



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

CONSTRUINDO PONTES: O ENSINO DA HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO
ENTRE A ACADEMIA E A ESCOLA

JULIANA DA SILVA BARROS

JOÃO PESSOA, PB

2022

JULIANA DA SILVA BARROS

**CONSTRUINDO PONTES: O ENSINO DA HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO
ENTRE A ACADEMIA E A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UFPB, na Linha de Pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, sob a orientação do Professor Dr. Fernando Cauduro Pureza.

JOÃO PESSOA, PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B277c Barros, Juliana da Silva.

Construindo pontes : o ensino da história social do trabalho entre a academia e a escola / Juliana da Silva Barros. - João Pessoa, 2022.

118 f. : il.

Orientação: Fernando Cauduro Pureza.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. História - Ensino. 2. História do trabalho. 3. PCN. 4. BNCC. 5. Fotografia - Ferramenta didática. I. Pureza, Fernando Cauduro. II. Título.

UFPB/BC

CDU 930:37(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA Nº 7

Aos cinco dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e dois, às 14h00min, através da Plataforma Google Meet - meet.google.com/icx-ypwi-src, instalou-se a banca examinadora de dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) JULIANA DA SILVA BARROS. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr. FELIPE AUGUSTO DOS SANTOS RIBEIRO, UESPI, examinador externo à instituição, Dra. ARIANE NORMA DE MENEZES SÁ, UFPB, examinadora interna, Dr. FERNANDO CAUDURO PUREZA, UFPB, presidente. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte da professora Dra. PRISCILLA GONTIJO LEITE, coordenadora do Programa, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou a presidência dos trabalhos ao professor Dr. FERNANDO CAUDURO PUREZA, que de imediato solicitou a (o) candidato (a) que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada "CONSTRUINDO PONTES: O ENSINO DA HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO ENTRE A ACADEMIA E A ESCOLA", marcando um tempo de vinte minutos para a apresentação. Concluída a exposição, o professor Dr. FERNANDO CAUDURO PUREZA, presidente, passou a palavra ao professor Dr. FELIPE AUGUSTO DOS SANTOS RIBEIRO, para arguir o (a) candidato (a), e, em seguida, à professora Dra. ARIANE NORMA DE MENEZES SÁ para que fizesse o mesmo; após o que fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido **APROVADA** a candidata, conforme as normas vigentes na Universidade Federal da Paraíba. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao programa, no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. A candidata não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dr. FERNANDO CAUDURO PUREZA, UFPB, Presidente

Dr. FELIPE AUGUSTO DOS SANTOS RIBEIRO, UESPI, Examinador Externo à

Instituição

Dra. ARIANE NORMA DE MENEZES SÁ, UFPB, Examinadora Interna

JULIANA DA SILVA BARROS, Mestranda



Universidade Federal da Paraíba

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 7

AUTORA: JULIANA DA SILVA BARROS

Título: CONSTRUINDO PONTES: O ENSINO DA HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO ENTRE A ACADEMIA E A ESCOLA

Banca examinadora:

Prof. FELIPE AUGUSTO DOS SANTOS RIBEIRO

Examinador Externo à Instituição

Profa. ARIANE NORMA DE MENEZES SÁ

Examinadora Interna

Prof. FERNANDO CAUDURO PUREZA

Presidente

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionadas, foram aceitas e serão cumpridas integralmente.

Prof. FERNANDO CAUDURO PUREZA

Orientador

Aos meus alunos e alunas que me ensinam a compreender o mundo entre jiboias digerindo elefantes, câmaras claras e escuras, respostas apagadas e histórias, bem ou mal contadas.

AGRADECIMENTOS

A minha amada mãe por seu amor e anos de luta que me sustentaram. E as minhas irmãs Liliane Monteiro e Suzana Barros pelos cuidados e incentivos que me levaram a alcançar mais um sucesso.

Ao meu orientador, Prof. Fernando Pureza, que para além de orientações académicas, incentivo e inspiração foi um grande suporte emocional nos momentos de surtos e desesperos, em meio ao cenário pandêmico desolador no qual manter a dedicação aos estudos foi um esforço colossal.

Aos colegas integrantes do GEPEHTO pelo companheirismo, orientações e incentivos ao longo dessa jornada.

A todos que fazem o Instituto Educacional Prof^a Bernadete Marinho, aos meus colegas educadores pelas experiências trocadas em todos os momentos, e principalmente aos meus amados alunos pelo envolvimento, energia positiva, produção de material, saberes e experiências compartilhadas. Junto a vocês me refaço Professora todos os dias.

Meus agradecimentos aos companheiros da primeira turma do PROFHISTÓRIA – UFPB (2020), entre choros e risos, resistimos, e nos reinventamos. Assim como agradeço imensamente aos professores integrantes do programa pela compreensão, incentivos e ensinamentos.

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de refletir sobre as perspectivas de abordagem da História Social do Trabalho no Ensino de História, de maneira a ampliar as discussões sobre a importância de ensinarmos a História do Trabalho no Brasil. Para tanto, recorri as abordagens teóricas metodológicas da História Social do Trabalho, principalmente ao conceito de *experiência* na perspectiva thompsoniana, para realizar um estudo do currículo básico de História prescrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Comum Curricular, contando com as contribuições desenvolvidas por Silva (2015), Sacritán (2000), Cury (2018), Bittencourt (2011) etc. Somado a questionamentos levantados a partir das experiências como professora dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede particular de ensino na cidade de Conde – PB. Por meio dessa reflexão percebi que a abordagem no Ensino de História de uma História Social do Trabalho em sua perspectiva atual e crítica está condicionada ao interesse particular do professor, pois nos currículos nacionais se mantém a abordagem tradicional, cristalizada que ainda não foi atingida pelos avanços historiográficos da área. Nesse sentido é perceptível o distanciamento entre o Ensino de História e a História Social do Trabalho enquanto conhecimento importante para a formação básica, colocando os professores diante da dificuldade de atualizar esse conhecimento de forma significativa e didática no espaço da sala de aula. A partir dessa problemática desenvolvi uma proposta de intervenção didática problematizando o uso da fotografia como ferramenta didática e como fontes de pesquisa para a História Social do Trabalho no espaço escolar. Na aproximação com as reflexões realizadas por Ciavatta (2002), Kossoy (2012) e Mauad (1996) entre outros pude perceber que as fotografias além de representar características particulares dos Mundos do Trabalho - não acessíveis por meio dos documentos escritos - estimulam o desenvolvimento de processos identitários por meio das habilidades visuais, como também são representações das concepções sociais de trabalho e trabalhadores construídas historicamente, sendo por tanto uma fonte fundamental para o processo de ensino e aprendizagem da História Social do Trabalho. Por meio da prática fotográfica os alunos podem ser inseridos no processo de produção de conhecimento e os espaços escolares e comunitários são transformados em objetos de investigação.

Palavras-chave: Ensino de História; História do Trabalho; PCN, BNCC; Fotografia

ABSTRACT

This research was developed with the objective of reflecting on the perspectives of approaching the Social History of Work in History Teaching, in order to broaden the discussions around the importance of teaching the History of Work in Brazil. In order to do so, I resorted to the theoretical and methodological approaches of Social History of Work, mainly to the concept of experience in the Thompsonian perspective, to carry out a study of the basic curriculum of History prescribed by the National Curricular Parameters and by the National Curricular Common Base, counting on the contributions developed by Silva (2015), Sacristan (2000), Cury (2018), Bittencourt (2011) etc. Added to questions raised from the experiences as a teacher in the final years of Elementary School in a private school in the city of Conde - PB. Through this reflection, I realized that the approach in the Teaching of History of a Social History of Work in its current and critical perspective is conditioned to the particular interest of the teacher, because in the national curricula, the traditional approach is maintained, crystallized, which has not yet been reached by advances. historiographies of the area. In this sense, the gap between the Teaching of History and the Social History of Work is perceptible as an important knowledge for basic training, putting teachers in the face of the difficulty of updating this knowledge in a significant and didactic way in the classroom. Based on this problem, I developed a proposal for a didactic intervention, problematizing the use of photography as a didactic tool and as research sources for the Social History of Work in the school space. In approaching the reflections made by Ciavatta (2002), Kossoy (2012) and Mauad (1996), among others, I could see that the photographs, in addition to representing particular characteristics of the Worlds of Work - not accessible through written documents - stimulate the development of identity processes through visual skills, as well as representations of social conceptions of work and workers historically constructed, being therefore a fundamental source for the teaching and learning process of the Social History of Work. Through photographic practice, students can be inserted into the knowledge production process and school and community spaces are transformed into objects of investigation.

Keywords: Teaching History; Labor History; PCN, BNCC; Photography

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1 – Experiências que se cruzam: a construção de uma pesquisa	9
1.1 História Social do Trabalho, currículo e fotografia como perspectivas de análise teórico-metodológica no Ensino de História.....	15
1.2 A escola como campo de atuação: dificuldades e possibilidades.....	23
CAPÍTULO 2 – Parâmetros Curriculares Nacionais: História Social do Trabalho em Questão	25
2.1 A questão do Currículo.....	25
2.2 Ensino de História: um breve balanço da formação do trabalhador.....	33
2.3 Conhecimento Escolar e Trabalho: a História Social do Trabalho nos PCNs.....	40
CAPÍTULO 3 – Base Nacional Comum Curricular: entre a História, o currículo e a História Social do Trabalho.....	48
3.1 Habilidades e Competências: os Mundos do Trabalho na BNCC.....	48
3.2 Os Mundos do Trabalho e o Ensino da História no Fundamental Anos Finais: a proposta da BNCC	55
3.2.1 Uma aproximação: a Proposta Curricular do Estado da Paraíba.....	63
3.3 Ensino da História Social do Trabalho: entre as fissuras, o alicerce da ponte	67
CAPÍTULO 4 – História, Fotografia e o Ensino da História do Trabalho: um mundo de possibilidades	70
4.1 Fotografia: a imagem como fonte histórica.....	70
4.2 Fotografia e História Social do Trabalho: da pesquisa ao ensino.....	76
4.3 Uma proposta didática: Mundos do Trabalho entre História, Clicks e Flash.....	82
4.4 Mundos do Trabalho nas lentes dos estudantes: considerações sobre a prática fotográfica no Ensino da História Social do Trabalho.	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
6. REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

As reflexões que deram origem à essa pesquisa são resultado das experiências construída no âmbito de formação acadêmica e na prática docente na Educação Básica. Durante a Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB - 2018), entrei em contato com os debates promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Trabalho. O GEPEHTO conta com professores e estudantes de graduação e pós-graduação em História da UFPB, que se reuniram com o objetivo de, através das abordagens do Materialismo Histórico e da História Social do Trabalho, discutir as relações de conflitos, solidariedades, rivalidades, exploração e opressão entre as classes sociais, considerando suas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais.¹ Esses debates promoveram na minha formação um aprofundamento de conhecimentos sobre os Mundos do Trabalho e sua importância social, como também desenvolveram a percepção de que os conhecimentos histórico sobre essa temática são fundamentais para a “formação do cidadão crítico e consciente”, um dos objetivos centrais no Ensino de História na Educação Básica.

As experiências cotidianas como professora de História da Educação Básica, contudo, me colocaram de frente com a defasagem referente a abordagem da História do Social do Trabalho nos currículos e livros didáticos, da ausência de materiais paradidáticos que pudessem consubstanciar as aulas e principalmente a percepção de que os alunos não atribuem significados às experiências históricas dos trabalhadores ou reconhecem suas lutas e conquistas, com também não desenvolvem uma relação identitária com suas experiências pessoais ou projetos de vida futuros.

Os cruzamentos dessas experiências foram o impulso para a realização dessa pesquisa, procurando situar um problema, ou seja, a História Social do Trabalho e o Ensino de História precisam de uma aproximação que dê à formação escolar ferramentas necessárias para contribuir na construção de cidadãos e trabalhadores conscientes e autônomos. Sendo necessário, para tanto, ampliar as reflexões e formular questões.

¹ Descrição realizada através das informações que constam no site oficial do grupo, por meio deste é possível encontrar outros dados sobre os trabalhos e pesquisas realizadas. Link de acesso: <https://gepehtoufpb.wixsite.com/gepehtoufpb> acessado em 09/07/2022

Assim, na realização dessa pesquisa busquei compreender as perspectivas de abordagem da História Social do Trabalho no Ensino de História, refletindo sobre a sua construção nas propostas curriculares, que normatizam o processo educacional, como também sobre sua inserção nas aulas de História considerando o papel do professor e do alunado. Com o levantamento dessas questões espera-se ampliar as discussões sobre a importância de ensinarmos a História do Trabalho no Brasil. Além disso, são questões que podem oferecer um novo substrato para pensar que tipo de cidadão trabalhador queremos formar, que tipo de cidadão trabalhador estamos formando e principalmente qual o papel do conhecimento histórico nesse processo. Evocando o pensamento de Paulo Freire (2016), refletir a prática (de ensino e pesquisa) é fundamental, uma vez que, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 40).

O outro momento, procura traduzir as reflexões e aprendizados do percurso de pesquisa, em um material que possa gerar conhecimentos e ser utilizado em diferentes contextos, inclusive na sala de aula. Procurando me apropriar dos diferentes formatos, nos quais o conhecimento histórico pode ser vinculado, elaborei uma proposta de intervenção didática problematizando o uso da fotografia como ferramenta didática e como fonte de pesquisa para a História Social do Trabalho no espaço escolar.

A opção pela linguagem fotográfica se deu pelo fato de que as fotografias, embora sejam um elemento comum entre as ferramentas didáticas nas salas de aulas, enquanto fontes história de pesquisa e ensino ainda suscitam uma série de debates. Nessa elaboração empreendi o esforço de superar a perspectiva meramente ilustrativa, que em grande medida permanece vinculada nas salas de aulas e a pesquisa histórica, recorro a abordagem da fotografia como um documento histórico, passível de análise, problematização e interpretação dos usos sociais e da realidade na qual foi produzida. Assim sendo, as fotografias tanto são capazes de ser um elemento de mediação no processo de aprendizagem como também suscitar novas questões de debate no campo da História Social do Trabalho.

Para atender as discussões presentes nessa pesquisa, comecei pela construção de seu arcabouço teórico-metodológico, apresentado no primeiro capítulo teórico. No segundo capítulo intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais: História Social do Trabalho em Questão”, percorro a historiografia analisando a ideia de constituição de um currículo nacional brasileiro, que levou as definições e elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Curricular, refletindo sobre seus impactos na

formação de um projeto de Educação. Em seguida desenvolvo um breve balanço da formação do trabalhador construída ao longo dos ideais e projetos de Educação e Ensino de História no Brasil. Amarrando as reflexões do capítulo analiso os documentos dos PCNs procurando compreender as noções e sentidos da História do Trabalho produzidos na proposta curricular desenvolvida para o Ensino Fundamental, elencando mudanças e permanências que marcaram a abordagem da temática até a elaboração e implementação desse documento curricular.

O terceiro capítulo intitulado, “Base Nacional Comum Curricular: entre a História, o currículo e a História Social do Trabalho”, reflete sobre a proposta da BNCC para o dito novo projeto de Educação Básica para o Brasil e como os Mundos do Trabalho e suas relações são tratadas nesse contexto. Observei principalmente que a permanência do paradoxo entre formar um cidadão trabalho crítico e ao mesmo tempo adequá-lo ao mercado de trabalho dominante é marcante na BNCC. E que na construção geral dessa proposta curricular, o Ensino da História Social do Trabalho não é uma prerrogativa do projeto governamental de Educação, embora reconheçam que compreender a complexidade das relações de trabalho é importante na Educação Básica. Sendo assim, ensinar a História Social do Trabalho se tornou uma iniciativa pessoal dos professores, o que requer uma atitude problematizadora diante do currículo normatizador apresentado pela BNCC.

No capítulo quatro, “História, Fotografia e o Ensino da História do Trabalho: um mundo de possibilidades”, faço algumas considerações a respeito das relações entre História e Fotografia, mais precisamente, evidenciando as contribuições do uso da Fotografia como fonte para a História Social do Trabalho, assim como ferramenta didática para o ensino dessa temática nas aulas de História da Educação Básica. Aqui também apresentarei o processo de desenvolvimento da proposta didática, a Aula Oficina “Mundos do Trabalho entre História, Clicks e Flash”. E analiso seu resultado, tecendo considerações sobre as narrativas visuais e concepções sobre o Trabalho contemporâneo realizadas pelos meus alunos através da produção fotográfica.

CAPÍTULO 1 – Experiências que se cruzam: a construção de uma pesquisa

O trabalho é uma constante na vida humana e, nesse sentido, a construção da noção de que essa atividade se encontra na base fundamental da sociedade é o resultado de um longo processo de mudanças e permanências. “Se por um lado, necessitamos do trabalho humano e reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social” (ANTUNES, 2005, p. 14). Essa duplicidade de sentidos caracteriza parte significativa do processo histórico da humanidade, em especial a partir do estabelecimento do capitalismo.

Na sociedade contemporânea, marcada pelos ideais da globalização e do neoliberalismo, o trabalho é entendido como uma força praticamente insuperável, pois é impossível imaginar o fim do trabalho sistemático em uma sociedade produtora e consumidora de mercadorias. Nessa construção, o advento do capitalismo representou a acentuação da exploração do trabalho humano, na qual o trabalhador foi completamente separado das condições necessárias para a sobrevivência, sendo obrigado a vender a si mesmo como força de trabalho.

A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. (MARX, 2013, p. 961)

Em razão da centralidade do trabalho nas relações humanas e, sendo a história a ciência que investiga a ação “dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55), vemos surgir, na década de 1960, dentro da História Social, um campo denominado de História Social do Trabalho, inspirado na tradição marxista britânica, mais especificamente na obra de E. P. Thompson².

² Em sua obra mais referenciada, *A formação da classe operária inglesa* (1963), Thompson desenvolveu os conceitos de *consciência de classe* e *experiência*, através dos quais destacou a importância da vivência e cultura das pessoas comuns nas análises históricas sobre a ação social e econômica. Além de transformar o foco das análises, esses conceitos promoveram também uma reformulação metodológica, no sentido da incorporação de novas fontes que permitissem o acesso à experiência dos de baixo, como a história oral, a

Enquanto elemento social fundamental, as questões sobre trabalho atingiram diversos setores da sociedade, entre eles, a Educação e mais especificamente o Ensino de História, que mantém relações estreitas com a ideia de formação social desde sua constituição enquanto disciplina.

Ao longo da História do Ensino de História podemos perceber o desenvolvimento de várias concepções do porquê? como? e para que? ensinar História. Visões que enredam os projetos de sociedade e de formação dos indivíduos que dela fazem parte. Por conseguinte, ao longo desse processo se encontram também diferentes sentidos de trabalho e de trabalhadores.

Por meio da experiência docente, pude observar que o Ensino de História é perpassado por tensões entre a formação de um trabalhador suficientemente alfabetizado, instrumentalizado, conhecedor da história da nação, que aprende o necessário para exercer sua função econômica, que em alguns casos se resume também a sua função social e/ou um trabalhador crítico, participativo, que reconhece suas experiências e seu poder de mobilização e transformação enquanto sujeitos históricos capazes de problematizar e contestar a ordem vigente. Sendo este último, em minha concepção, o horizonte ideal a ser alcançado.

No Brasil, a busca pelo ensino de uma História crítica, caracteriza os movimentos presentes no processo de redemocratização brasileira na década de 1980. Nesse contexto as reformas curriculares “pautaram-se pelo atendimento às camadas populares com enfoques voltados para uma formação política que propunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático” (BITTENCOUT, 2011, p. 102).

A partir de então, áreas como História Social e Cultural começaram a ser requeridas como mais frequência nas demandas curriculares. Consequentemente experiências cotidianas e das massas trabalhadoras passam a figurar no Ensino de História, ainda que de forma incipiente.

Nesse contexto, novos alunos oriundos da classe trabalhadora com novas realidades sociais demandavam uma revisão da estrutura escolar, temática e pedagógica. *A história foi chamada a exercer a função de crítica da sociedade, atenta aos seus conflitos e às suas diferenças, inclusive às diferenças de classes.* Defendia-se a atuação das camadas menos favorecidas enquanto sujeito da história (MATHIAS, 2011, p. 46, *grifos meus*).

Contudo, Bittencout (2011) ressalta que parte majoritária do conjunto de propostas curriculares elaboradas, sobretudo a partir da década de 1990, são vinculadas ao desenvolvimento das políticas econômicas neoliberais que se fortaleceram no cenário mundial. Tais políticas buscam novas maneiras de manter ou mesmo submeter a formação geral dos indivíduos as necessidades do mercado, resistindo aos modelos de educação crítica da sociedade. Nesse sentido os novos países emergentes, a exemplo do Brasil, buscavam espaço na “nova ordem mundial”, se submetendo a lógica da privatização, do lucro e da inovação tecnológica – lógica essa que submete as políticas sociais e procura impor suas metas a todos os países.

Assim, percebe-se que a relação entre o Ensino de História e a História do Trabalho se estabeleceu por uma perspectiva que conforma e pouco transforma. Embora a elaboração de currículos para o ensino de uma História crítica tenha se tornado o cerne da questão, o atrelamento das reformas educacionais a ascensão das políticas liberais, ao que pode observar, limitou as possibilidades de transformações no ensino da História Social do Trabalho. Os temas referentes a História das relações de Trabalho passaram a compor as estruturas curriculares da História, assim como a formação do trabalhador passou a ser preocupação da Educação Básica e com o movimento democrático algumas abordagens foram ampliadas no Ensino de História, porém ainda mantém estreitas relações com a conformidade da ordem vigente.

Nesse sentido, a abordagem da História do Trabalho nos currículos de História do Brasil aos poucos se cristalizou em uma perspectiva estática e tradicional. Uma abordagem que procurou generalizar um trabalhador (formal), o operário urbano; que centraliza espacialmente (eixo Rio de Janeiro/São Paulo), concentra em uma temporalidade (período republicano); encerra-se em contextos únicos (momentos de crise política e econômica); estabelece a normatividade sexual e de gênero (o trabalhador masculino, cis heterossexual) e não problematiza a raça (e que, por sua vez, toma a branquitude do trabalhador como norma). Os temas estão presentes, mas suas reflexões e análises, são no geral, limitadas.

Em uma perspectiva recente, a Educação Brasileira passou pelo processo de elaboração e implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão para o Ensino Fundamental foi homologada em 2017³. O documento define o

³ O documento foi dado por totalmente finalizado em 2018 com a homologação da versão final da BNCC para o Ensino Médio.

conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC integra a perspectiva atual de uma política nacional de Educação Básica no Brasil e se apresenta como referência para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas dos sistemas escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2017, p. 7-8).

O documento gerou debates acalorados nas diversas áreas do conhecimento ao longo da elaboração de suas três versões, sendo a História um dos campos mais debatidos, sobretudo na sua primeira versão, em 2015, que recebeu diversas críticas⁴ de profissionais da História e da Educação. Os debates também tiveram como plano de fundo o processo de intensificação de disputa pelo poder político que resultou no afastamento da presidente eleita Dilma Rousseff (2016). Processo que segundo Gonçalves; Machado; Correia (2020), acelerou as decisões e a aprovação da versão final do documento para o Ensino Fundamental, reduzindo as possibilidades de participação da comunidade escolar. De acordo com o histórico disponível no portal do MEC⁵, a terceira versão para o Ensino Fundamental foi redigida, recebeu parecer de especialistas e em seguida foi homologada, tudo isso no mesmo ano (2017).

Sendo assim, a atual política nacional de Educação Básica conta com um documento desenvolvido para a normatização das aprendizagens fundamentais na formação escolar brasileira, finalizado sem a efetiva participação da comunidade. Esse documento procura por em prática um projeto de educação, no qual, os Mundos do Trabalho assumem uma posição relevante. Em suas competências gerais para a Educação Básica, a BNCC destaca que os estudantes devem

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e *apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho* e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 09 *grifos meus*).

⁴ Uma crítica bastante enfática foi expressa pelo Historiador Ronaldo Vainfas em um artigo de opinião publicado no O Globo (2015), sob o título “*Nova face do autoritarismo*”, Vainfas chegou a afirmar que a proposta apresentada pela comissão do MEC para o ensino da História em 2015 era *uma aberração*. Acesse o texto completo em: <http://oglobo.globo.com/opinia/nova-face-do-autoritarismo-18225777#ixzz3tU1AkqMF>. Acesso em 15 dez. 2020.

⁵ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

Ou seja, o processo de aprendizagem durante toda a formação educacional deve favorecer a compreensão das relações de trabalho e de seu universo para que, ao se inserir no mercado de trabalho contemporâneo, o estudante seja capaz de lidar com sua complexidade. Contudo, lidar com a complexidade dos Mundos do Trabalho não significa necessariamente se submeter a ordem socioeconômica vigente, objetivo que outrora foi relegado, pelos ideais dominantes, ao Ensino de História.

De fato, ao vivenciar o Ensino de História como professora dos anos finais do Ensino Fundamental, me deparei com uma realidade na qual a abordagem da História do Trabalho nos livros e/ou materiais didáticos seguem pela via tradicional, que ainda não foi alcançada pelos avanços na produção historiográfica sobre a História Social do Trabalho. Isso é lamentável, pois a partir dos avanços na historiografia, os temas abordados e/ou ampliados são apresentados por uma perspectiva que tem maior proximidade com a vivência da pluralidade de estudantes presentes nas salas de aulas brasileira. Sua inserção no Ensino de História pode, portanto, permitir aos alunos a construção de identidades múltiplas e o discernimento de sua atuação enquanto sujeitos históricos e agentes de transformações sociais, permitindo por sua vez, a formação de cidadão/trabalhadores autônomos, responsáveis e conscientes criticamente em suas decisões. Por quê, então, tais temas são pouco discutidos em sala de aula?

Ademais, é marcante a ausência de materiais paradidáticos que poderiam consubstanciar as aulas, além da percepção de que os alunos não atribuem significados às experiências históricas dos trabalhadores ou reconhecem suas lutas e conquistas. Diante dessa realidade, a formação escolar do cidadão/trabalhador consciente, autônomo e crítico almejado pela BNCC é um grande desafio.

Construir pontes nesses abismos é um movimento muito necessário, mas considere-se também que esse trabalho é fruto de seu tempo. No Brasil atual, marcado pelo conservadorismo e com um governo de extrema-direita que se empenha em normalizar discursos fascistas, racistas, homofóbicos, machistas e negacionistas, recusando o conhecimento científico, a negação de experiências históricas e a perpetuação de desigualdades sociais são estratégias políticas. Esse cenário também é marcado pelo desemprego, que extrapola limites, abrindo espaço para a precarização do emprego, para a instabilidade, a *uberização*⁶ do trabalho e a crescente flexibilização dos

⁶ Junto a Terceirização e Precarização, a Uberização do trabalho é um dos conceitos que permeiam os debates sobre as relações de trabalho na contemporaneidade. O termo deriva do sistema fornecido pela *UBER*, multinacional americana, prestadora de serviços por aplicativo na área do transporte privado urbano.

direitos sociais, principalmente os trabalhistas. É um contexto que gerou demandas sociais importantes, tanto para o campo do Ensino de História, quanto para a produção acadêmica do conhecimento histórico e sobretudo para a área da História Social do Trabalho, cujos focos de análise - os Mundos do Trabalho e os trabalhadores - vêm sofrendo diversos ataques por todo o mundo.

De fato, se considerarmos a última década da história brasileira, nota-se uma série de mudanças sociais, econômicas e políticas que colocaram os trabalhadores e seus movimentos em evidência: greves⁷ em diversos setores, a exemplo da Greve Geral de 2017; reformas nas leis trabalhistas, com ataques sistemáticos a direitos sociais historicamente conquistados; um crescente desenvolvimento do trabalho terceirizado; aumento na precarização do trabalho em diversos setores, entre outros. Todo esse cenário, a partir de 2020, começou a ser agravado por uma pandemia que, até os dias atuais, assola o mundo inteiro, principalmente as classes mais desfavorecidas, ou seja, os trabalhadores assalariados e informais.

Esses processos de transformações na sociedade e nas estruturas educacionais vem desafiando o Ensino de História e o próprio conhecimento histórico, levando diversos profissionais da área a articular-se em defesa da História como ciência e conhecimento fundamental no processo de formação humana. Nesse contexto de desafios constantes, essa dissertação foi desenvolvida com o propósito de debater a importância de ensinar a História Social do Trabalho no Ensino Básico ou, em outras palavras, refletir sobre as possibilidades de construção/reelaboração de pontes entre esse campo acadêmico e sua inserção social por meio do Ensino de História.

