



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THIAGO DE CARVALHO MIRANDA

FORMAÇÃO HISTÓRICA EM CURRÍCULOS DE ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THIAGO DE CARVALHO MIRANDA

FORMAÇÃO HISTÓRICA EM CURRÍCULOS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós Graduação em Educação, setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS - BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Miranda, Thiago de Carvalho.

Formação histórica em currículos de Ensino Fundamental / Thiago de Carvalho Miranda - Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Dr Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Educação e Estado. 4. Ensino fundamental - Currículos. 4. Educação - História. 1. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. li. Universidade Federal do Paraná. Ili. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO

No dia vinte e um de setembro de dois mil e vinte e três às 14:30 horas, na sala virtual, por videoconferência, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese do doutorando **THIAGO DE CARVALHO MIRANDA**, intitulada: **FORMAÇÃO HISTÓRICA EM CURRÍCULOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MARCELO FRONZA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO), TIAGO COSTA SANCHES (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA), ANA CLAUDIA URBAN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MARLENE ROSA CAINELLI (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 21 de Setembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

04/10/2023 21:45:44.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/10/2023 20:45:41.0

MARCELO FRONZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica

05/10/2023 08:28:26.0

TIAGO COSTA SANCHES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA)

Assinatura Eletrônica

04/10/2023 15:21:24.0

ANA CLAUDIA URBAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

05/10/2023 11:00:59.0

MARLENE ROSA CAINELLI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **THIAGO DE CARVALHO MIRANDA** intitulada: **FORMAÇÃO HISTÓRICA EM CURRÍCULOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Setembro de 2023.

Assinatura Eletrônica
04/10/2023 21:45:44.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
04/10/2023 20:45:41.0
MARCELO FRONZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica
05/10/2023 08:28:26.0
TIAGO COSTA SANCHES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO
LATINO-AMERICANA)

Assinatura Eletrônica
04/10/2023 15:21:24.0
ANA CLAUDIA URBAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/10/2023 11:00:59.0
MARLENE ROSA CAINELLI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Universidade Pública que me fez historiador, professor, mestre e agora doutor. Agradeço a ela por quem me tornei hoje, ao profissional e ao ser humano que consegui construir pela oportunidade de ter acesso a ela. Agradeço às políticas públicas, que contribuíram para que um estudante de periferia e da escola pública, pudesse construir essa trajetória.

Gostaria de agradecer em segundo lugar, a quem devo a oportunidade e privilégio de poder estar aqui, minha mãe Diva, trabalhadora e professora com enorme comprometimento, e meu pai Francisco, operário de fábrica, sindicalista e comprometido com um mundo melhor. Também agradeço ao meu irmão, Ricardo, a quem devo agradecimentos por me ouvir falar tantas vezes sobre coisas que não eram do seu cotidiano. Agradeço minha cunhada Ana e meus sobrinhos, Laura e Gabriel. Sem vocês seria impossível chegar até aqui.

Também agradeço à Agnes, que tanto fez parte desses momentos e que soube entender e compreender minhas ausências, minhas insistências em discutir minha pesquisa, e me apoiou em todos esses momentos. Apesar de pequena, é uma grande fortaleza que me ajuda com sabedoria e amor nos meus constantes momentos de ansiedade. Além de compartilharmos apreensões e esperanças sobre o amanhã, espero que nossa relação continue se perspectivando no respeito e no diálogo que buscamos, e no amor que cultivamos. Não me canso de agradecer por toda sua compreensão, zelo e atenção, como ao seu lado tenho refletido sobre momentos da minha vida que me obstaculizam. E nesses momentos, você, tão pequenininha, se torna gigante e um ser humano com uma qualidade de compreensão e entendimento incrível. Te amo!

Agradeço também a professora Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, pela qual guardo enorme admiração, primeiro por acreditar no meu trabalho, e segundo por compartilharmos o desejo de um mundo igualitário e justo a todos e todas. Agradeço aos meus amigos do Lapeduh tanto pela compreensão como pela troca de conhecimento, Fábio, Lorena, Lucas, Stephanie, Marcos, Geraldo, Cris, Adriane e todos os amigos que fortaleceram essa caminhada.

À minha diretora do período da manhã, Marcia Reis, profissional que guardo enorme respeito, tanto por sua pessoa, quanto por sua militância. Também agradeço às minhas companheiras de trabalho, Rubia e Maristela, pessoas de coração enorme, de empatia que transborda e de preocupação incansável com a vida e aprendizagem das nossas crianças, reconheço que com muito carinho e paciência me ajudaram inúmeras vezes na minha escrita, mesmo sem saber. Essas três pessoas foram fundamentais para meu aprendizado e para minha confiança profissional e intelectual, não economizo palavras para elogiá-las e demonstrar o quanto aprendo com vocês.

Também agradeço aos meus diretores da tarde, Udo e Giovana, que com tamanha humanidade compreenderam meus momentos de escrita e nervosismo, me orientando em como manter equilibrado entre vida profissional e pesquisa acadêmica. Agradeço às Professoras Lislane e Nayane que além de lerem meu trabalho, sugeriram algumas mudanças para melhor qualificá-lo, contribuindo também com nossas reuniões pedagógicas nas horas finais do expediente, com discussões acaloradas sobre o processo de aprendizagem das crianças, seus direitos, defendendo a humanidade de todos e todas.

Agradeço também à professora Ana Cláudia Urban, que pacientemente dialogava comigo e me ajudava nas disciplinas e no estágio de docência, e a todos os professores participantes da banca que se disponibilizaram a qualificar meu trabalho, entendendo minhas limitações e me impulsionando sempre a ir além, guardo vocês como um exemplo enorme de resistência e humanidade e me sinto agraciado por poder contar com as contribuições de vocês. Obrigado professor Marcelo Fronza, professora Marlene Cainelle, professor Tiago Sanches, professora Rosi e professora Adriane Quadros.

Agradeço aos amigos Thiago e Andressa, que com tanto carinho me ajudam e ajudaram nessa caminhada, que partilham da esperança de um mundo através do Chiquinho Caboclo, que nos alimenta na chama “por um mundo em que sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

Agradeço ao amigo Marcelo por dividirmos o gosto pela música e pela história e que inúmeras vezes, nas voltas de carro para simplesmente desabafar sobre o

trabalho, a vida, a tese, medos e esperanças, e que contribui tanto nas minhas reflexões.

Agradeço à Luana, amiga de estudos, de doutorado e de trabalho que compartilhou comigo as angústias de ser um doutorando em tempos obscurantistas. À Francis e ao Luciano, minha cunhada e cunhado, que tanto me ouviram, me guiaram e me ajudaram.

Também agradeço a todos os amigos que me deram forças e mantiveram acesa a chama da alegria durante todos esses tempos de barbárie, Bruno Bello, Felipe Bello, Alexandre Taborda, Alexandre Madruga, Luan, Mariana e Gabriel, Pedro e Anne, Cauê e Maria, Rodrigo e Taís, Luís Guilherme que sempre me apoiou no caminho da academia, Thiago Possiede, Albano e Mayla, Stephanie, Lorena, Marcos, Fabiano Azolla, Aninha, João Nunes e Cris. Meu muito obrigado! Que seus nomes possam representar todos os amigos envolvidos nesse processo e beleza que é ter amigos que te apoiam.

Agradeço enormemente a toda minha rede de apoio para enfrentar as questões os problemas de ansiedade e depressão, minha terapeuta, Sarita, que me ouviu falando sobre como foi apaixonante ter contato com a obra de Lukács (2012) durante o doutorado. Agradeço a possibilidade de poder estar em tratamento contra depressão, lutando contra minhas limitações e meus medos, ao cuidado que meu psiquiatra teve ao não naturalizar o uso de remédios como a única saída, me impulsionando a fazer atividades físicas, ter lazer e não me cobrar de ser produtivo.

Agradeço fortemente ao SUS, ao serviço público e aos trabalhadores que constroem esse país. Também gostaria de dedicar essa tese às vítimas do obscurantismo político e da barbárie fascista. Além disso, dou meus sinceros parabéns a todos trabalhadores e trabalhadoras da educação, que bravamente buscam condições de exercer seu trabalho de maneira digna e gratificante.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os componentes epistemológicos dos currículos de História dos Anos Iniciais e sua capacidade formativa. A pesquisa explora a relação entre conhecimento e modo de produção, enfatizando a influência da economia política burguesa na produção de conhecimento e a importância do trabalho social na formação da consciência histórica, utilizando autores como Marx e Engels (2008), Vigostki, Lukács (2012) e Rösen. Também destaca o papel do conhecimento e do conhecimento histórico na práxis vital humana, com ênfase na relação entre ser humano, natureza e sociedade. Além disso, examina os conteúdos curriculares da disciplina de História nos Anos Iniciais, com foco na influência da disciplina de Estudos Sociais e na análise da doutrina curricular expressa na Lei 5692/71 (MARTINS, 2002). A pesquisa investiga ainda a Base Nacional Curricular Comum de História de 2018 e os currículos adotados em Curitiba e Araucária, no Paraná, que incorporam a Educação Histórica como referencial teórico. A tese formula uma questão principal relevante: a capacidade dos currículos em superar uma visão psicologista da construção do conhecimento, especificamente em relação à psicologia genética de Piaget, e quais princípios têm orientado sua estruturação. Em última análise, esta pesquisa enfatiza a importância de contribuir para um debate sobre uma possível teoria curricular que incida na reflexão sobre a estruturação epistemológica dos conteúdos e sua capacidade formativa.

Palavras-chave: Formação Histórica, Conteúdo Histórico, Humanidade, Didática da História, Educação Histórica, Currículo.

ABSTRACT

This research aims to analyze the epistemological components of elementary school history curriculum and their formative capacity. The study explores the relationship between knowledge and the mode of production, emphasizing the influence of bourgeois political economy on knowledge production and the importance of social labor in the formation of historical consciousness, using authors such as Marx and Engels (2008), Vigotsky, Lukács (2012), and Rösen. It also highlights the role of knowledge and historical knowledge in human vital praxis, with an emphasis on the relationship between human beings, nature, and society. Furthermore, it examines the curriculum contents of the History subject in elementary schools, focusing on the influence of the Social Studies discipline and the analysis of the curriculum doctrine expressed in Law 5692/71 (MARTINS, 2002). The research also investigates the 2018 National Common Core Curriculum for History and the curricula adopted in Curitiba and Araucária, in the state of Paraná, which incorporate Historical Education as a theoretical framework. The thesis formulates a relevant main question: the ability of curricula to overcome a psychologistic view of knowledge construction, specifically in relation to Piaget's genetic psychology, and the principles guiding their structuring. Ultimately, this research emphasizes the importance of contributing to a debate on a possible curriculum theory that focuses on reflecting on the epistemological structure of content and its formative capacity.

