, classe social [...]” (CEARÁ, 2019, p. 501). Neste sentido, o DCRC coaduna com a temática contemporânea, oferecendo um conjunto mais ampliado do que a própria BNCC.

O texto da BNCC referente ao Ensino Médio, também faz referência sobre a necessidade por parte dos estudantes de apreensão e domínio de conceitos que serviram de instrumentos para a construção e desconstrução de significados, no sentido de elaboração de hipóteses e argumentos pelos estudantes. De acordo com a Base:

A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas. (BRASIL, 2018, p. 562).

Na perspectiva de uma Educação Histórica promotora de aprendizagens significativas, o docente inicia uma aula não explicando “conteúdos”, ao contrário, por meio do diálogo lança um problema a ser resolvido, que em um segundo momento os estudantes elaboram hipóteses a partir da problemática inicial. A prática do questionamento, ou seja, a dúvida sistemática leva a elaboração de hipóteses e o desenvolvimento de argumentos, levando a construção e desconstrução de significados e uma consequente ampliação por parte dos estudantes de seu repertório conceitual.

As categorias tempo e espaço são compreendidas em uma perspectiva relacional, e se enfatiza no texto da Base referente ao Ensino Médio à necessidade de problematizar a questão do tempo ou dos tempos na História, se distanciando do tempo cronológico, “o tempo assume significados e importância variados. O fundamental é compreender que não existe uma única noção de tempo e que ele não é homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados” (BRASIL, 2018, p. 563). Não é que seria fundamental aprender que não existe uma única noção de tempo, percebemos como essencial a desconstrução do tempo na História em sala de aula. Foucault (2000) nos mostra que na História não existe o tempo linear único, o tempo de duração única semelhante ao tempo biológico. O tempo na História

compõe durações múltiplas e difusas, é importante os docentes problematizarem o tempo na História. Em sala de aula é possível trabalhar a questão do tempo na História, problematizando a noção de tempos em diferentes sociedades, possibilitando a compreensão de novas dimensões temporais que são fundamentais para a promoção de aprendizagens significativas.

Temáticas que atravessam o cotidiano dos estudantes adentram ao espaço escolar, circulam pelos caminhos retilíneos ou tortuosos das cidades e se assentam em espaços de memória ou ganham novos significados culturais. Seres humanos se educam em coletividade; as temáticas contemporâneas quando trabalhadas no sentido de uma aprendizagem histórica, possibilitam uma Educação Histórica, no sentido de elaborar as formas das pessoas se orientarem no tempo e fornecer um conjunto conceitual que possibilite leituras críticas da realidade, letramento histórico, isto é, leituras de mundo.

CAPÍTULO III

A AULA COMO TEXTO E O PROFESSOR COMO AUTOR: MAPAS CONCEITUAIS E DIAGRAMAS EM V

Em 1969, Michel Foucault inicia uma conferência no *College de France* com a seguinte indagação, “que importa quem fala?”; cuja reflexão inicial abordou a questão do “apagamento” do autor no mundo contemporâneo. A conferência se desdobra na análise de quatro pontos principais como, a questão do nome do autor e a impossibilidade de tratá-lo como um nome próprio; a relação de apropriação, onde o autor não é o proprietário e nem o produtor (sozinho) de sua obra; a relação de atribuição, a quem se pode atribuir o que é dito ou escrito; e a posição do autor nos diferentes tipos de discursos.

Propomos neste capítulo, a partir das reflexões de Foucault (2001) refletir as relações intrínsecas entre as categorias professor (educador) e estudantes (educandos), na compreensão da aula como um texto e o professor como autor deste texto. O problema reflexivo de Foucault na conferência, depois transposta ao texto intitulado “o que é um autor” são as condições de funcionamento de práticas discursivas específicas e conceder certo estatuto a grandes unidades discursivas.

No capítulo anterior, tendo como referência os trabalhos de Silva (2017) e Arroyo (2013) foi desenvolvida a compreensão do currículo escolar como perspectiva, isto é, um discurso ou texto, revelando deste modo as intenções e as descrições linguísticas no contexto de sua produção, enfatizando seu caráter construído e histórico. Abordamos também a compreensão do currículo como território de disputas de múltiplos sujeitos, percebendo por meio da análise do processo de composição da BNCC.

O currículo escolar oficial dentre outras condicionantes como, as avaliações externas de larga escala, norteiam os trabalhos nas escolas, todavia, por mais normatizado que seja o campo educacional, sempre existe espaços para serem mediados, pois, a escola não é apenas receptora de normas e saberes, é um lugar criativo, dotado de uma cultura própria como assinala Fabiany Silva (2006). O currículo escolar é um artefato cultural discursivo, um dispositivo de saber e poder como assinala Melo (2021), imerso em relações de poder, possuindo “brechas” em seu texto, que possibilitam múltiplas interpretações e novos espaços de atuação.

Na perspectiva da prática educativa como ato político como preconiza Paulo Freire (2001), pois não existe uma prática educativa descomprometida, no sentido que toda prática educativa conjectura ações com intenções de finalidade, não permitindo assim

qualquer neutralidade. Neste sentido, não existe um processo educacional neutro, pois a prática educativa requisita do educador tomada de posição e diretividade em ações pedagógicas, tendo como resultado um processo educacional que construa nos estudantes a obstinação de transformação da realidade circundante ou a conformação e adaptação frente a essa realidade.

Por meio da perspectiva foucaultiana, compreendemos a aula em um contexto escolar na esfera pública como uma oportunidade em aberto, se transformando em um texto no qual o professor é o seu autor. Texto este desenvolvido pelo educador, todavia, escrito em conjunto com os estudantes e em meio às contingências do espaço escolar. De acordo com Foucault (2001) a prática da escrita se identifica com sua própria exterioridade desdobrada, pois a escrita:

[...] é um jogo de signos comandado menos por seu conteúdo significado do que pela própria natureza do significante; e também essa regularidade da escrita é sempre experimentada no sentido de seus limites; ela está sempre em vias de transgredir e de inverter a regularidade que ela aceita e com a qual se movimenta; a escrita se desenrola como um jogo que vai infalivelmente além de suas regras, e passa assim para fora (FOUCAULT, 2001, p. 268).

A aula como um texto e o professor como autor, o desenvolvimento da escrita textual se constitui em um jogo de signos experimentada em meio às contingências do espaço escolar de desdobrando para além de seus limites, extrapolando a regularidade do planejamento de aula e das prescrições curriculares com as quais se movimenta.

Em diálogo com as perspectivas freireana e foucaultiana, a posição do autor no tipo específico de texto-discurso-aula de História está alocada no espaço escolar em meio à intercomunicação, em uma relação dialética com os estudantes. O nome do autor não é um simples nome próprio, pois assegura uma função classificatória e caracteriza um modo de ser do discurso. Em um texto-discurso-aula apesar do autor, isto é, o professor possuir diretividade no ato pedagógico, o nome do autor não é um nome próprio, pois, por meio da relação dialética, múltiplas vozes e ações dos educandos vêm compor esse texto-discurso-aula, tornando-a uma produção coletiva. O professor não é o proprietário, nem o produtor ou muito menos inventor da obra aula.

A quem se pode atribuir⁸³ o que foi dito ou escrito em uma obra polifônica como um texto-discurso-aula? Ao professor, neste sentido, a prática educativa é percebida como ato

⁸³ Foucault afirma que a necessidade de atribuir autoria em uma obra só aparece nas sociedades humanas, na medida em que os discursos podiam ser transgressores, e o autor ser responsabilizado ou mesmo punido por seus ditos e escritos, “a função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2001, p. 274).

político, pois é intrínseca uma finalidade que implica na responsabilidade de fazer escolhas, rejeitar opções e tomar decisões. Evidencia-se a necessidade do docente se pautar pelo compromisso ético profissional, que consiste na vigilância dos valores democráticos, na coerência entre discurso e prática e, na autopercepção como “autoridade”, no sentido de ter o dever de estabelecer limites, de propor problematizações, ações e, de cobrar a execução de tarefas. Outra necessidade importante é a postura docente de pensar a prática, submetê-la a análise crítica e a inserção no mundo, pois na educação pública, “[...] você só trabalha realmente em favor das classes populares se você trabalha com elas” (FREIRE, 2001, p. 85). O ofício docente se desenvolve com, e não para os discentes.

Foucault (2001) faz menção a tipos de autores singulares e os chama preliminarmente de “instauradores de discursividade”, pois tem em particular o fato de não serem autores apenas de suas obras, mas estabeleceram uma possibilidade quase infinita de produção de novos discursos. O autor cita como exemplo, Freud e Karl Marx, nos quais a função de autor excedem suas próprias obras. O texto-discurso-aula de um professor, salvo as devidas proporções, e a depender do lugar e da função exercida em seu discurso, pode ser promover novos discursos. A geração de novos discursos a partir do texto-discurso-aula do professor vai depender do tipo de educação que se deseja por em curso, pois a concepção educacional desenvolvida pode promover nos estudantes a vontade de transformação da realidade cotidiana ou promover a conformação frente a essa realidade.

Em toda prática educativa é inerente uma finalidade, seja ela de transformação ou conservação e adaptação. Em uma aula de História na perspectiva educacional bancária, por exemplo, o professor assume a postura de um transmissor de conteúdos se tornando ativamente o autor individual de sua aula, anulando ou reduzindo a capacidade criativa dos estudantes que se tornam supostamente receptores passivos de conteúdos, tendo como resultado uma obra aula que se encerra entre as quatro paredes da sala de aula.

Todavia, uma aula de História na perspectiva freireana, assume um sentido problematizador e emancipador no caminho de uma humanização. Por meio da relação dialógica entre educador e educandos, através da escuta e da palavra dita e escrita, ambos buscam entender a semelhança na diferença, isto é, a alteridade e, assumem o protagonismo se tornando sujeitos do ato pedagógico. Em decorrência, o texto-discurso-aula se torna uma obra polifônica e coletiva com possibilidades de transpor as quatro paredes da sala de aula e adentrar a polis, isto é, a cidade.