E caracteriza as novas relações de trabalho informal organizadas e geridas por dispositivos tecnológicos, que se popularizou pela ideia de Empreendedorismo, flexibilidade e rápido retorno financeiro. Esse modelo vem suscitando críticas às relações formais de emprego e aprofundando a precarização das relações de trabalho. Para informações mais aprofundadas sugiro a obra “*Uberização: a nova onda do trabalho precarizado*” (2017), escrita por Tom Slee.

⁷ Segundo dados apresentados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), 2016 foi o ano que registrou o maior número de greves no Brasil, atingindo a marca de 2.093 greves com maior participação de trabalhadores da esfera pública. Nos anos de 2017 e 2018 foram registrados 1.566 e 1.453 respectivamente. Enquanto em 2019 o número foi de 1.118 e no primeiro semestre de 2020 o balanço já aponta 355 ocorrências, até o momento com maior participação de trabalhadores da esfera privada. Mais detalhes podem ser conhecidos em: <https://www.dieese.org.br/sitio/buscaDirigida?comboBuscaDirigida=TIPO%7C1352135159121>. Acesso em 15 dez. 2020

1.1 História Social do Trabalho, currículo e fotografia como perspectivas de análise teórico-metodológica no Ensino de História

Recorri a perspectiva teórico metodológica da História Social do Trabalho que permitiu a análise sobre diferentes sujeitos/trabalhadores na busca pela compreensão das dinâmicas sociais, da luta de classes, das tradições e das diversas práticas culturais a partir das diferentes temporalidades e espaços do cotidiano dos trabalhadores, inclusive o currículo e a escola.

Tributária da tradição marxista inglesa a História Social do Trabalho, genericamente, se constituiu no Brasil a partir das “pesquisas que se voltam para uma análise das tensões específicas aos processos de modernização da sociedade brasileira desde o século XIX, especialmente em relação à experiência da vida urbana” (CASTRO, 1997, p. 94). Essas pesquisas, em um primeiro momento, contemplavam

temas como o movimento operário e sindical, suas relações com o Estado, com as massas trabalhadoras e com o ambiente urbano, o cotidiano operário e o controle social nas fábricas e fora delas, colocando-se como questão o próprio processo histórico de construção de uma identidade operária, não mais entendido como consequência automática do processo de industrialização. (CASTRO, 1997, p. 94-95)

Segundo Batalha (1998) o período entre os anos 1970 e 1980, foi marcado por transformações sociais significantes: a greve dos metalúrgicos do ABC paulista que colocou o operariado em evidência, a diminuição da repressão política, a abertura da ditadura militar e a redemocratização, somado as influências de historiografias estrangeiras, em especial a historiografia marxista inglesa, contribuíram para uma ampliação de enfoques, temas, cronologia e uma diversificação das fontes. Essas transformações foram fundamentais para o fortalecimento da História Social do Trabalho na historiografia brasileira ao longo dos anos 1990. Fato reconhecido pelas reflexões de Batalha (2006), nas quais o autor destaca os desafios a serem enfrentados pela História Social do Trabalho, com ênfase nas novas definições de seu objeto.

Hoje, em tese, quase todos os seus praticantes estão de acordo que a redução da história do trabalho ao operariado fabril é inaceitável, que seria necessário incluir trabalhadores livres e não livres, urbanos e rurais, assalariados e autônomos, contratados e sazonais. Refletindo essa perspectiva, já há pesquisadores da escravidão e do mundo rural que se identificam na história do trabalho (BATALHA, 2006, p.89).

A História Social do Trabalho passou então a analisar as diversas faces do trabalho e de seus trabalhadores, dando origem a uma nova produção historiográfica que passou a contar com temas que cada vez mais expressam a heterogeneidade das relações de trabalho como um reflexo das experiências socialmente construídas, em diversos espaços geográficos.

Esses novos objetos, para a reflexão aqui proposta, são fundamentais, uma vez que problematizar a inserção significativa da História Social do Trabalho no Ensino de História, pressupõe um elo de ligação, produtor de significado social e/ou pessoal para a formação dos estudantes. É possível enxergar esse elo na diversidade de experiências representadas por essa produção historiografia que traz ao cerne de seus debates a multiplicidade de seu objeto.

Nessa direção recorri, em especial, ao conceito de *experiência* na perspectiva thompsoniana, pois para Thompson (1981) a experiência humana é o elemento que liga estrutura e processo e, por meio desta, o sujeito é reinserido na história. Homens e mulheres experimentam suas situações e relações produtivas marcadas por necessidades, interesses e antagonismos. Essas experiências são processadas pela consciência e pela cultura de diversas formas, e em seguida agem, por sua vez, sobre determinada situação social, na qual os sujeitos estão inseridos (THOMPSON, 1981, p. 182). A pressão exercida sobre a consciência social promove não somente a formação de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade, como também identificação das diferentes classes sociais e a mobilização por transformações.

Assim sendo, abordar as experiências é um elemento fundamental na construção de novas perspectivas para o Ensino da História Social do Trabalho. Os *padrões de experiências*⁸ seja de trabalho, exploração, consumo, vida, moradia, alimentação, lazer, leitura, enfim tudo aquilo socialmente compartilhado, têm papel importante na formação da *consciência da classe trabalhadora*, na medida em que concorre para percepção de si mesmos.

Ao debater a História Social do Trabalho e o Ensino de História no campo acadêmico e no espaço escolar, busco também ampliar as discussões da produção historiográfica sobre a História Social do Trabalho. Me junto, portanto, às reflexões levantadas por Penna (2014), quando o mesmo destaca que o objetivo primordial da produção histórica não é o ensino escolar. Nessa reflexão, o autor desenvolve uma crítica

⁸ THOMPSON, Edward. A formação da classe operária inglesa (1987), vol. 2. cap. 5, p. 179-224

a ideia de *operação historiográfica*⁹ desenvolvida pelo pensamento de Certeau, destacando as contribuições da didática e conseqüentemente do Ensino de História para a Epistemologia da História.

Essas reflexões despertaram a noção de que a produção historiográfica sobre a História Social do Trabalho, de maneira geral, não tem o Ensino Escolar como objetivo, ou seja, não o considera como espaço de inserção social importante. Para tanto, comungo da perspectiva de que para formar trabalhadores conscientes e críticos, capazes de associar conhecimento histórico e prática social como ferramentas de transformação no seu cotidiano, é necessário recorrer a operações historiográficas mais amplas.

Nesse sentido, acredito na importância de se associar a produção acadêmica e o espaço escolar no sentido de encontrar novos lugares sociais (do estudante, do professor, do trabalhador da educação básica), novas práticas (o ensino) e outros textos (uma aula, um jogo, um vídeo, um *podcast*, uma fotografia etc.). Por meio desse processo, o diálogo entre o pesquisador acadêmico e o professor de educação básica é fundamental.

É nessa direção que me proponho a analisar as concepções da História Social do Trabalho no Ensino de História, assim como elaborar formas de transformação da abordagem didática desse tema na Educação Básica. Acredito que é necessário voltar-se para a base do Ensino de História, refletir sobre o alcance dos conhecimentos produzidos, identificar experiências, compreender necessidades, localizar novos problemas a serem pesquisados e desenvolver formas para melhor ensiná-los.

A produção acadêmica sobre a História Social do Trabalho vem crescendo nos últimos anos, mas ainda é razoavelmente pequeno o número de trabalhos que se empenharam em estudar suas concepções refletindo sobre o Ensino de História, o que faz dessa pesquisa um esforço de grande envergadura. Nas pesquisas por referências bibliográficas sobre o tema, realizadas durante a produção da pesquisa, destaco as contribuições de Ferraz (2011), que analisa a presença da classe trabalhadora nos materiais escolares e, mais especificamente, no Ensino de História.

Considerando o livro didático como um espaço de memória, o autor se dedicou a analisar a presença da classe trabalhadora em um conjunto de manuais didáticos, destacando a constituição de uma memória histórica fragmentada e episódica na qual o papel dos trabalhadores na História é apresentado de forma frágil e ocasional, suas ações

⁹ Para um entendimento mais detalhado do conceito *vide*: CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. Capítulo 2: A operação historiográfica. p.56-108

apenas recebem destaque em momentos de crise econômica e política, percebendo-se a ausência de contextos locais e de aspectos da cultura e do cotidiano dos trabalhadores.

Oliveira (2015), por sua vez, também se voltou para a análise do livro didático o concebendo como uma ferramenta didática, cuja constituição e interesses são bastante complexos. O autor investigou as abordagens do processo de formação da classe operária brasileira nos manuais que fizeram parte do PNLD 2012. Na sua pesquisa, ele chamou a atenção ao pouco destaque dado a participação da classe trabalhadora que, muitas vezes, é inserida em um contexto geral, no qual ela passa despercebida ou, em outras ocasiões, é relegada a um segundo plano, tendo sua participação parcial ou completamente silenciada. Esses trabalhos foram importantes por oferecer um panorama da temática, ainda que bastante incipiente. A leitura dessas pesquisas estimulou diferentes reflexões que me ao desejo de localizar as discussões apresentadas pelos autores e novos suportes documentais e na minha própria *práxis* cotidiana em sala de aula, com o intuito de estabelecer novas formas de abordagem e de investigação das perspectivas da História do Trabalho no Ensino de História.

Um outro conjunto de produções, basilares na construção de referências se dedicou a abordagens didáticas dos temas da História do Trabalho e a inserção de novas linguagens no Ensino de História. Grande parte desses trabalhos tem vinculação com as produções do ProfHistória e foram fundamentais para observar e refletir as diversas possibilidades de abordagem didática dos temas da História Social do Trabalho em sala de aula.

Nesse escopo, destacamos Bernardes (2019) que desenvolveu um jogo de tabuleiro moderno intitulado “À Luta Camaradas!’ A Greve Geral de 1917 – São Paulo” que, através de uma dinâmica cooperativa, busca inserir o aluno nos entraves de um movimento grevista. Marquardt (2019), por sua vez, destacou a importância dos museus como ferramenta didática para o Ensino de História e desenvolveu uma proposta metodológica abordando a História do Trabalho a partir do acervo disponível no Museu Nacional do Mar, localizado em São Francisco do Sul-SC. Por fim, Santos (2019), ao refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), elaborou uma sequência didática tratando da história dos direitos do trabalho nos séculos XX e XXI através de relatos orais e a inserção de diferentes fontes históricas na aula de História.

Munida dessas referências, parti do objetivo geral de analisar as narrativas e sentidos da História Social do Trabalho no Ensino de História construída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino

Fundamental (2017), visando incentivar o debate sobre o Ensino da História do Trabalho no campo acadêmico e no espaço escolar. Esses documentos curriculares são os principais elementos de orientação e normatização de um projeto educacional para o Brasil, nos últimos anos (1998-2018). Cada um, a sua época, se propôs a definir os horizontes e promover o aumento da qualidade da Educação Básica brasileira. E nessa direção também construíram, diferentes perspectivas do Ensino de História e de suas relações com a História do Trabalho.

Busquei compreender o currículo escolar e suas relações com a prática de ensino, a partir das reflexões apresentada por Tadeu Silva (2015) que, ao tratar da teoria do currículo, estabelece a ideia de discurso; para ele, o currículo não pode ser definido, uma vez que, se trata de um discurso elaborado em resposta às necessidades de um determinado contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção” (SILVA, 2015, p. 15) que busca atender questões social e politicamente construídas no seu momento de elaboração.

Seguindo os argumentos do autor, essa seleção ou o conhecimento considerado importante no ato de ensinar, se relaciona diretamente com o ideal de indivíduo almejado em determinada sociedade. Portanto, o currículo é também envolto pelo desejo de transformar ou conformar visões sociais. Subscrevo ainda o pensamento de Sacristán (2000) ao refletir sobre as dimensões práticas do currículo. Nesse sentido, o autor afirma:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático [...]. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000, p. 16, grifos meus).

Para esse autor, a prática pedagógica gira em torno de um currículo ao mesmo tempo, em que ele só alcança seus objetivos educativos ao ser processado nas atividades da prática pedagógica. Ainda que concorde com Sacristán (2000), o currículo também é um documento, ele cristaliza a práxis e, em muitos casos, imobiliza e naturaliza relações sociais. Nesse sentido, penso o currículo considerando as disputas de poder, os contextos sociais e políticos envolvidos, como também os procedimentos que levam a sua efetivação. Acrescento ainda, evocando o pensamento de Freire (2016), que refletir sobre

a nossa prática de ensino é fundamental, uma vez que, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2016, p. 40).

O segundo movimento do percurso se baseia na minha experiência no “chão da sala de aula”, realizando o exercício de pensar a ampliação da abordagem da História Social do Trabalho nas aulas de História, por meio da elaboração de uma proposta de intervenção didática que busque possibilidades de aliar os avanços acadêmicos da História Social do Trabalho e o Ensino de História de forma significativa e didática. Exercício que para além da transposição didática requer uma reflexão conjunta entre prática de pesquisa e prática de ensino, uma relação extremamente necessária para pensar o conhecimento histórico para além da academia e reafirma o papel do espaço escolar enquanto produtor de conhecimento.

Nessa perspectiva, a reflexão acerca da inserção de novas linguagens no ensino da História do Trabalho é fundamental. Dentre o grande leque de possibilidades, me dediquei a analisar as contribuições da fotografia como ferramenta de aprendizagem do tema. Assim no seio dessa pesquisa, pretendo delinear possibilidades de uso da fotografia como ferramenta de pesquisa e de mediação entre o Ensino de História e a História Social do Trabalho.

As imagens são frequentemente utilizadas como ferramentas didáticas no Ensino de História, com presença consolidada nos livros, apostilas e demais materiais didáticos. O advento da fotografia no século XIX e, mais tarde, a popularização de sua técnica, contribuiu para uma grande difusão das representações imagéticas que passaram a ocupar espaços na didática da História.

Na atual sociedade midiática e tecnológica, estamos rodeados por uma grande profusão de fotografias, graças a facilidade de acesso as tecnologias capazes de produzi-las; para além de uma câmera digital, as ferramentas para uma foto perfeita estão sempre à mão nos celulares, tablets. Instrumentos que contam também com uma grande variedade de aplicativos de edição e redes de divulgação para essas fotografias. Nesse sentido, os estudantes recebem e produzem fotografias com grande frequência.

O uso da fotografia como fonte para estudar a História do Trabalho também vem crescendo e trazendo contribuições significantes a esta área do conhecimento histórico. Nessa direção, segundo Ciavatta:

O uso da fotografia na área de pesquisa sobre trabalho e educação, marcada pelos estudos baseados na história e na crítica à economia política, contribui para o alargamento da visão sobre o que denominamos o mundo do trabalho,

o que entendemos como o trabalho livre e os trabalhadores urbanos, a formação profissional, o ambiente e as relações de trabalho, as condições de vida, as lutas de emancipação e a identidade de classe dos trabalhadores (CIAVATTA, 2012, p. 34).

Acompanhando as análises realizadas por Ciavatta (2002), podemos perceber que as fotografias, além de representar características dos Mundos do Trabalho que muitas vezes não são acessíveis por meio dos documentos escritos, também evidenciam concepções sociais de trabalho e de trabalhadores construídas em determinados contextos históricos.

No percurso, evidencia-se o olhar “de cima” sobre o mundo do trabalho, cristalizado no tempo [...]. O percurso fotográfico que Ciavatta nos leva a percorrer apresenta locais de trabalho, em alguns dos quais os trabalhadores figuram incidentalmente, quase como elementos de composição para reafirmar a magnitude do capital [...]. Em muitas fotos, como a que inicia o livro, de trabalhadores numa pedreira, o olhar fotográfico procura mostrar mais a magnitude das obras em realização do que a atividade de homens reais [...]. Há também as já clássicas fotos de conjunto dos trabalhadores, enfileirados ou dispostos sobre estrados, nos quais se deixam fotografar como mais uma das exigências de sua subordinação às exigências patronais (FONTES, 2004, p.12).

Dessa forma, para além de ilustrar espaços físicos e pessoas, essas fotografias são representações que trazem à baila visões sociais, políticas e econômicas dos Mundos do Trabalho em toda sua complexidade. A partir dessas concepções, investigarei as possibilidades de uso da fotografia como material didático para o ensino da História Social do Trabalho. No esforço de superar a perspectiva meramente ilustrativa, que em grande medida permanece vinculada às salas de aulas de História, recorro à abordagem da fotografia como um documento histórico, passível de análise, problematização e interpretação dos usos sociais e da realidade na qual foi produzida.

Ao caminhar na direção da fotografia como fonte histórica e ferramenta didática para o ensino da História do Trabalho, destaco a dissertação de Lima (2020). Sendo este fruto de uma pesquisa realizada recentemente no âmbito do ProfHistória, na qual o autor analisou a presença e as visões construídas sobre os trabalhadores rurais, cafeeiros, nas fotografias registradas pelas famílias tradicionais do município, de Tejuapá-SP.

Esta dissertação também se aproxima das abordagens teórico metodológicas de Mauad (1996). Ao discorrer sobre os usos da fotografia como fonte histórica, a autora defende sua importância ímpar para a análise histórica, apresentando caminhos metodológicos para sua interpretação.

De fato, abordar a fotografia como documento monumento implica numa série de problematizações e análises em diferentes perspectivas, no sentido de ver além do que se ilustra. Nesse sentido, “a imagem não fala por si só; é necessário que as perguntas sejam feitas” (MAUAD, 1996, p. 10), se ao pesquisador cabe perguntar, ao professor se incumbe o papel de ensinar a perguntar. Assim,

No jogo de produção e consumo de imagens, a fotografia caracteriza-se como revelação, objetivação do mundo visível, mas dotada de subjetividade, pois demanda a presença de sujeitos que a animem. A fotografia é uma espécie de reserva de memória, de arquivo onde se realizam buscas que traçam os percursos do olhar (MAUAD, 2014, p. 118).

Também concordo com as propostas apresentadas por Kossoy (2012), na medida em que o autor traz considerações importantes acerca da produção fotográfica e suas relações com a História. Suas interpretações são sustentadas pela concepção do fotógrafo como “filtro cultural” de uma realidade, com base na qual Kossoy demonstra que: “Toda fotografia tem atrás de si uma história”; “Toda fotografia é um resíduo do passado” – e um testemunho do presente – e “Toda fotografia foi produzida com uma certa finalidade” (KOSSOY, 2012, p. 44-48).

Nesse sentido, subscrevo o autor quando ele afirma:

Qualquer que seja o assunto registrado na fotografia, está também documentará a visão de mundo do fotógrafo. A fotografia é, pois, um duplo testemunho: por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, e por aquilo que nos informa acerca de seu autor. Toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo que é uma criação a partir de um visível fotográfico. Toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho (KOSSOY, 2012, p. 52).

Nesse sentido, esse trabalho também se propõe a apresentar o desenvolvimento de uma aula oficina de análise e produção fotográfica como proposta de intervenção didática para o ensino da História do Trabalho, voltada para o segmento do Ensino Fundamental, anos finais. O desenvolvimento dessa proposta ao longo da pesquisa permitirá aproximações com a possibilidade de narrativas visuais da realidade através da fotografia, traço fundamental para se pensar as suas contribuições pedagógicas do uso dessa linguagem no que chamo aqui de Ensino da História Social do Trabalho.

1.2 A escola como campo de atuação: dificuldades e possibilidades

O desenvolvimento da proposta segue os pressupostos de um estudo exploratório sobre as narrativas e sentidos da História Social do Trabalho no Ensino de História no currículo e na sala de aula. No entanto, em função dos impactos provocados pela pandemia do Covid-19 (2020-2022) na Educação, as perspectivas de atuação do projeto foram reduzidas. Na proposta inicial se pretendia uma análise considerando diferentes contextos socioeducacionais, a fim de apontar semelhanças e diferenças, estudando as percepções dos estudantes sobre a História do Trabalho por meio de um estudo de caso comparativo a partir de escolas públicas e privadas do município de Conde - PB.

A cidade de Conde fica situada na mesorregião da Mata ou Litoral Meridional da Paraíba, a cerca de 20 km da capital paraibana, João Pessoa. Seu território é formado pelo centro urbano, por faixas litorâneas e por várias comunidades rurais; nesse sentido, para contemplar toda a população, o sistema de educação pública é organizado de forma que os alunos possam realizar os anos iniciais do Ensino Fundamental (Pré-escolar ao 5ºano) em suas comunidades de origem e, posteriormente, se deslocar para as escolas do centro urbano a fim de concluírem os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Nesse sentido, as unidades escolares atendem alunos com características e experiências culturais heterogêneas – por exemplo, a mesma escola reúne estudantes advindos da zona rural, dos territórios indígenas e quilombolas, da área litorânea e da própria área urbana, fazendo com que a escola, seja ela pública ou da rede privada, se torne um grande conglomerado de experiências. Das vivências nesse campo escolar surgiram os principais questionamentos que embasam essa pesquisa.

A condição de distanciamento social e a consequente suspensão das aulas não permitiu uma aproximação direta com a escola pública, uma vez que, por condições socioeconômicas, muitos alunos do município não possuem e/ou têm dificuldades de acesso à internet. As aulas no sistema público ao longo da pandemia seguem por meio de cadernos de atividades, modelo que restringiu o acesso ao alunado e aos professores. Esse quadro também está associado a falta de planejamento educacional dos órgãos públicos, nas mais diferentes searas, para dar conta das transformações geradas pelo contexto pandêmico. Até o momento (junho/2022) o Brasil não conta com um plano de educação, seja ele, nacional, estadual, ou municipal, que esteja voltado para a realidade da pandemia

por Covid, ou mesmo para o retorno seguro dessas atividades de ensino. Essas condições impossibilitaram a execução da proposta inicial em tempo hábil para a conclusão do projeto. Com o trabalho submetido a essas circunstâncias, fui levada ao desenvolvimento da proposta considerando apenas questões advindas do espaço escolar do Ensino Privado, no qual as condições econômicas e estruturais, permitiram o desenvolvimento de modalidades de Ensino *online*.

No processo de desenvolvimento da proposta didática, utilizo a metodologia de aulas oficinas, considerando principalmente as concepções de Barca (2004) que destaca que “o professor é um investigador social e o aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas” (BARCA, 2004, p. 132). Nesse sentido, o próprio espaço da aula se torna campo de investigação e os estudantes envolvidos, enquanto aprendem, se transformam também em produtores de conhecimento.

CAPÍTULO 2 – Parâmetros Curriculares Nacionais: História Social do Trabalho em Questão

2.1 A questão do Currículo

A ideia de um currículo definidor dos conhecimentos básicos indispensáveis a educação escolar não é novidade na História da Educação Brasileira. Segundo Cury (2018), a Constituição Imperial de 1824 em seu artigo 179, nº 32, já estabelecia direito a instrução primária gratuita aos cidadãos e em 1827 foi acompanhada pela primeira lei geral de ensino no Brasil, na qual se prescrevia um currículo mínimo¹⁰ para todo o país. Ainda que esse currículo não estabelecesse ementas, listas de conteúdos ou programas definidos, a idealização de aprendizagens básicas, definidas pelo Estado, visando a educação comum, já estava presente.

As transformações ocorridas no campo educacional ao longo dos anos, entre o Império e a República, foram diversas e não pretendo me deter a todas. Porém, pude observar que a construção de um currículo escolar capaz de atender as demandas nacionais e promover um Ensino de qualidade se manteve entre os debates nos diferentes contextos.

A elaboração de um currículo nacional integrou, de maneira mais marcante, o quadro de debates sobre a educação brasileira a partir da década de 1990, principalmente com o processo de elaboração dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), um dos primeiros movimentos para se unificar o currículo escolar no Brasil. O estabelecimento de um currículo nacional para o Brasil foi então fundamentado na Constituição de 1988 e no Plano Decenal de Educação (1993-2003), que estabeleceram a responsabilidade do Estado na elaboração de diretrizes políticas voltadas a garantia dos ideais democráticos e o aumento da qualidade da escola fundamental no Brasil. Ele também foi fundamentado na Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que “determina como competência de a União estabelecer, em colaboração com estados,

¹⁰ Nesse momento, em linhas gerais, os professores deviam ensinar a ler escrever, as 4 operações, prática de quebrados decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

distrito federal e municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (BRASIL, 1998a, p. 49).

O documento de introdução referente ao terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, justificam a definição de parâmetros curriculares nacionais da seguinte forma:

O termo “parâmetro” visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. O termo “currículo”, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. *Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de diferentes cursos do ensino médio.* Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdo de cada disciplina. *Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática.* Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, p. 49, *grifos meus*).

Em minha leitura, é perceptível uma certa ambiguidade na justificativa apresentada. Primeiro, ao evocar o termo “parâmetros”, usado no sentido de trazer para o documento o status de algo dinâmico, que reconhece a diversidade, mas que também é sinônimo de regras e normas que devem ser seguidas – inclusive independente dessa diversidade. Podemos então pensar nesse termo, mais como a tentativa de escapar ou ocultar suas relações com o currículo em suas vias mais tradicionais.

A presença e justificativa do termo “currículo” no trecho, em uma primeira leitura, torna evidente a dificuldade de se libertar de um ideal tradicionalmente conservador. É possível observar que inicialmente o documento critica a concepção tradicional, na qual o currículo é um percurso. Como destaca Gabriel (2019), essa

noção de currículo-percurso tende a ser associada a relação de matéria/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um “plano de estudos” elaborado no âmbito de cada disciplina, curso ou série. O currículo tende a ser definido, assim, como listagem de conteúdos legitimados como objetos de ensino ou como a programação de curso ou de matéria a ser examinada (GABRIEL, 2019, p. 72-73)

O trecho também ressalta a tradição do Ministério da Educação em adotar a visão tradicional de currículo e apresenta os PCNs como um documento com concepções mais amplas, que pretende elencar “princípios e metas do projeto educativo” e que considera demandas individuais e coletivas, buscando inspiração nas teorias críticas e pós-crítica de currículo¹¹. Contudo, na concretização dos PCNs o que impera é a perspectiva tradicional de listas de conteúdos, metodologias e avaliações, deixando perceptível as contradições da proposta. Essa percepção será retomada ao adentrar na análise dos temas específicos, a ser realizada nos tópicos seguintes.

Currículo nacional é “a expressão que tem sido usada para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo instrucional e avaliação” (MOREIRA, 1996, p. 12). Os PCNs se encaixam perfeitamente nessa descrição, mas a questão é por quê o documento buscou, de certa forma, se afastar dessa definição.

Essa questão pode ser pensada a partir das clivagens que marcaram as transformações educacionais em um contexto internacional. Moreira (1996) destaca que a implantação de um currículo nacional se deu em países como Espanha, Estados Unidos Inglaterra e Argentina, a partir da década de oitenta, diretamente associada à visão neoliberal de educação. Os currículos brasileiros constantemente são assimilados a partir de modelos externos, quadro que não foi alterado na elaboração dos PCNs. Nesse sentido, Moreira ressalta que a principal inspiração na construção dos nossos parâmetros foi o modelo espanhol, uma vez que, o professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona e um dos teóricos mais diretamente implicados na reforma educativa da Espanha, foi o principal consultor do trabalho desenvolvido em nosso país.

Esse modelo inspirador do currículo nacional brasileiro é oriundo das transformações econômicas mundiais e foi imposto a países como o Brasil para estabelecer a conformação da lógica de mercado capitalista na educação. O próprio documento dos PCNs evidencia essa conjuntura ao afirmar que

neste final de milênio, a sociedade brasileira vive um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a auto-suficiência (BRASIL, 1988, p.19).

¹¹ Ver Silva (2015)

Com essa afirmação o documento associa diretamente o desenvolvimento de uma educação nacional ao fortalecimento do modelo econômico dominante, ou seja, o capitalismo. Em última instância, esse modelo requer, da educação, a formação de indivíduos produtivos, lucrativos e consumidores.

Para esse modelo capitalista criou-se “uma sociedade do conhecimento” que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações proveniente do imenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho (BITTENCOUT, 2011, p. 102).