Keywords: Historical Formation, Historical Content, Humanity, History Didactics, Historical Education, Curriculum.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

FIGURA 1 - MATRIZ DA AULA HISTÓRICA.....	181
QUADRO 1 - OBJETIVOS MÍNIMOS COMUNS A SEREM DESENVOLVIDOS EM ESTUDOS SOCIAIS SEGUNDO PARECER CFE 4.8833/75.....	136
QUADRO 2 - SUGESTÕES DE CONHECIMENTOS E ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS SEGUNDO PARECER CFE 4. 833/75.138.....	143
QUADRO 3 - CONTEÚDOS DA MATÉRIA ESTUDOS SOCIAIS.....	143
QUADRO 4 - IMPACTOS DA LEI 5692/71 E A DOUTRINA DO CURRÍCULO.....	159
QUADRO 5 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA BNCC – 1º ANO.....	169
QUADRO 6 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA BNCC - 2º ANO.....	170
QUADRO 7 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA BNCC - 3º ANO.....	172
QUADRO 8 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA BNCC - 4º ANO.....	174
QUADRO 9 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA BNCC - 5º ANO.....	176
QUADRO 10 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA ARAUCÁRIA - 1º ANO.....	181
QUADRO 11 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA ARAUCÁRIA - 2º ANO.....	182
QUADRO 12 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA ARAUCÁRIA - 3ºANO.....	183
QUADRO 13 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA ARAUCÁRIA - 4º ANO.....	183
QUADRO 14 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA ARAUCÁRIA - 5º ANO.....	184
QUADRO 15 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA CURITIBA - 1º ANO.....	187
QUADRO 16 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA CURITIBA - 2º ANO.....	189
QUADRO 17 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA CURITIBA - 3º ANO.....	191

QUADRO 18 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA CURITIBA - 4º ANO.....	194
QUADRO 19 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA CURITIBA - 5º ANO.....	197

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. O CONHECIMENTO COMO PRÁXIS VITAL HUMANA.....	20
2.1. TRABALHO E TRABALHO PEDAGÓGICO: PRÁXIS E FORMAÇÃO.....	40
2.2. FORMAÇÃO E CONCEITOS CIENTÍFICOS.....	54
2.3. CURRÍCULO: UM CAMPO EM DISPUTA.....	62
2.4. CURRÍCULO E FORMAÇÃO CIENTÍFICA.....	73
3. DIDÁTICA DA HISTÓRIA, CONTEÚDO HISTÓRICO E FORMAÇÃO.....	90
3.1 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O PENSAR ESPECIFICAMENTE HISTÓRICO	95
3.2. CONTEÚDO E CONCEITOS HISTÓRICOS: DIMENSÕES DE ORIENTAÇÃO.....	99
3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO E A TEIA CONCEITUAL.....	115
3.4 DOCTRINA DO CURRÍCULO NA LEI Nº 5.692/71 E OS ESTUDOS SOCIAIS.	127
3.4.1. Os conteúdos propostos pelo Conselho Federal de Educação no contexto do Parecer nº 853/71.....	134
3.4.2. Conteúdos Curriculares e formação histórica.....	141
3.4.3 Piaget e Vigotski: algumas considerações nas concepções de aprendizagem e de formação.....	152
4. CURRÍCULO E CONTEÚDOS HISTÓRICOS.....	162
4.1 BNCC DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS.....	166
4.1.1. O Conteúdo de História na BNCC dos Anos Iniciais.....	169
4.2 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM CURRÍCULOS: O CASO DOS CURRÍCULOS DE ARAUCÁRIA/PR E DE CURITIBA/PR.....	178
4.2.1. Análise dos Conteúdos do Currículo de Araucária.....	180
4.2.2. A análise dos conteúdos do Currículo de Curitiba.....	195
4.3 CONTRIBUIÇÕES PARA UMA TEORIA CURRICULAR A PARTIR DA	

EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	200
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	215

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar o percurso como docente, percebi a relação na sala de aula entre ciência e política, nem sempre de maneira nítida ou racional, mas sendo uma necessária à outra. Preciso relatar inicialmente que ao entrar no curso de História na Universidade Federal do Paraná - UFPR, já era meu desejo inicial o trabalho com a docência, muito pela influência dos professores e professoras que tive ao longo da minha vida, e também pelo que o conhecimento e a educação acabaram significando para mim, não só uma dimensão de mobilidade social, mas uma dimensão de possibilidades de construção e transformação do social e, por consequência, da realidade.

Incentivado sobremaneira pelo meu professor de História do Ensino Médio, fiz inscrição no vestibular, através das cotas sociais, para o curso de História. Essa inscrição foi motivada por uma visita ao campus da reitoria da Universidade Federal, dentre outras Faculdades e Universidades que oferecem o curso de licenciatura de História. Em 2008, ao ingressar no curso de História da UFPR, composto por licenciatura e bacharelado, ingresso este que foi possível por meio da política pública de cotas sociais, tive contato com a pesquisa por meio das disciplinas e da iniciação científica, o que também me proporcionou uma bolsa de pesquisa, tão cara a manutenção de diversos jovens dentro da universidade.

A partir daí, a questão de como se construía uma narrativa histórica começou a ganhar tempo das minhas preocupações discentes, assim como entender a importância de conceitos para exprimir os conhecimentos já acumulados pela humanidade, conceitos estes pertencentes a uma tradição intelectual e científica. No entanto, ao cursar as disciplinas de licenciatura, ouvíamos comentários de professores do bacharelado desqualificando esta modalidade de formação. Mas nestas disciplinas alimentaram minha preocupação por outras questões de cunho mais didático-pedagógico, e logicamente, político. Dessa forma, motivado pela teoria, passei a me questionar sobre as questões curriculares, tentando compreender o que estabelecia os marcos normativos e decisórios do conteúdo histórico em sala de aula.

No terceiro ano da faculdade consegui iniciar realmente meu caminho como docente, assumi aulas de História no ensino fundamental anos finais e também no médio num colégio na periferia de Curitiba, através do Processo Seletivo Simplificado, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Sem experiência, ainda em busca de conhecimento teórico e didático, e sem muita estrutura material, iniciei essa jornada. Confesso que foram períodos atribulados, já que dava aula pelas manhãs e noites, assistia aula à tarde e ainda fazia parte de grupos de estudos, movimento estudantil e sociais. Esse período me fez aprofundar nas questões referentes ao currículo, muito por tentar dar conta do conteúdo curricular em sala e me frustrando por não obter, ao meu ver na época, um bom desempenho como professor. No entanto, ao conhecer o campo da Didática da História, mais especificamente a Educação Histórica, percebi que era possível promover um diálogo entre ciência de referência e questões pertinentes ao trabalho docente, ampliando assim os potenciais de análise e construção do conhecimento histórico em sala de aula, e interligados à minha concepção política.

Finalizei o curso em 2012, e desde então o “dar aula” sempre esteve presente na minha vida. Neste mesmo ano, com objetivo de qualificar meu entendimento sobre a Educação Histórica e docência, comecei a participar das reuniões do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH. No grupo pude me aprofundar minha compreensão acerca da Ciência da História e da Didática da História, através das leituras e discussões das obras de Jörn Rüsen, da própria professora Maria Auxiliadora Schmidt, e também das mediações e debates tão ricos e relevantes para a sala de aula.

Uma questão se consolidou em minha cabeça a partir das leituras, discussões e pesquisas: o que o conhecimento faz conosco e o que fazemos com o conhecimento?

E como estas questões estavam atreladas aos questionamentos feitos em sala de aula, recordo-me que em uma atividade em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, após a leitura da dissertação de mestrado do professor Heleno Brodbeck do Rosário, *“Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, RAP, didática da história e empatia histórica”*, articulei o uso de

uma canção dos Racionais MC's, *negro drama*, para construir uma aula sobre escravidão. No bairro em que lecionava, de maioria negros e migrantes nordestinos, a aula teve grande aceitação por parte daqueles jovens, e me possibilitou construir conceitos históricos que compreendia como necessários para que eles pudessem ler a realidade com maior criticidade histórica.

Isso me motivou a tentar, no ano de 2013, o mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPR. Consegui o ingresso, sob a orientação da Professora Cleusa Valério Gabardo, que me forneceu a possibilidade de estudar as significações que professores e professoras de história davam ao uso das canções populares como fonte histórica no ensino de história. Mesmo não estando no Lapeduh como membro, participava de encontros e debates, proporcionando-me o entendimento da cultura escolar, da cultura da escola e as tensões presentes nessa realidade.

Nessa época tive contato com a obra de Luciano de Azambuja, *“Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular”* de 2013, e a partir dela foi possível observar que muitas das indagações trazidas pelos professores e professoras de história acerca da canção popular, estavam aprofundadas teoricamente nesta obra. Desta forma, em minha dissertação foi possível identificar que os professores e as professoras entrevistadas, ao usar canção popular em sala, buscavam colocá-las como detentoras de hipóteses históricas sobre uma experiência de tempo passado, mas que ainda possui relevância para o presente. Em suma, estes professores demonstraram que possuíam elementos teóricos e didáticos para o uso da canção popular, e que priorizavam canções oriundas das culturas juvenis que conseguiam dialogar com os conteúdos curriculares a partir da ciência da história, mas que muitos ainda diziam estarem “tateando no escuro” nesse caminho, já que muitas vezes os conteúdos curriculares não permitiam um maior aprofundamento metodológico nas análises e interpretações históricas realizadas em sala de aula.

Continuei lecionando história na rede pública através do PSS e também era possível perceber essa dinâmica de uma maior burocratização das relações ensino-aprendizagem, com um aspecto técnico de controle mais relevante. Foi então

que consegui receber bolsa e me dedicar mais à pesquisa, e também foi o momento em que, pela indicação mais nítida em meu trabalho docente de que o pensamento histórico científico se forma pela formação e ampliação da competência narrativa. Estranhava o conceito de competência por ter em mente a ideia de competência das pedagogias burguesas, mas compreendi que designava a construção do pensamento histórico por meio das operações mentais e estratégias de pensamento sistematizada em conceitos, inferências sobre evidências e buscando alcançar objetividade histórica por meio da comunicação intersubjetiva. Nessa comunicação, contudo, acreditava e acredito que ela não deixa de considerar os aspectos objetivos e subjetivos tanto em forma de experiência humana do passado, quanto em relação à própria experiência humana no presente. Aspectos que se estruturam em elementos para melhoria qualitativa da vida humana, das condições materiais e das condições espirituais, das dimensões estéticas, artísticas e de contemplação

Logo após a conclusão do mestrado, em 2015, optei por cursar pedagogia, porque, ao meu ver, necessitava de uma maior compreensão dos processos pedagógicos e escolares em aspectos mais globais e que dialogassem com a totalidade. Logo em seguida, fiz concurso de pedagogo para a prefeitura de Araucária, enquanto trabalhava como professor de História, primeiro num colégio particular em Araucária, e em seguida, num colégio social localizado em Almirante Tamandaré, isso entre 2015 e 2019.

Nesses trabalhos observei algumas questões impostas pela tentativa de respaldar um ensino mais praticista através dos debates acerca da Base Nacional Curricular Comum, já nos idos de 2016. Observei também, como a dimensão técnica do currículo respalda uma ação fiscalizadora por parte de pedagogos e coordenadores escolares sob professores, utilizando o currículo prescrito como elemento determinante da qualidade do trabalho docente. A ciência de referência deixa de ser elemento de didatização do conhecimento, já que um ensino de qualidade era tido como um ensino que garantia apenas bons resultados em provas compradas e aplicadas por este colégio aos alunos, tanto para quantificá-los e ranqueá-los, como para servir de medidor de qualidade do trabalho docente.