Certeau (2014) em reflexões sobre as práticas culturais e seus desdobramentos no cotidiano afirma que cada sujeito em sociedade tem uma forma singular de lidar com a cultura e com os bens culturais nos quais tem acesso. O sujeito não é um receptor passivo, pois trabalha as informações que recebe, estabelece sínteses, faz a bricolagem⁸⁴. A compreensão de cada sujeito como uma singularidade em si, trouxe inovações para pensar o campo do pensamento educacional. A singularidade e a liberdade inerentes aos ser humanos podem reverberar em atos de insubmissão e, a resistência a uma ordem estabelecida.

De acordo com o autor, as formas de resistência se apresentam dentro da dinâmica relacional entre táticas e estratégias. As estratégias partem de um lugar específico, é o lugar que a enuncia, onde tanto o espaço quanto o tempo são estrategicamente controlados na intenção de atingir determinada finalidade. Neste sentido, o currículo escolar prescrito e a instituição escolar são estratégias; o próprio texto-discurso-aula do professor é uma estratégia, pois além do controle do tempo e do espaço, a própria escrita é uma estratégia, pois entrona um tipo de interpretação e uma finalidade.

De modo contrário, mas em uma perspectiva relacional, as táticas tem como aliado o tempo, pois é nos espaços temporais da estratégia que o sujeito no lampejo de sua astúcia encontra brechas para dar golpes, toma posse do espaço mesmo que temporariamente e, reconfigura informações, objetos, normas e os utiliza a seu jeito. O ser humano é singular e detentor de criatividade e capacidade inventiva, não é um ser passivo e dado à obediência, no seu cotidiano procura sua própria maneira no uso dos “produtos” culturais que lhe chegam, buscando viver da melhor forma possível dentro do que lhe é transmitidos ou mesmo imposto.

Nesta perspectiva, as estratégias dos professores em suas aulas são constantemente acometidas de inúmeras investidas táticas dos estudantes, sejam atos de indisciplina, transgressão ou, fazendo uso diverso das informações, conceitos, objetos e tarefas que lhes são atribuídas. Do mesmo modo, o documento da BNCC que é uma estratégia de hierarquização de prescrições curriculares do MEC como assinala Melo (2021), é passível de ser acometido por táticas dos professores por meio de micro ações e formas móveis e instáveis de atuação.

Uma aula está imersa em relações de poder, a dinâmica relacional de táticas e estratégias, possibilita interpretações “fora da linha” oportunizando a criação do novo. O sujeito singular por meio de táticas investe contra estratégias estabelecidas, em uma atitude de insubordinação que pode levar a “corrosão” ou a resignificação do que foi estabelecido. Este

⁸⁴ A bricolagem se constitui em atribuir interpretações próprias aos produtos culturais recebidos, ou dar novos usos a esses produtos. (CERTEAU, 2014)

processo criativo pode colaborar com novos usos ou interpretações aos produtos culturais, ou mesmo transformando e suplantando o que foi estabelecido, trazendo sua contribuição para o espaço coletivo.

Todavia, se faz importante essa relação dinâmica funcionar dentro de um ambiente de liberdade e de intensa intercomunicação entre os sujeitos do ato pedagógico, ou seja, educadores e educandos. E neste sentido, que é possível estabelecer uma conexão entre Michel de Certeau e Paulo Freire, colocando em funcionamento uma prática pedagógica como exercício da liberdade, onde os sujeitos no ato pedagógico exercitam a prática do ouvir uns aos outros. Para esses dois pensadores, tão importante que poder falar é o saber ouvir, escutar o outro em um exercício de alteridade. A prática do escutar estabelece pontes entre os sujeitos, possibilitando troca de saberes e o traspasso das limitações, típicas das “áreas de fronteiras”.

E no Brasil, que História está sendo ensinada? Segundo Schmidt (2012) a História se transforma em disciplina escolar com o regulamento de 1838 do Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, onde funcionou como estabelecimento modelo de ensino secundário para os liceus das provinciais de todo o país.

Segundo Nadai (1993) o conteúdo do currículo escolar do colégio tinha um forte caráter eurocêntrico, e o programa de História contemplava a História da Europa ocidental e civilizações antigas do entorno do mar Mediterrâneo e, o estudo da História do Brasil aparecia secundariamente.

De acordo com Bittencourt (2018) o estudo de História do Brasil surge como disciplina autônoma na década de 1850 e era ministrado de maneira complementar, tendo por base o estudo de biografias dos heróis fundadores e organizadores do Estado Nacional. O conteúdo histórico era apresentado em uma perspectiva cronológica linear de sucessão de eventos e, a ideia fundante era que a identidade nacional era uma extensão da expansão marítima comercial europeia; nesta perspectiva o Brasil não se construiu no continente americano, mas surgiu a partir do continente europeu.

Itamar Freitas (2010) assinala que, no período de vacância de universidades no país, os institutos históricos e geográficos (IHGB) reuniam múltiplos intelectuais e de certa forma se tornaram núcleos produtores e legitimadores da ciência da História, pois desses núcleos saíram às pioneiras propostas sobre “como escrever a História do Brasil”, país que então se constituía como estado nacional. O autor afirma que a influência dos IHGB na escrita

da História nacional, perdurou até a década de 1930, com a fundação das primeiras universidades no país.

De acordo com Nadai (1993) com o advento do regime republicano os processos de identificação com a História europeia foram intensificados, advindo de uma crescente preocupação com a constituição da nacionalidade. O colonizador português ganhou papel de destaque no processo histórico como “representante da civilização”, secundariamente apareciam às contribuições indígenas e africanas de maneira paritária. Formulou-se um discurso, no qual os grupos étnicos contribuíram de maneira harmônica, negando-se a violência e os conflitos inerentes ao processo histórico, na tentativa de um equilíbrio social no processo de construção de uma sociedade brasileira supostamente democrática e livre de preconceitos. Apesar das singularidades entre as instituições escolares de todo o país, as categorias pátria, cidadão e nação, serviam de parâmetro para o que entrava ou saía dos programas curriculares escolares.

Com a expansão da escolarização no Brasil, ao longo do século XX, criou-se a necessidade de integrar setores sociais antes a margem do processo educacional, todavia, sem necessariamente incluí-los de maneira efetiva na construção histórica e no estudo ensino escolar de História. O discurso histórico, pautado em uma perspectiva patriótica, tinha por objetivo a inculcação nos estudantes de determinados valores que supostamente contribuiriam socialmente:

[...] para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino (BITTENCOURT, 2018, p. 50).

De acordo com Bittencourt (2018) e Nadai (1993) o discurso histórico positivista, ainda que de forma diferenciada, se faz presente até hoje, tanto na sociedade brasileira, quanto no ensino escolar, caracterizado pela ênfase em uma História eurocêntrica e na não problematização de questões estruturais da formação histórica brasileira. A forma cronológica linear, a periodização proposta e os métodos de abordagem evidenciam essa influência, “[...] o conceito de fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social, o papel do herói na construção da Pátria [...]”, que ainda se faz presente, de uma maneira geral no ensino histórico escolar.

O resultante dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi à construção de abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social. (NADAI, 1993, p. 150)

Barca e Cainelli (2018) em um estudo comparativo sobre a constituição do pensamento histórico na educação básica, entre estudantes brasileiros e portugueses, propuseram exercícios de pensar a História sem determinados acontecimentos marcantes, no caso brasileiro, pensar a História do Brasil sem a presença dos portugueses. A conclusão da pesquisa, em relação aos estudantes brasileiros, evidenciou que a forma de aprendizagem histórica não desenvolveria nos estudantes um sentido crítico que os possibilite se utilizar do conhecimento histórico de maneira fundamentada. O desenvolvimento da aprendizagem histórica deixaria pouco espaço para os estudantes emitirem opiniões, formularem hipóteses e trilharem caminhos interpretativos alternativos. Neste sentido, o passado estaria “domesticado” em narrativas factuais únicas, constantemente reiteradas pelas exposições orais do professor ou nas páginas dos livros didáticos.

Em minha trajetória profissional percebo cotidianamente entre os estudantes, essa percepção da História como de narrativa única, estática, de passado “engessado”, onde os estudantes tem dificuldade de se posicionar nas aulas de História com conceitos ou evidências históricas, mas a partir de ideias do senso comum. Todavia, essa realidade não é própria do ensino histórico nas escolas brasileiras, pois Lee (2006) chega à mesma conclusão em relação aos estudantes no Reino Unido, que operam o conhecimento histórico inadequadamente a partir de ideias do senso comum, onde o passado se torna algo singular, como consequência uma única História torna-se a versão verdadeira.

A História ainda ensinada no Brasil, de uma maneira geral se pauta em um tempo de duração única semelhante ao tempo biológico, os fatos históricos são compreendidos como singulares e não como construção, questões estruturais da formação histórica brasileira não são problematizadas e, os estudantes operam a História a partir de ideias do senso comum e não a partir de conceitos e evidências históricas.

Tanto no ensino histórico escolar quanto na cultura da sociedade em geral os discursos de senso comum de caráter historicista e positivista se fazem presente como, na proliferação de jargões, “no Brasil não tem guerra” que legitimaria a negação de conflitos, “o Brasil é um país pacífico” legitimador da negação da violência no processo histórico brasileiro, “o Brasil é o país do futuro” expressão que encontra eco no lema positivista da bandeira nacional que “eterniza” a intenção da instauração de uma ordem que supostamente conduziria de maneira teleológica o país em direção ao progresso.

A democracia participativa é constantemente negada, circunscrevendo o ato político do cidadão ao depósito do voto em dias de eleição, em decorrência delega-se a responsabilidade política para outrem, os políticos que “dariam um jeito ao país”. Recentemente o MESP que ganhou protagonismo em torno do processo de elaboração e homologação da BNCC, pregou um retorno ou fortalecimento da História tradicional de caráter historicista e positivista e, com a defesa de propostas e projetos de lei autoritários que tentaram anular o diálogo em sala de aula.

Como o ensino de História pode contribuir para a promoção de uma aprendizagem histórica significativa, para o aumento da sintonia entre as propostas curriculares e a realidade existencial dos estudantes e, para o fortalecimento de um ambiente participativo e democrático?