As contradições na formulação do currículo nacional brasileiros se acentuam, a medida em que é possível perceber que a reformulação educacional que lhe deu origem aconteceu em resposta a uma conjuntura de lutas e demandas sociais. Essas, por sua vez, tiveram como principal bandeira o fortalecimento do ideal democrático e a participação de setores socialmente excluídos na educação brasileira. Nesse sentido, nos PCNs buscou-se promover orientações para o desenvolvimento de uma educação fundamental comprometida com a emancipação dos indivíduos e de grupos socialmente excluídos, assim como o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Ao mesmo tempo, contudo, eles procuram criar, por meio da educação formal, mecanismos de subordinação da sociedade a um ideal de exploração econômica que dentre outros problemas, promoveu o aumento das desigualdades sociais. Dessa forma, a elaboração dos PCNs se dá diante da forte tensão entre um contexto nacional de lutas pela democratização do ensino e a conjuntura global de inserção do neoliberalismo na educação brasileira.

Entre os PCNs e a homologação da versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental em 2017, a educação nacional foi perpassada por uma série de debates e movimentos organizativos¹². Contudo é interessante notar uma série de permanências nas formulações da BNCC, o novo currículo nacional brasileiro.

¹² Para referenciar alguns processos importantes destacamos o Programa Currículo em Movimento (2008 a 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica- DCNs (2010), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012), e a regulamentação do Plano Nacional de Educação- PNE (2014). Dada a amplitude desses processos, optei por não aprofundar a análise de cada um deles e partir diretamente a elaboração da BNCC, que por sua vez incorporou partes desses debates.

Recentemente (mais precisamente, julho de 2021) realizei um dos cursos de aperfeiçoamento oferecidos gratuitamente na plataforma AVAMEC¹³ (Ambiente Virtual de Aprendizagens do Mec), intitulado “A BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental – História”. Destinado a professores de História da educação básica interessados em conhecer a BNCC e contribuir para o seu processo de implementação nas escolas de todo o Brasil, o primeiro módulo do minicurso foi totalmente dedicado a estrutura, organização e fundamentos pedagógicos adotados pela proposta. Entre as videoaulas e materiais trabalhados, ficou demasiado evidente a necessidade de demonstrar que a BNCC não é um currículo, o que pode se observar pela afirmação¹⁴ da Profª Drª Guiomar Namó de Mello, reproduzida a seguir:

É importante a gente deixar claro que é a Base que traz as aprendizagens. É como se dissesse: o ponto de chegada é este. Mas ela não dá nenhuma receita sobre como fazer, o caminho para chegar ao ponto de chegada. Quer dizer, esse caminho é decidido pelas Escolas, pelas Secretarias Estaduais, pelas Secretarias Municipais, pelos educadores locais, e é isso que a gente quer diferenciar: a Base não é o currículo. O currículo é isso que, depois, as pessoas vão fazer quando tomarem a Base como referência, aliás, estão já fazendo (IMPORTÂNCIA BNCC, 2018).

A fala da professora é reafirmada repetidas vezes em outras partes do material. Se torna perceptível a necessidade de associar a BNCC a concepções mais atuais sobre currículo. Segundo Saviani (2016),

tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados. Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (SAVIANI, 2016, p.57).

¹³ A plataforma oferece cursos diversos em diferentes áreas do conhecimento em formato digital. Fazem parte destes a formação para BNCC abordando as propostas do documento para as modalidades de ensino. Link de acesso: <https://avamec.mec.gov.br/#/>, acessado em 06/07/2021

¹⁴ A afirmação em questão foi feita em um vídeo vinculado ao conteúdo do minicurso e que também está disponível no canal do Youtube “Cursos Mec”. Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=CE4Soac8Gks&list=PLw_RVtjrdjcNJDmr2hG4BOXhkFjJLSwwX&index=5 Acessado em 06/07/2021.

Assim de acordo com a perspectiva propagada, a BNCC não pode ser associada a um currículo, uma vez que não diz como se deve fazer o processo educacional. Surge então a alcunha de “Documento Normativo”, outro termo que é frequentemente retomado, ou seja, a BNCC normatiza os currículos estaduais e municipais, mas não pode ser considerada currículo. A contradição se torna bastante evidente e só aumenta quando se observa a estrutura e organização geral do documento. Em linhas gerais “o que se pretende expor é que por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é o currículo, ela não pode deixar de ser considerada um currículo (prescrito e unificador)” (CURY, 2018, p. 69).

Antes que o objetivo aqui apresentado seja entendido como simples definição, faz-se necessário recorrer a abordagem empreendida por Tadeu Silva (2015). Uma definição não revela o que é o currículo, definir apenas nos leva ao conhecimento de um discurso, elaborado por uma sociedade, em um determinado período a respeito do que pode ser compreendido como um currículo.

A abordagem histórica, a qual nos aproximamos, busca muito mais entender ou evidenciar como em diferentes momentos, os diferentes discursos se preocupam em definir o currículo. Mais ainda, que concepções são evocadas a cada demanda social. Nesse sentido, tanto os PCNs como a BNCC, aparentam ambivalências, ou se utilizam da diversidade de definições, discursos e teorias, no sentido de rebuçar seus reais interesses.

Afinal o currículo é também uma questão de poder, selecionar conhecimentos e aprendizagens é um ato de poder, destacar entre as mais diversas identidades aquelas que vão compor a identidade nacional é uma operação de poder (SILVA, 2015, p. 16). A BNCC, enquanto documento normativo, caso prefiram essa definição, não se aplica a essa configuração?

Dizer que a Base não é currículo é uma forma de falsear a autonomia das escolas e dos professores, uma vez que se de um lado confere às secretarias, bem como instituições de ensino, liberdade para formularem seus currículos, de outro lado estabelecem conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes no decorrer da educação básica, fazendo com que os currículos escolares sejam elaborados com uma finalidade principal: a de atender ao dispositivo normativo que, por seu turno, serve para regular o trabalho nas escolas, definindo as que foram mais e menos eficazes em ensinar os conteúdos comuns (GONÇALVES; MACHADO; CORREIA, 2020, p. 345).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, estabelece a implantação obrigatória da Base Nacional Comum Curricular em todas as etapas e modalidades de

ensino na Educação Básica. O artigo 5º explicita que a BNCC deve embasar os currículos construídos a partir de então. O próprio documento encarrega-se de reiterar que “os currículos devem adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.” (BNCC, 2017, p. 16).

No entanto, as proposições presentes na BNCC são estruturadas a partir da concepção de currículo mais tradicional possível. Isto pode ser observado na seleção e listagem de disciplinas para as determinadas modalidades de ensino, como também na relação de temas e conteúdos que constituem cada uma das disciplinas. Ou ainda na forma como a própria disciplina deve ser concebida, a exemplo, da permanência de concepções tradicionais no Ensino de História, como a abordagem cronológica. Todo esse tradicionalismo foi revestido com novos louros e, nas palavras de Cury (2018), as proposições da BNCC carregam uma “concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem” (p. 66).

Para encerrar essas considerações, evoco ainda as contribuições de Sacristán (2000). Ao analisar o currículo como prática, o autor destaca que

o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

A BNCC, sem deixar claro o seu verdadeiro papel, é mais uma das diferentes práticas que envolvem o currículo. Não define explicitamente a prática pedagógica ou o “caminho” para as aprendizagens, como referenciado pela Prof^a Guiomar Namó. Mas procura regular, controlar e avaliar essa prática – revestida de uma liberdade e autonomia ilusória – em nome dos interesses dominantes.

Esses interesses, como vem sendo demonstrado, guardam suas relações com o crescimento dos ideais neoliberais e a sua interversão nas reformas educacionais do Brasil e em outros países considerados “em desenvolvimento” pelo Banco Mundial. Segundo Branco [et al.] (2018), a orientação da política do neoliberalismo para a educação é aquela

que evidencia um discurso de crise e de fracasso da escola pública e a incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir esse bem comum, apresentando como solução os empreendimentos privados regidos pela lógica de livre mercado. Partindo das contribuições de Frigotto (2002)¹⁵, o autor também afirma que a perspectiva neoliberal é a de uma educação regulada pelo caráter unidimensional do mercado. Nesse sentido,

Á medida que o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantendo a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado, isso reflete na predominância dos mecanismos do mercado e na omissão do estado no campo social, reforçando as desigualdades já existentes. Assim o neoliberalismo atua de forma a moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço de discussão e exercício da democracia ficam cada vez mais distantes (Branco [et al.], 2018, p. 21-22).

O que evidencia também a atuação de organismo internacionais ligados as grandes potências econômicas, a exemplo do Banco Mundial, no processo de reformulação da educação brasileira. O domínio cultural e ideológico também são ferramentas de manutenção da hegemonia de um modelo econômico, para tanto é necessário intervir no campo da educação. Diante dos possíveis risco a conservação do sistema capitalista, considera-se o papel da educação na contensão dos processos revolucionários e no aumento da lucratividade, tais órgãos privados procuram direcionar as políticas educacionais brasileiras e os setores sociais de modo geral (SOUZA; SOARES, 2018, p. 113-114).

Para atender interesses mercadológicos, estas agências do capital têm buscado em nível internacional e nacional, implementar uma agenda voltada para a privatização da educação pública, transformando-a em mercadoria, na qual contempla a formulação de políticas educacionais que abrangem a formação e a prática dos professores, a estrutura das escolas, o currículo, as formas de avaliação, o financiamento, dentre outros aspectos. Ou seja, abarca tudo que se volta para o processo ensino-aprendizagem, englobando os sujeitos e todos os elementos da cultura escolar (SANTOS; SILVA; TERREROS, 2021, p.3)

Dentro desse quadro, a BNCC se apresenta como um documento regulador que “impõe uma lógica empresarial, cujo resultado – o produto - passa a ser o mais importante, e estabelece a possibilidade de ranqueamento das escolas, de responsabilização dos docentes, com prêmios, competitividade, bônus e accountability” (SANTOS; SILVA;

¹⁵ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERREROS, 2021, p.7). Nessa direção, a qualidade da educação se associa diretamente com o cumprimento dessas demandas mercadológicas ou, como destaca Cury (2018), com a inserção de indivíduos no mercado de trabalho e na manutenção do modo de produção vigente.

Isto posto, é possível observar que o ideal de uma Base Curricular efetivamente democrática, que promova a formação de uma concepção igualitária de cidadania, ainda se mantém no horizonte de expectativas para a educação brasileira. Reiterando ainda as reflexões de Cury (2018), não há como negar que o currículo é um campo de disputas ideológicas e de projetos sociais conflitantes. Procurar ocultar o caráter curricular da BNCC – ou mesmo dos PCNs – significa, portanto, aceitar um currículo que se pretende neutro, acima de ideologias, inclusive da ideologia democrática.

Ao promover esse ocultamento do caráter curricular de dispositivos como a BNCC, ou os PCNs, eles deixam de ser passíveis de crítica e tornam-se um documento supostamente neutro, desprovido de ideologias, ou compromissos políticos – inclusive com a democracia. As disputas inerentes da formação de um currículo acabam, portanto, sendo escondidas, reafirmando uma história única e sem tensões para algo que é formativo da própria educação brasileira.

2.2 Ensino de História: um breve balanço da formação do trabalhador

O Ensino de História, ao longo da História esteve objetivamente relacionado com o contexto social, assim, como destaca Bittencourt (2005) “a existência da história escolar deveu-se sobretudo ao seu papel formador da identidade nacional” (p. 17). Formar a identidade da nação é uma questão que está posta para o Ensino de História desde o século XIX, momento em que estaria diretamente relacionada a ideia de uma “educação cívica”, cuja finalidade “consistia em sancionar a nação na disposição em que se encontrava, noutras palavras, legitimar sua ordem social e política, além de inculcar nos membros da nação o orgulho de a ela pertencerem para, então, melhor servi-la” (MATHIAS, 2011, p. 42). Não por acaso as duas instituições responsáveis por escrever a História do Brasil (o IHGB) e de Ensinar História (o Colégio Pedro II) durante o século XIX, eram cuidadosamente guiadas pelo governo monárquico. A construção dessa identidade, contudo, foi marcada por um dilema. Como desenvolver uma identidade nacional, voltada

para uma noção moderna de cidadania, em uma sociedade marcada principalmente pelo trabalho escravizado?

Pode-se compreender os trabalhadores livres, assalariados ou não, como integrantes, “membros da nação”? Há uma série de problematizações importantes a se fazer, visto que, entre as condições para a cidadania no século XIX estava a renda mínima para direito ao voto. Além disso, a constituição excluía mulheres e analfabetos. Escravizados e indígenas, tampouco faziam parte do seleto grupo de cidadãos, o que permite questionar se os trabalhadores, de fato, eram sujeitos da construção dessa identidade nacional. Em última instância, a nação era um projeto da elite e para a elite.

Com o advento da República as nuances do cenário educacional foram aos poucos sendo alteradas ao longo das primeiras décadas. No pós-Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde pelo governo Vargas, percebemos a primeira reforma educacional promovida então pelo ministro Francisco Campos, no ano de 1931. No quadro geral de conversões, para o Ensino de História foi prescrito

uma retomada da concepção de Estado Nacional e da busca por uma identidade do povo brasileiro – identidade essa incumbida de ocultar as clivagens sociais candentes na sociedade. A ideia geral consistia no fato de que restava a cargo da elite operar as transformações sociais. O povo representava a massa cega a ser guiada pela elite (MATHIAS, 2011, p. 43).

Com as manifestações de insatisfação social e de contestação do poder do Estado Nacional, oriundas das condições precárias de vida e de trabalho, representadas na pobreza extrema da grande maioria da população. O governo Vargas trouxe ao cerne da questão a presença de um povo que, antes de tudo, precisava ser controlado. O próprio Getúlio Vargas buscou reafirmar a autonomia do Estado, agora evocando o ideal modernizador que devia ser organizado e liderado pela elite política. Para tanto a reforma e o controle do Estado sobre a educação, especificamente sobre o Ensino de História, se mantém como uma prerrogativa importante. Segundo Abud (1993), o ideal de cidadania que se estende até a república, se baseia na ideia restrita de participação política. “Naquele momento, cidadão era o participante, como membro de grupos dirigentes da vida política. Muito embora a legislação consagrasse a igualdade de todos perante a lei” (ABUD, 1993, p. 167

Os estudantes que chegavam ao ensino secundário majoritariamente eram oriundos da elite e para estes a História tinha uma função fundamental: “na medida em que serve à educação política, e à familiarização com os problemas que o

desenvolvimento impõe ao Brasil” (ABUD, 1993, p. 166), estes eram conhecimentos necessários aos futuros dirigentes da nação. A massa popular, por sua vez, precisava reencontrar o seu lugar na nação, o de servidor, mantenedor, trabalhador. “A eles se destinavam as carteiras dos grupos escolares onde recebiam a alfabetização necessária para manejar as máquinas das fábricas que se expandiam e das quais constituíam a mão de obra (*idem*, p. 167)”. Até então, como afirmou Jaime Pinsky, a História ensinada aos trabalhadores buscava “não criar contradições muito profundas na cabeça dos alunos”, a História que o futuro trabalhador pobre, mestiço e segregado aprende “não lhe diz respeito, é a de um Brasil construído na cabeça dos ideólogos e não na prática histórica dentro da qual, afinal, ele vive” (PINSKY, 2014, p. 20).

Em reação a essas condições de educar e de ensinar a História, as primeiras décadas do século XX foram também marcadas por movimentos como o das Escolas Anarquistas. Inspirados nos pressupostos pedagógicos de Francisco Ferrer y Guardia, que defendia uma educação antiautoritária e antiestatal, os anarquistas se empenharam em aumentar a participação nas organizações públicas e na alfabetização dos trabalhadores, fundando centros culturais, escolas e ateneus ou grêmios em espaços urbanos importantes como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. A ação dos anarquistas buscou aumentar o conhecimento dos trabalhadores, alicerçada na ideia de que uma nova sociedade era necessária, e os agentes da transformação seriam os trabalhadores, para tanto, a educação também precisava ser modificada (MORAIS, 2006).

Outro movimento importante foi o da Escola Novista, que segundo o que destaca Magalhães (2009), além de promover a avaliação pedagógica da prática do Ensino da História, questionava a ênfase dada ao estudo do passado, uma vez que na concepção do movimento a História deveria se ocupar, principalmente, com as sociedades contemporâneas. Dessa forma, também criticava o ensino da História Política e a sua relação com o nacionalismo e o militarismo, além do uso excessivo da memorização como metodologia de ensino. Essas ações tiveram pouca expressividade no contexto geral, mas despertaram críticas importantes.

As décadas de 1940-1950, se caracterizaram por transformações mundiais importantes com o crescente desenvolvimento da lógica capitalista. No Brasil, esse contexto foi marcado pela abertura do país a entrada de capital estrangeiro, buscando dinamizar a economia, momento em que a industrialização viveu um crescimento considerável. Durante esse período, mais precisamente em 1942, a educação brasileira

passou por uma segunda reforma, dessa vez liderada pelo então ministro da educação e saúde Gustavo Capanema.

Em se tratando de um governo ditatorial de viés nacionalista, o ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. Tacitamente, repisavam-se os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria (MATHIAS, 2011, p. 43).

O resultado dessa reforma se deu na promulgação das chamadas “Leis Orgânicas” dedicadas a organização do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro) e do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril)¹⁶. Para além de regulamentar o ensino profissional, as “leis orgânicas” representaram, como afirma Garcia (2000), “o início da transferência de responsabilidades, isto é, o Estado passa para os empresários a responsabilidade da qualificação dos trabalhadores” (GARCIA, 2000, p.7).

As novas indústrias precisavam de trabalhadores alfabetizados e com conhecimento técnicos, capazes de dar prosseguimento ao desenvolvimento econômico. Em contrapartida, o Estado se demonstrava ineficiente na formação e profissionalização dessa mão de obra. Como solução se desenvolveu, em parceria com a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), um sistema de formação de trabalhadores que passou a operar colateralmente ao sistema de educação oficial. Essa parceria deu origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, criado com o objetivo de

organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo país, podendo manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem” (ROMANELLI, 1980, p. 166).

Nesse momento, para além do controle dentro das fábricas, o patronato industrial passou a contar com um sistema de formação profissional, oficializado pelo Estado, como ferramenta de conformação da força de trabalho aos ideais do capitalismo industrial e ao modelo social vigente. Para eles, a História ensinada deveria se manter o mais tradicional e conservadora possível.

¹⁶ Essas leis foram usadas como base para a elaboração das leis de organização do ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943), do ensino normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de junho de 1946), do ensino agrícola (Decreto-Lei nº 9.613, de 22 de agosto de 1946) e finalmente do ensino primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946).

O incentivo para a abertura de novos cursos noturnos, por volta da década de 1950, também concorre para esse quadro. Nas palavras de Pinsky (2014), se “abre as portas das escolas há um contingente que até então não teve acesso a elas, mas que precisa ser alfabetizado e mais bem treinado para ocupar seu lugar numa sociedade em acelerado processo de industrialização e urbanização em que o Brasil vai se transformando” (p.20). Nesse ponto, ainda que conservadora pela perspectiva do Estado, a instrução da própria classe trabalhadora passa a ser valorizada pelas instâncias oficiais, o que teria profundos impactos nas décadas seguintes.

Na década de 1960 percebe-se que com o aumento do acesso das classes populares à escola, o público escolar começou então a ser ampliado. Esses anos ficaram marcados por um quadro de grandes manifestações em defesa das chamadas Reformas de Base¹⁷ e do ideal de democratização das riquezas brasileiras, que envolveram diferentes setores sociais, momento em que se passa a reivindicar

um ensino de história que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas. O cidadão político deveria aliar conhecimentos da história política aos da história econômica como base para melhor compreensão do grau do desenvolvimento capitalista brasileiro. (MATHIAS, 2011, p. 44).

Surtem novas ações no sentido de reformulações curriculares inspiradas nesses novos ideais, porém o golpe militar de 1964, terminou por impossibilitar seus avanços. O período ditatorial marcou o ensino de História no Brasil por um regresso em suas ideias e por uma reafirmação categórica da História tradicional.

Os manuais didáticos praticamente não se alteraram, os estudantes continuam decorando nomes de faraós egípcios e presidentes brasileiros, batalhas napoleônicas ou vitórias brasileiras na luta contra os “ferozes” paraguaios. Histórias de reis, heróis de batalhas, redutoras do homem a categoria de objeto ínfimo no universo de monstros grandiosos que decidem o caminho da humanidade e o papel de cada um de nós, simples mortais (PINSKY, 2014, p. 21).

¹⁷ As Reformas de Base foi conjunto de medidas apresentadas no governo João Goulart, com o objetivo de solucionar as desigualdades sociais que marcavam o país. Entre as medidas de grande impacto destaca-se a reforma agrária e urbana, além de mudanças administrativas, constitucional, tributária e eleitoral como a concessão do direito ao voto para analfabetos e baixas patentes das Forças armadas. Essas reformas desagradaram as elites brasileiras, principalmente banqueiros, grandes proprietários de terras e empresários, que se mobilizaram em manifestações contra o governo Goulart, essas ações deram suporte a organização do golpe de Estado que instaurou a Ditadura Militar no Brasil.

A História precisava manter seu papel de legitimadora da ordem vigente, nesse caso, o Estado de exceção do regime militar. Com as reformas de 1968 e 1971, o governo militar uniu História e Geografia em uma disciplina simplificada chamada Estudos Sociais, na qual além de ter seus sentidos esvaziados, a História passou a competir com disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), que foram criadas com o sentido de trazer para o Ensino de História um ideal moralizante.

Este ideal, no contexto da ditadura militar, se associa com mais ênfase ao “civismo”, em uma ação que visava a desmobilização dos movimentos sociais em nome uma nação unificada, segura e em pleno desenvolvimento econômico. Como destaca Cerri (2003), “uma ideia de obrigatoriedade, de alienação da vida política, de passividade, de simulacro de participação em atividades políticas sem importância efetiva” (p.118). Desmobilizar e despolitizar no sentido de garantir o entendimento e conformação com os papéis sociais aceitos, mantendo a

necessidade de um regime autoritário de celebrar a unidade da qual é expoente (menciona-se um determinado corpo do qual todos participam) ao mesmo tempo em que se procura manter um lugar para a perspectiva liberal da liberdade do indivíduo: liberdade de trabalhar e de consumir os produtos avançados do capitalismo, com segurança numa sociedade utopicamente pacífica, harmoniosa, na qual todos se conçoam e não existe ameaça mútua [...] (CERRI, 2003, p. 121).

Segundo Pinsky (2014), a preocupação com História crítica propriamente dita se estabelece de fato nos anos de 1970. Nesse momento, as novas gerações saídas das universidades começaram a alcançar sua legitimidade intelectual e passaram a desenvolver propostas de um ensino mais preocupado com o social. Esse movimento inicial irrompe no processo de redemocratização brasileira na década de 1980. Nesse momento, segundo Bittencout (2011), as reformulações curriculares pautaram-se pelo atendimento às camadas populares com enfoques voltados para uma formação política que propunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático.

A partir de então passamos a observar a busca pelo Ensino de uma crítica e o fortalecimento da História Social e Cultural nas demandas curriculares. Conseqüentemente, experiências cotidianas dos trabalhadores passam a figurar no Ensino de História, ainda que de forma incipiente. Com os debates da redemocratização, novos horizontes são fixados.

Nesse contexto, novos alunos oriundos da classe trabalhadora com novas realidades sociais demandavam uma revisão da estrutura escolar, temática e pedagógica. *A história foi chamada a exercer a função de crítica da sociedade, atenta aos seus conflitos e às suas diferenças, inclusive às diferenças de classes.* Defendia-se a atuação das camadas menos favorecidas enquanto sujeito da história (MATHIAS, 2011, p. 46, *grifos meus*).

Aliado a este cenário e buscando inserir o Brasil no quadro de demandas internacionais, deu-se início as reformas educacionais concretizadas por Fernando Henrique Cardoso com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, um primeiro esforço no sentido de padronizar os currículos educacionais brasileiros.

Os horizontes de um Ensino da História apoiado em ideais críticos sociais começaram a ser construídos na medida em que os sentidos da noção de cidadania também foram se alterando. Magalhães (2009) analisou essa relação e, segundo o autor, se nos primeiros momentos o Ensino de História se relacionava com a ideia de cidadania voltada, sobretudo, para a questão da participação política no Estado, seguida pela obtenção dos direitos sociais, hoje ela tem de enfrentar a questão da inclusão de novos direitos.

Especificamente sobre a noção de cidadania presente nos PCNs, Magalhães (2009) identificou a presença de uma cidadania centrada na ideia de ampliação dos direitos que consiste na igualdade primordial entre os indivíduos para além de suas características. E com base na perspectiva multiculturalista, o autor também identificou a presença de uma cidadania baseada na ideia do direito à diferença, na qual cidadania passa a ser compreendida dentro da afirmação universal da diferença, ou seja, no reconhecimento de grupos minoritários (negros, mulheres, comunidade LGBT etc.). Esta noção de cidadania estaria, portanto, relacionada a questão da afirmação da identidade. Na configuração do conceito de cidadania para os PCNs, ainda segundo o autor, uma perspectiva não elimina a outra, se correlacionam e se completam.

Os PCNs abriram novos leques de possibilidades nos horizontes de expectativas para o Ensino de História no Brasil:

O documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia. Em relação aos conteúdos (o que ensinar), aos saberes históricos selecionados, o documento curricular propõe uma organização em torno de eixos temáticos, desdobrados em sub temas [...].

Além disso, o documento curricular estabeleceu os temas transversais (para todas as disciplinas): Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18).

Nas observações realizadas até aqui, notamos que o Ensino de História resguardou suas relações com a formação da identidade nacional e o exercício da cidadania, como também mantém sua proximidade com questões relacionadas aos Mundos do Trabalho, uma vez que a inserção dos ideais neoliberais nas reformas educacionais impôs a prerrogativa de uma formação para a manutenção do sistema econômico vigente. As transformações sociais ao longo do tempo, fizeram com que História fosse mobilizada de diferentes formas e como ferramenta para a construção da ideia de nação cidadã. E enquanto a noção de cidadania foi se modificando, ela trouxe a essa sociedade diferentes demandas sociais e políticas que, dentre outros aspectos, colocaram os Mundos do Trabalho em evidência de uma forma distinta daquela que se antevê a mera preparação da força de trabalho.

2.3 Conhecimento Escolar e Trabalho: a História Social do Trabalho nos PCNs

Os PCNs trazem a relação “Conhecimento Escolar e Trabalho” de maneira muito clara já na introdução referente ao terceiro e quarto ciclo (5ª a 8ª séries)¹⁸. Segundo o documento

O conhecimento é apontado por especialistas como recurso controlador e fator de produção decisivo de inserção social. Esse fato tende a mudar fundamentalmente a estrutura da sociedade, criar novas dinâmicas sociais e econômicas, como também novas políticas. Hoje em dia não basta visar a capacitação dos estudantes para futuras habilitações nas especializações tradicionais. Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional (BRASIL, 1998a, p.44 grifos meus)

Em outras palavras, considerava-se que o conhecimento científico era fundamental para a inserção social, com vistas a transformação da sociedade e o desenvolvimento de políticas sociais, econômicas etc. Por sua vez, o mercado de trabalho naquele momento demandava um tipo de profissional mais capacitado e atribuiu a

¹⁸ Recorte que hoje corresponde anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano.

educação formal o papel de promover essa formação. Duas demandas que, no geral, são contraditórias entre si, uma vez que por um lado evoca-se um conhecimento científico que vise transformar a sociedade e a formação de um profissional capacitado e crítico. Por outro lado, esse mesmo profissional estaria preparado para reivindicar, contestar ou mesmo derrubar o sistema vigente, o que poderia prejudicar o mercado de trabalho. Essa ambiguidade é inerente a esse contexto, no qual a sociedade está procurando se emancipar e se democratizar, mas ao mesmo tempo é condicionada pela presença e imposições do mercado que pretende garantir sua hegemonia.

O documento ainda destaca que essa relação entre conhecimento e trabalho exige uma formação baseada na capacidade de iniciativa e inovação. Daí a importância da prerrogativa “aprender a aprender”, o que levou a necessidade de dinamização do método de ensino. “Isso significa novas demandas para a educação básica, em que se destacam os conteúdos que façam sentido para o momento de vida presente e que ao mesmo tempo favoreça o aprendizado de que o processo de aprender é permanente (BRASIL, 1998a, p. 44).