Durante essa experiência tive interesse em estudar a relação do currículo com a produção do conhecimento histórico em sala de aula. Mais especificamente, qual a relação dos conteúdos com a concepção epistemológica e ontológica da Educação e da formação curricular proposta. Iniciei as tentativas de construção de um projeto para o doutorado, e as relações cada vez mais aceleradas de mercantilização da educação causavam atenção, já que meu objeto de estudo se configura não só como uma listagem de conteúdos, mas sim enquanto uma proposta curricular de formação de seres humanos, que podem observar as contradições presentes em nossa sociedade capitalista, e superá-la por meio da análise racional de nosso trabalho, de nossas relações de produção, de circulação e de consumo de mercadorias.

Outra questão de suma importância para a construção do meu projeto de doutorado, foi compreender os limites e possibilidades da escola e do trabalho pedagógico, sem perder meu compromisso com a construção de uma sociedade socialista em que o conhecimento seja direito básico para formação omnilateral de todos os indivíduos, ou seja explorando suas máximas potencialidades de acordo com a capacidade de cada um. Para isso, foi necessário partir da realidade concreta na qual estamos submetidos para construir nossa ação, organização e produção da consciência individual e coletiva, bem como do conhecimento e sua função social.

A apropriação desse conhecimento, enquanto instrumentos, signos e significados humanos, em formato metodológico de conceitos, produzidos historicamente e socialmente, e que são processos geradores de uma realidade qualitativamente diferente e inovadora, proporcionam uma qualificação para atribuição de significado à realidade social e à consciência social. Isto porque, de acordo com a matriz marxista, a realidade é um fato gnosiológico, existe independente do reconhecimento subjetivo. Essa realidade é condicionada pela expropriação do trabalho e pela imposição das relações de produção capitalista, que determina os intercâmbios sociais a partir da venda de mercadorias no mercado, e sendo assim, o indivíduo oriundo dessa concepção, o indivíduo liberal, se forma para si, produz conhecimento para si e a partir disso reconhece o outro, o diferente e o social. Essa

concepção, oriunda da filosofia burguesa, coloca o ser humano como uma individualidade isolada, em constante competição com o outro.

Dessa maneira, tendo em vista a práxis em sala de aula, cada vez mais as questões inerentes ao *porquê* e *para quê* do conteúdo listado no currículo vinham à tona em minhas reflexões. Por que este conteúdo e não àquele? Quais as relações entre os conteúdos e porquê estão nessa sequência? Quais as intenções desses conteúdos para a formação humana? E dessa forma meu projeto foi ganhando contornos, mesmo que de maneira frágil e tímida.

Outra situação para se pensar a práxis em sala de aula envolve as implicações da Cultura Histórica na relação da seleção desses conteúdos, já que esses conteúdos possibilitam um ganho de subjetividade e de identidade por meio da alteridade e reconhecimento do outro e da experiência humana no tempo. Acredito ser possível, a partir dos conteúdos curriculares de história, fomentar ser possível formarmos uma consciência histórica que compartilhe horizontes de experiências e expectativas comuns de transformação qualitativa da realidade material e da consciência social. Em outras palavras, e reafirmando o que Jörn Rüsen nos traz como uma das lições do historicismo para a ciência e para a Didática da História, que a formação histórica de sentido pode ser inserida no processo de construção de sentido da realidade a partir da interpretação, categoria em que o processo de aprendizagem histórica também se debruça, a partir de como os determinantes sociais acabam sendo apropriadas enquanto capacidades e estruturas subjetivas. (RÜSEN, 2012, p. 30).

Assim, a questão da orientação cultural do conhecimento histórico ganha relevo dentro dessas reflexões, já que a partir da Didática da História, historiadores e professores são conduzidos a pensar sobre a formação histórica de sentido contida nos currículos escolares enquanto dimensão normativa da didática. Esse processo de reflexão caminha para a dimensão reflexiva que a didática proporciona, por questionar acerca da formação histórica de sentido fundamental para a práxis atual e para as consciências históricas das crianças e dos jovens alunos submetidos ao processo obrigatório de escolarização.

Tendo como direção a transmissão do conhecimento histórico e sua finalidade prática de orientar a existência humana no tempo, o conhecimento histórico adquiriu centralidade na minha visão de escola e atuação política, assim como a visão marxista e marxiana. Essa centralidade se dá justamente pela necessidade de desvendar as contradições, limites e possibilidades da ação humana por meio da análise e reflexão sobre os sentidos e significados de nossa ação, e da relação destas com os condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais.

Cada pequeno passo que andava nessas reflexões mais as relações políticas e epistemológicas passam a se complexificar em meu processo de pesquisador e docente. Em direção à organização curricular fui caminhando, refletindo sobre as escolhas de conteúdos e sua necessidade ou não de prescrição. Tendo em vista que para além da listagem de conteúdo e das experiências históricas contidas no currículo, o conhecimento histórico escolar pode possibilitar que as crianças e jovens se apropriem de formas fundamentais do pensamento histórico, e assim

fornecer-lhes meios linguísticos e intelectuais para relacionar conscientemente a própria situação com a história e, portanto, colocarem-se em uma relação determinada para com o passado por meio de interpretações categoriais. Além de uma elevada competência de orientação para o individual, tal transmissão de conteúdos interpretativos e, principalmente, de modelos interpretativos, possibilita às crianças uma observação consciente de seu próprio mundo cotidiano com base em formação de aplicação desses modelos interpretativos (RÜSEN, 2012, p. 150).

Ao levantar essas questões e conseguir sintetizá-las em formato de projeto de pesquisa, consegui ingressar no curso de Doutorado em Educação, no Programa de Pós Graduação da UFPR, no ano de 2019, e desta vez tendo o prazer de ser orientado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt. Naquele momento, o título do meu projeto sintetizava uma das grandes questões e problemáticas da minha pesquisa: Formação História ou Reificação da Práxis? Tinha como objeto de pesquisa o currículo de história do ensino fundamental anos finais consolidado pela BNCC, que tem como base pedagógica e epistemológica a pedagogia das

habilidades e competências, as pedagogias do aprender a aprender (pedagogias neoliberais) que estão centradas na psicologia genética de Piaget.

Em minha concepção essas pedagogias acabam obstaculizando uma relação mais aprofundada entre o conhecimento histórico científico e as crianças e jovens, devido ao entendimento de construção de conhecimento, bem como sua concepção de conhecimento e formação. Dessa forma, essa concepção de formação também acaba refletindo na seleção curricular dos conteúdos históricos, principalmente dos conceitos substantivos, que compõem o currículo e dão sentido e significado axiomático ao conhecimento construído em sala de aula. Após frequentar as aulas e os debates, bem como a partir das orientações da professora Maria Auxiliadora Schmidt, fui reelaborando meu objeto e minha problemática em torno do currículo, elemento que contribuiu para reestruturar meu objeto de pesquisa, bem como minha problemática.

Ao assumir como pedagogo nos anos iniciais no município de Araucária, em 2021, em pleno governo anti ciência e anti escola, pude observar de maneira privilegiada como o conhecimento histórico pode ser qualificado na cultura escolar. Primeiramente, o fato dos professoras e professores dessa etapa serem generalistas, não tendo diálogo sistemático com a Ciência da História e com a Didática da História, como também não terem formação específica na ciência de origem da disciplina. Em segundo lugar, a notória prioridade à alfabetização em relação às outras disciplinas, algo que pode reduzir o potencial formativo da disciplina de História, bem como reproduzir noções que não mais condizem com os debates da Ciência e da Didática da História.

Para além disso, algo que marcou todo o processo do meu doutoramento e que não posso deixar de registrar, foi e é o momento político no qual vivemos, com a expansão da extrema-direita, das ideias de superioridade racial e de gênero, da negação da ciência e que levou à desumanização das pessoas e gerou a morte de mais de 700 mil seres humanos, vitimadas pela barbárie perpetrada pelo partido de farda e pela extrema-direita brasileira e mundial.

Aprofundando esse contexto, passamos por momentos de isolamento que muitos setores idealistas e burgueses da sociedade discursaram que seriam uma

renovação da qualidade humana nas pessoas, mas que no fundo acentuou o fascismo e racismo ambiental, naturalizando o genocídio de um povo originário e que hoje desemboca em discussões como o do PL 490, denominado de Marco Temporal. Em minha mente ainda me questiono que “novo normal” seria esse que é tão normal naturalizar o absurdo.

A partir disso, e da minha atuação nos anos iniciais, comecei a buscar compreender as relações singular-universal expressas no currículo de história dessa etapa de ensino. Isso porque buscava entender em qual concepção de universalidade se ancorava o início do processo de singularização e individualização das crianças. A princípio, não compreendia o debate teórico e histórico por trás da formação da organização curricular dessa etapa, até ter contato com a tese de doutoramento do professor doutor Tiago Costa Sanches de 2015, intitulada “Percurso de uma Didática da História para os Anos Iniciais no Brasil”.

Dentro disso, minhas intenções passaram a compreender como a partir dos conceitos substantivos se estruturava a concepção de formação histórica num currículo. Para isso, ancorei-me na referência teórica de que a formação da consciência e do eu é social e coletiva, tendo como princípio ontológico o trabalho a partir de sua historicidade e concretude, o que contradiz a base piagetiana de alguns desses currículos.

Essa formação não se dá apenas de dentro para fora através de um processo de maturação biológica, mas ao contrário, e como mostram autores como Vigotski, Luria, Libâneo e outros, a possibilidade de organização interna e o desenvolvimento da consciência humana se potencializa com a aquisição das potencialidades exclusivamente humanas, como a atividade teórica, a atenção voluntária, o pensamento e a linguagem, a memória, a comunicação e a possibilidade de generalização da realidade por meio dos conceitos científicos e a capacidade de se apropriar desses instrumentos através das atividades de estudos, desembocando na elaboração da consciência humana por meio de conceitos científicos.

Sendo assim, tomando como objeto de pesquisa documentos oficiais que norteiam o ensino e a aprendizagem histórica nos anos iniciais, comecei a buscar meu problema de pesquisa, que se explicitou por meio da relação entre seleção e

organização de conteúdos e suas potencialidades na formação do pensamento histórico. Para tanto, organiza-se como objeto de pesquisa e problema de pesquisa os seguintes elementos:

OBJETO DE PESQUISA:

Formação histórica proposta em documentos oficiais que norteiam o ensino e a aprendizagem histórica nos anos iniciais do ensino fundamental.

PROBLEMA DE PESQUISA:

Qual a relação com o conhecimento histórico potencializada numa proposta curricular dos anos iniciais pela interpretação de seus conteúdos, principalmente a partir dos conceitos substantivos?