Um caminho para um ensino de História na educação básica que promova aprendizagens históricas significativas tem como ponto de partida os estudantes e se desenvolve ativamente com eles, no sentido de uma *literacia* histórica como defende Peter Lee (2006/2016) e educação história como defendem Barca (2006/2011) e Barca e Cainelli (2018)⁸⁵. O desenvolvimento do pensamento histórico nos estudantes se realizaria de maneira gradual, ao longo da assimilação e incorporação de conceitos substantivos, ou seja, comuns às temáticas históricas e conceitos de segunda ordem, isto é, conceitos que perpassam todas as temáticas como, a problematização do tempo na História e suas formas de orientação temporal. Tal conjunto conceitual funcionaria como “ferramentas” para a formação de um “quadro coerente do passado” como denominam Barca e Cainelli (2018) e uma “estrutura histórica aproveitável” como afirma Lee (2006). Tal formação possibilitaria a reconfiguração de uma consciência histórica que auxiliaria os estudantes no letramento histórico⁸⁶, fornecendo elementos frente aos desafios da vida prática.

As aprendizagens históricas potencializariam os estudantes na compreensão que o conhecimento histórico é móvel, é construído por meio de uma operação historiográfica como afirma Certeau (2020), composto de múltiplas narrativas, contudo, é uma construção que decorre de evidências históricas. Neste sentido, se faz importância aos estudantes da educação básica conhecer os métodos da Ciência Histórica de referência como defende Rüsen (2001),

⁸⁵ O conceito de *literacia* histórica defendido por Peter Lee e, educação histórica defendido por Isabel Barca é praticamente semelhante, inclusive Barca fez seu doutorado em História da Educação no *Institute of Education* da Universidade de Londres sob a orientação de Peter Lee. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/> acesso: 03/11/2021.

⁸⁶ O letramento em História consiste no desenvolvimento de uma estrutura histórica utilizável na vida prática, e se constitui no desenvolvimento de uma orientação temporal e uma consciência histórica que permite ao sujeito a construção de novos significados. (LEE, 2006)

ao contrário, a tendência inadequado de naturalização do conhecimento histórico como assinalou Sczip (2020).

Um ensino de História que problematize a memória coletiva como, salienta nosso velho mestre Paulo Freire (2001), que dentre as tarefas educativa, tanto na escola quanto na cidade, se faz importante a problematização da memória coletiva, pois além de “guardiã”, a memória reproduz e comunica marcas culturais herdadas como, por exemplo, preconceitos que permanecem “vivos” nas mentes e no patrimônio material da cidade. Diante dessa presença “viva”, professores e estudantes não devem ignorar, mas problematizar a memória coletiva de maneira educativa.

Por meio de uma perspectiva foucaultiana, compreendemos uma aula de História como um texto, um discurso do qual o professor é seu autor; texto esse dito e escrito em um espaço inserido em uma dinâmica de forças que envolvem saberes e poderes que se interpenetram entre os sujeitos do ato pedagógico. De acordo com Ströher (2014):

O que se convencionou chamar “aula” – que não pode ser igualado a uma palestra, um pronunciamento, um ensinamento ou uma lição – constitui um diagrama de variadas linhas e curvas que formam um conjunto geométrico aberto e instável, um mar aberto onde se busca navegar rumo a um destino pré-estabelecido, mas sem certeza do trajeto a ser percorrido e dos obstáculos e descobertas que a jornada poderá enfrentar (STRÖHER, 2014, p. 70).

Uma aula se configurara como uma teia, um diagrama disposto em rede de múltiplas conexões difusas como, nas palavras do autor, “um conjunto geométrico aberto e instável”. Uma aula é uma possibilidade em aberto, uma estratégia do professor com objetivos e finalidade, que se desenvolve em meio às contingências e táticas dos estudantes; jamais repetível, a aula possui a capacidade de ser geradora de múltiplos textos e discursos outros, a reverberar por variados espaços.

Em diálogo com Freire (2021) e Ausubel (2000) e seus métodos de aprendizagens e não de ensino, construiremos uma proposta de aula de História a partir da estratégia metodológica dos temas geradores. Em paralelo, ambos os autores focam a produção de aprendizagens no aprendiz e ela se desenvolve ativamente com o aprendiz, levando em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes como afirma Freire (2021) ou os conhecimentos e aptidões que o estudante já possui em sua estrutura cognitiva particular, pois a interação entre o material instrucional com as ideias relevantes trazidas por cada estudante possibilitaria uma ampliação ou reconfiguração do conhecimento, a partir do que cada estudante já sabe como assinala Ausubel (2000). O educando, ao longo do desenvolvimento do processo educativo vai ancorando novas aprendizagens a conexões cognitivas já existentes

em sua estrutura mental. Em diálogo com essas perspectivas, uma aula de História a partir da estratégia metodológica dos temas geradores se dividiria em quatro momentos.

Tendo como pressuposto que o professor está inserido na comunidade em que leciona e, por meio das práticas de convivência vai tomando contato com o universo vocabular. As manifestações culturais e os problemas da comunidade atravessam tanto os estudantes quanto o próprio professor. Por meio das práticas de convivência estabelece-se uma relação dialógica entre educador e educandos, transformando ambos em sujeitos do processo pedagógico. Por meio da intercomunicação o educador investiga o universo temático da comunidade, surgindo palavras e temas significativos que dentro da relação dialógica tornam-se temas geradores de debate e pesquisa. Doravante, o educador lança uma questão a ser resolvida, inicialmente não explica e nem contextualiza o tema⁸⁷, decorre daí o início de uma problematização a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Em um segundo momento, se faz necessário que cada estudante estabeleça uma tese sobre a temática lançada pelo professor, pouco importando se a tese é verdadeira ou não, pois esse é o espaço para cada estudante mobilizar seus conhecimentos históricos, emitirem opiniões, estabelecerem hipóteses e caminhos interpretativos. Como salientam Barca e Cainelli (2018) em suas pesquisas que indicaram a falta de mobilização de conhecimentos históricos de maneira fundamentada por parte dos estudantes brasileiros, devido ao pouco espaço para emitirem opiniões, em meio às aulas de História, onde o passado estaria “domesticado” em narrativas factuais únicas, ou seja, imóveis nas páginas dos livros didáticos e também nas explanações orais de muitos professores. Gradativamente, por meio do diálogo e comparações de ideias com os colegas de classe, os estudantes trilham caminhos interpretativos e, o educador vai colocando o tema gerador em questão, e por meio de outros materiais instrucionais e problematizando a partir de conceitos históricos e sociológicos vai colocando a temática em uma perspectiva mais ampla, estabelecendo uma antítese à ideia inicial de cada educando.

Lee (2006) enfatiza a importância de o professor estar atento às ideias iniciais trazidas pelos estudantes, ideias de senso comum e também muitos preconceitos, e não simplesmente ignorá-los. Essas ideias iniciais servirão como “matéria-prima” para a problematização, no sentido de tentar superá-las por meio da ampliação da visão de mundo, mediado pela assimilação de múltiplos conceitos. Ao contrário, se o professor simplesmente ignorar essas ideias iniciais dos estudantes, pode prejudicá-los no entendimento de temas e na

⁸⁷ Essa atitude tem por objetivo provocar os estudantes, gerar curiosidade e dúvidas em relação ao tema, os envolvendo na temática e os motivando para a aprendizagem.

assimilação de novos conceitos ou, os estudantes simplesmente apreendem os conceitos por meio do processo de memorização e, “respondem na prova”. Quando estão fora da escola retornam para suas ideias de senso comum e preconceitos.

Em um terceiro momento, cada estudante individualmente se dedicaria ao estudo dos conteúdos e a pesquisa de fontes históricas, buscando construir uma síntese em relação à problemática inicial. O último momento corresponderia à apresentação coletiva dos resultados das estruturações intelectuais de cada estudante, onde estariam abertas as críticas dos outros estudantes e também do educador. Freire (2001) assinala a importância do ouvir e, do criticar e ser criticado, pois o ato de criticar é um imperativo ético de todo aprendizado de feição democrático.

Em síntese, os educandos a partir dos seus conhecimentos prévios e estimulados por uma problemática inicial constroem uma tese que, posteriormente será confrontada com novos materiais instrucionais, diálogo com colegas de classe e com a problematização do professor e, estabelece-se uma antítese. Doravante, cada estudante individualmente por meio de novas leituras e pesquisa constrói uma síntese e, os resultados são apresentados coletivamente em sala de aula. Por meio de uma relação dialética, os conhecimentos prévios dos estudantes entram em interação com as ideias comparativas dos colegas e, com as problematizações do professor e também com informações da cultura escolar de cada instituição e da cultura histórica mais ampla. Estabelecendo uma dinâmica de interação, ampliando ou ressignificando o conhecimento prévio, possibilitando a formação individual do conhecimento socialmente estruturado.

A aula de História com o recurso estratégico dos temas geradores aplicáveis a uma aprendizagem histórica no sentido de uma Educação Histórica, pressupõe seu desenvolvimento sem a centralidade do uso do livro didático ou da explanação oral do professor, o conceito de aula-oficina desenvolvido por Barca (2004) é o recurso mais adequado. A autora questiona os paradigmas pedagógicos correntes nas últimas décadas como, o tradicional, o não diretivo e o democrático. O paradigma tradicional se estrutura no modelo de “aula conferência” muito semelhante à educação bancária tão criticada por Freire (2021), onde o professor é o “detentor do saber” e assume a postura de conferencista, encarando os alunos como tábula rasa.

De acordo com a autora, o paradigma não diretivo não obteve êxito em seus objetivos e, o paradigma democrático ou se circunscreveu no modelo de “aula colóquio” ou se desenvolveu no sentido de uma perspectiva construtivista. No modelo “aula colóquio” o

conhecimento é partilhado e problematizado, contudo, a aula é centrada no professor e nos seus recursos didáticos, tendo como consequência o construtivismo não se desenvolveria na prática educativa, ficando apenas no campo retórico.

Barca (2004) tem uma posição muito semelhante à de Freire (2021) em relação à postura do docente em relação aos discentes, onde além da relação dialógica, se faz importante que o docente assuma uma postura de investigador social no intuito de:

[...] aprender a interpretar o mundo conceitual de seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que essa sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe (BARCA, 2004, p. 132).

O desenvolvimento das atitudes de ouvir, observar, conviver é importante para os docentes poderem aprender o universo conceitual dos estudantes para bem melhor atuar em sua prática educativa, pois na dinâmica dessa relação, os estudantes também são sujeitos. Essa postura docente se estruturaria dentro do modelo de “aula oficina”, onde o educador assume uma postura de investigador social e organizador de atividades problematizadoras e o estudante é percebido como sujeito de sua formação. O conhecimento é multifacetado, ou seja, conhecimentos são trabalhados como, por exemplo, conhecimentos do senso comum e conhecimentos científicos.