Assim, as metodologias ativas se apresentam como meio para a formação do conhecimento crítico e o desenvolvimento de uma ideia de autonomia que permite, ao indivíduo, segurança para lidar com as complexidades sociais e do mercado de trabalho. Com isso, o documento defende a busca de “um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integre ao mercado de trabalho” (BRASIL, 1998a, p.45). Trata-se de uma afirmação bastante forte, o que permite indagar se a proposta oferece, de fato, as ferramentas, conhecimentos e aprendizagens que permitem esse desenvolvimento.

A concepção de Trabalho a qual os PCNs se relacionam, também é apresentada de forma bem clara. Segundo o documento

De forma sucinta, o trabalho pode ser definido como *a modificação da natureza operada pelos seres humanos de forma a satisfazer suas necessidades*. Nessa relação, os homens modificam e interferem nas coisas naturais, transformando-as em produtos do trabalho. O trabalho, ao mesmo tempo que organiza e transforma a natureza, organiza e transforma o próprio homem e sua sociedade. O trabalho não é uma categoria abstrata ou sem localização histórica. Cada sociedade cria suas formas de divisão e organização do trabalho, de regimes de trabalho e de relação entre as pessoas no e para o trabalho, além de instrumentos e técnicas para realizá-lo. Por isso varia também aquilo que é considerado trabalho e o valor a ele atribuído (Brasil, 1998d, p. 347, *grifos meus*)

Observa-se a opção por evocar a noção de trabalho natural, inerente ao ser humano e promotor do desenvolvimento da sociedade, a medida em que o homem vai transformando a natureza. Concepção que, de certa forma, oculta as clivagens que marcam o processo de evolução do trabalho, sobretudo com o surgimento do capitalismo, que por sua vez promoveu o rompimento entre o homem e essa relação natural de trabalho.¹⁹

Outra forma de inferir sobre essa concepção é observando o emprego dos termos “Mundo do Trabalho” e “mercado de trabalho” ao longo da proposta. Logo na apresentação do documento, o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, se dirige aos professores afirmando que

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. *Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho* (BRASIL, 1998a, p.4, grifos meus).

O emprego do termo “Mundo do Trabalho” traz para a proposta a noção de que o trabalho integra um conjunto de atividades produtivas bastante amplo, relacionadas a diversos setores da sociedade sejam eles de cunho político, cultural, social e econômico. O termo é utilizado em outras partes da introdução do documento, buscando demonstrar essa preocupação com a dinâmica das relações de trabalho e sua heterogeneidade.

Contudo, uma análise mais minuciosa evidencia o atrelamento das concepções de trabalho aos sentidos promovidos pelo termo “mercado de trabalho”. É possível observar que esse termo é utilizado com mais frequência ao longo dos diversos volumes do documento, deixando claro em vários trechos a necessidade de formar indivíduos para o mercado de trabalho estabelecido, ou seja, o mercado capitalista. A título de exemplo, reproduzo o trecho a seguir:

As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo *o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho*, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção

¹⁹ Para compreender melhor essa relação *vide* MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In: O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital, 1867. Recurso Digital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, p.959-1027.

de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares (BRASIL, 1998a, p. 138, *grifos meus*).

A noção de “mercado de trabalho” limita as relações de trabalho ao sistema econômico pré-estabelecido, da mesma forma que condiciona a educação ao papel de ferramenta de sustentação e adequação a esse sistema econômico, nos moldes das concepções neoliberais de educação. Assim, ao longo dos PCNs busca-se reconhecer a dinâmica das relações de trabalho, mas ao mesmo tempo a proposta não se liberta das amarras, e de forma implícita, ou não, se preocupa em atender as demandas dos interesses dominantes.

Uma das novidades que os PCNs apresentavam é o conjunto de conhecimentos que foi definido como Temas Transversais, entendidos como questões que interferem na vida dos alunos e com os quais se veem confrontados no seu dia a dia. Essas temáticas comumente são associadas a áreas como Geografia, História e Ciências Naturais, mas que também permeiam as diversas áreas do conhecimento e são fundamentais para a formação cidadã visada pelos PCNs (BRASIL, 1998a, p. 65). Dada a centralidade da questão, o trabalho integra um desses eixos transversais, intitulado “Trabalho e consumo”.

Segundo a proposta, a temática tem a “finalidade de indicar como a educação escolar poderá contribuir para que os alunos aprendam conteúdos significativos e desenvolvam as capacidades necessárias para atuar como cidadão, nas relações de trabalho e consumo” (BRASIL, 1998a, p. 68). A proposição da temática se justifica pelo fato de que

Os dilemas, incertezas e transformações do mundo do trabalho, a desigualdade de acesso a bens e serviços e o consumismo fazem parte do cotidiano escolar. De forma implícita ou explícita, as práticas escolares são permeadas por concepções, posicionamentos e valores sobre o trabalho e o consumo. Todos trazem imagens já construídas de valorização de profissões e tipos de trabalho, assim como sua tradução na posse ou não de objetos, de “marcas” com alto valor simbólico. São questões que permeiam a dinâmica escolar, interferindo diretamente no ensino e na aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 1998a, p. 68).

No seio dessas prerrogativas, cabe verificar quais as atribuições indicadas ao Ensino de História para essa abordagem temática. O documento que trata do Tema Transversal Trabalho e Consumo, faz uma apresentação bastante ampla do tema “Trabalho”, considerando uma certa variedade nas relações de trabalho, remunerado, não-remunerado, formal, informal. Como também destaca o desenvolvimento de formas de

precarização do trabalho que começavam a se fortalecer naquele contexto, a exemplo da terceirização.

Quando a temática é inserida no Ensino Fundamental, contudo, essa diversidade é limitada drasticamente.

A problematização e incorporação do tema Trabalho perpassa os currículos principalmente de História e Geografia, apresentando tratamentos diferenciados. É associado aos *processos de produção econômica* nas áreas rurais e urbanas, ou então, ao *estudo das diferentes profissões existentes*, a partir da verificação do trabalho dos pais de aluno, do trabalho no contexto escolar, das diferenças entre trabalho rural e urbano. (BRASIL, 1998d, p.361, *grifos meus*).

Basicamente, nas proposições aqui apresentadas, trabalho é resumido à profissão. A atividade remunerativa que o estudante escolhe para adentrar no sistema socioeconômico e ter acesso aos bens de consumo, uma relação que é modificada dentro das organizações sociais e territoriais ao longo do tempo, mas que é ainda assim limitada pelo mercado de trabalho.

Ainda que as propostas de temas transversais apresentado para a História sejam bem abrangentes, pelo menos metade delas indica o estudo de profissões. Segundo o documento,

Em História, por exemplo, encontram-se conteúdos que tratam da história das relações sociais, da cultura e do trabalho. *A perspectiva será a forma como as sociedades moldaram, em diferentes épocas, suas relações sociais de trabalho, percebendo a diversidade de atividades e profissões que convivem em uma mesma sociedade e em diferentes tempos, como ocorreu a divisão do trabalho na sociedade, a divisão de tarefas no espaço doméstico, a relação entre sexo, idade, etnia e formação escolar na remuneração do trabalho.* Os conteúdos que tratam da cidadania e a cultura no mundo capitalista, analisam as relações de trabalho na sociedade pós-fábrica, as políticas econômicas e sociais, a mundialização da economia capitalista, as relações econômicas internacionais, as migrações, o desemprego e a crise do trabalho assalariado, a industrialização do campo, a sociedade de consumo, as políticas governamentais e *os direitos sociais* (BRASIL, 1998d, p. 369, *grifos meus*).

Em termos de conteúdos especificamente, encontramos uma seleção que, segundo o documento, foi feita “com o intuito de contemplar questões relevantes e atuais do trabalho e do consumo, assim como atender à temática proposta pelas organizações dos trabalhadores e de defesa e educação dos consumidores” (BRASIL, 1998d, p.377). Nessa perspectiva foram escolhidos quatro blocos de conteúdos: *Relações de trabalho; Trabalho, consumo, saúde e meio ambiente; Consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; Direitos Humanos, cidadania, trabalho e consumo.* Além disso,

tratou-se de contemplar, nos conteúdos apresentados, duas dimensões: a histórica, dada pela verificação de transformações e permanências no tempo, e a geográfica, que busca explicitar as relações entre a realidade local, regional, nacional e mundial (*idem*, p.378).

Dentre os blocos de conteúdos, três tratam diretamente da questão do trabalho: *Relações de Trabalho; Trabalho, consumo, saúde e meio ambiente e Direitos Humanos, cidadania, trabalho e consumo*. Para cada um desses blocos o documento define um conjunto extenso de temáticas, considerando a transversalidade entre as áreas influentes (História, Geografia e Ciências Naturais) e os demais Temas Transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual).

Há ainda a preocupação em ressaltar o caráter propositivo dos blocos de conteúdos, uma vez que estes exemplos não esgotam as possibilidades de abordagem das temáticas, destacando ainda, a necessidade de adequação a realidade local. Enquanto outros documentos curriculares pecam pela omissão de temas, a proposição do Tema Transversal Trabalho e Consumo, tenta esgotar as alternativas, ao listar uma enorme variedade de temáticas, descontextualizadas e até mesmo repetidas tornando a proposição saturada e exaustiva para o professor que procurar elaborar formas de inserção do tema em suas aulas. Por sua vez, isso permite questionar as possibilidades de efetividade na aplicação da temática.

Para finalizar essa aproximação, contudo, precisamos explorar mais um movimento, ou seja, o de analisar a temática Trabalho no currículo de História e identificar as possibilidades de ensino da História Social do Trabalho. Além do que foi aqui exposto, outra novidade trazida pelos PCNs era a organização dos conteúdos das áreas de conhecimentos em eixos temáticos, de maneira geral

Os eixos temáticos ou temas geradores são indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais cujos princípios, estabelecidos e limitados pelo público escolar ao qual se destino o conteúdo, são norteados por pressupostos pedagógico, faz como faixa etária, nível escolar, tempo pedagógico dedicado à disciplina, entre outros aspectos. O tema gerador ou eixo temático não pode limitar o conteúdo, mas deve servir para estabelecer e ordenar outros tempos (ou subtemas), que precisam ser abrangentes tanto no tempo quanto no espaço (BITTENCOURT, 2011, p.126)

Sendo assim, temos as seguintes proposições:

Ao terceiro ciclo do Ensino Fundamental (5ª e 6ª série/ 6º e 7º ano) se destinam o tema “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, que por sua vez se divide

em dois subtemas: “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”.

Segundo o documento

O primeiro subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre as relações entre as sociedades e a natureza. O segundo subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturaram em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão de trabalho entre indivíduos e grupos sociais. Os dois subtemas se desdobram em conteúdos apresentados apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade (BRASIL, 1998b, p.55).

Para o quarto ciclo (7^a e 8^a série/8^o e 9^o ano), o seguinte tema foi proposto: “História das representações e das relações de poder”, que também se divide em dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e Cultura no mundo contemporâneo”. Nessa faixa etária

O primeiro subtema sugere pesquisas, estudos e debates sobre os vários modelos de organização política, com destaque para a constituição dos Estados Nacionais, a sua relação com o processo de organização e conquista de territórios e as representações e mitos que legitimam a organização das nações e os confrontos políticos internacionais, além de destacar estudos sobre contatos e confrontos entre povos, grupos sociais e classes e diferentes formas de lutas sociais e políticas, guerras e revoluções. O segundo subtema sugere estudos e debates sobre o processo de expansão e crises da cultura no mundo contemporâneo e das questões pertinentes à cidadania na História (BRASIL, 1998b, p.67).

É possível observar aqui a permanência do Trabalho como temática relevante e a abordagem por eixos temáticos, que permite uma aproximação maior com a História Social do trabalho em perspectivas mais atuais. Contudo, há ressalvas a se fazer. A abordagem dos eixos temáticos se coloca dentro dos PCNs como uma perspectiva inovadora, que busca superar características do Ensino de História tradicional, como a cronologia, a abordagem integrada e totalizante, o eurocentrismo etc. Porém, a relação de conteúdos propostos não apresenta grandes mudanças. No que se refere a História Social do Trabalho, entre os conteúdos permanece a sequência tradicional e evolutiva, com as ações da classe trabalhadora sendo apresentadas de forma fragmentada, geralmente ligada a momentos históricos de crise econômica e política. Ainda que no terceiro ciclo (5^a e 6^a série/ 6^o e 7^o ano), a temática “As relações de trabalho”, promova uma visibilidade maior para a História do Trabalho, a proposta se resume a abordar a temática “Trabalho” dentro do recorte temporal e espacial tradicionalmente estabelecido.

As possibilidades de uma aproximação maior entre os novos avanços da História Social do Trabalho seriam viáveis, na proposta do PCNs, a partir da articulação dos conteúdos com o Tema Transversal Trabalho e Consumo. Contudo, segundo Vieira (2016), essa articulação dos conteúdos básicos com os Temas Transversais em geral não acontece ao longo da proposta.

Apesar de nos PCN de História ser sempre destacado que a natureza do conhecimento é interdisciplinar e que os professores devem trabalhar nessa perspectiva, além de se argumentar que os conteúdos sugeridos estão em consonância com os temas transversais, não há, na parte específica da disciplina, nenhum aspecto que relacione explicitamente uma metodologia que articule os conteúdos destacados aos temas transversais (VIEIRA, 2016, p. 102)

Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Trabalho é objeto de preocupação na formação fundamental básica prescrita pela Base Nacional Comum Curricular para todos os futuros cidadãos brasileiros. Como também a preparação do indivíduo para o “Mundo do Trabalho” permanece como uma prerrogativa importante. Nesse sentido cabe analisar a forma como o documento trata desse objeto e identificar semelhanças e diferenças na reconstrução da educação brasileira promovida pela BNCC.

CAPÍTULO 3 – Base Nacional Comum Curricular: entre a História, o currículo e a História Social do Trabalho

3.1 Habilidades e Competências: os Mundos do Trabalho na BNCC

A defesa da elaboração de uma base nacional comum para a educação brasileira, segundo Rodrigues e Lopes (2017), data do ano 2009, a partir do Programa Currículo em Movimento (Brasil, 2009)²⁰. Sendo construída por uma interpretação de currículo e de educação que versam pelo aumento da normatividade curricular centralizada nacionalmente, ideia essa que foi instituída com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Desde então, esse campo foi permeado por diversos debates e pela publicação de documentos oficiais, contributos para a elaboração da BNCC.

Recorrendo aos marcos definidos por Gonçalves [et al.] (2020), temos como ponto importante para compreender a mobilização da elaboração da BNCC, a 2ª Conae, realizada entre 19 e 23 de novembro de 2014, com a participação de representantes de aproximadamente quarenta entidades, em diferentes níveis e categorias, entre elas a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), Movimentos Sociais Afro-Brasileiros, Centrais Sindicais dos Trabalhadores (CUT e UGT) e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Grupos que de forma direta ou indiretamente se envolveram na promoção da primeira versão do documento, lançada a público em 2015.

Os detalhes do processo de elaboração da BNCC estão em um histórico, disponível no site do Ministério da Educação. A título de informação, referencio aqui as considerações produzidas por Gonçalves [et al.] (2020), uma vez que os autores realizam um resumo preciso desse processo.

A primeira versão da BNCC é disponibilizada em 16 de setembro de 2015, quase um ano depois da 2ª Conae, e nesse percurso podemos destacar o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, realizado entre 17 e 19

²⁰ Esse programa buscou melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tinha dentro do seu quadro de objetivos a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação e a elaboração de um documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação comum da Educação Básica no Brasil, ou seja, a BNCC. Mais informações sobre o programa podem ser encontradas no site do Mec: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422> Acessado em 15/04/2022.

de junho, que reuniu a comissão de especialistas nomeados pela Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. Em maio de 2016, após somente 14 dias de mobilização das escolas para o debate (2 a 15 de dezembro de 2015), a BNCC é disponibilizada em sua 2ª versão, a qual é discutida por professores, gestores e especialistas em 27 Seminários Estaduais, de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, mês em que a presidenta Dilma Rousseff foi destituída da liderança do executivo.

A terceira versão da base começa a ser redigida no mesmo mês (agosto), já na liderança do interino Michel Temer, em um processo “colaborativo” (MEC, 2016), em que em que foram considerados pareceres de diversos profissionais, cujo processo de escolha não fica claro. A versão final da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano (GONÇALVES; MACHADO; CORREIA, 2020, p. 342).

Dentre as mais diversas críticas levantadas em no desenvolvimento, resalto a aceleração das decisões e a conseqüente limitação da participação social. Observa-se no trecho reproduzido, que o debate diversificado vai aos poucos sendo esvaziado, principalmente em decorrência do contexto de transição política, vivenciada pelo país naquele momento. Essas ações trazem um precedente e interesses bem claros, o de transformar a BNCC no que Gonçalves [et al.] (2020) chamou de *planejamento para*, ou seja, foi elaborada pelos interesses dominantes *para* a manutenção de um sistema estabelecido. Nessa perspectiva, o documento se concretizou como uma ferramenta

a serviço das demandas dos grupos dominantes que expressam suas relações de poder através dos sistemas que mais precisamente regulam a convivência em sociedade. Além disso, tal manifestação de poder se faz o mais eficaz possível através da regulação do acesso aos conhecimentos e é nisto que precisamos nos ater, não pensar na extinção das prescrições, mas saber que devem contemplar, no mínimo, os sujeitos que delas se utilizam (GONÇALVES; MACHADO; CORREIA, 2020, p. 346).

Com o entendimento dessa relação fica mais clara a ideia de normatividade que figura na BNCC. Um documento normativo estabelece normas de conduta, ou disciplinares, para o comportamento social – nesse caso a educação, cuja estrutura jurídica estabelecida em 1988 pressupunha que ela deveria ser construída de forma democrática. Contudo ao longo desse processo de elaboração a BNCC se transformou em uma ferramenta por meio da qual os grupos dominantes regulam o acesso a conhecimento, controlam, julgam e avaliam aquilo que os indivíduos devem ou não aprender, com vistas a manutenção do ideal de sociedade estabelecido. Na BNCC “o direito de aprender não está associado ao direito de decidir sobre o que aprender. O aprendizado só é considerado

um direito, se for remetido a metas pré-estabelecidas, fora das trajetórias escolares e de vida dos estudantes” (RODRIGUES; LOPES, 2017, p. 25-26).

O documento apresenta como norteamento das aprendizagens o desenvolvimento de competências e habilidades que promova a formação de um cidadão consciente de seu papel dentro do ideal de sociedade estabelecido.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para *assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para *resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho* (BRASIL, 2017, p. 08, *grifos meus*)

Percebe-se que o Trabalho, assume determinada centralidade na objetivação da Educação Básica, permitindo assim, o levantamento da questão sobre como o Trabalho, sua História e a relações dos Mundos do Trabalho são concebidas e vinculadas no Ensino de História a partir das propostas do documento.

O foco no desenvolvimento de competências permite inferir algumas considerações a respeito das concepções de Trabalho na BNCC.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, *sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)*, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13, *grifos meus*)

A opção por essa definição apontada no documento, atende, dentre outras prerrogativas, ao melhor enquadramento da educação brasileiro às exigências dos sistemas de avaliações internacionais²¹. Em outras palavras, a adequação da educação brasileira a sistemas de avaliação meritocráticos, no qual, o bem avaliado é aquele que

²¹ Entre os principais órgãos de avaliação citados pela BNCC estão a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)

forma indivíduos mais competentes para as demandas sociais como também para o mercado de trabalho.

Busca-se padronizar o que o aluno deve *saber*, dota-lo de um conjunto de conhecimentos e possibilitar a sua formação enquanto cidadão crítico, que por sua vez sustentam o *saber fazer*, a aplicação desses conhecimentos no cotidiano, na sua prática cidadã e nas relações de trabalho afim de que esse cidadão seja inserido na dinâmica social. O que não estar posto nesse processo de aprendizagem é a possibilidade de que tais conhecimentos possam promover a transformação dessa dinâmica. Padronizar o conhecimento, ou a criticidade dele resultante é fundamental para manutenção do ideal social, nesse sentido transformar ou mesmo sobrepor as competências estabelecidas não se adequa ao processo, sair do padrão de conhecimento crítico definido como suficiente no sistema meritocrático, em certa medida, significa falhar na formação do cidadão.

Há aqui uma permanência marcante em relação aos PCNs e, caracteristicamente, se mantém o mesmo paradoxo: formar cidadãos socialmente críticos *versus* adequar esse cidadão a lógica do mercado dominante, para o qual um trabalhador competente é aquele que melhor atende as suas demandas sem questioná-las.

Com essa questão em mente, é possível afirmar que uma leitura mais aprofundada do documento permite identificar de que forma as temáticas do Trabalho perpassam as competências e habilidades definidas na BNCC. Também considero que é fundamental analisar se os conhecimentos definidos como básicos confirmam esse paradoxo, ou se oferecem possibilidades de superá-lo.

Essa pesquisa se atém diretamente as proposições para o Ensino Fundamental Anos finais (6º ano a 9ºano). Contudo, para uma compreensão abrangente é necessária uma reflexão que remeta às aprendizagens anteriores considerando que existe um processo de transição entre esses níveis de Ensino, uma vez que “o tema trabalho perpassa praticamente todas as etapas da Educação Básica, por isso, ao chegarem ao 6º ano os estudantes já carregam consigo algumas noções adquiridas por intermédio da escola ou por experiências vividas fora dela” (ALCÂNTARA; PINHEIRO; NASCIMENTO, 2020, p.32). Como a própria BNCC destaca,

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros (Brasil, 2017, p. 57)

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), ainda é possível destacar que a elaboração de novas propostas curriculares que busquem superar as rupturas na passagem entre as etapas da Educação Básica é um desafio, retomando a ideia de uma abordagem progressiva dos conceitos e sua complexidade como forma superar as possíveis quebras de aprendizagens (*idem*). Nesse sentido no Ensino Fundamental anos iniciais é aconselhado que os conceitos e conteúdos retomem as situações lúdicas vivenciadas no Ensino Infantil, se aproximando do cotidiano dos estudantes e ao longo dos Anos Finais desenvolvam a correlação entre as diversas áreas do conhecimento lidando com conceitos de maior complexidade.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 57-58)

Alcântara, Pinheiro e Nascimento (2020) buscaram compreender a construção de *modelos mentais*²² sobre os Mundos do Trabalho promovidos pelas competências e habilidades apresentadas na BNCC para o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nesse estudo observaram que as questões relacionadas aos Mundos do Trabalho são vinculadas já no início do Ensino Fundamental por uma perspectiva singular e limitada, que demonstra o distanciamento entre os avanços historiográficos e o documento, ou seja, são evocadas concepções de Trabalho centradas na abordagem tradicional. O local e o cotidiano são valorizados como ponto de partida da aprendizagem na intenção de construir significação e facilitar o processo de abstração desses conhecimentos. Contudo, a forma como as unidades temáticas e objetos de conhecimentos sobre o tema são apresentados na BNCC, não corrobora para uma progressão crítica e ampliada dos conhecimentos sobre os Mundos do Trabalho no desenvolvimento da Educação Básica. Os autores também ressaltam que a construção de concepções sobre um determinado conceito não se faz

²² Essa teoria surgiu nos debates das Ciências Cognitivas e segundo os autores pode ser entendida com as soluções cognitivas elaboradas internamente pelas pessoas na compreensão e interação com o mundo físico, a partir das quais os conhecimentos se ligam e é possível inferir informações adicionais ALCÂNTARA; PINHEIRO; NASCIMENTO (2020, p. 29-30) Essa teoria tem proximidades com os estudos desenvolvidos a partir do conceito de consciência histórica desenvolvido por Rüsen, a exemplo da área da Educação Histórica, sobretudo nos estudos de Schmidt.

isoladamente, ou repentinamente e, assim, essas proposições se configuram como “acessórios” no conjunto de conhecimentos críticos gerais que os estudantes devem desenvolver sobre o tema Trabalho.

Para o Ensino Fundamental Anos Finais a BNCC propõe que os estudantes se deparem com desafios de maior complexidade e se apropriem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados a cada área. Nesse processo, os vários componentes curriculares devem retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, visando o aprofundamento e à ampliação de repertórios já construídos. Destacando ainda que

No Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o *delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro*, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. (BRASIL, 2017, p. 62, *grifos meus*)

Projetos de vidas nos quais as relações de trabalho terão papel significativo, e para tanto, é fundamental que as temáticas sobre os Mundos do Trabalho sejam abordadas de forma crítica e ampliada ao longo dos conhecimentos desenvolvidos nessa faixa etária.

Nas proposições para o Ensino Fundamental Anos Finais apresentadas pela BNCC, o tema “Mundo do trabalho” perpassa de forma implícita e explícita as áreas do conhecimento. Nas áreas como Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza a preocupação geral é com a importância desses conhecimentos para inserção no mercado de trabalho atual, com o desenvolvimento de habilidades voltadas a todas as etapas do Ensino Fundamental e chegam até o Ensino Médio, como podemos observar, por exemplo, na primeira competência específica da área de Matemática para o Ensino Fundamental:

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 267).

Evidentemente a temática aparece como objeto de problematização na área das Ciências Humanas, embora essa abordagem se dê forma pouco específica. Essa impressão pode ser estabelecida ao analisar o texto introdutório da área, que é formada pela Geografia, História e Ensino Religioso, considerando que na reflexão apresentada não encontramos menção explícita as relações dos Mundos do Trabalho. Também não há a

preocupação, assim como nas áreas já comentadas, de destacar a importâncias dos conhecimentos produzidos em suas disciplinas para o mercado de trabalho de contemporâneo.

A perspectiva escolhida para o texto de apresentação dessa área de conhecimento foi a de trazer uma reflexão geral, abordando os conceitos e finalidades principais das disciplinas envolvidas. Ainda que indiretamente, tal perspectiva pode ser interpretada pela via do esvaziamento da criticidade e das relações conflituosas que marcam os Mundos do Trabalho. Segundo a proposta, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. Sendo o Trabalho e suas relações objeto central nos processos e fenômenos elencados pelo documento, não se referir ao tema também significa não dizer sobre muito.

Estendendo a análise para os campos de conhecimentos das Ciências Humanas, na Geografia encontramos temáticas referente aos Mundos do Trabalho abordadas com preocupação evidente no texto de apresentação da disciplina, na qual a temática é uma de suas unidades de conhecimento.

Em Mundo do Trabalho, abordam-se [...] o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de *mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas*. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais (BRASIL, 2017, p. 363, *grifos meus*).

Devidamente apresentada e fundamentada nos conceitos e princípios de análise e produção do conhecimento geográfico, a temática produz um sentido no qual os Mundos do Trabalho e o seu processo de formação está associado diretamente às demandas econômicas que, ao longo do processo histórico, provocaram mudanças no campo social.

História e a Geografia são consideradas disciplinas irmãs e, como tal, possuem categorias e conceitos em comum, a exemplo dos conceitos de tempo e espaço, contudo, há um elemento crucial para a compreensão das temáticas dos Mundos do Trabalho que parece ausente na abordagem geográfica e que de certa forma é bastante distanciada na abordagem histórica, presentes na BNCC: as experiências dos sujeitos.

Para a História, os sujeitos, – o humano – suas ações no tempo, parafraseando Marc Bloch, são a chave da compreensão do processo histórico. Os sujeitos são importantes não apenas por construírem o processo, mas para o Ensino de História são fundamentais no que diz respeito a formação identitária, compreendendo o Eu, os Outros e o Nós. A centralidade do sujeito diante das estruturas permite perceber o papel histórico e a força transformadora da qual somos donatários. Em outras palavras, as forças estruturais de uma economia mundial, de um sistema geopolítico ou de uma mudança tecnológica nada explicam sem que analisemos, também, a agência dos sujeitos.

Reconhecer os sujeitos/trabalhadores e suas ações no processo histórico das relações de trabalho significa ir além de um “Mundo do Trabalho” e encontrar Mundos do Trabalho²³, no seu plural – e na sua heterogeneidade. Conhecer, portanto, não apenas a História do Trabalho, como também a História Social do Trabalho. O acréscimo de uma letra e de uma palavra significa mais que uma mudança gramatical, mas também prevê mudança nas formas de abordar, de ensinar e de dar significado para esses conhecimentos no dia-a-dia dos estudantes. Ao longo da BNCC evoca-se a todo momento apenas um Mundo do Trabalho, aquele tradicionalmente estabelecido pelas transformações de produção econômicas, no qual as experiências múltiplas de seus trabalhadores são de pouca valia para compreensão da sociedade.