Tanto objeto quanto problema surgiram e qualificaram-se ao me defrontar com os documentos analisados e que exprimem determinadas concepções de ensino e de aprendizagem histórica, quais sejam:

DOCUMENTOS:

- a) Pareceres referentes a introdução dos Estudos Sociais a partir da Lei nº 5.692/71, com predominância do Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação;
- b) Base Nacional Curricular Comum - História dos Anos Iniciais (2017);
- c) Currículo de História dos Anos Iniciais do Município de Curitiba (2018);
- d) Currículo de História dos Anos Iniciais do Município de Araucária (2018)

O Parecer 853/71 foi formulado pelo Conselho Federal de Educação em plena Ditadura Civil-Militar, ele vem após a promulgação das leis 5.692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e expressa, através de um documento oficial, parte da reforma de ensino realizada pelo regime militar nos anos 70. Essa reforma não consistiu apenas em definir a quantidade de anos que comporiam cada série de ensino, mas também buscou definir que conteúdos seriam essenciais para o ensino no Brasil.

Ao analisar a história das reformas educacionais nota-se que a criação de sistemas de ensino contribuiu para a diferenciação entre a disciplina escolar e a disciplina acadêmica, visto que iniciou-se a produção de conteúdos e escritos diferentes e atendendo interesses distintos. Concordo com Maria do Carmo Martins (2002, p. 60) que a Ditadura Civil-Militar demonstra ser um Estado centralizador e autoritário, composto também por uma complexa máquina burocrática e administrativa, sendo o Conselho Federal de Educação uma delas.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases o Conselho Federal de Educação foi responsável por fixar o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, criando vários documentos normatizadores da reforma, sendo o Parecer 853/71 um dentre eles, que visa estabelecer um discurso sobre a educação, buscando hegemonia e legitimação definindo por meio dos currículos prescritos uma cultura escolar. Em suma, através de um “núcleo comum dos currículos escolares” e dando forma a doutrina curricular com orientações gerais de ensino, a reforma interfere diretamente no cotidiano escolar mudando concepções de ensino, de temporalidade e de outros elementos que a compõem.

Para a investigação no campo do Ensino de História e da Didática da História, o Parecer 853/71 é importante porque estabelece para os anos Iniciais do antigo 1º grau a disciplina de Estudos Sociais, que foi uma disciplina que abordava conteúdos relacionados à História, Geografia, Sociologia e Educação Cívica, mantendo uma abordagem ufanista e que visava a adaptação do aluno à realidade.

Inicialmente pretendia pesquisar por intermédio da significação dos conceitos substantivos de “Estado” e “Nação” que, de acordo com a BNCC, finaliza o processo de formação histórica proposto por aquele referencial curricular. Diante disso,

busquei ampliar minha questão em torno de alguns objetivos que se concretizaram enquanto capítulos que estruturam essa investigação. Para tanto, busquei explicitar alguns objetivos específicos em minha análise:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Compreender o lugar do conhecimento e do conhecimento histórico, particularmente, na práxis vital humana, elencando elementos possibilitadores e limitadores no processo de construção do conhecimento;
2. Identificar os pressupostos teóricos contidos na Lei nº 5387/71, sua concepção de conteúdo da matéria de Estudos Sociais;
3. Identificar origens, continuidades e mudanças na estrutura epistemológica dos conteúdos relacionados à disciplina de história que compõem a BNCC, bem como aos currículos de história das cidades de Curitiba e Araucária, que assumem a Educação Histórica como referencial teórico;
4. Compreender e identificar elementos potencializadores de uma teoria do currículo a partir da contribuição da Educação Histórica.

Dessa forma, o corpo do meu texto foi ganhando cada vez mais substância, e conforme ocorriam as orientações individuais e coletivas com a professora Maria Auxiliadora o meu texto foi ganhando sentido, significado e possibilidade de concretização. Lembro-me que ela indicava para seguir minha matriz de pensamento marxista, alegando ter “uma rica e necessária potência de compreensão do real”. Para tanto, e tentando seguir essa matriz, minha tese se organiza com a finalidade de explicitar os componentes teóricos e metodológicos que fundamentam o meu referencial teórico e constroem minha tese.

TESE:

Pressuponho que a estrutura dos conteúdos históricos dos currículos de história dos Anos Iniciais, articulam estruturas temporais que, ao mediar a relação entre

singular e universal, podem adquirir a tendência de reificar a formação da consciência histórica, seus instrumentos teóricos e intelectuais de concretização, e a orientação cultural proposta. Isso pode ocorrer quando há a pressuposição de ter como referência à universalidade conceitos que remetem à particularidades. Dessa forma, acredito ser possível elaborar categorias de análise para uma possível teoria curricular pautada na Didática Reconstitutiva da História.

Para tanto, inicio estabelecendo meu entendimento sobre conhecimento e, principalmente, a relação intrínseca entre conhecimento e modo de produção, mais especificamente a relação entre conhecimento e a economia política burguesa e suas imposições de intercâmbios sociais das mais diversas qualidades. Após isso, intento realizar relações e inferências possíveis entre a teoria proposta por Rösen sobre a consciência histórica e a teoria marxista.

Por consequência, minha organização se dá com o capítulo 2, intitulado **O conhecimento como práxis vital humana**. Neste capítulo, embasado em Marx, Engels e Rösen, procuro evidenciar as questões que afetam meu entendimento sobre o real e o processo de produção do conhecimento. Buscando evidenciar como o processo material de formação do nosso presente e de nossa realidade que se assenta nas relações de produção capitalista se relacionam com a produção de conhecimento, entendendo que é a partir das categorias “humanidade” e “contradição” que podemos ampliar nossa interpretação da realidade, fundamentando de maneira materialista nossa significação histórica da realidade, inclusive da própria produção de conhecimento, evidenciando nesse processo alguns elementos condicionantes e possibilitantes na construção desse conhecimento.

Assim, é importante reforçar que a produção do conhecimento pelo viés materialista histórico-dialético esboça a ligação vital entre homem e natureza, em que a espécie humana tem uma qualificação especial, já que produz sua existência mediada pelo trabalho social. Aqui, é importante reforçar o caráter social do indivíduo, que consegue produzir e reproduzir sua existência a partir do intercâmbio contínuo entre indivíduo e natureza e indivíduo e sociedade.

Proponho referenciado em Marx e Engels (2007) que é essa atividade, o contínuo trabalhar e criar sensíveis, que é a base de todo o mundo sensível, da práxis vital humana, devendo considerar os aspectos históricos contidos na materialidade nessa produção de conhecimento, compreendendo, portanto, *que a libertação é um ato histórico, e não um ato do pensamento* (ENGELS; MARX, 2007, p. 31). Esse capítulo busca cumprir o percurso de construção do referencial teórico para poder alcançar o que enunciei no objetivo um:

OBJETIVO 1:

Compreender o lugar do conhecimento e do conhecimento histórico na práxis vital humana, elencando elementos possibilitadores e limitadores no processo de construção do conhecimento.

No capítulo 3, intitulado **Didática da História, conteúdo histórico e formação**, buscamos realizar um estudo de caso com a finalidade de explicitar as o que são e quais são as relações teóricas embutidas nos conteúdos curriculares.

Para identificar o significado do que é conteúdo lançamos mão do debate a partir da Didática da História, através de autores como Schmidt (2020), Jörn Rüsen (2010b), Peter Lee (2016), Borries (2018). Segundo Peter Lee, os conceitos históricos se subdividem em dois, quais sejam, os conceitos de segunda ordem ou epistemológicos, que diz respeito às operações mentais e estratégias metodológicas de construção do pensamento histórico, e conceitos substantivos, que se referem ao próprio conteúdo da história, que são os objetos da história e as noções acerca dos conteúdos da história, ou seja, diz respeito à temática histórica, como Ditadura Civil-Militar, Brasil Império, Revolução Francesa, Estado Novo, entre outros.

A importância do conceito Estado, e em consequência o conceito de Nação, se dá porque a orientação curricular de História nos anos iniciais adquiriu como tradição formar cidadãos para integrar o Estado e a Nação dentro da lógica dos círculos concêntricos, e a partir daí verificar qual entendimento dado à função social da disciplina de História, mesmo que aparecendo apenas no quinto ano. A partir de

autores da Filosofia da história e da teoria do conhecimento no geral (ARANTES, 2014; MARTINS, 2004; BALLESTRIN, 2017), autores que apontam o elemento axiológico que compõe a ciência da história.

Devido ao grande elemento que nos chamou atenção: a proximidade da relação entre a atual disciplina de História e a disciplina de Estudos Sociais criada a partir da lei 5692/71 e da lei 6592/78 e, particularmente, do parecer do Conselho Federal de Educação, nº 853/71..

Neste capítulo também estruturei minha organização teórico-metodológica de pesquisa, que é a análise de conteúdo (FRANCO, 2005). A análise de conteúdo, que tem como ponto de partida a mensagem, se concretiza em três momentos distintos quando analisamos um documento: a análise, a interpretação e a inferência. A partir daí, o primeiro grande desafio do pesquisador é definir as Unidades de Análise, divididas em Unidades de Registro e Unidades de Contexto, sendo as Unidades de Registro a menor parte do conteúdo, enquanto a Unidade de Contexto seria como o “pano de fundo” da produção da mensagem.

Como Unidade de Contexto evidencio como o conhecimento histórico a partir dos conteúdos propostos pelo parecer nº 853/71, pela imposição da doutrina curricular e da constituição da disciplina de Estudos Sociais limitava-se a uma concepção de temporalidade histórica a uma forma linear, positivista e de potencial adaptativo à realidade e ligado, sobretudo aos interesses da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Esses interesses estão inseridos na demanda de modernização e de constituição da cidadania brasileira ufanista e que muitas vezes se fundava no velho jargão “ame-o ou deixe-o”. A construção do conhecimento acabava naturalizando a realidade como elemento não modificável, sendo imprescindível se integrar a ela por meio de noções como civismo, cidadania e ufanismo e assentada na psicologia genética de Piaget (DUARTE, 2000), viés que implicitamente nega a condição primeira para a liberdade, a igualdade. Reforçando que liberdade é uma construção prática, que realiza-se através da compreensão das contradições da vida prática em seu conjunto social e histórico.

A partir daí, sistematizar pressupostos de como o conhecimento histórico escolar foi adquirindo uma função e uma significação social a partir das escolhas

dos conteúdos. Por fim, é possível identificar que há um impasse no conhecimento histórico contido nos currículos de história dos anos iniciais, já que ele passa a ser tratado como uma área de conhecimento que compõe a disciplina de Estudos Sociais.

Assim, o conhecimento histórico restringiu sua potencialidade interpretativa da realidade histórica através de esquemas de pensamento histórico que limitava o desenvolvimento humano à concepção dessa mesma cidadania. Em decorrência desse fator, e das questões surgidas no capítulo anterior, busco estabelecer qual é a definição de currículo por “círculos concêntricos”. Essa concepção de organização curricular pressupõe que a criança aprende do mais concreto para o mais abstrato, sendo necessário às crianças aprender história progressivamente e também se pautar numa visão liberal de indivíduo. Nessa visão o conhecimento é produzido a partir do indivíduo, ignorando a historicidade do conhecimento e ignorando até mesmo a historicidade dos conceitos e categorias de produção desse conhecimento. A disciplina de Estudos Sociais, para tanto, organiza o conhecimento progressivamente partindo do indivíduo, indo para a família, depois escola, depois bairro, para então ir à cidade e finalmente chegar ao país.