Dentre as estratégias metodológicas, utilizaremos os temas geradores e entre os recursos utilizados, o trabalho com fontes históricas iconográficas como, por exemplo, fotografias, que funcionariam como “janelas” para observar temporalidades passadas, que através da análise “[...] com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p.133). Decorre daí a importância de se problematizar o tempo presente e a partir dele acessar outras temporalidades, também importante é a compreensão por parte dos estudantes dos métodos da ciência de referência História.

A “aula oficina” possibilita ao estudante individualmente ou, em pares ou mesmo em grupo selecionar, catalogar, manipular fontes históricas, relacionando com outras fontes, problematizando e interpretando as evidências e os discursos explícitos e implícitos e até mesmo, fazendo emergir novos personagens históricos ocultos na documentação. Posteriormente, os resultados do processo de pesquisa dos estudantes são comunicados em sala de aula.

O processo avaliativo se constitui contínuo, ao longo de todo o desenvolvimento da aula, por meio de testes e diálogos e levando em consideração a produção dita e escrita dos educandos. Os Mapas Conceituais e os Diagramas V são possíveis exemplos de materiais produzidos pelos estudantes, onde os diagramas V são um tipo de instrumento heurístico que dispõem em rede a estrutura do processo de construção do conhecimento. Os mapas conceituais: “[...] são diagramas que indicam relações entre conceitos (apenas conceitos) e procuram refletir a estrutura conceitual de um certo conhecimento” (MOREIRA, 2000, p. 6). A construção desses instrumentos facilitaria a compreensão dos conceitos e do processo de construção do conhecimento dentro de uma abordagem não linear, mas em rede. O processo de elaboração, o debate em torno deles e a reelaboração contínua desses instrumentos seriam facilitadores de uma aprendizagem mais significativa.

Um dos efeitos sociais de uma aula estruturada no modelo de “aula oficina” é a contribuição para a formação dos estudantes em agentes sociais, ou seja, cidadãos críticos e participativos, que contribuam para a transformação da realidade cotidiana. O modelo de “aula oficina” se mostra adequado para a estratégia metodológica dos temas geradores e para uma aprendizagem histórica no sentido de uma Educação Histórica.

A proposta de aula oficina a partir dos temas geradores poderá se desenvolver em um tempo de aula⁸⁸, ou em um tempo mais alongado a depender das condições de cada realidade escolar, tendo em vista que, “uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes” (FREIRE, 2001, p. 47-48), portanto, existe a necessidade de não repetição, mas de reinvenção dos métodos. A estratégia metodológica aqui apresentada não deve ser transplantada para as unidades escolares, mas sim reinventadas a partir da reflexão das práticas e ações de cada docente em sua singular vida profissional e, a partir do contexto de cada realidade escolar. Na parte em apêndices apresentamos duas propostas de sequências didáticas de “aula oficina”, uma composta pelo tema gerador “As Secas” e a outra pelo tema gerador “Resíduos Sólidos” em conjuntos com dois exemplos de diagramas em V. Ambos os temas foram desenvolvidos em situações concretas de sala de aula e possuem referência nos temas contemporâneos direitos humanos e educação para o consumo, nas “brechas” dos textos dos documentos da BNCC e DCRC.

⁸⁸ Na escola em que leciono atualmente, um tempo de aula corresponde a cinquenta minutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de refletir o ensino de História é desafiadora, pois não temos a vantagem do distanciamento em relação ao objeto de estudo, a peculiaridade dessa experiência consiste no refletir a partir do tempo presente e do espaço escolar. Neste exercício, as estratégias de ensino se tornam objeto de análise, todavia, até o próprio historiador/professor se torna objeto. Uma primeira consideração desenvolvida nesta dissertação é a compreensão que inerente à reflexão sobre o ensino é a reflexão sobre a aprendizagem, pois para o historiador/professor problematizar e, perceber as potencialidades do ensino se faz importante compreender como os estudantes aprendem.

O mestrado profissional em ensino de História se transforma em uma interseção entre dois campos, o do ensino e o da pesquisa. Todavia, ensino e pesquisa se desenvolvem como duas linhas paralelas ou dois planos justapostos? Percebemos ao longo do desenvolvimento da pesquisa a existência de uma lacuna entre o conhecimento histórico escolar e a História produzida nas universidades, e só muito recentemente o campo do conhecimento específico do ensino e aprendizagem escolar é preocupação de historiadores como assinala Schmidt (2012). O PROFHISTÓRIA oportuniza relacionar dialeticamente teoria e prática, e a experiência da pesquisa no mestrado profissional se reflete potencializando a prática na educação básica. Como evidencia Freire (2001) sobre a importância da formação do professor ser permanente e, ter como fundamento a prática de analisar a prática na busca da unidade dialética entre prática e teoria, transformando o docente para uma postura profissional mais fundamentada.

Foi a partir da observação da experiência profissional na educação pública básica em escolas do Estado do Ceará que procuramos analisar dois problemas, a falta de aprendizagem significativa e, o problema da escassez de ressonância das propostas curriculares com a realidade existencial dos estudantes.

Essa dissertação teve como objetivo investigar a possibilidade e a viabilidade do uso dos Temas Geradores como estratégia metodológica aplicável a uma aprendizagem histórica no sentido, de uma Educação Histórica. Enunciamos, neste trabalho, que os Temas Geradores viabilizam a promoção de aprendizagens históricas significativas, pois possibilitam novas orientações temporais, rompendo com a abordagem histórica cronológica linear, tendo como ponto de partida a problematização do tempo presente, para gradativamente ir se “movimentando” em outros espaços e temporalidades. Possibilita também uma aproximação das propostas curriculares com a realidade existencial dos estudantes, pois os conhecimentos

prévios e as ideias iniciais dos discentes são o ponto de partida do processo de ensino e de aprendizagem.

No primeiro capítulo, procuramos questionar um paradigma de compreensão histórica observada no “universo” escolar que se caracteriza como de narrativa única, estática, onde o passado estaria “engessado” nas exposições orais dos professores e nas páginas dos livros. Propomos como contraponto, uma compreensão histórica móvel, de múltiplas narrativas, onde o passado se torna um “objeto vivo”. A narrativa história é percebida como produção, uma construção, um enredo, uma trama; para tal dialogamos com o conceito de operação historiográfica de Certeau (2021), bem como Barca (2006). O papel do professor de História na educação básica, seus saberes e fazeres são questionados em uma perspectiva foucaultiana a partir de uma construção analógica desenvolvida por Sthöher (2014).

Em seguida, expomos alguns desafios contemporâneos que estão postos aos profissionais da História como a crescente “guerra” de narrativas e simplificações e generalizações do conhecimento histórico. Dialogamos com os conceitos de aprendizagem significativa a partir de Ausubel (2000) e, *literacia* histórica desenvolvido por Lee (2006/2016). Demarcamos as diferenças entre o conhecimento escolar acadêmico e escolar, bem como discorremos sobre os conceitos de disciplina escolar, didática, cultura escolar e código disciplinar a partir de Schmidt (2012). Na perspectiva de fazer uma contraposição a uma compreensão histórica observada nas escolas de educação pública básica com uma compreensão histórica a partir dos métodos da ciência histórica de referência, bem como compreender as relações e as transmutações de saberes por meio do conceito de código disciplinar.

No segundo capítulo, a partir de Tomaz Tadeu Silva (2017) dialogamos sobre o conceito de currículo escolar, percebendo-o como uma perspectiva, um texto discursivo inserido em um “território” de disputa de múltiplos sujeitos. Demostramos esse conceito na prática por meio da análise do processo de composição, homologação e sobre a identificação do que propõe o documento da BNCC.

Dialogamos com a filosofia da educação de Paulo Freire, bem como discorremos sobre seu método pedagógico de educação popular. Chegamos à conclusão que, apesar do desenvolvimento dos estudos pós-críticos do currículo e da pedagogia pós-crítica, tanto a pedagogia crítica quanto à filosofia da educação de Paulo Freire são importantes para pensar a educação brasileira na atualidade.

A obra freireana é debatida na esfera acadêmica brasileira e Freire é o terceiro autor mais citado internacionalmente⁸⁹, todavia, no ensino escolar ele pouco é lido e conseqüentemente pouco colocado em prática; geralmente aparece nas escolas apenas uma vez ao ano, no festivo dia do professor, se fazendo presente em cartazes por meio do jargão, “A Educação não transforma o mundo. Educação muda às pessoas. Pessoas transformam o mundo”. De maneira geral, no “universo” escolar é muito jargão e pouca prática educativa em diálogo com a obra freireana.

Esse trabalho, em diálogo com a perspectiva de educação popular de Freire vai ao sentido, do desenvolvimento de um método crítico de atuação na educação básica, utilizando como estratégia metodológica os temas geradores aplicáveis a um aprendizado histórico. O centenário velhinho continua “vivo” e teoricamente potente, dialogar com sua filosofia da educação e com seu método de educação popular é um caminho que ajuda na superação de preconceitos, na queda de mitos e no desenvolvimento de uma sociedade com um perfil mais democrático.

Ainda nesse capítulo, investigamos as possibilidades de se trabalhar com Temas Geradores e a possibilidade do desenvolvimento da educação histórica que promova aprendizagens significativas, a partir das lacunas e “brechas” nos textos da BNCC e DCRC. Para tal investigação, compreendemos esses documentos a partir do conceito foucaultiano de dispositivos de saber e poder, e desenvolvido por Melo (2021). Identificamos a possibilidade e a viabilidade de se trabalhar Temas Gerados aplicados à aprendizagem histórica no sentido de uma Educação Histórica.

Percebemos que os temas geradores se “movimentam” em uma zona de fronteira entre os conhecimentos históricos e sociológicos, possibilitando um trabalho interdisciplinar, contudo, a interdisciplinaridade deve funcionar como meio e não como finalidade na prática educativa, como assinalou Sczip (2020).