3.2 Os Mundos do Trabalho e o Ensino da História no Fundamental Anos Finais: a proposta da BNCC

O texto de apresentação do campo da História foi construído, no corpo da BNCC, com o objetivo maior de definir as concepções de História e de Ensino de História almejadas para a “nova” Educação Histórica Fundamental, que na verdade é pautada por velhos princípios, entre eles a abordagem cronológica. Segundo o documento o Ensino de História na Educação Básica deve se dar por três procedimentos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.

²³ HOBSBAWM, E. Mundos do Trabalho (1997), uma obra relevante na historiografia da classe trabalhadora, traz a importante perspectiva de que não há um único Mundo do Trabalho – assalariado, uniformizador – mas que a classe trabalhadora é dotada de experiências dinâmicas das quais emanam diferentes Mundos do Trabalho.

2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2017, p. 416)

Ao longo das argumentações, o desenvolvimento de uma “atitude historiadora” assume a centralidade e, por meio dela, busca-se estimular nos alunos o desenvolvimento da autonomia de pensamento, promovendo uma compreensão mais aguçada de seu contexto social. Assim, devidamente instrumentalizados, eles assumem atitudes críticas e de enfrentamento dos preconceitos institucionalizados, de forma a se reconhecer como agentes da construção de uma sociedade democrática.

Um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017, p. 400)

“Identidade”, “pensamento crítico”, “autonomia”, “cidadania” são conceitos dotados de grande complexidade, cuja compreensão pode ser promovida pelos procedimentos, conteúdos e temáticas mobilizadas no processo de aprendizagem.

O desafio, portanto, é pensar a abordagem dos Mundos do Trabalho pautada por uma educação integral, que promova o Ensino de uma História Social do Trabalho crítica e atuante na proposta da BNCC, uma vez que as competências, habilidades, temáticas e objetos de conhecimento, em várias perspectivas, não colaboram nesse sentido.

A concepção singular de Mundo do Trabalho, propagada pelo documento desde o início do Ensino Fundamental, reflete diretamente no esvaziamento dos objetos de conhecimento e da criticidade na progressão do conhecimento histórico para o Ensino Fundamental Anos Finais. Ao analisar a proposta, percebe-se a recorrência de uma concepção generalizada e generalista dos Mundos do Trabalho.

No caso da perspectiva da experiência de formação da classe trabalhadora brasileira, por exemplo os objetos de conhecimentos propostos, são bastante ambíguos, não localizam a temática, deixando as relações de trabalho ocultas nos contextos gerais. Embora encontramos referências ao desenvolvimento de habilidades como a de

“caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954”²⁴, essas particularidades nas relações de trabalho só serão de fato objetos de conhecimentos na prática da sala de aula, se partirem da iniciativa do próprio professor. Considerando que a perspectiva tradicional geral, é fortalecida pela BNCC e propagada para as salas de aulas, inclusive pelo livro didático, que, não podemos negar, é a principal ferramenta didática nas aulas da Educação Básica. Essa abordagem limita os processos identitários, o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia em relação a sua futura, ou mesmo sua não atuação no mercado de trabalho, considerando a diversidade de espaços, culturas e identidades que compõe as escolas brasileiras.

A organização dos conteúdos mantém vinculação com estruturas tradicionais que se refletem pela cronologia e periodização. Assim, a História do Trabalho e a construção de suas relações no contexto social é apresentada dentro de uma sequência cronológica pré-estabelecida, na qual a noção de tempo é sempre evolutiva – o trabalho natural, a escravidão, o feudalismo, a escravidão moderna, o trabalho assalariado – e aponta para uma espécie de “fim da história”, cristalizando as possibilidades de avanços a partir do presente.

Uma análise mais detalhada dos objetos de conhecimentos propostos permite que se verifique mais detalhadamente essas características:

O primeiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (6º ano), marca a progressão dos estudantes nas reflexões e construção do conhecimento histórico. Para esse momento, a BNCC propõe o estudo sobre a História e suas formas de registro, a formação das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, assim como sua contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. Abrange também o período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África.

No conjunto de unidades temáticas identifica-se uma voltada diretamente aos Mundos do Trabalho, *Trabalho e formas de organização social e cultural*, dentro da qual os objetos de conhecimento, ou seja, os conteúdos destacados, são as relações entre senhores e servos no mundo antigo e no medievo, escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) e as lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval (BRASIL, 2017, p. 420). Com base nos quais o aluno deve desenvolver as habilidades de caracterizar e comparar

²⁴ Habilidade (EF09HI02), BNCC, p.429.

as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. Da mesma forma, determina também a necessidade de diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. (BRASIL, 2017, p. 420- 421).

Ainda na mesma unidade temática, a proposta apresenta um outro objeto de conhecimento, dissociado do conjunto e voltado ao desenvolvimento de uma habilidade própria. Trata-se da abordagem da História das Mulheres pelo tema *o papel da mulher na Grécia e em Roma e no período medieval*, dentro do qual deve-se “descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais (idem).

Alcântara, Pinheiro e Nascimento (2020) chamam atenção para o fato de que essa abordagem isolada concorre para a formação de concepções fragmentadas, não apenas para a História Social do Trabalho, como também para a temática da História das Mulheres.

A discussão sobre trabalho deve abarcar as diversas dimensões da vida dos sujeitos de forma conexas. Dessa forma, a divisão sexual do trabalho também poderia ser abarcada no desenvolvimento de várias outras habilidades e não necessariamente como um tópico isolado (ALCÂNTARA; PINHEIRO; NASCIMENTO, 2020, p.35)

Essa abordagem isolada descontextualiza a História das Mulheres, retirando esse tema do conjunto de debates centrais na unidade temática, muitas vezes relegando o tema a pequenos blocos adicionais de informações nos livros didáticos, para os quais os professores geralmente dedicam pouca atenção, como pude observar nos materiais com os quais já trabalhei na sala de aula. Na História Social do Trabalho esse isolamento reflete no estabelecimento de uma visão da classe trabalhadora baseada na normatividade sexual e de gênero. Por exemplo, ao nos referirmos ao servo, camponês, escravo e trabalhador na antiguidade clássica e no medievo dificilmente o aluno estará preparado a abstração imediata de que servos e servas, camponeses e camponesas, escravos e escravas, trabalhadores e trabalhadoras compartilham experiências comuns no meio social e na construção das relações de trabalho.

Voltando a análise das propostas para a fase do 7º ano, o documento procura ampliar as conexões entre Europa, América e África, evocando os debates sobre as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII. As referências aos temas dos Mundos do Trabalho não são explícitas como na faixa etária anterior, elas se dão mais implicitamente pelo

contexto da unidade temática, *Lógicas comerciais e mercantis da modernidade*, sendo que nesta unidade aborda-se sobretudo os aspectos gerais da escravidão moderna, o tráfico de escravizados e as mudanças promovidas pela emergência do capitalismo. As habilidades apontadas centram-se na caracterização da ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando o domínio do mundo Atlântico; na descrição das dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente; na discussão do conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval; na análise dos mecanismos e das dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados; e por fim no debate das razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo (BRASIL, 2017, p. 423).

Os objetos de conhecimento propostos nessa etapa apontam para uma imersão das relações de trabalho e subordinação das suas experiências as transformações comerciais e econômicas da Era Moderna, dificultando a localização dos debates referentes ao Mundo do Trabalho no escopo geral dos conhecimentos a serem adquiridos.

A partir do 8º ano a História adentra aos poucos na contemporaneidade. O tema central nessa etapa é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas (BRASIL, 2017, p. 418).

A primeira unidade apresenta como destaque: *O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise*. Nela são elencados objetos de conhecimentos como a Revolução Industrial, a Revolução Francesa, para os quais se propõe as habilidades de “analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas”, “identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo”.

No que diz respeito ao objeto de conhecimento sobre a Revolução Industrial, vários elementos caros a compreensão das importantes mudanças ocorridas nos Mundos do Trabalho ao longo desse acontecimento, não são referenciados. Entre as Habilidades, não se mencionam, por exemplo, conceitos fundamentais do campo da História Social do Trabalho como *experiência, consciência de classe, movimento, greve operária* etc. Novamente os Mundos do Trabalho e suas relações estão subentendidas como parte do

conhecimento, contudo são abordadas de forma subordinada as transformações econômicas, mantendo a prerrogativa historiográfica que limita as ações da classe trabalhadora a uma mera resposta a um contexto de crises econômicas e políticas.

Finalizando essa exposição, chega-se ao 9º ano, momento em que os alunos são confrontados com conhecimentos e processos de abstração de grande complexidade, ao lidar com a efervescência dos acontecimentos que marcaram o Brasil e o Mundo na contemporaneidade. Na proposta,

aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente (BRASIL, 2017, p. 418).

Objetos de conhecimentos já consagradas são referenciadas na Unidade Temática, *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*, como a Primeira República e suas características, contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930; o período varguista e suas contradições, a emergência da vida urbana e a segregação espacial, o trabalhismo e seu protagonismo político. Elencando o desenvolvimento das habilidades de identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade) e relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (BRASIL, 2017, p. 423).

Ainda nessa unidade ocorre uma nova quebra na construção do conhecimento sobre as relações de trabalho. Dois temas em particular são isolados e descontextualizados do conjunto geral da unidade: *Anarquismo e protagonismo feminino*. Em ambos, contudo, sequer há definição de uma habilidade a ser desenvolvida sobre os temas. Para além da impressão de fragmentação mencionada anteriormente, é possível observar que os objetos de conhecimento foram citados apenas como adorno complementar, sem qualquer elaboração de ordem didática que ampare a prática pedagógica dos docentes.

Sabe-se que nesse contexto específico da Primeira República se dá a formação da classe operária brasileira e que dele origina-se os conhecimentos que serão fundamentais

para a compreensão da dinâmica do Mundos do Trabalho atual – e de sua configuração presente no Brasil contemporâneo

Porém, ainda que a história de luta dos trabalhadores não se encerre nesse momento, essa é a impressão transmitida pela proposta, uma vez que, nos períodos seguintes, se torna ainda mais difícil de localizar o tema entre os objetos de conhecimento apresentados.

Há também outra Unidade Temática do 9º ano que merece destaque, a dizer: *Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946*. Nela é possível encontrar, como objetos de conhecimentos, a ditadura civil-militar e os processos de resistência, o processo de redemocratização, a Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.), a história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira, a questão da violência contra populações marginalizadas, o Brasil e suas relações internacionais na era da globalização. Ou seja, momentos de grande efervescência na História brasileira e na luta dos trabalhadores pela construção de uma sociedade democrática. Porém, as habilidades a serem desenvolvidas nessa unidade mantém os Mundos do Trabalho e suas relações como conhecimentos implícitos, ou mesmo complementos de temas considerado mais importantes.

Ao longo da construção das Unidades Temáticas e da definição dos objetos de conhecimento considerados básicos no processo de aprendizagem para o Ensino Fundamental Anos Finais, a História do Trabalho vai se perdendo. O que começa no 6º ano como Unidade Temática central vai sendo diluído no decorrer do processo. A progressão do conhecimento sobre os Mundos do Trabalho não é contínua e, portanto, não promove a formação do cidadão trabalhador autônomo e crítico, tão requerido pela BNCC.

Dentro da proposta, evidentemente são poucas as referências aos contextos locais, em nome da defesa de aprendizagens básicas a nível nacional, subentendem-se que estes temas façam parte dos conteúdos complementares, a serem acrescentados no “verdadeiro currículo”, aquele que deve ser elaborado e implementado pelas secretarias estaduais, municipais e pela escola. Ou seja, essas instituições se tornam responsáveis pela inserção ou não da História Local, por construir ou não esse elemento fundamental no processo identitário. Ainda que, essas instituições não possuam todas as condições para assegurar efetividade desses conteúdos complementares na sala aula. Em outras palavras, a BNCC

determina o “básico”, aquilo que deve ser religiosamente ensinado, os órgãos estaduais e municipais, a escola e os professores apresentam um complemento, que até pode ser dispensado, desde que o conhecimento básico, normatizado, seja priorizado.

Ao percorrer o novo currículo da BNCC, é possível perceber que a História Social do Trabalho se apresenta por uma perspectiva estática e episódica, sem grandes mudanças. Embora os relatores da BNCC se preocupem em destacar que

os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BRASIL, 2017, p. 402).

Todavia, na prática o que vem sendo realizado é a transposição direta da proposta para o Ensino de História nos documentos curriculares estaduais, ou municipais, inclusive com cobranças de adequação obrigatória as definições da Base. Basta observar os grupos e fórum de debates entre os professores e as novas produções editoriais que trazem como propagando mercadológico o selo de “adequado com a nova BNCC”.

Hoje o PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático – é o órgão encarregado de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital. Como critério de seleção desses materiais está posto a adequação curricular às competências e habilidades prescritas pela BNCC.

O livro didático é a principal ferramenta pedagógica na grande maioria das escolas públicas brasileiras. Sua produção é perpassada por ações de disputas mercadológicas, que encontraram na uniformização desse produto uma forma de aumento da lucratividade, uma vez que produzir um livro didático com características específicas para cada escola em realidades estaduais e municipais é um trabalho bastante dispendioso. Enquanto a seleção e distribuição pública se dão por normativas nacionais, a produção dos livros depende do currículo nacional, formulado a partir da BNCC, que constitui uma ferramenta de padronização desse conhecimento.

Nesse sentido, é possível inferir um alcance limitado para os objetos de conhecimento e unidades temáticas que devem compor a chamada “parte diversificada”, cuja elaboração está a cargo das instancias educacionais estaduais, municipais e da própria escola. Ainda que essa parte diversificada contemple os avanços da História

Social do Trabalho, por exemplo, na prática sua vinculação no Ensino de História, a abordagem efetiva nas salas de aula, está condicionada por fatores como o déficit de materiais didáticos, ou da escassa formação pedagógica para a discussão do tema. Essas dificuldades, por menor que sejam, terminam por silenciar a diversidade de temas no Ensino de História.

3.2.1 Uma aproximação: a Proposta Curricular do Estado da Paraíba

Um exemplo da questão apresentada no tópico anterior pode ser observado em uma breve análise da *Proposta Curricular do Estado da Paraíba*²⁵, voltada para as creches e escolas públicas e privadas das redes estadual e municipal do território paraibano, na intenção de melhor compreender essa relação entre a BNCC e o currículo escolar estadual ou municipal. A elaboração desse documento no cenário educacional paraibano foi decorrente da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a sua homologação, pelo Ministério da Educação (MEC). Após esse processo deu-se início a uma série de iniciativas a ser implementadas pelos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), entre elas, o pacto de colaboração entre Estados e Municípios para se elaborar os Currículos dos Estados, numa perspectiva territorial. O Documento curricular da Paraíba foi então aprovado no ano de 2018, e ainda se encontra em processo de implementação.

Esse processo, pelo que consta no documento, contou com a participação de diferentes entidades nacionais, estaduais e municipais, dentre as quais o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Estadual de Educação (CEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Ele também contou com a colaboração de professores e educadores das Redes e Sistemas de Ensino do território paraibano, pesquisadores de Universidades Públicas, além de parceiros de movimentos e segmentos sociais. A ideia era apresentar-se como “uma proposta curricular legitimada pelo viés democrático, sedimentada no diálogo direto com

²⁵ Documento disponível no site desenvolvido pelo MEC para divulgação do processo de elaboração e implementação da BNCC. Link de acesso <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em 16/02/2022.

o professor, que vivencia diariamente experiências com o estudante, que, por sua vez, é sujeito do seu tempo, espaço e cultura local” (p.12).

No que se refere ao campo de conhecimento da História, alguns elementos chamam a atenção. As concepções de Ensino de História são apresentadas de forma clara,

Nossa compreensão sobre o ensino de História tem como ponto central o desenvolvimento do pensamento histórico, ou seja, a construção da noção dos processos de mudança e permanência que se relacionam com questões contemporâneas. *Os desafios cotidianos que enfrentamos devem servir como referência na escolha do que deve ou não ser trabalhado em sala.* Não podemos planejar de costas para a realidade local, regional, nacional e global (p.399, *grifos meus*)

O documento concebe o local, o particular como ponto central da formação básica, destacando a importância do conhecimento histórico nesse processo. Por essa perspectiva, toma para si a responsabilidade de elaborar um currículo pautado no desenvolvimento de uma educação histórica integral. Contudo, esse currículo precisa estar adequado as normativas definidas pela BNCC e é justamente a partir dessa condição que as contradições se tornam evidentes. Em síntese, o documento curricular da Paraíba colabora para a importância de “refletir sobre os limites que a BNCC traz para a proposta de currículo escolar, uma vez ela pretende imobilizar em um documento a dinâmica da prática educativa – *o que fazer na educação*” (CURY, 2018, p. 67).

O documento reconhece as disputas de poderes existente entre os projetos de Educação e as concepções propagadas pela BNCC, mas ele também procura exercer a sua autonomia na elaboração do currículo. Contudo, diante do ideal normatizador propagado na BNCC, esse desejo de autonomia torna-se limitado, pois a norma estabelecida pela própria base curricular incide diretamente sobre a atuação das secretarias de educação.

No que diz respeito ao ensino da História do Trabalho, o documento afirma

A educação tem sido um campo de batalha entre os defensores do protagonismo do Estado e os defensores do avanço neoliberal. Portanto, com o objetivo de impedir o avanço neoliberal e garantir o desenvolvimento integral dos alunos e alunas, adotamos a perspectiva de garantias dos direitos de aprendizagem. Essa concepção de educação tem como objetivo garantir o pleno desenvolvimento integral dos nossos alunos e alunas. *As dimensões afetivas, cognitivas e sociais devem ser contempladas e os sujeitos devem ser preparados para o mundo do trabalho e para uma convivência saudável consigo mesmo e com as outras pessoas.* Com isso, se faz necessário refletirmos sobre as diferentes formas de saber, saber fazer e ser (p. 404, *grifos meus*)

Observa-se que a abordagem singular das relações de trabalho – “Mundo do Trabalho”, único e estático – e a preocupação de formar para o mercado de trabalho dominante são elementos que basicamente foram transpostos da BNCC para o currículo estadual. A perspectiva de educar pelos direitos de aprendizagem, condicionada ao poder normativo da BNCC na prática se concretiza, como afirmou Cury (2018), pelos deveres de aprendizagens, ou seja, pelo dever de ensinar aquilo que está normatizado.

Em relação aos objetos de conhecimento e unidades temáticas elaborada no documento curricular da Paraíba, pode observar que pouco alterou as perspectivas de abordagem da História Social do Trabalho apresentada na proposta da BNCC. Com base nas habilidades indicadas, o documento define objetivos e conteúdos para o Ensino de História na etapa Fundamental.

Nesse currículo observa-se que o desdobramento das unidades temáticas e habilidades da BNCC, voltadas para conteúdo específicos, ajudam a evidenciar determinadas discussões. Contudo, no conjunto geral é possível perceber a permanência da fragmentação, pois não há uma continuidade dos objetivos relacionados a História do Trabalho. Além disso, o condicionamento à abordagem generalizada da BNCC também é perceptível, mantendo assim alguns dos problemas estruturais da base.

A História do Trabalho segue sendo tratada em uma perspectiva cronológica e evolutiva. Na primeira série do Ensino Fundamental Anos Finais, o 6º ano, evidencia-se o conceito de trabalho, organização do trabalho coletivo, divisão sexual do trabalho a partir da unidade temática *Pré-História e Brasil Pré-Colonial: Organização social, trabalho e cultura*. E a abordagem do desenvolvimento do trabalho compulsório na origem das sociedades na antiguidade, na unidade temática *Antiguidade Ocidental e Oriental: Organização social, trabalho e cultura*. Mantendo assim, a proposta da BNCC tal para qual.

No 7º ano, são propostas três unidades temáticas: *Idade Média: Organização social, trabalho e cultura*; *Idade Moderna: As estruturas do modo de produção capitalista*; *Brasil Colônia: Organização temporal e espacial sobre o Brasil Colônia*. A divisão cronológica e tradicional do conhecimento histórico é bem demarcada, assim como proposto na BNCC, entre os objetivos de aprendizagens propostos, apenas o objetivo 12 da terceira unidade temática, amplia a abordagem da BNCC ao propor a identificação dos espaços de resistência a escravidão no contexto da Paraíba, evidenciando assim, uma perspectiva local.

Para o 8º ano e 9º ano as unidades temáticas e objetivos de aprendizagem propostos em nada alteram o modelo normatizado na BNCC. De fato, a proposta elenca um número maior de conteúdos e divisões temáticas diferentes do currículo normatizador, buscando evocar a sua autonomia, e elencar objetos de conhecimentos da História Local, o que provoca a ideia de maior abrangência.

Contudo, no quadro geral, a perspectiva de abordagem é a mesma, com o adendo de que há um aumento relativo na quantidade de conteúdos propostos, sem considerar, o aumento da carga horária dedicada a disciplina, do qual podemos pressupor o corte/supressão de conteúdos, realizada pelo próprio professor ao executar suas aulas. Assim sendo, mesmo que as perspectivas locais da História do Trabalho sejam evidenciadas no documento estadual, não possuem garantia de abordagem nas salas de aula.

Ao longo dessa análise do documento curricular da Paraíba é perceptível uma certa tensão. De um lado está a apresentação de uma proposta preocupada com os direitos de aprendizagem, no qual os estudantes são sujeitos do processo de conhecimento, por meio do ensino de uma História integrada e significativa, na qual as experiências locais e cotidianas são evidenciadas. Do outro, por sua vez, estão os limites de um documento normatizado que condensa essas discussões e que restringe essa pluralidade aos padrões regimentalmente estabelecido sem discutir sua viabilidade e sua aplicação.

Nesse sentido, é possível constatar que se o Ensino da História Social do Trabalho, em uma perspectiva atualizada, crítica e emancipatória, não está presente no currículo nacional da BNCC, é porque as instâncias superiores da área da educação e os especialistas envolvidos na sua elaboração não a consideram como parte dos objetos de conhecimentos e aprendizagens importantes para a Educação Básica brasileira. De fato, mesmo diante de propostas curriculares estaduais, a questão da História Social do Trabalho não é discutida, sendo diluída e secundarizada. Do mesmo modo, a permanência de uma abordagem tradicional, estática e centralizada, se relaciona com o atendimento a um determinado interesse de manter a conformidade desse conhecimento. Conformidade essa, que dificilmente será abalada por um currículo local.

3.3 Ensino da História Social do Trabalho: entre as fissuras, o alicerce da ponte

Diante do exposto, é possível observar que entre as duas propostas de currículo nacional brasileiro, a preocupação com a os Mundos do Trabalho e a formação para atender ao mercado de trabalho, são considerados importantes desde o Ensino Fundamental. Dentro desse quadro, o ensino da História Social do Trabalho se mantém cristalizado por uma perspectiva tradicional, garantindo a conformidade do trabalhador com os sistemas social, econômico e político vigentes.

Essas características têm colocado a elaboração dos currículos nacionais brasileiros diante da ambiguidade crescente entre o desejo de formar cidadãos democráticos e críticos, conscientes de seus direitos e, ao mesmo tempo, de inserir-se na lógica mundial, de sustentação do sistema capitalista que dentre outras prerrogativas requer uma educação capaz de gerar uma mão-de-obra suficientemente capacitada para o mercado de trabalho. Entre a elaboração dos PCNs e da BNCC é latente a dificuldade desses documentos, que orientaram e orientam a educação brasileira, – e a História enquanto disciplina escolar – em lidar com essa dupla perspectiva, de pensar em cidadania crítica e democrática e, ao mesmo tempo, atender a demanda do mercado de trabalho e gerar uma mão-de-obra qualificada.

É bem verdade que os documentos não inviabilizam todas as possibilidades de uma dinamização no Ensino da História Social do Trabalho, sua aproximação com os avanços acadêmicos e uma maior produção de sentidos sociais no dia-a-dia dos estudantes. Contudo, em nome da normatividade e conformidade dos sistemas (sociais, econômico e político), essas possibilidades, as ações de efetiva transformação, são relegadas diretamente as iniciativas individuais das escolas, dos professores, daqueles que no entendimento tanto dos PCNs como da BNCC, devem elaborar o “verdadeiro currículo”.

Importante destacar que, por vezes, são esses agentes (escolas e professores) os responsabilizados pelos fracassos da educação, do Ensino de História, da abordagem da História Social do Trabalho, ou de qualquer outro conhecimento. Isso porque a proposição de currículos nacionais é feita de forma verticalizada, de cima para baixo, de professores especialistas para professores do Ensino Básico e é desses últimos que o

governo, as instituições e a sociedade requerem o sucesso da execução. Assim foi nos PCNs e na BNCC, nos quais o discurso de participação geral foi totalmente descaracterizado ao longo dos processos de elaboração.

São propostas que, no geral, não levam em consideração as adversidades, tais como infraestrutura escolar inadequadas, baixos investimentos e recursos financeiros, a falta de materiais didáticos e tecnológicos, os baixos salários e cargas horárias extensas de vários professores etc. Condições essas que muitas vezes inviabilizam o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico de caráter crítico, ou currículos realmente efetivos. No caso de uma História Social do Trabalho, ela se torna então uma demanda do professor e não uma política de Estado voltada para a construção de uma cidadania crítica e consciente dos direitos da classe trabalhadora.

Como demanda individual, as possibilidades de construção dos alicerces da ponte entre História Social do Trabalho e o Ensino de História são ainda limitadas, porém preciosas. Estamos diante da imposição de um currículo padrão – a BNCC – meritocrático, tecnicista e opressor que, por vez, inibem as ações dos docentes e, por medo de fracassar perante o sistema e enfrentar a punição institucionalizada, nos submetemos a ensinar aquilo que é prescrito.

Contudo, é preciso estar consciente de que para transformar a realidade é necessário confrontar, e ensinar a confrontar, mesmo que essas ações sejam feitas as margens do sistema, ou por meio de suas fissuras. Infelizmente, não podemos negar a normatividade, mas podemos fazer dela uma ferramenta de criticidade. Recorro aqui as considerações de Cury (2018), “*habemus* Base, mas *habemus* Freire” (p.119), que buscou na obra de Paulo Freire contribuições para esse debate.

Na obra escrita em parceria com Ira Shor, cujo o título “*Medo e ousadia: o cotidiano do professor*” (1986), por si só já orienta a reflexão, Freire afirma:

sabendo de tudo isso, terá o professor libertador o direito de não ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: “Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o ‘bom’ inglês?” Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes, do inglês padrão, mas – e aqui está a grande diferença entre ele e outro professor reacionário – enquanto o professor tradicional ensina as regras do inglês de primeira (risadas), ele acentua a dominação dos estudantes pela ideologia elitista, que está inserida nessas regras. O professor libertador lhes ensina a forma padronizada, para que possam sobreviver, discutindo com eles todos os ingredientes ideológicos dessa ingrata tarefa (FREIRE; SHOR, 1986, p.49).

Nesse sentido, aproximar a História Social do Trabalho do Ensino de História não necessariamente significa derrubada imediata do padrão normativo, ou seja, da perspectiva instituída e tradicionalizada da História do Trabalho veiculada ao currículo da BNCC, mas podemos fazer dela o nosso alicerce.

Essa reflexão também vai além da reflexão simplificada da presença ou não de determinada temática nos currículos escolares, pois trata-se de pensar o conhecimento sobre como os Mundos do Trabalho foram historicamente construídos. E, de fato, enquanto educadores, temos a obrigação de ensiná-los enquanto entendermos o papel do Ensino de História para além da reprodução da ordem dominante. Como Freire destaca, é necessário que, nós professores e pesquisadores, evidenciemos os “ingredientes ideológicos” por trás das permanências de abordagens.

Nesse processo identificaremos fissuras do sistema, por meio das quais podemos inserir os avanços da História Social do Trabalho, ampliar os debates da área no Ensino de História e fazer desta um conhecimento mais significativo e atrativo. Essa é a perspectiva que procurei percorrer no desenvolvimento dessa pesquisa, ao encontrar no exercício de análise e produção de fotografias possibilidades para ampliar os debates a respeito da História do Trabalho, além tornar sua aprendizagem mais significativa.