Para tanto, nesse terceiro capítulo busco aprofundar o objetivo um e desenvolver, sobretudo, o objetivo dois:

OBJETIVO 2:

Identificar os pressupostos teóricos contidos na Lei nº 5387/71, sua concepção de conteúdo da matéria de Estudos Sociais;

Já no Capítulo 4 intitulado **Currículos e Conteúdos Históricos**, analiso as orientações presentes na Base Nacional Curricular Comum de História (2018) a partir da categoria “Conteúdos Históricos”, tendo como base os conceitos substantivos, e amparado novamente na discussão que Sanches (2015) realiza em sua tese. Dessa forma, tomando suas análises como ponto de partida, já que analisou o processo histórico da construção de uma Didática da História para os

anos iniciais, e a partir da categoria humanidade como elemento formativo e de orientação histórica, intento compreender na Base Nacional Curricular Comum de História para os anos iniciais como se dispõem conteúdos quais são as possíveis continuidades e rupturas na organização e seleção dos conteúdos.

A partir daí, elenco na Base Nacional Curricular Comum, de 2018, através das reflexões de Newton Duarte (2001) para identificar os pressupostos que incidem sobre a organização curricular nacional. Um fato já é identificável enquanto permanência: essas propostas ainda trazem a noção de círculos concêntricos. Para tanto, a questão que guia esse capítulo dialoga com o objetivo três proposto na tese:

OBJETIVO 3:

Identificar origens, continuidades e mudanças na estrutura epistemológica dos conteúdos relacionados à disciplina de história que compõem a BNCC, bem como aos currículos de história das cidades de Curitiba e Araucária, que assumem a Educação Histórica como referencial teórico;

Assim, ainda no capítulo 4, pelo ítem **A Educação Histórica e currículos - o caso dos Currículos de Araucária/PR e de Curitiba/PR** ampliamos a descrição da metodologia de pesquisa, baseada em Franco (2005), realizando um estudo mais amplo, investigando as orientações curriculares do ensino fundamental anos iniciais de 2 municípios que assumem a Educação Histórica como pressuposto de ensino-aprendizagem histórica, quais sejam: Curitiba e Araucária. A partir disso, intento discutir como esse conhecimento está presente nesses currículos e se há rompimento na concepção dos conceitos substantivos com as premissas expressas na lei 5692/71.

Também pretendo elencar a influência da Didática da História e da Educação Histórica na construção dos currículos dos municípios de Araucária e Curitiba, todos no estado do Paraná. Essa análise aguça uma contradição: há uma concepção baseada na formação da consciência histórica a partir das carências de orientação dos alunos como prática social inicial para então formar o pensamento histórico. Ao

dar caminho nessa investigação e através do diálogo com o referencial teórico pelo qual guio-me, surgiu a seguinte questão e que foi produzida a partir da problemática inicial e no percurso de cumprir os objetivos um, dois e três.

Tentando identificar elementos teóricos da Didática da História e da Educação Histórica que possam potencializar uma relação com o conhecimento, para além da relação proposta com o conhecimento nas orientações já analisadas.

QUESTÃO:

Esses currículos conseguiram avançar no sentido de superar uma visão meramente psicologista da construção do conhecimento, como na da psicologia genética de Piaget?

Essa questão se desdobrou em mais duas sub-questões para conseguir responder a questão anterior. Sendo elas:

SUBQUESTÕES:

- 1) Esses conteúdos curriculares, e seus conceitos apresentam quais possibilidades e limites para formação da consciência histórica de maneira a se inserir numa totalidade historicamente situada?
- 2) Esses conteúdos, proporcionam a exploração de suas contradições mais básicas?

Desta feita, entendendo o currículo como um espaço político (GOODSON, 1995), chegou às **Considerações Finais**. com este trabalho tenho como objetivo contribuir no debate sobre uma possível teoria currículo que subsidie pesquisadores e docentes, a partir da já destacada Didática da História para os anos iniciais (SANCHES, 2015). Assim, buscando na articulação entre currículo e a teoria da consciência histórica elementos para se pensar a formação histórica a fim de distanciar cada vez mais o ensino de história de uma matriz que se renda à ideia de

uma cidadania refém de um Estado que não tem atendido às demandas humanas mais básicas. Tendo esses elementos como referências na investigação, análise e escrita é importante salientar que as considerações finais buscou atender o que foi posto no objetivo quatro.

OBJETIVO 4:

Compreender e identificar elementos potencializadores de uma teoria do currículo a partir da contribuição da Educação Histórica.

Esses elementos potencializadoras tem por objetivo expor as contradições da produção da genericidade para si a partir do entendimento do trabalho como elemento ontológico, assim,

Se o trabalho é a atividade vital humana, é a atividade pela qual a essência historicamente formada do gênero humano pode transformar-se em riqueza da individualidade, a venda dessa atividade em troca da sobrevivência produz uma cruel inversão (ENGELS; MARX, 2007, p. 27).

Para tanto, desejo uma boa leitura e espero que meus apontamentos e minhas análises possam contribuir para um Ensino de História que busque a raiz do que é nosso povo brasileiro e do que somos enquanto nação.

2. O CONHECIMENTO COMO PRÁXIS VITAL HUMANA

A vida prática ou “práxis”, entendida como um processo da relação dos sujeitos com a natureza a partir da interação entre os seres humanos, é a categoria fundante desta relação, e não pode ser confundida como uma simples transformação social e política do real, pois implica em questões como uma interpretação do mundo para além da sua mera transformação e em ir além da simples unidade entre teoria e prática, pois ambos são um mesmo movimento da realidade (algumas vezes inconsciente), cada um com sua autonomia relativa. Não se trata do movimento nem do puro pensamento, nem da pura ação prática, mas de uma unidade e, muitas vezes, esta unidade do movimento é ocultada, por exemplo, pela divisão social do trabalho, que vem provocando tensões relativas ao mundo humano (SCHMIDT, 2015, p. 101).

Ao tomar a realidade atual como ponto de partida para a produção do conhecimento e do conhecimento escolar, acredito ser necessário explicitar as relações entre essa realidade de tendência neoliberal e a Educação. Essas relações se dão, além de modificar o léxico e o sentido da realidade educacional, convertendo todo o processo formativo em uma relação de mercado; estabelecendo a naturalização das condições materiais de existência, e elevando o capitalismo a uma entidade metafísica não questionável, quando no fundo ele é fruto de nossas relações historicamente construídas.

Os currículos baseados na pedagogia das competências buscam adaptar os indivíduos a este processo, estimulando competitividade, proatividade, inovação, empreendedorismo, entre outros; no fim esses conceitos convergem para apropriação de uma subjetividade, ou seja, de formação de “eu”, deturpada em relação à realidade da práxis vital comum, pois não permitem a leitura dessa realidade através de conceitos que possuam um nível de aproximação crítico-reflexivo necessárias para sua compreensão e superação.

Termos como “empresa de si”, “flexibilidade” e “resiliência” passam a estar presentes nas políticas curriculares e acabando atribuindo sentido aos currículos e ao trabalho pedagógico, com a tendência de promover a aceitação de uma realidade de perda de direitos, de reformas trabalhistas, de reformas previdenciárias, de

austeridade e de piora do bem estar comum. Esses conceitos passam a fazer parte da rede conceitual que não evidencia nosso contexto, o de sermos um capitalismo periférico, um país não industrializado, extremamente desigual, e com a presença de um Estado historicamente genocida, além das heranças coloniais e escravistas. Juntamente a isso, vemos um nível de isenções fiscais concedidos a grandes empresas multinacionais, bancos, credores da dívida pública, entre outros agentes.

Portanto, entendo que as políticas curriculares atuais, difundidas pelos organismos multilaterais, como OCDE, UNESCO, Banco Mundial, FMI, entre outros agentes do capital, *caminham no sentido de manipular estruturas de pensamento com a finalidade de promover um adestramento à realidade tida como natural*. Essas políticas foram criadas e estão sendo implementadas através de redes privadas e empresariais, como a Fundação Lemann, por exemplo.

Atreladas a ela, estão tendências políticas como as de accountability, provas de larga escala, currículos comuns e ranqueamento (critérios de financiamento público ligados com resultados nas provas de larga escala), que direcionam toda a prática material dos professores e trabalhadores da Educação. Vemos orientações que carregam consigo ideias de “especialista de si mesmo”, “empregador de si mesmo”, “inventor de si mesmo”, enquanto a racionalidade neoliberal impele o “eu” a agir para sobreviver em uma competição de racionalidade técnica, administrativa e adaptativa (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 350-351).

Tendo isso como ponto de partida, acredito agora ser importante diferenciar o que é a matriz marxista do que é a matriz marxiana, categorias utilizadas neste capítulo. A matriz marxista compreende o pensamento teórico e político influenciado nos escritos de Marx e Engels, já a matriz marxiana compreende estritamente a produção do próprio Marx. Acredito ser necessário ter essa diferenciação para compreender a possibilidade de interpretação do pensamento de Marx em diálogo com teóricos como Rösen, de matriz fenomenológica.

Parto dessa premissa porque entendo que a interpretação fenomenológica da realidade se debruça, essencialmente, sobre o pensamento em si, e nesse sentido tentamos trazer a contribuição do materialismo histórico dialético, em que descortina-se a historicidade da materialidade do real e insiste na existência de uma

realidade independente do processo mental de significação dessa mesma realidade. Assim, é a partir da análise dos condicionantes da realidade que o conhecimento se conecta com o real e desvela as possibilidades de suas transformações. Haja vista que “os desenvolvimentos intelectuais são trivialidades sem ser acompanhados de desenvolvimento material e histórico” (ENGELS; MARX, 2007, p. 30).

Dessa forma, é necessário compreender a interconexão entre as contribuições de Marx ao processo de produção do conhecimento e da consciência e também das contribuições da teoria da consciência histórica, de Rüsen. Isso porque esse diálogo amplia e aprofunda a compreensão da realidade, bem como das contradições e possibilidades inerentes ao ensino de história.

Para iniciar esse diálogo, é importante situar a concepção de aprendizagem histórica pautada em Rüsen (2012, p. 69), que afirma que o ensino de história enquanto disciplina escolar é impregnado de “pontos de vista pragmáticos e acadêmicos, que estão em uma estranha tensão entre si” (RÜSEN, 2012, p. 69). Portanto, ao pensar o ensino de história enquanto elemento disciplinarizado e institucionalizado, também é necessário pensar e conceituar nosso entendimento de escola, particularmente da escola moderna, e conseqüentemente o documento que orienta sua função de socialização de conhecimentos e conteúdos científicos, o currículo.

Isso é importante para as discussões curriculares porque o conhecimento escolar é marcado pela especificidade que a escola demarca na sociedade moderna, com a função de socializar o conhecimento científico, estético e filosófico acumulado pela humanidade.