Constatamos ao longo do trabalho que não apenas os temas geradores se “movimentam” entre fronteiras, mas também o currículo e, a própria atividade de pesquisa entre os campos da História e da Educação. Movimentar-se entre “territórios” fronteiriços, como fazia Foucault em suas obras⁹⁰, sem encapsular-se em teorias ou campos do

⁸⁹ Segundo o Google Scholar, disponível em: < <https://www.paulofreire.org/noticias/463-paulo-freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>> acesso em 15/11/2020.

⁹⁰ Podemos exemplificar com uma resposta de Foucault em uma entrevista com Umberto Eco, quando lhe foi perguntado se a obra “As Palavras e as Coisas” é um livro de Filosofia ou um Livro de História; “Não é nem um livro de História e nem propriamente um livro de Filosofia, é um e outro juntos”. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=NBM5DHZgshc>> acesso 15/11/2021.

conhecimento. Outra constatação é a necessidade do diálogo entre autores, não descartar um autor por inteiro, devido a algumas passagens ou conceitos datados em sua obra. Por exemplo, a compreensão do caráter passivo dos estudantes na educação bancária em diálogo com o conceito de táticas e estratégias de Certeau (2014). Percebemos que os estudantes não são sujeitos tão passivos assim, mesmo em uma prática educativa bancária, com pouca margem de atuação, eles podem por meio de táticas agirem em resistência, nem que seja por atos de indisciplina.

No terceiro capítulo, em diálogo com Foucault (2001) demonstramos a aula de História em uma instituição pública como um texto e o professor como autor deste texto, ou seja, a aula é uma possibilidade em aberto, contudo é um texto escrito coletivamente com os estudantes e em meio às contingências dentro da dinâmica de um campo de forças. Documentos curriculares prescritivos, avaliações de larga escala e a cultura história da sociedade são fatores contingenciais externos a escola que influenciam uma aula de História. O tempo atual é adverso para os profissionais da História, com a homologação da BNCC em conjunto com a reforma do ensino Médio a disciplina de História torna-se a componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, perdendo sua autonomia. Peter Lee (2016) afirma que a História é uma forma pública de conhecimento e compara o seu aprendizado ao direito a liberdade de expressão, onde ambos não são direitos garantidos, são conquistas frágeis, vulneráveis a agendas políticas. Todavia, o mundo é constituído em um campo de forças dinâmico e o espaço escolar é espaço criativo, de cultura própria e por meio de micro ações e táticas de vivência como assinala Melo (2021), estabelecem sentido as ações. Tanto professores e estudantes em diferentes contextos se utilizam de táticas, frente os discursos estratégicos.

Por meio do diálogo com Bittencourt (2018), Nadai (1993) e Barca (2006/2011) demonstramos a História que está sendo ensinada em grande parte das escolas brasileiras, onde permanece a persistência dos pressupostos historicistas. E em contraposição respondemos a pergunta como o ensino de História pode contribuir para a superação dessa realidade e para a formação dos estudantes.

Um ensino de História que por meio de uma relação dialética, se inicie a partir das ideias iniciais dos educandos como, ideias de senso comum e também preconceitos, em busca de problematização e possível superação dessas ideias iniciais. Que desperte nos estudantes a compreensão dos métodos da ciência histórica de referência, que promova aprendizagens significativas, que problematize a memória coletiva, que oportunize a assimilação e a

incorporação tanto de conceitos substantivos quanto de conceitos de segunda ordem, que oportunize aos estudantes o desenvolvimento de uma consciência histórica que os auxilie frente aos desafios de sua vida prática. Um ensino de História no sentido de uma educação histórica estruturada no modelo aula-oficina proposto por Barca (2004).

Dessa forma, chegamos à conclusão da pertinência e da viabilidade do desenvolvimento de aulas no sentido de uma Educação histórica a partir da estratégia metodológica Temas Geradores estruturadas no modelo de aula-oficina.

Por fim, como parte propositiva desse trabalho, apresentamos na parte dos apêndices duas sequências didáticas e dois exemplos de diagrama em V para consulta dos professores da Educação Básica contendo orientações didáticas e instruções de como trabalhar Temas Geradores aplicáveis a uma aprendizagem histórica no sentido de uma Educação Histórica, estruturada no modelo de aulas-oficina. Este conjunto de orientações e instruções não tem por objetivo a transplantação do método pedagógico, mas busca aguçar a reflexão dos docentes sobre suas práticas e ações em sala de aula e, a partir da estratégia sugerida, permitir a recriação de novas estratégias ou a abordagem de novas temáticas aplicáveis a sua realidade escolar. O método proposto não está centrado necessariamente no ensino, mas na aprendizagem histórica dos educandos.

REFERÊNCIAS

FONTES

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acessado em 11/10/2021.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ: educação infantil e ensino fundamental. – Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/02/21/seduc-divulga-documento-curricular-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/> acessado em 11/10/2021

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da Educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Palavras que calcinam, palavras que dominam: a invenção da seca no Nordeste. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, p. 111-125, 1995. Disponível em: <https://www.anpuh.org> acesso 15/11/2021.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENEZES, Sonia (Org.) **História Pública em Debate: Patrimônio, Educação e Mediações do Passado**. 1. Ed. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. – 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução Lígia Teopisto. Plântano Edições Técnicas, Lisboa, 2000.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view> > acesso em 27/03/2021.

_____. **Educação Histórica: vontades de mudança**. Educar, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 59-71, 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view>> acesso em 27/03/2021.

_____. Aula Oficina: do Projeto a Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144. Disponível em: < http://sefarditas.net.br/ava/aula_oficina/isabel_barca1.pdf > acesso em 01/11/2021.

_____; CAINELLI, M. **A aprendizagem da História a partir da construção de narrativas sobre o passado**. Revista da Faculdade de Educação da USP, - São Paulo, v. 44,

2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/144808>> acesso em 12/07/2021.

BARROSO, Francisco Lúcio Damasceno. **Paracuru de todos nós**. – Fortaleza: RDS Editora, 2014. 600p.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5º. Ed – São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCK, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. Tradução Nilo Odalia. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.28, n°55, 2008, p. 153-170.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica Arno Vogel. – 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

_____. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer; tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

CERRI, Luis Fernando; KLÜPPEL, Giuvane de Souza. **Entre Consciência Histórica e Narrativa Mestra**: a identidade na narrativa de jovens graduandos em História da cidade de Ponta Grossa, Paraná. Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino, v.1, n.2, 2018, p. 16-39. Disponível em: <https://revistas.uneb.br> acessado em: 15/09/2021.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.2, 1990, p. 177 – 229.

DEVELAY, M. **De l'apprentissage a l'enseignement**. Paris: ESF, 1992.

DOSSE, François. **A história**. Tradução Maria Elena Ortiz Assumpção. – Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. – 2. Ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, (2001a). (Coleção educação contemporânea) Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/> acessado em: 18/09/2021.

_____. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, n°18. – Caxambu (MG), (2001b) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/> acessado em: 18/09/2021.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Clio em las aulas: la enseñanza de la Historia em España entre reformas, ilusiones y ruinas.** Madrid: Akal, 1998.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas – SP, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s>> acessado em: 11/10/2021.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação.** Tradução Wladimir Araújo. – São Paulo: Ibrasa, 2010.

FILGUEIRAS, Luiz. **O Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico.** In: Eduardo M. Basualdo; Enrique Arceo. (Org.). **Neoliberalismo y Sectores Dominantes – tendencias globales y experiencias nacionales.** 1º ed., Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006, v.1, p. 179-206. Disponível em: <http://www.flexibilizacao.ufba.br/C05Filgueiras.pdf> acesso em 12/09/2021.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada.** Campinas: Papirus, 1994.

FORQUIN, Jean Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Teoria & Educação, Porto Alegre, 1992, p. 28 – 49. Disponível em: <<https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/>> acesso em 28/06/2021.

FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem.** In: FOSNOT, Catherine Twomey (Org.). **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática.** Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 25-50.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves, - 7. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **O que é um autor?** In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos.** Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito.** Tradução: Marcio Alves da Fonseca; Salma Annus Muchail. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** 77º. Ed.- Rio de Janeiro/ São Paulo, Paz e Terra, 2021. 256 pp.

_____. **Política e Educação: Ensaio,** - 6ºEd – São Paulo, Cortez Editora, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.23).

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREITAS, Itamar. **História do Ensino de História no Brasil.** (v.2) – São Cristóvão: Editora da UFS, 2010. 220 p.

GASPARIN, J.L. **A infância e seu processo educativo em Comenius.** In: BOTO, C, ed, **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 27-42. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-03.pdf>> acesso em 28/08/2021.

GHIRALDELLI, Paulo. **Paulo Freire contra a Mitologia**. Paulo Ghiraldelli, 15/09/2021. Disponível em: <https://ghiraldelli.online/2021/09/15/cem-anos-de-paulo-freire-o-filosofo-indomesticavel-contra-a-mitologia> acessado em: 15/09/2021.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HADDAD, Sérgio. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. – São Paulo: Todavia, 1ªEd, 2019, 250 p.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et al]. – 7ª ed. revista – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de Literacia Histórica**. Educar Curitiba, Especial, Editora UFPR, 2006, p. 131-150. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DPFPv67KqKrWcc8nXWLBftM/> acesso em 13/07/2021.

_____. **Literacia histórica e História Transformativa**. Tradução Lucas Pydd Nechi, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº60, 2016, p.107-146. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/kGFY5FDVCVz6J8DJCK>> acesso em 13/07/2021.

LEVI, Giovanni. **O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar**. Revista Tempo/ Universidade Federal Fluminense, V.20, 2014.

LIMA. M. A. C. **Escola Nova, Pragmatismo Deweyano e Formação de Professores**: algumas (des) considerações. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.10, 2003, p. 69-92.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. O Pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica, - Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

MELO, Francisco Egberto de. **Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino de História**: prescrição e resistência no tratamento das relações de gênero, étnicas e raciais. In: FERREIRA, Angela Ribeiro *et al* (Orgs.). **BNCC de História nos Estados**: o futuro do presente. [recurso eletrônico] – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MONTEIRO, Ana Maria. **A História ensinada**: algumas configurações do saber escolar. História & Ensino, Londrina, v.9, 2003, p. 9-35.

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. **Educação Escolar e Cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n.23, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4>> acessado em 13/07/2021.

_____. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. (org.). 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Disponível em: <<https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/>> acessado em: 23/09/2021.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa Subversiva**. Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 2000. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>> acessado em 23/09/2021.

MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância e mistério**; tradução Clóvis Marques. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MENEZES, Sônia. **Internet, História e Esquecimento**: sobre pensar o passado escrito no universo virtual. Revista Catarinense de História [on-line], Florianópolis, n.21, p.10-26, 2013.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v.13, n.25/26, 1993, p. 143-162.

NEITZEL, Odair; SCHWENGBER, Ivan Luís. **Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC**. Revista Educação e Emancipação, v. 12, n. 2, 2019, p. 210-227. Disponível em: < <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.>> acessado em: 15/09/2021.

PEREIRA, Júlio Cesar Medeiros da Silva. **A Flor da Terra**: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro. – Rio de Janeiro: Garamond: IPHAN, 2007. 208 p.

PICOLI, Bruno Antônio. **Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da Educação Normalizante**: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v.5, p.1-23, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/>> acessado em: 13/07/2021.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. **Teaching as a subversive activity**. New York: Dell Publishing Co, 1969. 219p.

RAGO, Margareth. **O efeito-Foucault na historiografia brasileira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 7 (1-2): 67-82, outubro de 1995.

REIS, José Carlos. **O Conceito de Tempo Histórico em Ricoeur, Koselleck e “Annales”**: uma articulação possível. Síntese Nova Fase, Belo Horizonte, v.23, n. 73, 1996.

RIOS, Kênia Sousa. **Isolamento e poder**: Fortaleza e os campos de concentração na seca de 1932. – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 144p.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 194 p.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5º Ed. São Paulo: Edusp Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 21. Ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

_____. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Comum Curricular. Movimento-Revista de Educação, Niterói, v.3, n.4, 2016. p.54-84. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>> acessado em: 23/09/2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História do Ensino de História no Brasil**: uma proposta de periodização. Revista História da Educação. Porto Alegre, v.16, n.37, 2012, p.73-91.

SCZIP, Rossano R. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e Contra Hegemonia no Ensino de História na Base Comum Curricular. – Curitiba, 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/> acessado em 23/09/2021.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Curitiba, nº28, 2006, Editora UFPR, p.201-216.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. – 3 ° Ed; 10. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, 156p.

STRÖHER, Carlos Eduardo. **Intempestivo e Infame**: o ensino de História na perspectiva foucaultiana. Dissertação (Mestrado) - - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. – Porto Alegre, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

APÊNDICES

SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

TEMA GERADOR: As Secas

Temática: As Secas no Presente e no Passado

A seca é tema de uma vasta literatura, que a aborda ora como um simples fenômeno climático, que está na origem de todos os problemas do espaço onde ocorre, ora como um problema mais vasto, com implicações econômicas, políticas e sociais, agravando uma estrutura sócio-econômica de exploração e desigualdades sociais profundas. No entanto, em toda essa literatura se parte da constatação de que a seca é um “problema regional”, sem atentar para o fato de que nem sempre esta foi assim. Embora os autores sejam unânimes em tomar a chamada “grande seca” de 1877/79 como o momento a partir do qual a seca passa a interessar aos “poderes públicos”, tornando-se um “problema de repercussão nacional”, tal fato é tomado como evidente, sem nunca ser questionado ou explicado. Por que as estiagens, fenômeno de que se tinha notícia desde o período colonial, e que até esta “grande seca” já tivera 31 ocorrências, muitas de grandes proporções, não eram consideradas problema que requeresse uma intervenção do Estado?

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Palavras que calcinam, palavras que dominam:** a invenção da seca no Nordeste. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.28, p. 111-125, 1995.

APRESENTAÇÃO MODELO DE AULA-OFICINA

A região setentrional do Brasil atravessa por cíclicos períodos de estiagem, ocasionados pelo fenômeno *El Niño*. Particularmente, no Ceará, documentos da administração colonial portuguesa já indicavam períodos de estiagem no território da capitania do Siará. No período imperial, na então província do Ceará são registrados períodos de estiagem, ao longo de todo o século XIX, todavia, o ciclo de 1877/79 denominado como “a grande seca” se tornou um momento de inflexão, pois de acordo com Durval Muniz (1995) a seca passa a interessar aos “poderes públicos” se transformando em um problema de repercussão nacional. Esse tema se desloca para o centro do discurso regional com a formação de um discurso do fenômeno, que tem o condão de explicação dos problemas da região. Os poderes públicos passam a procurar minimizar ou conter esse problema com políticas de obras públicas, migração de população para outras regiões do país e a polêmica política dos abarracamentos ou “currais do governo” nas secas de 1915 e 1932. Nos dias atuais, as secas têm seus efeitos

amenizados, em virtude de políticas públicas como, obras hidráulicas de baixa complexidade que reduzem os efeitos das estiagens mais do que grandes obras hídras de engenharia⁹¹ e, políticas públicas de transferência direta de renda⁹².

Esta sequência didática trata do uso do tema gerador “As Secas” dentro da temática “As Secas no Presente e no Passado” e busca questionar os motivos que transformam as secas, a partir dos eventos da “grande seca” (1877/79) em um problema que passa a interessar os “poderes públicos” a nível regional e nacional, bem como as estratégias governamentais de combate aos seus efeitos e as táticas das populações sertanejas diante deste cenário. O estudo parte da reflexão das secas no espaço do semiárido brasileiro no tempo presente e, gradativamente vai “imerso” em outros espaços e temporalidades como, a seca de 1932 em plena a “Era Vargas”, a seca de 1915 “Primeira República”, e a “grande seca” de 1877/79 no Brasil Império.

PÚBLICO ALVO

Alunos do 1º Ano do Ensino Médio

DURAÇÃO

2 Aulas

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM:

- . Desnaturalizar o fenômeno das secas e percebê-la como fenômeno político-social.
- . Compreender o conceito de secas como uma construção discursiva.
- . Compreender as estratégias governamentais de combate aos efeitos das secas e as táticas da população diante desse cenário, em diferentes espaços e temporalidades.
- . Conhecer os métodos da ciência histórica de referência, selecionando, manipulando, interpretando e relacionando uma ou mais fontes históricas primárias.

⁹¹ A transposição do rio São Francisco beneficia mais as áreas de produção de fruticultura irrigada. O Programa Nacional de Apoio a Captação de Água da Chuva (Programa Cisternas), instituído como política pública do governo federal desde o ano de 2003 atende residências e comunidades de agricultores de subsistência com a construção de cisternas de placas de concreto.

⁹² O antigo Programa Social Bolsa Família instituído como política de transferência de renda em 2003 e extinto em 2021 e, o auxílio emergencial financeiro (Bolsa Estiagem) criado pela Lei 10.954/04 para auxiliar agricultores cujas plantações sejam atingidas pela estiagem.

. Identificar o sofrimento tanto físico quanto psicológico da população sertaneja em meio a travessias e políticas migratórias, a rotina de trabalho nas obras públicas, o confinamento e isolamento compulsório nos abarracamentos ou “currais do governo”, e em decorrência das mortes provocadas pelas epidemias.

. Identificar espaços e manifestações de memória coletiva que remetem a memória das secas, patrimônios materiais como, por exemplo, os casarões do antigo abarracamento da concentração do Patu, estação da linha férrea de Iguatu, e patrimônios imateriais como a romaria religiosa caminhada das almas flageladas que ocorre anualmente na cidade de Senador Pompeu.

RECURSOS E MATERIAIS:

. Caderno de Anotações.

. Recursos informacionais como computadores ou smartphones com acesso a Internet.

. Projetor multimídia.

PREPARAÇÃO

Recolhimento de material iconográfico como, imagens de cisternas de concreto do Programa Nacional de Apoio a Captação de Água da Chuva, duas reportagens jornalísticas sobre a temática no tempo presente, e um pequeno documentário (no máximo dez minutos) que aborde a memória e a história das secas. Abaixo sugerimos:

. Reportagem I: “Após 15 anos, cisterna garante água a nordestinos, mas engatinha em cultivo” elaborado em 04/01/2019 pelo Portal UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/01/04/apos-15-anos-cisterna-garante-agua-a-nordestinos-mas-engatinha-em-cultivo.htm> acesso: 15/11/2021.

. Reportagem II: “Programa de cisterna registra redução de 94% em seis anos” elaborado em 09/02/2021 pelo jornal Diário do Nordeste. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/programa-de-cisterna-registra-reducao-de-94-em-seis-anos-1.3044689> acesso em 15/11/2021.

. Documentário: “Os Campos de Concentração do Ceará” postado em 30/11/2014 na plataforma YOUTUBE, no canal TV Folha vinculado ao jornal Folha de São Paulo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2Ozs1P5_WPo acesso 15/11/2021.

PRIMEIRO MOMENTO

Inicie expondo e interrogando os estudantes, a respeito das imagens das cisternas de placas de concreto, verificando os conhecimentos prévios deles sobre a temática contida nas imagens. Lance um problema para a turma como: A falta d’água na região do semiárido é um problema climático? Os estudantes vão emitindo opiniões, estabelecendo hipóteses a partir de suas ideias iniciais. Lembrando que neste primeiro momento, o professor nada explica, apenas expõe imagens sobre a temática, interroga, investiga os conhecimentos prévios, e lança um problema inicial para a turma.

SEGUNDO MOMENTO

Em pequenas células na perspectiva de um círculo de leitura⁹³, proporcione a leitura das duas reportagens sugeridas que abordam a temática no tempo presente e, por meio do diálogo em grupo, ideias são comparadas, caminhos interpretativos propostos e teses iniciais são elaboradas. Em seguida, proporcione o documentário sugerido e enseje o debate, propondo questões orientadoras e problematizadoras a partir da mediação de conceitos históricos substantivos e de segunda ordem e também por meio de conceitos sociológicos vai colocando a temática em uma perspectiva mais ampla, que constituem em desafios cognitivos, estabelecendo antíteses às ideias iniciais de cada educando.

TERCEIRO MOMENTO

Em pequenas células, ou mesmo em pares, os estudantes se dedicam ao estudo da temática por meio de novos materiais instrucionais como, o texto do historiador Durval Muniz utilizado como epígrafe no início dessa sequência didática. Solicite aos estudantes que formulem um conceito para “Secas” a partir da manipulação de fontes históricas diversas, selecionando e que promovam uma interpretação que ultrapasse o foco cronológico linear, relacionando a partir de critérios de objetividade metodológica para confirmação ou refutação

⁹³ Círculo de leitura é uma prática de leitura coletiva de textos, os estudantes leem o texto de forma compartilhada e depois debatem sobre a leitura efetuada, comparando ideias e tirando dúvidas entre si.

de hipóteses descritivas e explicativas, sobre a temática inicial. Solicite a construção de Mapas Mentais ou Diagramas em V.