CAPÍTULO 4 – História, Fotografia e o Ensino da História do Trabalho: um mundo de possibilidades

4.1 Fotografia: a imagem como fonte histórica

O advento da fotografia remonta ao século XIX, como resultado de um árduo processo de aprimoramento da ideia de *câmara escura* – uma caixa com faces internas escuras que possui um orifício em um dos lados e que na face oposta é colocado o objeto de observação, que por sua vez recebe incidência de raios luminosos fazendo com que sua imagem seja reproduzida de forma invertida. Seus princípios óticos marcaram o período do Renascimento, aos quais se somaram conhecimentos físicos e químicos engendrados por diferentes pensadores ao longo dos anos, dessa forma podemos compreender a fotografia com resultado de múltiplos pensamentos, contextos e temporalidades. Uma linguagem que se mantém em movimento na contemporaneidade, se considerarmos os avanços tecnológicos que vem se concretizando nas mais variadas formas de registros, tratamento estético e mesmo manipulação das fotografias (FERNANDES; NETA, 2021).

Ao lançar-se e atingir seu ápice na sociedade do século XIX, a fotografia atendeu a diferentes anseios, seja por sua rapidez de produção (que gerou o desenvolvimento de um setor mercadológico), ou por seu poder de representação do real, resguardando a memória a partir de uma estética realista. A burguesia em ascensão, por exemplo, na busca pela afirmação de uma identidade distinta, encontrou na fotografia um caminho de representação e afirmação. A partir da ideologia da classe dominante, ela passou a tomar conta de todos os ambientes sociais, passando a registrar não apenas as pessoas de maneira formal, mas também seu dia-a-dia, as moradias, o lazer, as paisagens etc. Os registros fotográficos criaram representações de mundos que agora poderiam ser compartilhados com todos.

Nessa reflexão acredito não ser necessário o reconto de uma história da fotografia, contudo é importante remeter ao clássico texto de Walter Benjamin, *Pequena história da fotografia*. Escrito em 1931, esse ensaio é um dos primeiros escritos que buscou compreender o alcance da fotografia na sociedade, na História e na arte. A partir dele é possível realizar uma profunda reflexão do primeiro centenário da fotografia, sua evolução técnica, seus usos e aplicações sociais. Benjamin faz uma análise tanto histórica

quanto filosófica da prática fotográfica, que em seu pensamento atravessa três momentos marcantes: o apogeu, o declínio e a revitalização.

O apogeu representa os primeiros 10 anos dessa prática, na qual a fotografia ganha espaço confrontando o ideal de uma Arte “divina” que imperava naquele contexto, se mantendo no universo do que Benjamin chama de “arte de feira”. Nesse momento a técnica fotográfica reproduz instantes do real, não totalizantes, e que não sofre grandes modificações, ou da ação de “charlatães e aproveitadores” interessados no lucro.

O declínio marca o caráter comercial atingido com o desenvolvimento da industrialização, a partir do qual, a fotografia passa a ser reproduzida em massa resultando no que Benjamin chama de “perda da aura”. Segundo ele a aura é “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja” (BENJAMIN, 1985, p. 101). Com o advento da sociedade industrial, a fotografia entra na fase de sua *reprodutibilidade*²⁶. Nesse contexto o desejo de superar a unicidade das coisas ou dos acontecimentos eleva a reprodução desenfreada da imagem, de maneira que o caráter único daquilo que ela representa vai se esvaziando. “Retirar o objeto do seu involucro, destruir a sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o “semelhante” no mundo é tão aguda que graças a reprodução, ela consegue captá-lo até no fenômeno único” (*idem*).

Por sua vez, a revitalização se daria por volta dos anos 1890, no momento que os fotógrafos procuram recriar a aura, agora recorrendo aos avanços técnicos. Não se trata apenas de representar as coisas e os acontecimentos ao ponto de capturá-los para si, ou aos desejos do homem contemporâneo. A própria representação do homem deixa de ser central e busca-se agora irromper uma leitura da realidade, a exemplo do fotógrafo Eugéne Atget, citado por Benjamin, que se distancia dos lucrativos retratos (representativos dos anseios burgueses) e passa a fotografar a cidade desprovida da figura humana, fazendo emergir novas percepções. Diante dos usos sociais da fotografia a particularidade ganha espaço nas representações, a estética da “fotografia como arte” é contraposta pela ideia de “arte como fotografia”, ou seja, “a construção mais ou menos artística de uma fotografia, que transforma a vivência em objeto a ser apropriado pela câmera” (p.104). Benjamin inclusive reconhece a importância do aperfeiçoamento da

²⁶ A questão da reprodutibilidade é aprofundada por Benjamin no ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.165-196.

reprodução técnica nesse processo de captação e perpetuação da aura, que se “transformaram em criações coletivas possantes” e ajudam a assegurar o domínio do homem sobre a obra (a fotografia).

A prática fotográfica tornou-se cada vez mais ampla e atingiu todo o mundo, no contexto do pós-guerra, por exemplo, percebemos uma espécie de revolução no campo reprodutivo, com a intensificação das grandes empresas que se tornaram referência da captação fotográfica, como a Kodak (final do século XIX), Nikon (1917), Olympus (1933), Canon (1934) e Fuji (1934), entre outras que se popularizaram em diversos países.

As revoluções reprodutivas ligadas à fotografia foram então sendo marcadas pelos avanços tecnológicos de diferentes áreas, principalmente por meio da *internet*, que transformou totalmente as formas de comunicação e telecomunicação, acelerando a circulação de informações. Os usos atuais da fotografia, superam a ideia de uma aura singular, o valor da prática fotográfica se tornou ainda maior no espaço virtual, justamente pela velocidade de sua reprodução. E enquanto documento de representação social, cultural e histórica a imagem fotográfica se tornou objeto de debates em diferentes áreas do conhecimento.

Isto posto, a abordagem da imagem fotográfica como fonte histórica, permeia o campo da Metodologia da História a bastante tempo e continua sendo palco de grandes discussões que em certa medida acompanham a evolução do próprio conhecimento histórico. A grande repercussão da chamada “Revolução Documental”, estabelecida pela Escola dos *Annales*²⁷, foi um dos elementos responsáveis por evidenciar a imagem fotográfica como objeto de estudo no campo da metodologia histórica. A partir desse momento, os historiadores passaram a lidar com um método histórico repleto de possibilidades, considerando a multiplicidade de fontes, objetos e espaços, no que as fotografias passaram a desafiar os limites de interpretação.

Hoje ao refletir sobre o conhecimento histórico, é possível compreender que a verdade histórica não é absoluta, que os documentos oficiais não são capazes de refletir toda a complexidade de uma sociedade, e por fim, entendemos que “antes de ser uma disciplina científica – segundo sua pretensão e, até certo ponto, conforme ela o é efetivamente -, a história é uma prática social” (PROST, 2008, p.13). Sendo a fotografia elemento ímpar de construção e representação das mais diferentes práticas sociais,

²⁷ Sobre o movimento do *Annales*, ver Burke, 2010.

encontramos neste objeto uma grande ferramenta de interpretação, porém analisá-la em uma perspectiva histórica é o grande desafio.

Embora a imagem tenha adentrado esse universo do método histórico com grande potencial documental para observação e interpretação dos fatos históricos (capacidade que inclusive ganhou impulso com a rápida divulgação da fotografia no século XIX), as relações entre História e Fotografia são ainda bem conturbadas. Em grande medida, isso é decorrência do receio dos historiadores diante da efemeridade do documento fotográfico. “Convém ressaltar que é imprescindível que o historiador rompa as limitações nas quais se deixa com frequência aprisionar pela redução da imagem apenas a “documento visual” e a tarefas taxonômicas e de leitura iconográfica”. (MENESES, 2012 p. 243). O autor é ainda mais categórico em suas afirmações:

Em suma, apesar da alforria chancelada pelos *Annales*, o documento visual não ganhou até agora direitos de cidadania plena no fortim da história, pois se trata de uma cidadania de segunda classe. Saiu da senzala, mas ainda não se instalou na casa grande. Ninguém hoje ignora, em sã consciência, que a imagem pode ser fonte histórica, mas tratá-la efetivamente como tal é que é problemático. A raiz desse fato está na formação básica do historiador, ainda de natureza exclusiva ou preponderantemente logocêntrica, com desconfiança ou restrições para tudo aquilo que tenha caráter concreto ou afetivo. Além disso, a palavra é, como não poderia deixar de ser, seu instrumento de expressão (MENESES, 2012, p. 251).

De fato, mesmo com todas as reflexões promovidas, conceber a imagem fotográfica como fonte *in loco* para a produção do conhecimento histórico ainda é uma grande questão. Como instrumento máximo da expressão do conhecimento, a palavra escrita resiste como soberana e, diante dessa força, os historiadores poucas vezes escampam das abordagens tradicionais que relegam a imagem fotográfica um segundo plano, seja o da ilustração, seja o da prova autêntica daquilo registrado pela palavra. Contudo, como destacam Maud e Lopes:

O cruzamento entre a imagem fotográfica e a história se dá a partir do estatuto técnico das fotografias e seus sentidos de autenticidade e prova, que as transformam em testemunhas oculares de fatos. Mas as evidências históricas não são peixes em um oceano a serem fígados ao sabor das marés pela isca do historiador, da mesma maneira que a imagem não é captada pelo olhar neutro. A evidência histórica e a imagem são constituídas por investimentos de sentido, e a fotografia pode ser um indício ou documento para se produzir uma história; ou ícone, texto ou monumento para (re)apresentar o passado (MAUD; LOPES, 2012, p. 263).

Diante dessa querela, Maud e Lopes destacam a importância das transformações promovidas para as abordagens das fotografias como fonte histórica na

contemporaneidade. Se no século XIX o que se destacava era o documento em si, no mundo contemporâneo *o problema* passa a ser o centro da questão. Sendo assim, procura-se ir para além da compreensão acerca da natureza do documento, mas identificar também as práticas sociais que o produziram, construindo uma leitura da sociedade que o gerou e os usos que fizeram dele nesse contexto. Recorrendo ao pensamento do Le Goff, os autores afirmam que

É importante considerar a fotografia simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. (Le Goff, 1985) No primeiro caso, considera-se a fotografia a marca de uma materialidade passada, que nos informa sobre determinados aspectos desse passado, como condições de vida, moda, infraestrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Como documento e monumento, a fotografia informa e também conforma visões de mundo (MAUD; LOPES, 2012, p. 264).

A abordagem da imagem fotográfica como documento/monumento abre o olhar e amplia as perspectivas teórico-metodológicas do uso da fotografia como fonte histórica. Embora o conflito texto escrito *versus* imagem ainda seja marcante, cresce o número de pesquisadores que encontram na fotografia a sua fonte fecunda para a interpretação de uma sorte de temáticas.

Seja para os estudiosos da história social, da história das mentalidades e dos mais diferentes gêneros de história assim como para os pesquisadores de outros ramos do conhecimento, são as imagens documentos insubstituíveis cujo potencial dever ser explorado (KOSSOY, 2012, p. 33-34).

Na utilização da imagem fotográfica como fonte histórica, sobretudo, é importante que o pesquisador tenha em mente algumas questões: primeiro, que seus conteúdos representam mais que meras ilustrações e, segundo, que as possibilidades de investigação e descoberta por meio da fotografia serão frutíferas se houver um esforço em sistematizar suas informações e estabelecer metodologias de análise adequadas, que permitam a decodificação desse conteúdos – e por conseguinte, elaborar leituras da realidade e da temporalidade que os originou (*idem*).

A documentação iconográfica é uma das fontes mais preciosas para o conhecimento do passado; trata-se, porém, de um conhecimento de aparência: as imagens guardam em si apenas indícios, a face externa de histórias que não se mostram, e que pretendemos desvendar. É necessário que se compreenda o papel cultural: da fotografia o seu poder de informação e desinformação, sua capacidade de emocionar e transformar, de denunciar e manipular. Instrumento

ambíguo de conhecimento, ela exerce contínuo fascínio sobre os homens. Ao mesmo tempo que tem preservado as referências e lembranças do indivíduo, documentando os feitos cotidiano do homem e das sociedades em suas múltiplas ações, fixando, enfim, a memória histórica ela também se prestou – e se presta - aos mais interesseiros e dirigidos usos ideológicos (KOSSOY, 2014, p. 31).

Os estudos da fotografia hoje, no âmbito da História, tomando como base as reflexões promovidas por Kossoy (2014), são permeados por questões epistemológicas que, em certa medida, são convergentes: história *da* fotografia e história *através* da fotografia. Embora sejam abordagens distintas, elas têm em comum o fato de conceberem a fotografia como fonte primordial de investigação. A primeira interessa-se pelo estudo sistemático da fotografia e seu processo histórico. Já a segunda preocupa-se em identificar nos registros visuais os cenários, personagens, fatos e indícios sobre o lugar e a época em que foram produzidos, transformando a imagem fotográfica em objeto de análise e reflexão do contexto histórico.

Nesta linha, a de se considerar que conhecimentos específicos da história própria da fotografia deveriam ser básicos em qualquer estudo iconográfico acerca de determinado tema do panorama histórico *através* da fotografia. Analogamente conhecimentos contextuais acerca de um fato ou tema fotografado deveriam nutrir culturalmente os estudos *da* história da fotografia (KOSSOY, 2014, p. 35).

Sendo assim, abordar a fotografia nos estudos históricos significa lidar com as diferentes faces e complexidade desse objeto, procurar compreendê-lo como um todo, embora a fotografia não seja uma fonte absoluta – mas nenhuma fonte é absoluta na interpretação das ações humanas. Os registros fotográficos podem, ou melhor, devem ser empregados junto a outras fontes sejam escritas, orais, materiais entre outras, desde que se preste como mais um instrumento de investigação, como um objeto *sui generis*, com toda a sua originalidade. Essa compreensão também não pode deixar de ser considerada ao nos voltarmos para o Ensino de História e ao considerar as fotografias como importante ferramenta didática para a aprendizagem.

4.2 Fotografia e História Social do Trabalho: da pesquisa ao ensino

Ao me propor a refletir sobre as contribuições da fotografia para a pesquisa e ensino da História Social do Trabalho, procurei me aproximar de uma abordagem na qual fosse possível transpor a análise da técnica fotográfica, da fotografia como arte ou de uma história da fotografia, uma vez que, embora sejam conhecimentos importantes, essas perspectivas pouco se aproximam com a realidade do Ensino de História. Encontrei caminho por uma História Social da Fotografia:

Para a História da Fotografia a fotografia está no centro da investigação e é um objeto artístico com valor em si. A História Social procura na fotografia o que esta pode dizer sobre a sociedade que a produziu, quer naquilo que está representado, quer na forma de o representar. A História da Fotografia interessa-se pela obra prima, pela grande obra do grande artista, tanto mais valiosa quando mais única for (mesmo se uma das características da fotografia seja, geralmente, a sua reproductibilidade). A História Social, pelo contrário, procura o comum, o estereotipado, já que é o que corresponde a uma prática mais generalizada. Os objetos de estudo são assim diferentes, a história social estuda a fotografia banal e “vernácula”, a história da fotografia a obra de arte, mesmo sendo as fronteiras cada vez mais ténues. Os objetivos são igualmente diferentes, conhecer a evolução de uma disciplina artística, ou utilizar a fotografia como prática social para melhor conhecer essa sociedade (PINHEIRO, 2011, p. 108).

No Ensino de História abordar as fotografias por meio da História Social da Fotografia significa, dentre outras reflexões, ensinar o aluno a ler a imagem fotográfica como uma prática social, mais como algo a ser questionado e interpretado do que simplesmente visto e internalizado. Superar esse caráter de reprodução/ilustração do real atribuído as fotografias é um desafio permanente não apenas para o pesquisador, mas sobretudo, para o professor de História. Como destaca Bittencourt,

Um primeiro problema com que os historiadores se defrontam na análise da fotografia como documento situa-se no seu *status* de reprodução do real: a máquina fotográfica registra cenas verdadeiras, a fotografia reproduz o que realmente aconteceu. Esse é o primeiro problema para explorá-la como documento, como marca do passado tanto para o historiador como para o professor de História. É preciso entender que *a fotografia é uma representação do real* (BITENCOURTT, 2011, p. 366).

A inserção de imagens no Ensino de História, segundo destaca a autora em outra obra (2004), se deu a mais de um século e a propagação dessa prática, principalmente na produção de livros didáticos, demonstra a importância desse recurso para a educação escolar. Contudo, é imprescindível que o professor de História constantemente se

questione sobre o papel dessa ferramenta didática no processo de ensino e coloque a prova suas possibilidades. Assim como na pesquisa histórica, a fotografia como ferramenta pedagógica encontra seu potencial na medida em que se torna um objeto de mediação para a problematização de determinado contexto histórico, de um tema ou conteúdo, de uma aula.

Uma tarefa bastante árdua para o professor, que além de procurar abrir seus próprios horizontes, enquanto historiador, se vê diante do desafio de ensinar a desmontar imagens – no sentido literal de uma análise fotográfica. Em uma sociedade marcada pela intensa exposição e propagação de imagens, em que a produção de fotografias se tornou tão abundante no dia-a-dia das pessoas, chama a atenção o paradoxo da desvalorização da percepção daquele que observa, ou seja, uma sociedade que está perdendo a capacidade de ver, mesmo vivendo em um mundo de imagens.

Sardelich (2006) procurou destacar a necessidade de uma “alfabetização visual”, que se apresenta em diferentes designações, discutindo dentre elas, as relações entre leitura de imagens e cultura visual, considerando diferentes campos teóricos.

A primeira, que no meu entendimento é a mais “restritiva”, enfatiza o visual e trata de normatizar e prescrever seus objetos de estudo como sendo a arte, o design, as expressões faciais, a moda, a tatuagem e um longo etc. A outra vertente toma a cultura como traço definidor do estudo, e, portanto, se refere a valores e identidades construídos e comunicados pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflituosa desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários (SARDELICH, 2006, p. 461)

No que se refere ao campo teórico da História, a partir das contribuições de Cardoso e Maud (1997), a autora ainda destaca que “ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada” (SARDELICH, 2006, p. 457). Evidenciando assim, as possibilidades de contribuição das imagens para o conhecimento histórico, na medida em que a leitura crítica da imagem requer a compreensão do seu contexto de produção, difusão e apreensão. Contribuições que também se evidenciam nos usos das imagens fotográficas no Ensino de História, ainda segundo Sardelich (2006), ao se considerar “a produção de imagens como um desses mecanismos educativos presentes nas instâncias socioculturais. As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento” (SARDELICH, 2006, p. 459).

Diante desse contexto recorro as contribuições promovida por Lima (2020), ao destacar a importância do uso das fotografias nas aulas de História:

Dois motivos podem justificar a importância de se pensar o uso de fotografias no ensino de História: 1) as particularidades potenciais dessa tipologia de fonte na abordagem de questões sociais invisíveis em outros documentos; 2) o notável interesse que os alunos de hoje dispensam às tecnologias fotográficas oferecidas pelos aparelhos celulares e computadores (LIMA, 2020, p.97).

Para além de destacar o fascínio dos alunos pela tecnologia e suas contribuições ao serem inseridas nas aulas de História, aqui, me agarro principalmente ao motivo número 1, tendo em vista o fato de que muitos aspectos da História do Trabalho e das experiências dos trabalhadores se tornam “invisíveis” na sala de aula. A partir dessa ideia de invisibilidade do trabalho e dos trabalhadores, as fotografias se revelam fundamentais por essa possibilidade de analisar os Mundos do Trabalho por uma perspectiva diferenciada, por revelar aquilo que outros documento tradicional não é capaz de mostrar. Dessa forma, o papel do historiador que se volta para a História Social do Trabalho é crucial, uma vez que a interpretação da fotografia tende a tornar visível os muitos trabalhos que constituem a produção e a reprodução na sociedade capitalista.

Para pensar o uso das fotografias para a pesquisa histórica sobre os Mundos do Trabalho recorro diretamente a obra de Maria Ciavatta, *O Mundo do Trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*, publicado em 2002. A autora apresenta uma leitura sobre os Mundos do Trabalho no Rio de Janeiro, no início do século XX, realizando uma análise minuciosa no trabalho de Augusto Malta, fotógrafo oficial do governo responsável por “emoldurar imagens de sua cidade”. No percurso apresentado por Ciavatta também é possível encontrar uma interessante discussão teórico-metodológica para o uso das fotografias na pesquisa histórica, da qual destaco mais alguns elementos conceituais que considero fundamental para o professor e historiador que pretende compreender os Mundos do Trabalho a partir das fotografias, seja na pesquisa ou na sala de aula, a começar pelo conceito de *representação*.

O conceito de representação é aprofundado pelo historiador francês Roger Chartier²⁸, e se aplica ao estudo histórico da fotografia ao procurarmos ampliar a ideia de que as fotografias são apenas “representações da realidade”. Para Ciavatta

²⁸ Uma abordagem aprofunda do conceito de representação é feita por Chartier em *A história Cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990

As representações do mundo social, embora aspirem a universalidade, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as geram. De onde se conclui a necessidade de articular sempre os discursos proferidos como a posição de quem os utiliza. Não são, pois, discursos neutros, uma vez que produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade, a legitimar um projeto ou a justificar escolhas e condutas. Rejeita-se, assim, a ideia de que as representações poderiam ser um mero reflexo da realidade (CIAVATTA, 2002, p. 22).

Nesse sentido, as fotografias não trazem consigo apenas representações, mas também discursos, posições, ideologias e formas de narrar a História do Trabalho. “Tomando por objeto as representações do mundo do trabalho elaboradas por fotógrafos pioneiros (amadores ou profissionais), é possível compreender as formas e os motivos que traduzem as posições e interesse de determinados grupos sociais” (*idem* p. 24). Para tanto é necessário compreender as fotografias para além daquilo que ela representa.

Outra ideia importante nas reflexões de Ciavatta é a de pensar a fotografia como *mediação*. Segundo a autora, a mediação como tratamento teórico²⁹ ainda é um elemento escasso na literatura acadêmica. Contudo, no estudo da fotografia ela se revela como uma grande ferramenta de análise e para entendê-la é necessário primeiro pensar a complexidade do objeto fotográfico.

Seu elemento próprio é o duplo sentido, por que o fenômeno indica a essência, mas, também, a esconde. A essência, que não se dar imediatamente à compreensão, é mediata ao fenômeno. Embora a realidade seja a unidade da essência e aparência, a essência se manifesta em algo diferente do que é. Neste sentido, conhecer um objeto é revelar sua estrutura social. (CIAVATTA, 2002, p. 74)

“O objeto fotográfico, ele próprio, como memória, como documento e como monumento, é mediação histórica, processo social complexo, “síntese de múltiplas dimensões” (*idem*, p. 72). Portanto conceber a fotografia como mediação significa compreendê-la como um processo produzido historicamente e, assim sendo, a mediação se aplica tanto aos processos materiais quanto aos fenômenos culturais e políticos que caracterizam a sociedade e o universo da construção da própria fotografia.

Para a interpretação das fotografias como mediações, recorreremos a outras fontes documentais (historiográficas, literárias), para situar as imagens no seu contexto, no período focalizado. Através de um processo de leitura intertextual,

²⁹ As reflexões da autora são desenvolvidas tendo como base os trabalhos de OLIVEIRA JUNIOR, *Do reflexo à mediação. Um estudo da expressão fotográfica e da obra de Augusto Malta (1994) e LEITE, Retratos de família: leitura da fotografia histórica (1993)*. Assim como procura seguir a reflexão de Karel Kosik em *A dialética do concreto (1976)*, evocando principalmente os conceitos de essência e aparência.

buscamos ir além da imagem visual, do fenômeno aparente, e poder reconstruir um pouco da história que lhe dá significado (CIAVATTA, 2012, p. 37).

Os fotógrafos profissionais, amadores e ocasionais³⁰, em diferentes épocas criaram sentidos e memórias voltadas para os Mundos do Trabalho.

No silêncio do anonimato e do congelamento da imagem, eles revelam a sociedade de classes a que pertence, a divisão do trabalho, a diferenciação social, os costumes, as funções humildes e o abandono que até hoje acompanha os pobres no país. Voluntária ou involuntariamente, consciente ou inconscientemente os fotógrafos da época nos legaram um discurso expressivo sobre os trabalhadores que faziam parte da paisagem que eles retratavam. Construíram uma memória, que como todas as memórias, revela e oculta sempre uma parte do sentido da vida dos retratados (CIAVATTA, 2002, p. 82).

Portanto, as contribuições da fotografia para a pesquisa histórica sobre o trabalho podem ser percebidas ao superarmos a aparência e procurarmos enxergar a essência de suas particularidades históricas.

O uso da fotografia na área de pesquisa sobre trabalho e educação, marcada pelos estudos baseados na história e na crítica à economia política, contribui para o alargamento da visão sobre o que denominamos o mundo do trabalho, o que entendemos como o trabalho livre e os trabalhadores urbanos, a formação profissional, o ambiente e as relações de trabalho, as condições de vida, as lutas de emancipação e a identidade de classe dos trabalhadores (CIAVATTA, 2012, p. 34)

Pensar os Mundos do Trabalho nas fotografias é também compreender os trabalhadores em suas diferentes facetas. A classe trabalhadora é rodeada de experiências que marcam seu modo de viver, morar, de se vestir, se divertir e cuidar do familiar; como também de se organizar, protestar e reivindicar seus direitos. Para além da aparência, da figura do trabalhador e do seu local de trabalho, que geralmente são propagadas no espaço escolar, é necessário também compreender os discursos, os jogos de interesses, a cultura, as posições ideológicas e políticas presentes no contexto histórico que escolheram perpetuar determinadas faces dos Mundos do Trabalho, fixando memórias.

Ainda em consonância com a reflexão de Ciavatta (2002), a memória coletiva dos trabalhadores poucas vezes é preservada nas fotografias. Quando são encontradas em arquivos públicos, a exemplo dos registros de Augusto Malta, revelam apenas a memória

³⁰ Penso como “fotógrafos ocasionais” as pessoas comuns, que não se identificam como fotógrafos, nem mesmo amadores, mas que produzem leituras visuais constantes através da fotografia ao registarem o seu dia-a-dia para as redes sociais, por exemplo. Fotógrafos ocasionais são os meus alunos, ao procurarem apresentarem as relações de trabalho no seu cotidiano por meio da fotografia.

oficial, na qual “os trabalhadores aparecem como os demais objetos, em meio às obras e instrumentos de trabalho. Ou se apresentam enfileirados e disciplinados, como parte da grande “família” da fábrica”. Sendo uma memória “escassa e, individualmente, anônima” (p.130).

No Ensino da História Social do Trabalho, o caráter pedagógico da fotografia, por conseguinte, está associado ao processo de análise e interpretação de uma realidade sócio-histórica do passado, ou mesmo do presente. Esse processo é construtor de conhecimento a medida em que estimula o estudante a elaboração e ao desenvolvimento de um olhar crítico sobre as imagens, sua produção e seus usos, como também das visões do trabalho e de suas relações. As fotografias são, portanto, objetos mediadores, capazes de evidenciar, de maneira atrativa e didática, as diferentes fases dos Mundos do Trabalho ao longo do processo histórico.

Do mesmo modo, por meio da fotografia é possível expressar novas visões de mundos, desafiar a criatividade e estimular no aluno a capacidade de leitura crítica da própria realidade. Nesse sentido, é possível despertar o olhar para sujeitos e experiências dos Mundos do Trabalho contemporâneo que, por vezes, são invisibilizadas. Trata-se de uma linguagem que reúne um aparato didático amplo, com possibilidades de associar teoria e prática, História e Artes, conhecimento acadêmico e escolar, salas de aulas e comunidade.

4.3 Uma proposta didática: Mundos do Trabalho entre História, Clicks e Flash

A criação de estratégias de intervenções didáticas que aproximem conhecimentos acadêmicos e o Ensino de História de forma mais significativa é uma necessidade constante. Para tanto, professores e pesquisadores precisam unir forças no desenvolvimento de ferramentas pedagógicas que incorporem novas linguagens e novas abordagens temáticas nos processos didáticos do Ensino da História e, mais especificamente, no que tenho chamado aqui de Ensino da História Social do Trabalho. As possibilidades de intervenção são as mais diversas, dada a variedade de linguagens e as reflexões didáticas que delas se originam.