Não queremos reforçar com isso perspectivas que coloquem a escola como instituição redentora da sociedade e da humanidade, ou então como apenas uma instituição reprodutora da ideologia hegemônica. É necessário compreender a escola em sua relação com a totalidade e apreender também suas contradições. Para tanto, lanço mão do diálogo entre a teoria da consciência histórica, da teoria marxiana e de teóricos marxistas para então esboçar o entendimento sobre o que é escola, sobre a produção do conhecimento e, principalmente da contribuição do

conhecimento científico para a formação da personalidade e do ser humano, ou seja, da singularidade humana dentro da teoria marxista.

Partir da totalidade, tanto do ponto de vista da análise social quanto da construção do conhecimento histórico, não é compreender o mundo subdividido em partes separadas e estanques. Para além disso, é necessário assumir o pensamento dialético como ponto de partida da captação do movimento do real a fim de desvelá-lo, e através de seu entendimento buscar a realização da emancipação humana. Situo inicialmente a categoria totalidade como um dos elementos possíveis de análise. Como tal, A totalidade é uma unidade dialética de dimensões interdependentes, ou seja, da dimensão singular individual com a dimensão universal do gênero humano. Essa interdependência ocorre pela mediação de especificidades, tensões e contradições, denominadas particularidades.

Ao ter a categoria totalidade como ponto de partida para análise da produção do conhecimento histórico, também temos como elementos as carências de orientação e a prática social inicial, ligadas ao processo de produção das singularidades individuais, do ser genérico. A mediação do ser genérico com o gênero humano é dada através de particularidades (ser trabalhador, mulher, negro, criança, jovem, contexto social de uma época). Ao buscar o que são as particularidades do ponto de vista da produção do conhecimento histórico escolar e da formação da consciência histórica remeto-me à reflexão sobre *o que são essas particularidades na sua relação com a totalidade*.

Acredito que o papel das particularidades no processo de produção do conhecimento dá-se no sentido de fazer com que uma singularidade consiga se apropriar, pela atividade de produção de conhecimento e da apropriação de elementos do máximo de particularidades, para então realizar sua mediação consciente com a totalidade. Isso se faz necessário porque é de extrema importância compreender os conceitos que dão inteligibilidade ao real, identificando seu telos e sua relação ou não com o processo de emancipação humana.

Para tanto, essa inteligibilidade passa pelo processo em que a modernidade se instaura, fazendo-se indispensável compreender o modo de produção capitalista e a base material no qual ela se assenta para produzir e transmitir suas ideias sobre

a realidade, sobre o conhecimento e sobre a própria produção desse conhecimento. Em suma, é indispensável a compreensão do que é ciência e as funções que ela assume no interior do todo social.

Neste sentido, apreender a maneira como organizamos nosso intercâmbio social e suas relações com o modo de produção material e com a produção da consciência coletiva e individual, é uma ação constitutiva da produção do conhecimento que tem por objetivo superar essa realidade desumanizada em que nos encontramos. É suposto que, compreendendo os limites para a superação dessa realidade, abrimos possibilidades de disputar espaços teóricos, políticos e técnicos dentro da escola e da educação, como também dentro do próprio processo de rememoração das experiências humanas do passado mediados pela Ciência da História e pela Didática da História. Os limites e possibilidades são dados através da categoria contradição, e aqui ressaltamos este conceito como elemento básico dessa análise. Sendo assim, nas contradições estão presentes as condições para produzirmos e reproduzirmos nossas vidas em totalidade, enquanto gênero humano e elas não se desprendem do processo de produção do conhecimento e da realidade como um todo.

Para levantar as contradições mais básicas inerentes ao processo de produção da consciência, bem como sua relação com o modo de produção capitalista retomamos Marx (2013), que afirma que é necessário salientar os fatores que predominam no estabelecimento da sociedade moderna, sob a égide do capitalismo. Esse processo se dá concomitantemente ao processo de universalização forçada do modo de produção capitalista e, portanto, da regra do mercado e da competição como norma reguladora do intercâmbio social e da formação do indivíduo moderno liberal.

O conceito de *acumulação primitiva* elucida esse processo de maneira bastante coerente, e para isso, utilizo uma passagem do livro *O Capital*, de Marx. Nela é importante notar como esse processo de formação do que compreendemos por modernidade está intimamente ligado à consolidação do modo de produção capitalista e, portanto, é um movimento que contém a análise de contradições

básicas resultantes do processo de produção ideológica e da organização da base material da sociedade burguesa moderna. Marx afirma que,

A descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e o saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras caracteriza a aurora da era da produção capitalista. Esses processos idílicos constituem momentos fundamentais da acumulação primitiva. A eles se segue imediatamente a guerra comercial entre as nações europeias, tendo o globo terrestre como palco. Ela é inaugurada pelo levante dos Países Baixos contra a dominação espanhola, assume proporções gigantescas na guerra antijacobina inglesa e prossegue ainda hoje nas guerras do ópio contra a China etc.

Os diferentes momentos da acumulação primitiva repartem-se, agora, numa sequência mais ou menos cronológica, principalmente entre Espanha, Portugal, Holanda, França e Inglaterra. Na Inglaterra, no fim do século XVII, esses momentos foram combinados de modo sistêmico, dando origem ao sistema colonial, ao sistema da dívida pública, ao moderno sistema tributário e ao sistema protecionista. Tais métodos, como, por exemplo, o sistema colonial, baseiam-se, em parte, na violência mais brutal. Todos eles, porém, lançaram mão do poder do Estado, da violência concentrada e organizada da sociedade, para impulsionar artificialmente o processo de transformação do modo de produção feudal em capitalista e abreviar a transição de um para o outro. A violência é a parteira de toda sociedade velha que está prenhe de uma sociedade nova. Ela mesma é uma potência econômica (MARX, p. 821).

As relações capitalistas se assentam, dessa forma, através de um processo histórico que se inicia com a acumulação primitiva e o colonialismo, sendo ela a “aurora do capitalismo” e da sociedade moderna. Ao tomar a acumulação primitiva como uma das condições primárias para a universalização do capitalismo e, conseqüentemente, para a produção do conhecimento, temos também como meio de ação para tal o sistema colonial e a violência. É importante notar que a singularização de cada indivíduo ocorre por meio de uma cisão que retira de indivíduos e territórios possibilidades de realizações humanas, sociais e materiais, e até mesmo a realização do que o ocidente considera a mais básica de todas, a da dignidade humana.

Outro ponto importante para Marx e Engels (2007, p. 34 – 35) é o de que a produção do conhecimento e seu significado para a vida e formação humana estão ligados à práxis vital humana, qual seja, a de subsistência da espécie e da realização da vida humana. Assim, a linguagem e a consciência são construídas e constituídas socialmente, da necessidade de intercâmbio social e das carências que temos a partir da vida prática.

Portanto, a consciência é um produto social, de todos os homens, e a formação da consciência individual para Marx e Engels perpassa a necessidade de firmar relações e intercâmbios com todos que cercam o indivíduo singular. Ao mesmo tempo, essa necessidade de firmar relações com outros indivíduos também “constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade”. É dessa forma que a atividade vital consciente, a consciência sobre os sentidos do trabalho e das possibilidades de intercâmbio e de criação humana, distingue imediatamente o homem da atividade vital animal.

No entanto, a divisão do trabalho dentro das relações capitalistas aliena o entendimento dessa vida social, da força produtiva, da indústria humana (as forças de produção e a atividade vital humana de intercâmbio com a natureza e com os outros humanos), bem como do modo de produção que estabelecemos para satisfazer nossas necessidades coletivas e individuais, tanto do corpo, como também da alma.

Neste sentido, imprime-se no movimento da produção e reprodução da consciência e da vida um movimento de cisão entre o trabalho material e o trabalho espiritual. Essa divisão do trabalho impulsiona para que a consciência se imagine uma coisa diferente do que realmente é a práxis existente, ela acaba representando algo, sem representar algo real, e assim a produção de conhecimento e da consciência entra em contradição com as relações existentes e com as forças de produção existentes.

Portanto, o que a consciência sozinha consegue empreender é quase indiferente, a não ser que coloquem em contradição três momentos, a força de produção, o estado social e a consciência. Isso “porque com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e

material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes”. Assim, a única possibilidade de que esses momentos não entrem em contradição, é a produção da consciência e do conhecimento em busca para que a divisão do trabalho seja novamente suprasumida (MARX; ENGELS, 2008, p. 35 – 36).

Desta forma, podemos entender que o elemento da *contradição* deve ser apropriado como impulsionador da interpretação e para produção da consciência sobre o real e sobre a produção do conhecimento. Assumindo assim, a finalidade de desvelar o real e nos apropriarmos da intencionalidade do trabalho e dos sentidos da ação humana coletiva a partir de condições menos alienantes. As contradições inserem-se nesse processo através da interdependência com as carências de orientação no tempo e com a prática social inicial, elementos básicos para construção do conhecimento histórico, haja vista que ele surge desse processo real.

Em primeiro plano, Marx e Engels colocam que o processo de produção do conhecimento sobre o real se dá a partir de um entendimento gnosiológico da existência externa do real, independente do pensamento humano; em segundo plano, assumem que a divisão do trabalho e que a propriedade privada dos meios de produção são expressões idênticas de um só fenômeno, já que a propriedade privada é o poder de dispor dos produtos e usos da força de trabalho alheia.

É desta forma que a necessidade de superar as relações sociais de produção capitalistas visa também superar a relação alienada que acaba obrigando o indivíduo a ter que dispor da sua vida genérica como apenas um meio de sobrevivência. As relações alienadas também tira dos seres humanos os meios de produção para produzir sua própria consciência de maneira elaborada, então, o movimento do real naturaliza-se enquanto uma força metafísica e que tem como essência a contradição do interesse particular com o interesse coletivo.

O interesse coletivo é posto aqui como *Estado*, aparentando ser “uma força autônoma, separada dos reais interesses singulares e gerais”. O Estado, portanto, surge como uma comunidade ilusória fundada sobre a base real das relações de intercâmbio entre seres humanos. Ao subsumir as lutas no interior do Estado, elas assumem formas ilusórias, uma forma ilusória de comunidade. Surge então a

necessidade de superação da contradição entre interesse singular, referente ao homem singular, e interesse coletivo e universal, referente ao interesse do gênero humano.

O modo de produção capitalista presume apenas o interesse singular alienado mediado pelo mercado, acima do interesse do gênero humano. Ao seguir este movimento da separação entre produção e reprodução da vida material da produção e reprodução da vida imaterial e espiritual, tanto ação quanto pensamento se alheiam dos interesses originários do movimento coletivo e universal que singulariza os indivíduos. Assim,

É justamente porque os indivíduos buscam *apenas* seu interesse particular, que para eles não guarda conexão com seu interesse coletivo, que este último é imposto a eles como um interesse que lhes é “estranho” e que deles “independe”, por sua vez, como um interesse “geral” especial, peculiar, ou então, os próprios indivíduos têm de mover-se em meio a essa discordância, como na democracia. (MARX; ENGELS, 2008, p. 37).