QUARTO MOMENTO

Apresentação coletiva dos resultados das estruturações intelectuais dos estudantes, onde os materiais produzidos pelos estudantes estariam abertos às críticas dos colegas de turma e também do educador. A forma de apresentação, a escolha dos materiais, o suporte da informação é decisão das células formadas pelos estudantes.

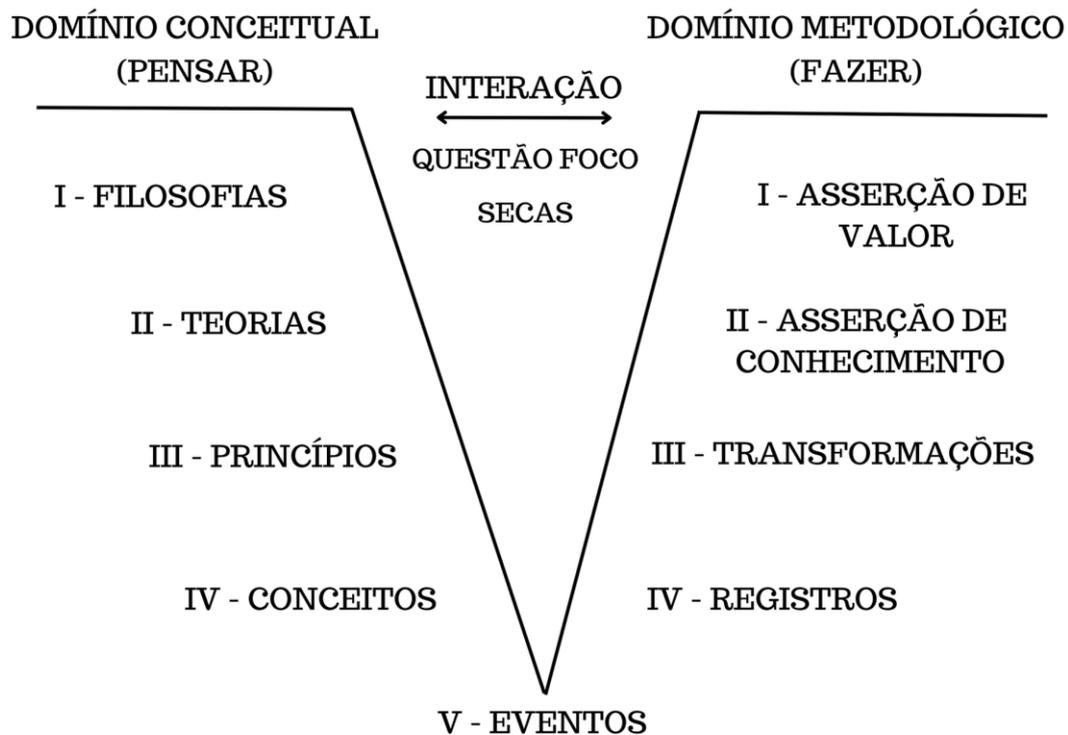
ACOMPANHAMENTO DE APRENDIZAGEM

O processo avaliativo é contínuo, e se desenvolve ao longo do acompanhamento da progressão da aprendizagem e o nível de assimilação conceitual. Tem início na relação dialógica com a problematização inicial a partir das ideias iniciais dos estudantes; passa pelas posturas discentes em sala de aula, leva em consideração a produção e a reconstrução dos Mapas Mentais e Diagramas em V, pois é por meio desses instrumentos que o docente pode aferir a assimilação e incorporação conceitual dos estudantes; gestão do tempo; a culminância do processo avaliativo se desenvolve a partir das apresentações coletivas dos estudantes, na capacidade dos estudantes trabalharem em grupo, nas argumentações orais individuais e no uso do arcabouço conceitual substantivo e conceitos de segunda ordem.

CONCLUSÃO

Uma aula oficina tendo como estratégia o tema gerador “As Secas”, desdobrado na temática “As Secas no Presente e no Passado” têm por finalidade pensar a problemática a partir do tempo presente e, mais próxima da realidade dos educandos, oportunizando uma aprendizagem histórica no sentido de uma Educação Histórica, que forneça “ferramentas” para auxiliar a vida prática do estudante. Os efeitos sociais são a auto percepção dos estudantes como seres históricos e sociais e a formação como agentes sociais, isto é, que tenham postura crítica, desenvolva uma práxis educativa e sejam atuantes na coletividade.

EXEMPLO DE DIAGRAMA EM V



DOMÍNIO CONCEITUAL:

(PENSAR)

I FILOSOFIAS: As Secas podem ser estudadas cientificamente por meio de conceitos, teorias e métodos relevantes, gerando uma investigação que produz estruturas de significados que conectam conceitos e eventos.

II TEORIAS: As Secas como produções discursivas na perspectiva de Durval Muniz a partir da perspectiva foucaultiana de relações de poder.

III PRINCÍPIOS: As Secas não são um fenômeno climático, mas uma produção político-social discursiva, inserida na dinâmica de relações de poder.

IV CONCEITOS: Discursos das Secas, Relações de Poder, Estado, População, Estratégias, Táticas.

V EVENTOS: Diferentes abordagens ao tema gerador “As Secas” foram utilizadas, partindo de ideias iniciais e gradativamente por meio de textos, fontes iconográficas, reportagens de periódicos e documentários procurou-se evidências das Secas como fenômeno político-social e como uma construção discursiva. Os resultados foram apresentados em produções de mapas conceituais e diagramas em V.

DOMÍNIO METODOLÓGICO:

(FAZER)

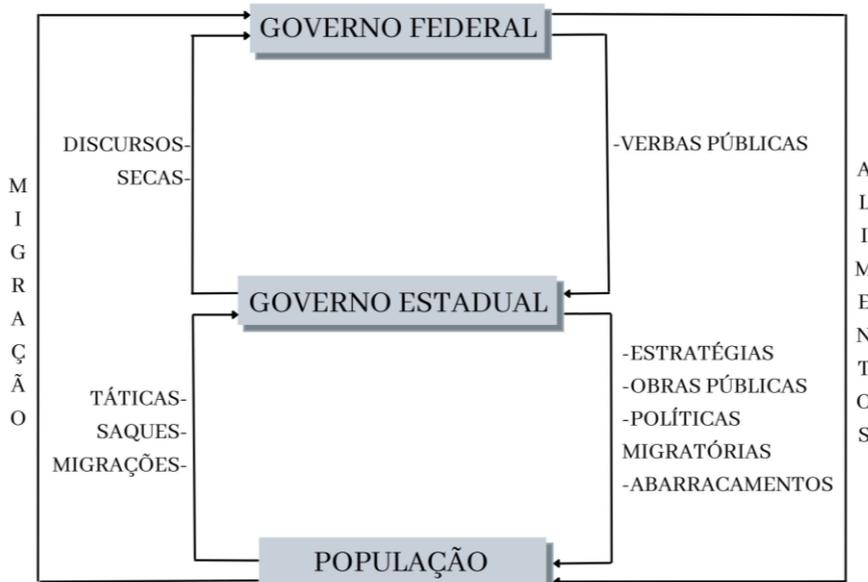
I ASSERÇÃO DE VALOR: As Secas como fenômeno político-social decorrentes de construções discursivas.

II ASSERÇÃO DE CONHECIMENTO: Nova orientação temporal partindo da análise da temática no tempo presente para a partir dele acessar outros espaços e outras temporalidades. Assimilação e incorporação de novos conceitos referentes à temática.

III TRANSFORMAÇÕES: Promoções de debates, produção de materiais a partir da manipulação de fontes primárias e secundárias. Conhecimento dos métodos da ciência histórica de referência (Operação historiográfica).

IV REGISTROS: Elaboração de mapas conceituais, diagramas em V, cartazes, produção de documentários.

EXEMPLO DE MAPA CONCEITUAL



SEQUÊNCIA DIDÁTICA II

TEMA GERADOR: Resíduos Sólidos

Temática da Aula: Estratégias Capitalistas, Meio Ambiente e Resíduos Sólidos.

Obsolescência Planejada: arma estratégica do Capitalismo.

Para que lucros floresçam, produtos precisam quebrar mais rápido, tornar-se ultrapassados ou indesejados. Preço é eterna angústia dos consumidores e devastação da natureza.

É comum um telefone celular ir ao lixo com menos de oito meses de uso ou uma impressora nova durar apenas um ano. Em 2005, mais de 100 milhões de telefones celulares foram descartados nos Estados Unidos. Uma CPU de computador, que nos anos 1990 durava até sete anos, hoje dura dois anos. Telefones celulares, computadores, aparelhos de televisão, câmeras fotográficas caem em desuso e são descartados com uma velocidade assustadora. Bem-vindo ao mundo da obsolescência planejada!

Na sociedade de consumo, as estratégias publicitárias e a obsolescência planejada mantêm os consumidores presos em uma espécie de armadilha silenciosa, num modelo de crescimento econômico pautado na aceleração do ciclo de acumulação do capital (produção-consumo-mais produção). Mészáros (1989, p.88) diz que vivemos na sociedade descartável que se baseia na “taxa de uso decrescente dos bens e serviços produzidos”, ou seja, o capitalismo não quer a produção de bens duráveis e reutilizáveis. A publicidade é o instrumento central na sociedade de consumo e um grande motivador de nossas escolhas, pois é por meio dela que geralmente nos são apresentados os produtos de que passamos a sentir necessidade. A função da publicidade é persuadir visando a um consumo dirigido. Para aquecer as vendas, trabalha arduamente para convencer o consumidor da necessidade de produtos supérfluos. É o que Bauman (2008) chama de “economia do engano”. Para Latouche (2009, p.18), “a publicidade nos faz desejar o que não temos e desprezar aquilo que já desfrutamos. Ela cria e recria a insatisfação e a tensão do desejo frustrado”.

Por Valquíria Padilha, Renata Cristina A. Bonifácio, no *Le Monde Diplomatique* Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/obsolescencia-planejada-arma-estrategica-do-capitalismo/> acesso: 15/11/2021.