Tanto os PCNs, por meio da criação de “situações didáticas”, como a BNCC, ao evocar o desenvolvimento de uma “atitude historiadora”, destacam a importância do uso de diferentes documentos históricos na formação histórica do aluno, uma vez que, o pressuposto de uma educação crítica é perpassado pela necessidade de se buscar e compreender informações em diferentes tipos de fontes. Da mesma, forma a construção e registro dos conhecimentos podem ser apresentadas em diferentes linguagens. Para além da forma escrita presente nos exercícios e avaliações textuais, a aprendizagem pode se dar por meio do ver, ouvir, falar, criar entre tantas outras capacidades.

Optei pela fotografia ao levar em consideração a proximidade dos estudantes com o seu formato; a sua capacidade de registrar fatos, acontecimentos e situações vividas de um presente que logo se torna passado, como aponta Bittencourt (2011). Além disso, ela possibilita ir além da mera transmissão de informações, podendo ser entendida como detentora de emoções, nas palavras de Kossoy (2012), revelando o lugar e o olhar daquele que fotografa.

Como proposta de intervenção didática, requerida como produto dessa pesquisa, proponho aqui uma aula oficina de análise e produção fotográfica sobre a História do Trabalho. Com o objetivo envolver os alunos no universo da interpretação das fotografias em uma perspectiva histórica, considerando os pressupostos de sua produção, desenvolvendo assim a perspectiva de um olhar crítico na busca por estimular a aprendizagem por meio de fontes visuais. Foi com base nessa proposta que procurei intervir a partir de minha realidade docente, colocando à prova a perspectiva aqui apresentada.

No processo de elaboração recorri as proposições didáticas de Bittencourt (2011) no sentido de escolher “imagens fortes” como fontes para motivar o aluno a questioná-las, para iniciá-lo na análise interna e externa de uma fotografia, na importância de compreender o *porquê* e o *para que* de sua produção, assim como para estimular comparações e problematizar a fotografia juntos a outras fontes sempre que possível.

A seleção do conjunto de fotografias a serem trabalhadas na oficina deve ser feita levando em consideração a Historiografia, a fotografia documental³¹ e as fotografias recentes que circulam nas diversas redes sociais e sites da internet, permitindo aos estudantes observar os usos da fotografia e os seus diferentes meios de produção. Abordando os temas referentes aos Mundos do trabalho em contextos e temporalidades variadas por meio das fotografias, espera-se que os estudantes reelaborem suas concepções sobre a História do Trabalho, atribuindo novos significados às suas temáticas.

A culminância da aula oficina é a produção fotográfica de fato; munidos dos conhecimentos trabalhados, os estudantes serão provocados a construir representações dos Mundos do Trabalho atuais em fotografias, a partir do meio social que os rodeia. Para a produção os alunos podem contar com ferramentas tecnológicas que estiverem a sua disposição como seus próprios smartphones, tablets, notebooks e a infinidades de aplicativos de imagens presentes nesses recursos.

Sobre a produção de imagens no ensino, pelos alunos, trata-se de uma ferramenta extremamente importante, pois o momento da produção pode auxiliar significativamente no desenvolvimento do alfabetismo visual, uma vez que, assim como no alfabetismo associado à linguagem verbal escrita, a linguagem visual também exige uma aprendizagem voltada para o saber-fazer. Fotografar, no sentido denotativo do termo, é “escrever com a luz” (LIMA, 2020, p.104).

Para a elaboração dessa proposta didática, parti do pressuposto de que a aula oficina realizada terá um grande potencial para a compreensão das visões de mundo desses estudantes. Paralelamente, me junto aos argumentos de Kossoy (2012) ao considerar os meus alunos como *filtros culturais* de nossa realidade; nessa perspectiva, as fotografias produzidas por eles trazem informações, produzem conhecimento, são fontes históricas importantes que proporcionam novos horizontes para a História Social do Trabalho e sua abordagem nas salas de aulas.

³¹ A fotografia documental é um gênero da fotografia atrelado à noção do real, na qual se aplica uma abordagem mais estética e artística do evento, local ou situação retratada. Nesse modelo, para a análise sobre a História do Trabalho, destaca-se a obra de Sebastião Salgado.

Os pressupostos de elaboração dessa aula oficina foram definidos com o interesse de apresentar as possibilidades de utilizar as fotografias com base para o estudo da História Social do Trabalho nas aulas de História da Educação Básica. Sendo assim, não se trata de um modelo para estudar um tema ou aspecto da História do Trabalho em específico. O que se espera é que o professor se aproprie de sua concepção e adeque ao tema ou conteúdos e faixa etária que lhe for pertinente, ainda que se considere que a importância dessa temática está plenamente justificada ao longo da dissertação.

A sugestão é que a aula amplie as abordagens tradicionais, o que compreende um grande leque de temática no processo de sistematização da exploração do trabalho, como também se dedique aos contextos nacionais e locais de lutas e conquistas de direitos trabalhistas, cotidiano e qualidade de vida, cultura de classe, condições de trabalhos e demais experiências da classe trabalhadora. E na reflexão do contexto atual, problematize o surgimento de novas relações de trabalho e a crescente precarização das condições de vida do trabalhador no contexto da pandemia provocada pelo Covid-19.

Essas informações devem ser abordadas de maneira que permita ao aluno imergir em determinado momento histórico e problematizá-lo junto às suas experiências atuais, pois afinal, o objetivo aqui é permitir que o aluno identifique e problematize visões dos Mundos do Trabalho construídas historicamente. E por conseguinte perpetue, através de fotografias, suas próprias visões do trabalho presente no seu dia-a-dia (casa, escola, espaços públicos etc.).

De maneira direta a proposta de oficina segue as seguintes definições:

- Segmento: 8º - 9º Ensino Fundamental Anos Finais.
- Unidades temáticas:
 - Trabalho e formas de organização social e cultural
 - Política e Trabalho
 - O Brasil recente
- Objeto de conhecimento:

Aspectos das condições de trabalho e exploração em diferentes contextos históricos e seus efeitos nas relações atuais, levando em consideração as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais nos Mundos do Trabalho.
- Objetivos gerais:
 - Compreender o conceito histórico de trabalho;

- Relacionar o trabalho com a organização política, social e cultural;
- Identificar as condições de trabalho e exploração no meio rural e urbano;
- Compreender as marcas da exploração do trabalho como um processo histórico;
- Reconhecer os processos de lutas por direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho;
- Perceber os avanços da precarização das condições de trabalho no contexto atual;
- Carga Horária: 5 horas aulas (50 min), considerando que o tempo de produção fotográfica seja feito fora do horário escolar.
- Recursos: Lousa e piloto; livro didático; textos complementares (cópias); projetor de imagem, celular, computador conectado à internet ou fotografias impressas.
- Metodologia:

A oficina pode ser dividida em pelo menos 3 momentos:

Momento 1- Apresentação da temática e produção fotográfica.

A introdução da temática, pode ser feita de maneira bem simples, por meio de perguntas geradoras, no sentido de avaliar o conhecimento comum dos alunos. No desenvolvimento utilizei a dinâmica do mapa conceitual: Escreva na lousa os conceitos chaves da temática abordada (trabalho, condição de vida, exploração), em seguida questione cada aluno da turma sobre o que aquela palavra representa, anote as respostas ou solicite que os alunos escrevam na lousa.

Exemplo de mapa conceitual realizado durante uma aula de História na turma do 8º ano (2021):

Em seguida debati com a turma sobre como eles elaboram essas definições, onde buscaram informações ou como chegaram a essa conclusão e introduzi as definições históricas de cada conceito, procurando gerar uma reflexão entre o conhecimento comum com informações científicas. Aqui pode ser inserido a abordagem de textos complementares, ou do próprio livro didático, para tanto recorri ao texto citado abaixo:

Texto 1: Trabalho

A noção de trabalho, como toda ideia humana, muda de definição ao longo do tempo. Em sua definição mais comum, trabalho é toda ação de transformação da matéria natural em cultura, ou seja, toda transformação executada por ação humana. Mas o

trabalho tem significados diferentes de acordo com a cultura que o vivencia e, em muitos casos, o que é considerado trabalho em uma não é na outra.

O trabalho, dizem os filósofos, está associado ao esforço para se atingir um fim, esforço esse físico e espiritual. O Ocidente criou outra diferenciação, a do trabalho braçal e a do trabalho intelectual, sendo este último considerado, em diferentes períodos históricos, superior ao braçal. Para a filósofa Suzana Albornoz, no entanto, essa distinção é em si mesma preconceituosa, pois o trabalhador que executa tarefas manuais não deixa nunca de usar a criatividade e outras exigências do trabalho considerado intelectual. O trabalho é tanto o esforço quanto o resultado desse esforço.

A sociedade contemporânea entende o trabalho como uma categoria única, um tipo unificado de conduta: é uma atividade regulamentada que visa a produzir valores úteis ao grupo. A sociedade de mercado, em que todos os valores úteis são os criados para o mercado, unifica a percepção de todas as tarefas produtivas como trabalho. Todos entendem suas atividades particulares nessa categoria geral. Em uma economia plenamente comercial, segundo Vernant, todas as atividades produtivas são colocadas lado a lado de forma homogênea, criando assim o conceito atual de trabalho.

No contexto do mundo industrial, e diríamos pós-industrial, o trabalho é uma categoria que representa um esforço coletivo e socialmente organizado. Nesse contexto do mundo globalizado, apesar da nova divisão mundial de trabalho homogeneizar as relações de produção em lugares tão díspares quanto o Brasil, a França e Taiwan, cada cultura ainda vê o trabalho de forma diferente: Na maior parte do Brasil, influenciado pela tradição da Reforma Católica na Idade Moderna, para a qual o trabalho era um castigo imposto ao homem por Deus, trabalhar é uma atividade necessária, mas vista como imposição. No Japão, no entanto, onde a cultura da honra e da tradição ainda se sobrepõe às inovações da cultura globalizada, o trabalho é algo sagrado e deve ser encarado como honra.

Karl Marx construiu um conceito de trabalho que até hoje pode ser utilizado, o de trabalho alienado. O trabalho alienado é característico das linhas de montagem, da grande produção em massa, de qualquer forma de produção em que o trabalhador não seja responsável pela produção integral, em que ele não possua mais o conhecimento para produzir o produto de forma total. Nesse sentido, o trabalhador produz apenas uma parte, uma peça do produto, sempre em atividades repetitivas e sem sentido, pois, de modo diferente do artesão, ele não vê o resultado de seu trabalho no produto terminado. O trabalho é alienado também porque o trabalhador não possui os meios de produção.

Ele vende sua força de trabalho, sendo assim alienado dela. O trabalho alienado é uma característica do Capitalismo e de sua organização da produção. É uma resultante do aprimoramento da produção, da velocidade com a qual o mercado exige os bens de consumo.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos – 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, p. 400-404 (adaptado pela autora)

Atividade Prática: Produção fotográfica

No próximo momento incentivei os alunos a sintetizarem os conhecimentos da aula por meio da fotografia, essa atividade pode ser solicitada como “tarefa de casa”, uma vez que os alunos precisam de tempo para explorar o seu entorno e fazerem os registros fotográficos. Caso tenha oportunidade outra estratégia, muito válida, é conduzir os alunos aos espaços adjacentes em torno da escola (ruas, praças etc.) no qual possam observar e fotografar.

Para que os alunos compreendam melhor a dinâmica é necessária a explicação de que ao invés de exercícios e textos escritos, a tarefa consiste em apresentar os conceitos e temáticas apreendidas em uma fotografia autoral, que eles podem realizar com o próprio celular ou outra ferramenta de captura de imagem que tiver a disposição, também estão livres pra editar as fotografias como preferir por meio de aplicativos, redes sociais ou sites da internet.

Propositalmente sugiro não problematizar as peculiaridades do objeto fotográfico nesse primeiro momento, essas características serão apreendidas pelos alunos no momento a seguir, quando se virem diante da análise, fazendo uma comparação da forma como determinado contexto histórico se preocupou em abordar o trabalho nas fotografias e os usos que fizeram dessas imagens, com a perspectiva de abordagem escolhida por eles.

Momento 2 - Problematização e análise da temática.

O objetivo desse momento é incentivar o aluno a problematizar as fotografias como documento/monumento histórico, e objeto de mediação na compreensão das diferentes visões de trabalho no contexto histórico abordado. Como também promover o conhecimento crítico da realidade ao mobilizar conhecimento histórico escolar e suas experiências cotidianas.

O desenvolvimento desse momento se apoia na produção do conhecimento histórico em uma relação direta com outras áreas do conhecimento como Geografia através das noções de espaço e lugar; Sociologia na medida em que evidencia a cidadania e direitos sociais; e Artes na medida em que estimula a criatividade e a aproximação com a linguagem da fotografia. Sendo assim, é um campo aberto para o professor trabalhar com a interdisciplinaridade, convidar professores de outras áreas, ou um fotógrafo profissional para apresentar suas opiniões, por exemplo, pode ser um movimento muito frutífero.

Esse momento pode ser dividido em duas partes: o primeiro momento dedicado a discutir com a turma sobre o objeto fotográfico como fonte para aprender história. Como texto provocador, sugiro a leitura coletivo das conclusões do artigo de Ana Maria Mauad (1996), utilizado nas referências dessa pesquisa. Reproduzo o trecho a seguir;

Texto II: Fotografia

Nunca ficamos passivos diante de uma fotografia: ela incita nossa imaginação, nos faz pensar sobre o passado, a partir do dado de materialidade que persiste na imagem. Um indício, um fantasma, talvez uma ilusão que, em certo momento da história, deixou sua marca registrada, numa superfície sensível, da mesma forma que as marcas do sol no corpo bronzeado, como lembrou Dubois. Num determinado momento o sol existiu sobre aquela pele, num determinado momento um certo aquilo existiu diante da objetiva fotográfica, diante do olhar do fotógrafo, e isto é impossível negar.

Discute-se a possibilidade de mentir da imagem fotográfica. A revolução digital, provocada pelos avanços da informática, torna cada vez maior esta possibilidade, permitindo até que os mortos ressurjam para tomar mais um chope, tal como a publicidade já mostrou. Não importa se a imagem mente; o importante é saber porque mentiu e como mentiu. O desenvolvimento dos recursos tecnológicos demandará do historiador uma nova crítica, que envolva o conhecimento das tecnologias feitas para mentir.

Toda a imagem é histórica. O marco de sua produção e o momento da sua execução estão indefectivelmente decalcados nas superfícies da foto, do quadro, da escultura, da fachada do edifício. A história embrenha as imagens, nas opções realizadas por quem escolhe, uma expressão e um conteúdo, compondo através de signos, de natureza não verbal, objetos de civilização, significados de cultura. O estudo das

imagens, como bem ensinou Panofsky no seu método iconológico, impõe o estudo da historicidade destas imagens.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: fotografia e história – interfaces. Revista Tempo, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 73-98, dez. 1996 (adaptado pela autora).

Algumas perguntas geradoras podem guiar o debate e a interpretação do texto:

- a) Qual a importância das fotografias nos registros históricos?
- b) Como analisar uma fotografia de forma histórica? O que esse objeto pode nos revelar sobre as sociedades passadas?

A segunda parte será dedicada a análise da fotografia, o que exige que se selecione o conjunto de fotografias a serem analisadas. Os registros fotográficos aqui escolhidos procuraram se aproximar da realidade vivida pelos meus alunos, pois tratam de contextos locais e nacionais e relacionam passado e presente. Outra sugestão para a seleção das fotografias é recorrer a exemplares presentes no próprio livro didático, inclusive para inserir o aluno no processo de problematização das fotografias vinculadas a esse material.

As fotografias podem ser visualizadas coletivamente utilizando data show e computador, impressas e distribuídas entre os alunos, ou ainda podem ser acessadas pelos celulares dos próprios alunos, uma vez que estejam disponíveis na internet. Inclusive acessando as páginas de origem das fotografias os estudantes terão acesso a um grande leque de informações.

Após essa primeira leitura visual, seguindo as proposições de Bittencourt (2011), dei a análise *interna e externa* das fotografias junto aos alunos.



Imagem 1: Agricultores em uma Plantação de abacaxi na cidade de Pilar - PB, 1938. Fonte: Acervo Biblioteca Nacional. Imagem retirada do perfil de Instagram O Historiador Parahybano (<https://www.instagram.com/historiadorparahybano/?hl=pt-br>).



Imagem 2: Empreendedor! São Paulo – SP, maio de 2022. Imagem retirada do perfil de Instagram do Padre Júlio Lancellotti (<https://www.instagram.com/padrejulio.lancellotti/?hl=pt-br>).

a) Análise interna

- Descrever a cena, os personagens e demais elementos retratados;
- Identificar a temática, contextos e informações históricas apresentadas;
- Identificar as diferentes técnicas de fotografia usada em cada imagem.

b) Análise externa

- Autor da fotografia;
- Ano;
- Local onde foi registrada;
- Identificar o porquê e o para que foram realizadas.

As informações da análise podem ser feitas de forma individual ou em grupo, anotadas pelos alunos e depois debatidas coletivamente. Baseado nas informações recolhidas o próximo passo é a problematização da temática em si, situando as reflexões dos conteúdos em cada contexto histórico apresentado nas fotografias.

Ao logo do debate é importante acrescentar informações aos conteúdos a fim de mediar a leitura do aluno a respeito da sociedade que originou a fotografia. Para substanciar o debate, somei à análise da fotografia, textos introdutórios de acordo com as temáticas que pretendia evidenciar. Importante destacar que uma mesma fotografia pode servir de mediação para uma variedade de temáticas, a escolha do que será abordado pode ficar a critério do professor ou dos elementos identificados pelos alunos.

Nessa proposta, procurei destacar tanto nas fotografias quanto nos textos introdutórios elementos que levassem o estudante a perceber a exploração no trabalho, a precarização das condições de vida e a importância dos direitos trabalhistas no espaço rural e urbano, procurando fazê-los relacionar passado e presente. Foi possível também desenvolver opiniões críticas a respeito do contexto vivido por eles, como por exemplo, contextualizando a Reforma Trabalhista (2017), que foi palco de vários questionamentos e, de maneira geral, representou um retrocesso nas legislações trabalhistas. Por sua vez as formas de trabalho informal, como o empreendedorismo e a *Uberização*, vem se tornando alternativas altamente valorizadas, vista como solução para o trabalho formal precarizado. Esses temas centrais foram escolhidos com a intenção de fazer o aluno, identificar suas próprias experiências naquilo que está sendo estudado. Nesse caso, ao fazer um pequeno levantamento socioeconômico, identifiquei que meus alunos convivem com experiências de trabalho que no geral englobam o trabalho rural (produtores locais e filhos de agricultores), trabalho informal (empreendedores, pequenos comerciantes, autônomos) e trabalho assalariado.

Imagem 1:

- Refletir sobre as condições de trabalho e de vida no mundo rural relacionando passado e presente;

- Debater o fato de que os trabalhadores rurais não foram diretamente atingidos pelos direitos garantidos com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT, 1943).

Texto III: Os trabalhadores rurais na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Art. 76 – Salário mínimo é a contraprestação mínima devida e paga diretamente pelo empregador a todo trabalhador, inclusive ao trabalhador rural, sem distinção de sexo, por dia normal de serviço, e capaz de satisfazer, em determinada época e região do País, as suas necessidades normais de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte.

Art. 129 – Todo empregado terá direito anualmente ao gozo de um período de férias, sem prejuízo da remuneração (Redação dada pelo Decreto-lei nº 1.535, de 13.4.1977).

CLT – Decreto Lei nº 5.452 de 01 de maio de 1943.

Texto IV: A era Vargas e a legislação trabalhista aplicada aos trabalhadores rurais

Em tese, a CLT aplicou regras semelhantes aos trabalhadores rurais e urbanos no que se refere ao salário mínimo, ao contrato de trabalho, aviso prévio, férias, entre outros benefícios, possibilitando aos trabalhadores do campo pleitear o mínimo de direitos. No entanto, a CLT não abarcava as particularidades do trabalho rural, pode-se observar esse fato no trecho do mensário nacional sobre a legislação do trabalho e afins, registrado no Departamento de Imprensa, publicado no ano seguinte à promulgação da CLT:

No estado atual da nossa legislação o homem do campo, lavrador ou não, desde que se julgue prejudicado poderá se dirigir a Justiça acionando quem lhe pareça responsável pela lesão aos seus interesses. Mas para que os Juízes de Direito, no interior, funcionem como magistrados trabalhistas, é preciso que seja comprovada a existência de um contrato de trabalho entre as partes litigantes. Comprovada a relação contratual especial ver-se-á se o pedido é baseado em disposições sobre salários, [...] aviso-prévio. A competência da Justiça do Trabalho é restrita. Verificada a existência de uma parceria entre as partes a incompetência se denúncia.

Dois aspectos importante se destacam: o reconhecimento da inexistência de órgãos trabalhistas especializados no interior do país; bem como o fato de que a reclamação deveria ser acompanhada pela comprovação do contrato de trabalho, algo bastante incomum uma vez que as relações de trabalho no mundo rural se sustentavam

pela informalidade dos contratos trabalhistas. Além desses trâmites legais, as tímidas normas postas pela CLT não representaram grandes mudanças no cotidiano dos trabalhadores em algumas atividades, como apontou Maria do Socorro Abreu e Lima ao pesquisar a realidade dos trabalhadores da cana-de-açúcar em Pernambuco, a maioria vivia em casas que pareciam senzalas, sem direito a fazer a lavoura. A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) não lhe foi especificamente concedida.

Adaptado a partir de COSTA, Lidineide Vieira da. **A conquista de Direitos Trabalhistas: lutas sociais dos assalariados rurais da cana-de-açúcar no agreste e brejo paraibano (1980-1987)**. Dissertação de Mestrado – UFPB, 2019.

Imagem 2:

- Trabalhar os conceitos de *Uberização* e precarização das condições de trabalho e de vida dos trabalhadores no mundo capitalista;
- Debater questões sobre a valorização e importância da luta por direitos trabalhistas;

Texto V: Empreendedorismo e Uberização ³²

Segundo a Associação Brasileira de Letras o termo Uberização é usado para indicar a transição para o modelo de negócio sob demanda caracterizado pela relação informal de trabalho, que funciona por meio de um aplicativo (plataforma de economia colaborativa), criado e gerenciado por uma empresa de tecnologia que conecta os fornecedores de serviços diretamente aos clientes, a custos baixos e alta eficiência; por extensão, designa a adoção deste tipo de relação (na esfera econômica, política, etc.), com as implicações suscitadas por este novo formato. O termo é derivado do nome da empresa Uber Technologies Inc., uma multinacional americana que introduziu este novo tipo de negócio em vários setores e serviços.

Por sua vez a palavra “empreendedorismo” teria origem no termo francês “entrepeneur” usado para se referir às pessoas que assumem risco e começam algo novo. O dicionário define o termo como a capacidade de projetar novos negócios ou de

³² Trecho elaborado pela autora a partir das seguintes referências: Definição de Uberização (<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/uberizacao>); definição de Empreendedorismo (<https://www.dicio.com.br/empreendedorismo/#>); Matéria e entrevista completa da Uol com Ricardo Antunes (<https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empreendedorismo.htm>)

idealizar transformações inovadoras e arriscadas nas companhias e empresas ou a vocação, aptidão e habilidade de desconstruir, de gerenciar e de desenvolver projetos, atividades ou negócios.

Embora em muitos contextos associem a Uberização a uma prática empreendedora, é importante perceber que os termos são diferentes estruturalmente. Essa associação é bastante comum no Brasil, tendo em vista o crescente desemprego e desvalorização do trabalho formal, o Empreendedorismo passou a ser valorizado, para ele foi criada toda uma estrutura de idealização da informalidade nas relações de trabalho, visto como uma forma de melhorar a qualidade do trabalho e as condições de vida da classe trabalhadora brasileira. Como afirmou o sociólogo Ricardo Antunes, em entrevista à Uol: o Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno. Em resumo essa hipervalorização do trabalho informal provida pelas novas relações de trabalho como o Empreendedorismo e a Uberização mascaram o contexto de precarização do trabalho, aumento da exploração e o esvaziamento dos direitos trabalhistas, conquistados pela luta permanente da classe trabalhadora.

Documentário: Autogerenciamento subordinado.

Procurando ampliar as ferramentas de aprendizagem, também inseri outra ferramenta visual. Após a leitura coletiva do texto, exibi para os alunos o documentário *Autogerenciamento subordinado* (2020). Trata-se de um curta-metragem sobre as condições de vida dos trabalhadores que prestam serviços para empresas de aplicativos. Essa modalidade de trabalho flexível que ficou conhecida como “uberização” ou autogerenciamento subordinado é uma consequência do desemprego e do neoliberalismo que ajuda a elevar os níveis de informalidade. Tem duração de 23 min e foi dirigido por Gabriel Coutinho, Thaís Gildo, Marcos Paulo Carvalho e João Pedro de Castro. Encontra-se disponível no canal do *Youtube* Cinema e Sociedade (https://www.youtube.com/watch?v=p1LU2Kj_cR8)

Momento 3 – Socialização das aprendizagens e Avaliação

Após os debates gerais sobre os conteúdos, retomei os dados da análise interna e externa das fotografias, inseri a ideia de fotografia como mediação de uma realidade histórica, por fim solicitei aos alunos que levantassem hipóteses (que pode ser socializadas de forma oral ou escrita) sobre o contexto de produção de cada fotografia:

Perguntas motivadoras:

- Que visões de trabalho são vinculadas a partir dessas fotografias?
- O que as imagens retratadas podem nos mostrar sobre a sociedade e o contexto históricos em que foram realizadas?

Caminhando para o encerramento da oficina, é feita a retomada da produção fotográfica dos alunos. Abordando o fato de que as fotografias realizadas por eles são produtoras de conhecimentos e mediadoras de uma realidade histórica, que além de estudantes, eles são sujeitos históricos, *filtros culturais* de contextos históricos que foram registrados na imagem fotográfica. Suas fotografias, portanto, são perpetuadoras de sentidos e memórias das perspectivas dos Mundos de Trabalho em que eles vivem.

A fim de compreender melhor essa reflexão, procurei estimular os alunos a comentar sobre o processo que eles realizaram para a seleção do que escolheram retratar, e a mensagem que eles procuraram transmitir ao realizar a fotografia. Como momento de encerramento da oficina, instruí aos alunos que atribuam uma legenda para suas fotografias, em seguida destaque a importância da socialização do conhecimento histórico dentro e fora da escola, estimulando-os a perpetuarem suas fotografias e conhecimentos apreendidos, por meio das redes sociais de imagens, a exemplo do *Instagram* ou *Facebook*. Outra sugestão muito válida é a elaboração de uma exposição fotográfica na escola.

4.4 Mundos do Trabalho nas lentes dos estudantes: considerações sobre a prática fotográfica no Ensino da História Social do Trabalho.

Mesmo com as inúmeras dificuldades de aplicação direta da oficina na sala de aula devido, principalmente, ao contexto pandêmico que marcou a realização dessa pesquisa, as aproximações que realizei foram de grande valia para refletir sobre a importância de ensinar a História Social do Trabalho na Educação Básica. Procurei priorizar a necessidade de aproximação dos conhecimentos acadêmico e escolar, como também das contribuições didáticas do uso de fotografias nesse processo. Essa oficina foi, em certo sentido, uma tentativa de construção de inúmeras pontes.

Esse tópico é dedicado ao levantamento de reflexões construídas a partir das fotografias realizadas pelos alunos, como também perpassa a minha interpretação como professora, historiadora e trabalhadora que utilizou sua própria sala de aula (espaço de trabalho) como campo de análise e produção do conhecimento histórico.

Foram realizadas 26 fotografias por alunos das turmas de 8º e 9º ano entre 2020 e 2021, mas não pretendo reproduzir e problematizar todas as fotografias realizadas. De fato, selecionei exemplos que pudessem evidenciar as contribuições da produção fotográfica como mediação da reflexão sobre os Mundos do Trabalho enquanto campo historiográfico consolidado. Para essa seleção não me detive aos elementos técnicos ou estéticos empregados pelos alunos, considere apenas aquelas que suscitaram maior interesse dos alunos ao levantarem questionamento; em outras palavras, as fotos que estimularam a maior participação nos debates com a turma e que possibilitaram a análise das legendas produzidas. Neste âmbito, procurei compreender as problematizações, temas e aspectos que os estudantes escolheram retratar, como também os sentidos e concepções de trabalho presentes em suas narrativas visuais.