Consequentemente, a concepção burguesa de Estado ignora a contradição entre trabalho e propriedade privada, naturalizando a exploração do trabalho e a violência decorrente dela. Dessa forma, é necessário salientar que ao refletir sobre a produção do conhecimento histórico sob a ótica do materialismo histórico-dialético a categoria trabalho vem à tona. Aqui, essa categoria é tida como um elemento antropológico universal, e é a partir dela que a generalização humana é possível enquanto atividade vital humana de mediação com a natureza, com o outro e consigo mesmo, e também como capacidade de produção e reprodução da vida material e imaterial em suas especificidades.

Logo, a possibilidade de mediação com o universal e a categorização do gênero humano, que ao tomar o Estado como referência para a ideia de mediação entre particular e universal dentro da produção do conhecimento, limita a possibilidade de compreensão da atuação singular, já que fica submetida a uma esfera política ilusória e imediatista e descolada do coletivo.

Para tanto, retenho a categoria universal dentro desse entendimento. Universal diz respeito ao gênero humano e suas conquistas enquanto humanidade.

Importante frisar que quando falamos em Estado, Nação ou Sociedade, estamos falando de particularidade, e não universalidade.

Assim, ao falar de Estado, Marx o compreende enquanto uma esfera política ilusória e abstrata que repercute diretamente sobre a ação humana singular que, teleologicamente, fica guiada pelo processo de realização da cidadania restrita ao estado burguês. Essa restrição pode obstaculizar reflexões acerca dos processos da luta de classes e de todas as lutas sociais que se inserem em questões estruturais de superação e transcendência da barbárie que sustentam a hegemonia do modo de produção capitalista, como o racismo, o machismo, a xenofobia e outras.

É desse modo que sugiro uma “tomada de posição contra toda pedagogia naturalista, baseada na autonomia da individualidade singular” e que esqueçam como se deram os processos de justificação de nossa ação no presente (MANACORDA, 2017, p. 111). Ainda de acordo com Manacorda, a indústria capitalista, a capacidade de produção e criação do ser humano, separa ciência e trabalho. A ciência passa-se a configurar como uma entidade em si, e passa a não ser mais parte integrante do trabalho, e acaba tendo a aparência de que domina o trabalhador, “um poder exterior a ele, que o domina e que, por isso, contribui para sua desumanização”. A ciência, portanto, se coloca como parte do processo de desumanização (MANACORDA, 2017, p. 111).

A partir daí, compreendo ser importante pensar como o trabalho é importante para definir o que entendemos por escola moderna e sua função, isso porque é preciso desvelar a relação da produção do conhecimento com o mundo que nos cerca.

Ricardo Antunes apresenta em seu livro *“Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho”* (2009) uma rica discussão filosófica entre Lukács e Habermas, no capítulo intitulado *“Excurso Sobre a Centralidade do Trabalho: a polêmica entre Lukács e Habermas”*. O autor afirma que pretende recuperar as conexões entre a *práxis laborativa* e a *práxis interativa ou intersubjetiva*, entre *trabalho* e *interação social*, que é uma relação profundamente medular para o desenvolvimento do ser social.

Entendo que a Didática da História deve atentar-se novamente para o aspecto do trabalho como categoria central, analisando de maneira racional as carências de orientação e as contradições presente na realidade social, apropriando-se de maneira reflexiva para então viabilizar respostas possíveis para a pergunta: *qual é o atributo primordial para que resulte a unidade da humanidade na diversidade de culturas?* Isso porque, ao pensar seu conteúdo, a História pode proporcionar esquemas temporais de leitura e interpretação da realidade que não fiquem fixos a uma orientação engessada e tradicional da realidade.

Enquanto não reconhecemos as contradições essenciais de realização da vida, da consciência, dificilmente superaremos contradições coletivas dadas no presente. Acredito também, que as teorias que postulam a substituição do trabalho “pela ciência como principal força produtiva” são eurocêntricas, e tendem a desconsiderar que o trabalho vivo dá-se em conjunção com ciência e tecnologia, principalmente nos países tidos como sul global, formando uma unidade complexa e contraditória. Contraditória, porque o “sentido estruturalmente dominante, que é o de valor de troca, acaba impondo-se aos avanços científicos e tecnológicos” e também pré-configuram sentidos de tempo e horizontes de expectativa, bem como interfere sobremaneira sobre o intercâmbio social entre os seres humanos.

No contexto em questão, é relevante ressaltar a perspectiva apresentada por Lukács em sua obra "Ontologia do Ser Social". Ele enfatiza o papel crucial do trabalho como elemento central na constituição dessa ontologia. Além disso, Lukács argumenta que o trabalho não apenas desempenha um papel vital nesse processo, mas também é essencial para a formação da consciência como uma realidade histórica, captando as demandas vitais do presente.

Lukács considera o trabalho uma categoria intermediária devido ao seu papel transformativo e mediador entre o indivíduo e a realidade social. Em sua perspectiva, o trabalho é mais do que apenas uma atividade produtiva; ele é o *elo entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade do mundo exterior*. O trabalho é uma ação que transforma a natureza e, ao fazê-lo, também transforma o próprio ser do indivíduo.

Por estar posicionado enquanto confluência entre o sujeito e o mundo exterior, o trabalho exerce função fundamental na construção da consciência e da identidade. Ele não apenas modela a realidade material, mas também influencia a maneira como os indivíduos se percebem e interagem com a sociedade. Essa faceta de transformação e mediação inerente ao trabalho o posiciona como uma categoria intermediária que une as dimensões subjetiva e objetiva da experiência humana. Portanto, para Lukács, o trabalho assume uma posição central na constituição da ontologia do ser social, preenchendo o espaço entre o indivíduo e a complexidade da realidade social.

Segundo Lukács, o trabalho é percebido como o ponto de partida para a protoforma do ser social, ele desempenha o papel de uma categoria intermediária, representando um elo crucial que possibilita o desenvolvimento ontológico das "formas pré-humanas para o ser social". Nessa visão, o trabalho se transforma em uma ação teleológica pela qual o ser social molda uma forma consciente antecipada, um evento que não se manifesta explicitamente no reino biológico dos animais.

Em Marx, o trabalho surge como a via palpável para compreender o instante concreto da realidade material. Essa apreensão ganha forma por meio da categoria mediadora do trabalho, desempenhando o papel de elo entre a subjetividade humana e a objetividade do mundo circundante. Essa abordagem ressalta também a posição intrinsecamente teleológica que caracteriza a realidade, e nesse sentido, a busca pela autonomia e sua realização estão entrelaçadas com o ato de trabalhar e criar, bem como com a constante concretização de metas teleológicas que orbitam em torno dele e das ações humanas.

Ao reforçar o entendimento sobre a categoria trabalho, tenho a intenção de incorporá-la para explicar o processo de produção da consciência humana e, por consequência, a consciência especificamente histórica. Assim, o trabalho vai além da simples atividade produtiva; ele se revela como o germe da práxis social, funcionando como um catalisador das aspirações humanas e da consciência de metas e finalidade. A *presença da teleologia*, que está ligada à conceituação de propósitos, atribui ao trabalho um papel fundamental na ontologia do ser social. Essa categoria se manifesta como uma força propulsora de novas características

essenciais para o desenvolvimento da singularidade humana. O elemento central da teleologia enraizada no trabalho não apenas modela a materialidade, mas também atua como um acelerador da própria transformação do indivíduo.

Para compreender plenamente a importância do trabalho como categoria intermediária, é vital contemplar como ele está intrinsecamente ligado à evolução das formas pré-humanas para a existência social. A teleologia do trabalho não apenas demarca metas, mas também *forja um caminho para a construção da humanidade e da universalidade*. Essa singularidade do ser social é moldada por ela, proporcionando uma característica distinta que vai além da biologia básica e inaugura um reino de possibilidades mais amplas. Assim, de acordo com a perspectiva de Marx, o trabalho transcende a mera atividade: ele se torna a força propulsora que conduz a ontologia do ser social, conectando o indivíduo às intrincadas tramas da realidade material e teleológica.

Por meio do trabalho, da constante satisfação de necessidades e da busca pela produção e reprodução da vida em sociedade, a consciência humana ultrapassa seu estado meramente adaptativo ao ambiente, transformando-se em uma atividade autônoma. O trabalho vai além de ser uma ação isolada; em vez disso, se manifesta como um processo contínuo que incansavelmente procura por novas alternativas e pela superação das limitações impostas pela condição animal. É nesse cenário que o trabalho se inclina em direção à universalidade (ANTUNES, 2009).

O trabalho desempenha um papel central na relação singular-particular-universal delineada por Lukács. Sua essência não reside somente na concretização de necessidades imediatas, mas também na criação de uma particularidade enriquecedora. Ao mediar entre a singularidade da ação individual e a universalidade das aspirações coletivas, o trabalho torna-se uma expressão genuína de particularidade. Ele é o ponto onde o singular adquire significado em relação ao todo, estabelecendo um elo dinâmico entre as dimensões da existência humana. Nesse processo de autorrealização da humanidade, o trabalho emerge como o referencial ontológico fundamental da práxis social, gerando uma relação dinâmica entre o particular e o universal.

Portanto, ao trabalhar, o indivíduo não apenas atua para atender às suas necessidades imediatas, mas também contribui para a construção do particular enquanto parte de um todo mais amplo. O trabalho transforma-se em um componente inerente da complexa relação singular-universal, simbolizando o ponto de encontro em que a singularidade da ação e a universalidade das metas se cruzam, dando forma à evolução do ser social como um todo. Nesse processo de auto concretização da humanidade, o trabalho se firma como o alicerce ontológico essencial da prática social.

Conforme a perspectiva de Lukács, o ato laborativo revela-se, em sua concepção ampla e abstrata, como o processo de gerar valores de uso, nos quais os elementos naturais passam por uma metamorfose, transformando-se em objetos de utilidade prática. No entanto, essa relação intrínseca entre o ser humano e a natureza não se desenrola de maneira isolada; ela também estabelece conexões internas com outros indivíduos dentro do contexto social mais amplo. O objetivo subjacente a essas interconexões transcende a mera produção de valores de uso, direcionando-se, primordialmente, à satisfação de uma vasta gama de necessidades humanas.

A partir dessa interação com outros indivíduos na sociedade, surge o conceito de práxis social interativa, um componente crucial para a compreensão da ação humana. Nesse contexto, a práxis social interativa diz respeito à habilidade de convencer outros indivíduos a se envolverem em ações específicas, com objetivos definidos. Isso acontece porque o trabalho passa por uma transformação, tornando-se um processo intrinsecamente social, que depende da colaboração coletiva. No entanto, essa cooperação muitas vezes está voltada principalmente para a produção de valores de uso, deixando de lado outros aspectos da sociabilidade humana.

Portanto, a práxis social interativa é uma dinâmica na qual as ações individuais vão além do âmbito pessoal, conectando-se de maneira complexa com outros indivíduos na sociedade. O trabalho se revela como uma força que transcende a produção material, abrindo espaço para a interdependência de propósitos e ações compartilhadas. No entanto, a tendência de direcionar a

cooperação para a produção de valores de uso ressalta um desafio no qual a extensão da interação humana pode se limitar a aspectos mais pragmáticos, deixando de abranger plenamente a riqueza da diversidade das necessidades humanas e das potencialidades sociais.