APRESENTAÇÃO MODELO DE AULA-OFICINA

A produção de resíduos sólidos é uma crescente nas cidades brasileiras e as formas de gestão desses resíduos variam como, a reciclagem e ou a destinação em aterros sanitários onde são reincorporados a outros processos produtivos, ou o simples despejo em áreas livres, os popularmente conhecidos como “lixões”. Todavia, a Lei 12.305/2010 que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos deu um prazo para por fim aos “lixões” em todo o Brasil, contudo, esse prazo constantemente é ampliado e, vários municípios ainda não se adequaram a lei.

Esta sequência didática trata do uso do tema gerador “Resíduos Sólidos” dentro da temática “Estratégias Capitalistas, Meio Ambiente e Resíduos Sólidos” e busca questionar as estratégias capitalistas para o aumento do consumo de produtos como o excesso de publicidade e a obsolescência programada, que tem como decorrência uma produção crescente de resíduos sólidos.

PÚBLICO ALVO

Alunos do 1ºAno do Ensino Médio

DURAÇÃO

2 aulas

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

- . Desnaturalizar o sistema Capitalista de produção, bem como suas estratégias.
- . Compreender o conceito de Capitalismo
- . Compreender as estratégias capitalistas para o aumento do consumo de produtos e os decorrentes impactos psicológicos nas pessoas e no meio ambiente.
- . Identificar os impactos ambientais ao nível local ao global, decorrentes do consumo excessivo em virtude das estratégias capitalistas para aumentar o consumo de produtos.
- . Identificar os impactos ambientais ao nível local e global, decorrentes da má gestão dos resíduos sólidos.
- . Compreender a importância da Educação Ambiental.

- . Compreender a importância de pensar a superação do modelo Capitalista.

RECURSOS E MATERIAIS

- . Caderno de Anotações
- . Recursos informacionais como computadores ou smartphones com acesso a Internet.
- . Projetor Multimídia.

PREPARAÇÃO

Recolhimento de material iconográfico como, imagens de “lixões” ou de locais de despejo inadequado de resíduos sólidos, se possível da própria cidade na qual a escola está localizada. Uma reportagem jornalística sobre a temática, e um curto documentário (no máximo dez minutos) que aborde a temática dos resíduos sólidos. Abaixo sugerimos:

- . Reportagem: “Obsolescência planejada: arma estratégica do Capitalismo” elaborado em 10/09/2013 Outras Mídias por *Le Monde Diplomatique*. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/obsolescencia-planejada-arma-estrategica-do-capitalismo/> acesso 15/11/2021.
- . Documentário: “Resíduos Sólidos – Momento Ambiental” postado em 19/10/2015 na plataforma YOUTUBE, no canal Momento Ambiental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2mYSbkOX15g> acesso em 15/11/2021.

PRIMEIRO MOMENTO

Inicie expondo e interrogando os estudantes, a respeito das imagens dos “lixões” ou de locais de despejo inadequado de resíduos sólidos, verificando os conhecimentos prévios deles sobre a temática contida nas imagens. Lance um problema para a turma como: O problema ambiental é apenas um problema de má educação ambiental? Os estudantes vão emitindo opiniões, estabelecendo hipóteses a partir de suas ideias iniciais. Lembrando que neste primeiro momento, o professor nada explica, apenas expõe imagens sobre a temática, interroga, investiga os conhecimentos prévios, e lança um problema inicial para a turma.

SEGUNDO MOMENTO

Em pequenas células na perspectiva de um círculo de leitura, proporcione a leitura da reportagem sugerida que aborda a temática no tempo presente e, por meio do diálogo em grupo, ideias são comparadas, caminhos interpretativos propostos e teses iniciais são elaboradas. Em seguida, proporcione o documentário sugerido e enseje o debate, propondo questões orientadoras e problematizadoras a partir da mediação de conceitos históricos substantivos e de segunda ordem e também por meio de conceitos sociológicos vai colocando a temática em uma perspectiva mais ampla, que constituem em desafios cognitivos, estabelecendo antíteses as ideias iniciais de cada educando.

TERCEIRO MOMENTO

Em pequenas células, ou mesmo em pares, os estudantes se dedicam ao estudo da temática e por meio de novos materiais instrucionais como, o texto jornalístico utilizado como epígrafe no início dessa sequência didática. Solicite aos estudantes que problematize a temática a partir da manipulação de fontes históricas diversas e dos múltiplos conceitos trabalhados. Solicite a construção de Mapas Mentais ou Diagramas em V.

QUARTO MOMENTO

Apresentação coletiva dos resultados das estruturações intelectuais dos estudantes, onde os materiais produzidos pelos estudantes estariam abertos às críticas dos colegas de turma e também do educador. A forma de apresentação, a escolha dos materiais, o suporte da informação é decisão das células formadas pelos estudantes.

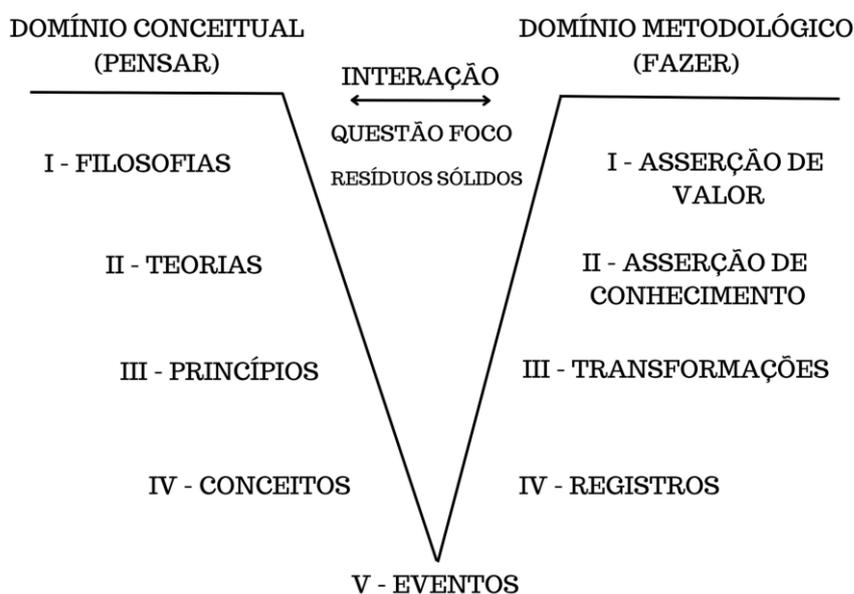
ACOMPANHAMENTO DE APRENDIZAGEM

O processo avaliativo é contínuo, e se desenvolve ao longo do acompanhamento da progressão da aprendizagem e o nível de assimilação conceitual. Tem início na relação dialógica com a problematização inicial a partir das ideias iniciais dos estudantes; passa pelas posturas discentes em sala de aula, leva em consideração a produção e a reconstrução dos Mapas Mentais e Diagramas em V, pois é por meio desses instrumentos que o docente pode aferir a assimilação e incorporação conceitual dos estudantes; gestão do tempo; a culminância do processo avaliativo se desenvolve a partir das apresentações coletivas dos estudantes, na capacidade dos estudantes trabalharem em grupo, nas argumentações orais individuais e no uso do arcabouço conceitual substantivo e conceitos de segunda ordem.

CONCLUSÃO

Uma aula oficina tendo como estratégia o tema gerador “Resíduos Sólidos”, desdobrado na temática “Estratégias Capitalistas, Meio Ambiente e Resíduos Sólidos” têm por finalidade pensar a problemática a partir do tempo presente e, mais próxima da realidade dos educandos, oportunizando uma aprendizagem histórica no sentido de uma Educação Histórica, que forneça “ferramentas” para auxiliar a vida prática do estudante. Os efeitos sociais são a auto percepção dos estudantes como seres históricos e sociais e a formação como agentes sociais, isto é, que tenham postura crítica, desenvolva uma práxis educativa e sejam atuantes na coletividade.

EXEMPLO DE DIAGRAMA EM V



DOMÍNIO CONCEITUAL

(PENSAR)

I FILOSOFIAS: A sociedade de consumo capitalista e o decorrente aumento de resíduos sólidos podem ser estudados cientificamente por meio de conceitos, teorias e métodos relevantes, gerando uma investigação que produz estruturas de significados que conecta conceitos e eventos.

II TEORIAS: Obsolescência Programada como estratégia do Capitalismo para o aumento do consumo de produtos e o decorrente descarte. O conceito de Sustentabilidade como estratégia do Capitalismo para “reformular” alguns preceitos capitalistas, contudo, sem colocar em questão o próprio modelo de constante expansão dos mecanismos de acumulação do capital.

III PRINCÍPIOS: O modelo capitalista de produção não é algo natural, mas um sistema político, econômico e social construído pelo objetivo de acumulação de capital, possuindo estratégias específicas para essa acumulação.

IV CONCEITOS: Obsolescência Programada, Sociedade de Consumo, Produção em Massa, Capitalismo, Sustentabilidade.

V EVENTOS: Diferentes abordagens ao tema gerador “Resíduos Sólidos” foram utilizadas a partir de ideias iniciais e, gradativamente por meio de textos, fontes iconográficas, reportagens de periódicos e documentários, procurou-se evidências das estratégias do sistema Capitalista promovendo a sociedade de consumo e em decorrência o aumento exponencial de resíduos sólidos. Os resultados foram apresentados em produções de mapas conceituais e diagramas em V.

DOMÍNIO METODOLÓGICO

(FAZER)

I ASSERTÃO DE VALOR: Obsolescência Programada e o conceito de Sustentabilidade como estratégias do Capital.

II ASSERTÃO DE CONHECIMENTO: Nova orientação temporal partindo da análise da temática no tempo presente para a partir dele acessar outros espaços e outras temporalidades. Assimilação e incorporação de novos conceitos referentes à temática.

III TRANSFORMAÇÕES: Promoções de debates, produção de materiais a partir da manipulação e pesquisa em fontes primárias e secundárias. Conhecimento dos métodos da ciência histórica de referência (operação historiográfica).

IV REGISTROS: Elaboração de mapas conceituais, diagramas em V, cartazes, produção de documentários.

EXEMPLO DE MAPA CONCEITUAL