O primeiro aspecto marcante é a concepção de trabalho que permeia o pensamento desses alunos. Na atividade inicial, com a produção do mapa conceitual, já é possível perceber que os estudantes carregam um sentido de trabalho que concorre para as palavras de Antunes: “o trabalho vem sendo compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão” (ANTUNES, 2005, p.11).

Nas concepções dos meus alunos, por sua vez, o trabalho é uma espécie de mal necessário. Eles associam as atividades laborais com as ideais de “sustento” e

“sobrevivência”, “compromisso” e “inteligência”, “qualidade de vida” e “riqueza” que promovem o “desenvolvimento do país”. Em contrapartida o “cansaço”, o “esforço”, a “falta de tempo” e a “exploração” que dele decorrem nada mais é do que consequência comum de suas benesses.

Essa concepção de trabalho, é preocupante e deve ser confrontada socialmente por meio da educação, e principalmente pelo Ensino de História. Ela compactua com a perspectiva tradicional de ensino da História Social do Trabalho vinculada nos currículos e projetos educacionais atuais, na medida em que, a ideia de formação para o mercado de trabalho estabelecido é predominante. A História do Trabalho ensinada nas aulas da Educação Básica em muito corroboram para a permanência dessas concepções.

A produção de fotografias se configurou, portanto, em um elemento problematizador nas aulas da oficina. De fato, o interesse dos estudantes em realizar as fotografias estimulou a criticidade e a reflexão acerca das relações de trabalho na atualidade, confluindo para a construção de diferentes sentidos entre o conhecimento escolar e a prática cotidiana. O tema da fotografia foi conduzido pela professora, mas no processo de seleção do que fotografar, como e por quê realizar esses registros – elementos centrais na produção fotográfica –, os alunos exerceram de autonomia ao buscarem inspiração direta no seu cotidiano, uma vez que como afirma Kossoy (2012),

O ato do registro, ou o processo que deu origem a uma representação fotográfica, tem seu desenrolar em um momento histórico específico (caracterizado por um determinado contexto econômico, social, político, religioso, estético, etc.); essa fotografia traz em si indicações acerca de sua elaboração material (tecnologia empregada) e nos mostra um fragmento selecionado do real (o assunto registrado) (KOSSOY, 2012, p. 41).

E nessa produção fotográfica procuraram retratar aspectos bastante variados, evidenciando sujeitos e experiências dos Mundos do Trabalho contemporâneo que, por vezes, são invisibilizadas. Muitos deles também buscaram informações históricas em diferentes fontes na tentativa de compreender e debater esses aspectos.

Alguns olhares se detiveram na própria família escolhendo retratar o trabalho dos pais e familiares ou experiências que estão mais próximas casa. Os estudantes buscaram adicionar reflexões e características por meio das legendas produzidas. Selecionei dois exemplos, a seguir:

Fotografia 1:



Aluno A (8ºano). Meu pai de açougueiro, Jacumã, Conde – PB, 2021.

Ao comentar sobre a sua escolha o aluno destacou que o pai exerce diferentes funções, a depender das “oportunidades que aparece”, no momento do registro o pai trabalhava de açougueiro, mas também trabalha como ajudante de pedreiro e as vezes faz transporte alternativo. Essa fotografia evidencia uma das condições gerais da classe trabalhadora brasileira ao longo da história, trabalhadores em busca de garantir a sobrevivência e sustento de suas famílias realizando jornadas duplas de trabalho, que oscilam entre a oferta de trabalhos informais, por falta de oportunidades de um emprego formal e digno. Interessante observar a legenda atribuída, mesmo que de forma inconsciente, ao colocar a preposição “de”, o aluno sinaliza para a leitura das condições de trabalho enfrentadas pelo pai.

Fotografia 2:



Aluno B (8ºano). O homem do campo não para! Iniciando os preparativos de mais um plantio, Mata da Chica (zona Rural), Conde – PB, 2020.

A fotografia 2, foi outro registro que chamou bastante atenção. Nela o aluno retratou o universo do trabalho rural, do qual ele e sua família fazem parte. Embora a base econômica do município de Conde – PB, onde se localiza a escola, seja predominantemente a agricultura, as relações de trabalho e experiências dos trabalhadores que vivem dessa atividade hoje, no geral são invisibilizadas, ou desconhecidas pelos alunos. No debate, essa fotografia gerou diversas questões acerca de como essa relação de trabalho é mantida na atualidade. Os alunos levantaram questões sobre a segurança desses trabalhadores, ao notarem os poucos equipamentos de proteção, sobre como se dão os contratos de trabalho e os salários pagos, horas de trabalho e os direitos que esses trabalhadores e se são garantidos na atualidade. Se interessaram inclusive em saber mais informações sobre sindicatos e outras organizações de trabalhadores que existem na cidade e eles desconheciam.

Outros estudantes buscaram inspiração olhando para fora e escolheram as ruas como espaço de observação. Entre os registros destacou-se o retrato das condições de trabalho informal durante a pandemia do Covid 19. No momento de apresentação das imagens, os alunos fizeram várias considerações sobre as necessidades do trabalho, dificuldades e perigos enfrentados pelos trabalhadores que colocaram suas vidas em risco ao exerceram suas atividades durante a pandemia, uma vez que nesse contexto não houve, por parte dos órgãos governamentais, debates ou medidas que promovessem a segurança desses trabalhadores.

Fotografia 3



Aluno C (9ºano). Trabalhador Alternativo, máscara para prevenir o Covid, João Pessoa – PB, 2021.

Os debates da Fotografia 3 permitiu aos alunos associarem passado e presente, ao recordarem as ações de trabalhadores em outras conjunturas pandêmicas, a exemplo da Peste Negra e da Gripe Espanhola, a partir de elementos que eles estudaram nas aulas de História em segmentos anteriores e outras informações que ouviram circular nos jornais e na internet. Essa reflexão realizada pelos estudantes nesse processo corrobora para o ensino de uma História crítica, para o desenvolvimento do que Barca (2004) chama de Instrumentalização do conhecimento histórico:

ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, 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)

Essa associação nos faz perceber que a realização da atividade de produção fotográfica estimulou o interesse dos estudantes pelo conhecimento das experiências dos trabalhadores em diferentes contextos históricos, problematizados a partir das questões presentes no seu dia-a-dia.

Outras fotografias que chamaram a atenção, retrataram a rotina do trabalho, o descanso, a dureza das atividades e a grandiosidade das máquinas. A Fotografia 4, é um exemplo interessante, o registro foi realizado no entorno da escola e o trabalhador em questão é um marceneiro. Os alunos do 8ºano observaram que as profissões manuais, como a marcenaria, não são mais comuns e identificaram essa transformação como resultado das mudanças produzidas pelo processo de industrialização. Ao mesmo tempo se questionaram sobre a permanência e resistência dessas atividades manuais, levantando hipóteses sobre as condições de trabalho e vida desses trabalhadores, entre elas, observaram que no mundo capitalistas contemporâneo esses trabalhadores são vistos como integrantes do trabalho informal, são empreendedores.

Fotografia 4:



Aluna D (8ºano). Trabalhador descansando. Jacumã, Conde – PB, 2021

Fotografia 5:



Aluno E (9ºano). Trabalhadores e máquinas. Jacumã, Conde – PB, 2021

Encerro os exemplos com a Fotografia 5, pois nela o aluno retratou as reformas que estavam sendo realizadas em sua casa. Ao apresentar os motivos do registro ele relatou que lhe impressiona a grandiosidade e variedade de máquinas usadas na construção civil hoje, e que ainda assim, não dispensa a mão-de-obra do trabalhador. Esse aluno também revelou algumas características de suas intenções estéticas no ato da fotografia, pois destacou ter escolhido esse ângulo justamente por mostrar a grandiosidade da máquina e os trabalhadores “pequeninhos” no fundo da imagem. Interessante notar que o aluno parece brincar com essa ambiguidade ao atribuir a legenda da sua fotografia, a máquina é grandiosa, mas ainda assim, o trabalhador estar em primeiro plano na sua escrita.

Ao fazer a análise das fotografias, percebi que os sentidos de Mundo do Trabalho, no singular, permeiam a experiência social dos alunos de forma mais marcante. Observando as fotografias realizadas, nota-se que as representações predominantes se concentram na visão de trabalho e trabalhador ao seu local de trabalho. Ainda assim as fotografias abriram a possibilidade de acessar uma série de debates que ficam invisibilizados nos currículos e nas suas visões diárias. Por meio dessa linguagem, os

alunos foram capazes de colocar suas *experiências* em evidência, ou seja, as formas pelas quais compreendem a si e ao mundo nas relações com o trabalho. *Experiência*, para Thompsom, são os “sistemas complexos elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão” (THOMPSON, 1981, p. 188-189). Nesse processo os trabalhadores experimentam o trabalho e a exploração, mas também vivem, comem, moram, divertem-se, revoltam-se, reivindicam direitos, lutam por melhores condições de vida e de trabalho. Essas experimentações são motores da consciência que por sua vez agem no processo histórico de transformação social.

De fato, o que se ensina e se aprende sobre a História dos trabalhadores nas aulas de História hoje não corrobora diretamente para o desenvolvimento de uma consciência social na qual o trabalhador crítico e participativo reconhece suas experiências, seu poder de mobilização e transformação enquanto sujeito histórico capaz de problematizar e contestar a ordem vigente. Todavia, ao longo da produção e análise das fotografias foi possível observar a junção de conhecimentos, reflexão, criticidade e a problematização do cotidiano dos estudantes entre passado e presente. Estes são, em certo sentido, alicerces fundamentais para que a escola possa ressignificar essas experiências, valorizando-as e abrindo a possibilidade para que os alunos reflitam sobre a dimensão do trabalho para além das normativas curriculares. Os primeiros tijolos foram erguidos, a ponte está em construção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs a analisar como o Ensino da História Social do Trabalho foi construído a partir das propostas curriculares que normatizam o processo educacional brasileiro nas últimas décadas, destacando os papéis de professores e alunos nessa construção. Da mesma forma, procurou transformar as reflexões e aprendizados do percurso de pesquisa em um material que possa multiplicar conhecimentos e ser utilizado em diferentes contextos, inclusive na sala de aula, com a elaboração de uma proposta de intervenção didática. A Aula Oficina de análise e produção fotográfica, na qual procurei problematizar o uso da fotografia como ferramenta didática e como fonte de pesquisa para a História Social do Trabalho no espaço escolar, foi o “produto pedagógico” dessa pesquisa que, desde o primeiro momento, procurou estabelecer pontes entre conhecimento acadêmico e prática docente em sala de aula.

Em seu desenvolvimento foi possível concluir que a elaboração de propostas curriculares vinculadas ao desenvolvimento das políticas econômicas neoliberais, principalmente a partir da década de 1990, limitou as aproximações entre o Ensino de História e a História Social do Trabalho. Essas propostas, ainda que marcadas por reivindicações populares e por um ideal de ensino da História crítica, se estabeleceram com a perspectiva de garantir a manutenção da ordem vigente, o que em certo sentido pode ter afastado ainda mais a produção historiográfica da academia da sua vinculação com o Ensino de História, ao menos no que diz respeito a História Social do Trabalho. Em certo sentido, tanto os PCNs quanto a BNCC oferecem ainda uma abordagem estática e tradicional da História do Trabalho, um claro limite à prática pedagógica crítica. Essa abordagem tradicional, por sua vez, valoriza generalizações em termos de raça, sexualidade, gênero, região que, pode se dizer, não dialoga com as múltiplas experiências que formaram a classe trabalhadora brasileira.

Da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais a atual homologação implementação da Base Nacional Comum Curricular, é notável a permanência de um mesmo paradoxo: formar cidadãos socialmente críticos *versus* adequar esse cidadão a lógica do mercado dominante, para o qual um trabalhador competente é aquele que melhor atende as suas demandas sem questioná-las. Assim sendo, o trabalho é objeto de preocupação na formação fundamental básica e a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho permanece como uma prerrogativa importante nos dois currículos. Contudo,

até que ponto a ênfase na preparação para o mercado de trabalho não pressupõe a conformação do aluno com uma relação social de dominação?

A BNCC, mesmo se apresentando como novo projeto de Educação Básica para o Brasil, traz poucas respostas a essa questão na sua construção geral. É possível afirmar que o documento “se situa na lógica do capital e traz uma determinação curricular tecnicista, individualista e meritocrática que responsabiliza os sujeitos da escola pública pela qualidade da educação” (CURY, 2018, p. 119). Diante da possibilidade de explorar a autonomia local e os direitos de aprendizagens das propostas curriculares estaduais e municipais, haveria a possibilidade de subversão dessa lógica geral da Base. Mas o próprio poder normatizador do documento curricular limita essa autonomia e, em certo sentido, a conforma mediante suas próprias determinações.

Pude observar essa característica ao analisar o Documento Curricular da Paraíba Ensino Infantil e Fundamental (2018), elaborado durante o processo de implementação da BNCC nos estados brasileiros. Ao longo da proposta fica clara uma grande tensão: de um lado a apresentação de um currículo preocupado com os direitos de aprendizagem, no qual os estudantes são sujeitos do processo de conhecimento, por meio do ensino de uma História integrada e significativa, na qual as experiências locais e cotidianas são evidenciadas. Do outro, por sua vez, estão os limites de um documento normatizador que condensa essas discussões e que restringe essa pluralidade aos padrões regimentalmente estabelecido sem discutir sua viabilidade e sua aplicação. No âmbito de um Ensino da História Social do Trabalho, os limites da BNCC se sobrepõem à construção da autonomia defendida no Documento Curricular da Paraíba.

Desse percurso analítico também podemos concluir que o Ensino da História Social do Trabalho não é uma prerrogativa do projeto governamental de Educação, embora reconheçam que compreender a complexidade das relações de trabalho é importante na Educação Básica. Sendo assim, ensinar a História Social do Trabalho se tornou uma iniciativa pessoal dos professores, o que requer uma atitude problematizadora diante dos currículos normatizados pelos projetos nacionais de currículo (PCNs, BNCC, entre outros).

As propostas apresentadas pelos PCNs e pela BNCC não inviabilizam todas as possibilidades de abordagem (as temáticas, afinal, estão presentes), ou de uma dinamização no Ensino da História Social do Trabalho, sua aproximação com os avanços acadêmicos e uma maior produção de sentidos sociais no dia-a-dia dos estudantes. Contudo, em nome da normatividade e conformidade dos sistemas (sociais, econômico e

político), essas possibilidades, as ações de efetiva transformação, são relegadas diretamente as iniciativas individuais das escolas, dos professores, daqueles que no entendimento tanto dos PCNs como da BNCC, devem elaborar o “verdadeiro currículo”.

Nesse processo problematizador e de identificação de fissuras do sistema, podemos encontrar os alicerces da ponte entre História Social do Trabalho, seus avanços na academia e a sua inserção por meio do Ensino de História. Procurei percorrer essa perspectiva ao encontrar no exercício de análise e produção de fotografias novas possibilidades para ampliar os debates da História do Trabalho, além de tornar sua aprendizagem mais significativa.

Tanto os PCNs, por meio da criação de “situações didáticas”, como a BNCC, ao evocar o desenvolvimento de uma “atitude historiadora”, destacam a importância do uso de diferentes documentos históricos na formação histórica do aluno, uma vez que, o pressuposto de uma educação crítica é perpassado pela necessidade de se buscar e compreender informações em diferentes tipos de fontes. Da mesma forma, a construção e registro dos conhecimentos podem ser apresentadas em diferentes linguagens. Para além da forma escrita presente nos exercícios e avaliações textuais, a aprendizagem pode se dar por meio do ver, ouvir, falar, criar entre tantas outras capacidades.

O uso da fotografia, para tanto, trouxe uma série de contribuições significativas na dinamização da abordagem sobre a História do Trabalho. Muitos aspectos das experiências dos trabalhadores se tornam “invisíveis” nos currículos e nas salas de aulas, e as fotografias carregam o poder de revelar aquilo que outros documentos tradicionais não conseguem mostrar. De fato, elas tornam visíveis os muitos trabalhos, as múltiplas relações e, sobretudo, os diferentes trabalhadores que constituem o sistema social.

Reafirmando as reflexões de CIAVATA (2002), analisar os Mundos do Trabalho por meio das fotografias é compreender os trabalhadores em suas diferentes facetas, como também refletir sobre os interesses e sentidos atribuídos as suas representações e perpetuação de suas memórias nas fotografias. A classe trabalhadora é rodeada de experiências que marcam seu modo de viver, morar, de se vestir, se divertir e cuidar do familiar; como também de se organizar, protestar e reivindicar seus direitos. Em outras palavras, a fotografia pode ajudar a entender as pluralidades das experiências que marcam a construção da classe trabalhadora no Brasil.

A produção e análise de fotografias se configurou em um elemento problematizador na proposta didática e o interesse dos estudantes em realizar as fotografias estimulou a criticidade e a reflexão acerca das relações de trabalho na

atualidade. Isso tudo confluiu para a construção de uma relação de sentidos entre o conhecimento escolar e a prática cotidiana, promovendo assim, a compreensão de diferentes conteúdos sobre os Mundos do Trabalho que superaram a proposta tradicional normatizada nos currículos.

Na realização da aula oficina, concluímos que nas concepções dos alunos o trabalho é uma espécie de mal necessário para a sobrevivência e o desenvolvimento social, os sistemas de exploração que dele decorrem nada mais são do que consequências de um bem comum. Em seus universos de experiências sociais, a visão preponderante é a de um Mundo do Trabalho, no singular, em que as narrativas se concentram em associar o trabalhador ao seu local de trabalho, como se esse fosse seu o único papel social.

Em certo sentido, a aula oficina demonstrou o grande problema da permanência de uma abordagem tradicional da História do Social Trabalho no Ensino de História, e a importância de se debater sobre essa questão. O objetivo dessa dissertação de levantar possibilidades e de plantar os estaios da ponte entre a História Social do Trabalho e o Ensino de História, foi plenamente alcançado. Contudo, diante dos impasses verificados, abre-se com isso, um novo leque de questionamentos: constatado o poder de uma concepção ideológica de ensino que conforma o papel do trabalho ao mercado, qual o papel dos professores para mudarem essa realidade?

Como professora historiadora ou “professor pesquisador”, evocando o pensamento de Paulo Freire (2016), a elaboração e a execução dessa pesquisa representaram um exercício de grande valia para a minha formação. Promovendo a reflexão dialética entre minha *experiência* docente e a prática acadêmica, enfrentando o desafio de vivenciar o Ensino de História, a escola e a sala de aula como campos de pesquisa, e espaços de produção de conhecimentos histórico, saio realizada com seu potencial de intervenção em sala de aula.

Encerrando essas considerações, devo destacar que a construção de pontes entre a História Social do Trabalho e o Ensino de História nos coloca diante de inúmeros desafios. Primeiro, reconhecer que a maioria das discussões solidamente construídas na História Social do Trabalho pouco conversam ou refletem sobre o Ensino de História como espaço de inserção social. Essa constatação vem se tornando pauta no universo acadêmico e precisa ser ampliada, mas grupos de estudos estão se mobilizando nesse sentido, a exemplo da iniciativa desenvolvida pelo Laboratório de Estudos de História

dos Mundos do Trabalho (LEHMT)³³ através do chamado “Chão de Escola”³⁴. O grupo vem compartilhando uma série de atividades didáticas e discussões com questões voltadas a relação entre a História Social do Trabalho e Ensino de História.

Como segundo desafio, é possível apontar a grande tensão existente entre os diferentes universos: a Academia, Educação, Escola, o currículo, o Mercado e outros espaços de poderes, polos que muitas vezes se opõem, em busca da hegemonia na construção do saber social. Suas tensões internas e externas dificultam o segmento dos debates e uma aproximação definitiva, o que exige cada vez mais um acúmulo de pesquisas e iniciativas críticas visando compreender e transformar essas dinâmicas.

Outra questão latente é qual percurso a ponte entre História Social do Trabalho e o Ensino de História deve percorrer? Há ainda muito a se discutir, mas ao longo do que foi estudado, elenco um aspecto fundamental que deve ocupar o cerne da questão: pensar a escola como um espaço de produção de saberes. Encontrar nela os públicos da História, a função social da produção do conhecimento histórico.

A questão central dessa dissertação foi a elaboração de uma proposta de intervenção sobre o que chamei de Ensino de História Social do Trabalho. Ainda que a proposta possa sair do espaço escolar, compartilho do reconhecimento de que a escola é um espaço de produção de saberes, que concentra os muitos públicos da História e que possui uma função social inegável. Este trabalho é, acima de tudo, uma intervenção no debate sobre a escola que queremos e precisamos para aprofundar a democracia em nosso país.

A ponte, que tanto falei ao longo dessa pesquisa, deve ser erigida por debates que reconheçam as diferentes experiências e saberes que compõem a sala de aula. Depende de reconhecer também que os professores são, eminentemente, trabalhadores e que precisam encarar a História Social do Trabalho também como sua história. Por fim, ela deve ser cimentada na agência e na luta dos trabalhadores como elemento constitutivo da cidadania brasileira, para além das demandas que um Mercado impessoalizado impõe. Todos esses elementos se relacionam com a realidade escolar, trata-se de reconhecê-los e, claro, criticar seus apagamentos. Construir o Ensino da História do Trabalho, com todo peso que essa nomenclatura carrega, é construir um campo de pesquisa, mas também um

³³ O LEHMT reúne professores e estudantes do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IH-UFRJ) e de outras universidades interessados nos debates e na pesquisa de temáticas relacionadas à história social do trabalho e dos movimentos sociais em perspectiva interdisciplinar. Mais informações sobre os trabalhos do grupo pode ser encontrado no *site* <https://lehmt.org/lemt/>

³⁴ Link de acesso: <https://lehmt.org/category/chao-de-escola/>

espaço de intervenção política e pedagógica. Ele deve antes de tudo, partir da *experiência* problematizada e interpretada historicamente, de alunos, professores e comunidade escolar; uma problematização que, por sua vez irrompe na consciência social, na qual esse conhecimento atinge um sentido prático. Concluo esse trabalho com a certeza de que as reflexões aqui acrescentaram mais um bloco de concreto nessa construção.

6. REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. Vol. 13, nº 25/26, set. 92/ago.94, (p.163 – 174).

ALCÂNTARA, Patrícia Costa de; PINHEIRO, Isabella Santos; NASCIMENTO Dandara Lorryne do. Ensino de História e Mundos do Trabalho na Transição dos Ensinos Fundamentais I e II: uma abordagem a partir da investigação dos modelos mentais. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis (BA), v. 11, n. 2, p. 25-42, jul./dez. 2020.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo, Boitempo, 2009.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo, Boitempo, 2005.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à 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.

BATALHA, Claudio H. M. Os Desafios Atuais da História do Trabalho. **Revista Anos 90**. Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p.87-104, jan./dez. 2006.

BENJAMIN, Walter. Pequena História da fotografia. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.91-131.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.165-196.

BERNARDES Mateus P. **À luta camaradas! A greve geral de 1917 – São Paulo**: ensino de história e análises de conjuntura através de um jogo de tabuleiro moderno. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) - UFSC, Florianópolis, 2017.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10ª ed. São Paulo, Contexto, 2005.

BRANCO, E. P. [et al.]. **A implementação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Publicações. **Base Nacional Comum Curricular – Versão final**, 2017

_____, Ministério da Educação. Publicações. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**, 1998a

_____, Ministério da Educação. Publicações. **Parâmetros curriculares nacionais: História (5ª a 8ª séries)**, 1998b

_____, Ministério da Educação. Publicações. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais – Apresentação**, 1998c

_____, Ministério da Educação. Publicações. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais – Trabalho e consumo**, 1998d

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2ª ed. São Paulo. Editora da UNESP, 2010.

CARDOSO, C. F.; MAUD, A. M. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R.(org.) **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 401-417.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R.(org.) **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.76-96.

CAVALCANTI, Maria Helena P. et al. **Uma História do Conde**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB 1996.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Coleção FGV de bolso. Série História, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. Ensino de história e cidadania no regime militar: características e um caso característico. In: CERRI, Luís Fernando (org.) **O ensino de história e a ditadura**. 2ª ed. (p.117-143), Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 65-108.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**. A fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: Memória, História e Fotografia. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 12, n. 1, p. 33-46, jan-abr 2012.

CURY, C. R. J. [et al.]. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas**. 1º Ed. São Paulo: Cortez, 2018

GARCIA, Sandra Regina de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. **23ª Reunião Anual da Anped**, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-fio-da-historia-genese-da-formacao-profissional-no-brasil> Acesso em 20/07/2021

GONÇALVES, R. M; MACHADO, T. M; CORREIA, M.J.N. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 38, p. 338-351, jan./mar. 2020

FERNANDES, Vanessa Claudio; NETA, Mara Lina de P. “Diante da dor dos que fogem”: estudo e análise de fotografias de refugiados sírios. In: ALMEIDA, G. S; OLIVEIRA, V. J. D. de (org.). **Narrativas Visuais na Aula de História**. Juiz de Fora: Editar Editora Associada Ltda, 2021, p. 53-84

FERRAZ, Ronaldo Oliveira. **A classe operária brasileira no livro didático: memória e história**. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – UESB, Bahia, 2011.

FONTES, Virgínia. O mundo do trabalho na câmara escura: fotografia e história. **Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6121>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 4. ed. - São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

_____. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. 3. ed. - São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LIMA, Adilson Carlos de. **Fotografia, Memória e Ensino de História: Trabalhadores do Café no Interior Paulista**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2020.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: fotografia e história – interfaces. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 73-98, dez. 1996.

_____. Como nascem as imagens? Um estudo de história visual. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 61, p. 105-132, jul./dez. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/39008/23769>

_____; LOPES, Marcos Felipe de Brum. História e fotografia. In: CARDOSO, Ciro F.& VAIFANS, Ronaldo (org.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro, Elsevier; Campus, 2012, p. 263-281

MAGALHÃES, Marcelo de S. História e cidadania: por que ensinar história hoje. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**. 2ª ed, (p.169-184). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MARQUARDT, Jaqueline. **O Museu Nacional do Mar e seu acervo: uma proposta metodológica para o ensino de história**. Dissertação de Mestrado profissional em História - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2019

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In: **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital, 1867. Recurso Digital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, p.959-1027

MATHIAS, Carlos Leonardo K. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **Revista História Unisinos**. Rio Grande do Sul. jan/abr, 2011 (p.40-49).

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R.(org.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 243-262.

MORAES, José Damiro de. Educação anarquista no Brasil da Primeira República. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.) **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

MOREIRA, A.F.B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 1996.

OLIVEIRA, Marcelo T. de. **A participação da classe operária na história brasileira do seu período de formação a 1945, nos conteúdos dos livros didáticos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti. Paraná, 2015.

PENNA, Fernando de Araújo. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014, p. 41-52

PENNA, Fernando de Araújo. SILVA, Renata da C. A. da. As operações que tornam a história pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabelo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 167-177.

PINHEIRO, Nuno. Fotografia e História Social: utilização da fotografia como fonte para a História. **Imprensa da Universidade de Coimbra**. Coimbra, s/v. n.11 p. 107-119. 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316.2/36733>> Acesso em: 05 set. 2021.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14ª ed. São Paulo, Contexto, 2014.

PROST, Antoine. **Doze Lições Sobre a História**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira, 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RODRIGUES, E. & LOPES, A. C. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, 2017, p. 23-35.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão Rezende Martins. Cap. 2 Pragmática – A constituição do pensamento histórico na vida prática. (p. 53- 93). Brasília: Editora da UNB, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Luciana N. dos. **História dos direitos do trabalho nos séculos XX e XXI: atividades para alunos do ensino médio da educação de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado, PROFHISTÓRIA. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, A. R. dos; DA SILVA, A. F. TERREROS, M. I. G. A BNCC e o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino: contrassenso a uma educação crítico-emancipatória. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**. vol. 2, n. 1, p. 01-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8526>. Acesso em: 7 set. 2021.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. Vol. 31, nº 60, (p.13-33), 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, Marilsa M de; SOARES, Gabriel Henrique M. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Vol. 8, núm. 3, pp. 113-142, 2018

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária** - Vol. 1: A árvore da liberdade. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária** - Vol. 2: A maldição de Adão. Tradução de Renato Busatto Neto, Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária** - Vol. 3: A força dos trabalhadores. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros antigos.** Organizadores: Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. O termo ausente: experiência. In.: THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 180-200

VIEIRA, Carine de Oliveira. **Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2016.