A perspectiva de Lukács sobre a práxis social interativa não somente ressalta o impacto coletivo nas ações individuais, mas também desvela a complexidade da maneira pela qual o trabalho social molda as interações humanas. Essa abordagem nos recorda da importância de considerar o intercâmbio social como um sistema dinâmico, abrangendo tanto a produção material quanto às dimensões mais amplas da experiência humana.

O trabalho emerge como a primeira forma de esfera teleológica, representando a principal posição teleológica. De acordo com essa concepção, o trabalho é direcionado por metas intrínsecas, objetivos que são inerentes ao próprio processo de transformação da matéria, resultando na criação de valores de uso. É uma atividade em que o indivíduo age com propósitos específicos, com o intuito de alcançar um resultado concreto.

Por sua vez, a esfera interativa surge como a segunda forma de esfera teleológica secundária. Nesse contexto, a esfera interativa tem como objetivo agir teleologicamente em conjunto com outros indivíduos na sociedade. Seu foco reside na comunicação e na interconexão entre esses indivíduos. Aqui, o indivíduo participa de ações com a finalidade de comunicar e trocar experiências, bem como de influenciar e convencer os outros, estabelecendo ligações dinâmicas baseadas em objetivos compartilhados.

Essas posições teleológicas secundárias, presentes na esfera interativa, representam manifestações mais intrincadas da práxis social. Elas se distinguem do trabalho, que é a posição teleológica primária. O trabalho, como a base essencial da produção material, possui metas inerentes relacionadas à transformação da natureza em valores de uso. Em contrapartida, as posições secundárias na esfera interativa concentram-se nas interações humanas, na mútua influência e persuasão. É dessa inter-relação das posições teleológicas que emerge o desafio da linguagem, pois, de acordo com a perspectiva de Lukács, à medida que a esfera interativa se

expande, a linguagem se torna essencial para expressar intenções, compartilhar visões e coordenar ações entre indivíduos.

Palavra e conceito, linguagem e pensamento conceitual permanecem juntos como elementos desse complexo, o complexo do ser social, e eles somente podem ser apreendidos em sua verdadeira natureza no contexto de uma análise ontológica do ser social, pelo reconhecimento das reais funções que se realizam plenamente no interior desse complexo (LUKÁCS *apud* ANTUNES, 2009, p. 140).

Para Lukács, a palavra e o conceito, bem como a linguagem e o pensamento conceitual, estão intrinsecamente conectados como componentes de um conjunto complexo. Esse conjunto complexo é o "ser social", ou seja, o domínio da existência humana em sua totalidade, considerando aspectos econômicos, sociais, culturais e históricos. O ser social é o âmbito em que conceito e pensamento conceitual, palavra e linguagem integram, interagem e se desenvolvem, e sendo assim, apenas desvelando as suas reais funções dentro desse complexo é que passamos à uma análise ontológica do ser social.

O trabalho mais uma vez ocupa um papel central na origem das palavras, dos conceitos, da linguagem e do pensamento conceitual, mas sua relevância ultrapassa a mera interação prática com o mundo. Ele representa uma atividade que vai além da adaptação passiva à realidade; é um processo ativo de transformação da realidade em busca do bem estar do meio ambiente e da humanidade. Por meio do trabalho, os seres humanos não só estabelecem uma relação com a natureza, mas também a remodelam conforme suas necessidades e intenções.

De acordo com Lukács (2012), o trabalho exerce não somente influência sobre a linguagem, o pensamento conceitual e os conceitos, mas também os permeia com a essência da transformação ativa e completa da realidade. Ele assume o papel de uma força impulsionadora que incita a humanidade a ir além da mera adaptação, buscando a consciente, intencional e radical recriação do mundo ao seu redor. Assim, a emergência da palavra, do conceito e da linguagem representa uma manifestação concreta da ligação essencial entre o pensamento humano e a atividade transformadora do trabalho, conforme inicialmente proposto

por Marx e aprofundado por Lukács.

Dentro do contexto intrincado do ser social, a interação inseparável entre linguagem e pensamento teórico ocorre em um ciclo de influência mútua, similar ao papel do trabalho. No entanto, Lukács distingue as ações interativas, que emergem por meio da linguagem e do pensamento conceitual, como posições teleológicas secundárias em relação à essência primordial do trabalho e da criação humana de maneira mais ampla, que ele denomina de posições teleológicas fundantes.

Mesmo no âmbito do desenvolvimento complexo e avançado da ciência e da teoria, essas posições continuam inextricavelmente ligadas à busca abrangente das necessidades humanas. É crucial enfatizar que essas necessidades são moldadas pelo metabolismo predominante na sociedade, ou seja, o intercâmbio que é definido pelo sistema capitalista, enraizado na produção e na expansão do valor.

Através do trabalho, portanto, é construída uma relação genuína entre teleologia e causalidade, o que dá origem nas posições teleológicas secundárias a possibilidade da subjetividade adquirir um significado qualitativamente novo, estabelecendo uma nova interconexão entre subjetividade e objetividade. Entretanto, é fundamental destacar que o trabalho forma o alicerce dessa relação, embora as formas mais intrincadas do "dever ser" não derivam unicamente do trabalho, e se tornam mais complexas com o avanço da práxis interativa. O trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu *ir sendo* e em seu *vir-a-ser*, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo.

Apesar do surgimento de formas de vida humana mais complexas e do desenvolvimento de posições teleológicas secundárias, como a práxis política, religião, ética, filosofia, arte, entre outras, que demonstram uma maior autonomia em relação às posições teleológicas primárias, é na esfera do trabalho que encontramos o fundamento ontológico-genético¹ dessas manifestações. As posições teleológicas secundárias são complexos que ocorrem a partir do trabalho e supõem a interação entre os seres sociais enquanto práxis interativa e subjetiva. Mas é importante

¹ Tal conceito é importante, porque destaca nesse processo que o que dá origem e base para a investigação do ser e da formação humana é o trabalho e as relações desenvolvidas a partir dele.

ressaltar que são secundárias somente em seu sentido ontológico genético, contudo, esses níveis mais complexificados de sociabilidade encontram sua origem a partir do trabalho, do intercâmbio metabólico entre ser social e natureza.

A transformação da natureza humana através do trabalho é central, uma vez que esse processo implica uma nova relação entre meios e fins, resultando na ampliação das possibilidades e, conseqüentemente, na emergência de novas necessidades.

Pensando que a satisfação das necessidades a partir do trabalho é uma satisfação realizada pela mediação, esse conjunto de mudanças é fundamental, pois ocorre internamente no indivíduo com o objetivo de alcançar um controle consciente sobre si mesmo. O trabalho possibilita o domínio da consciência sobre o corpo humano, uma vez que sua realização requer planejamento e a verificação da execução dos planos estabelecidos. Sendo assim, o trabalho não apenas transforma a natureza, mas também autotransforma o ser que o realiza.

No novo ser social que emerge, a consciência humana se torna um elemento ativo e essencial da vida cotidiana. Nesse contexto, a busca por uma vida cheia de significado e autenticidade se torna um fato ontológico objetivo. É no trabalho que essa busca encontra seu local primordial de realização. O trabalho desempenha um papel central na concretização da busca por uma vida repleta de sentido e autenticidade, tornando-se o ponto de partida para alcançar esse objetivo.

Torna-se evidente que a consciência humana desempenha um papel ativo e essencial nas complexas dinâmicas da vida cotidiana. E é digno de destaque que a busca por um significado intrínseco e uma autenticidade palpável se enraíza de maneira singular no âmbito do trabalho humano. O trabalho, aqui concebido de maneira ampla e abrangente, transcende sua mera dimensão funcional e torna-se o epicentro da materialização dessas aspirações.

É no ato laborativo que a confluência entre a busca por sentido e a realização autêntica encontra sua expressão mais genuína. Dentro dessa perspectiva, o trabalho não é apenas uma atividade tangível; é um meio pelo qual o indivíduo não apenas contribui para a sociedade, mas também molda sua própria identidade e compreensão do mundo ao redor. O trabalho não se restringe a uma simples tarefa,

mas se eleva a um estado de propósito e conexão intrínseca com a própria essência do ser, portanto, o trabalho não apenas ocupa um espaço físico, mas também um espaço filosófico e emocional no cerne da existência humana.

Em síntese, no âmago do emergir desse novo paradigma social, a consciência humana assume um papel primordial na condução da busca por um sentido profundo e autenticidade inegável. Essa busca encontra terreno fértil no domínio do trabalho, onde se encontra a interseção entre a realização significativa e a genuinidade essencial que se fundem na plenitude da experiência humana.

Dizer que uma vida cheia de sentido encontra na esfera do trabalho seu primeiro momento de realização é totalmente diferente de dizer que uma vida cheia de sentido se resume exclusivamente ao trabalho, o que seria um completo absurdo. Na busca de uma vida cheia de sentido, a arte, a poesia, a pintura, a literatura, a música, o momento de criação, o tempo de liberdade, têm um significado muito especial. Se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo (ANTUNES, 2009, p. 140).

O trabalho é fundamental não só para a humanização do homem, mas afeta profundamente a questão da liberdade humana, já que na concepção de Lukács, “podemos dizer que liberdade é um ato de consciência que (...) consiste numa decisão concreta entre diferentes possibilidades concretas”. Isso consiste num ato teleológico, já que sem ele, nenhum trabalho seria possível, e muito menos o almejar a existência da liberdade. Para tanto, há um aumento da esfera da liberdade, já que enquanto maiores são os conhecimentos das cadeias causais presentes e operantes, maior será o domínio dos sujeitos sobre elas, o que significa dizer que maior será a esfera de liberdade.

O ato teleológico, expresso por meio da colocação de finalidades, é, portanto, uma manifestação intrínseca de liberdade, já que é um momento efetivo de interação entre subjetividade e objetividade, causalidade e teleologia, necessidade e liberdade. Dessa forma, o trabalho como protoforma da práxis social, enquanto categoria originária dessa práxis, permite a concretização da liberdade, já

que proporciona o domínio da ação individual sobre a esfera natural. Quando falamos de domínio, não me refiro a dominar a natureza com a finalidade de destruí-la, mas dominar nossa própria ação e intenção em relação a ela e nossas necessidades, desvelando nossas intencionalidades em nossas motivações e ações, assim, o trabalho pode ser considerado como base de toda a liberdade.

Para tanto, Lukács distingue dois níveis de existência, a do *gênero humano em si* e a do *gênero humano para-si*. Nessa diferença, o gênero humano em-si tem a tendência a reduzir o indivíduo à sua própria particularidade, já o gênero humano para-si é a aspiração em busca de uma personalidade não mais particular, e sim universal.

O campo da alienação situa-se no “espaço interior” do indivíduo, como uma contradição vivenciada entre a aspiração em busca da autodeterminação e da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e de suas atividades, que visam a reprodução de um conjunto estranho. O indivíduo que aceita passivamente a imediaticidade imposta pela ordem social vigente encontra-se no estado de “particularidade”. Nesse estado, a humanidade é vivenciada de uma forma bruta e a subjetividade experimenta uma sensação de inautenticidade. Dessa forma, a vida cotidiana se configura como um campo constantemente disputado entre a alienação e a desalienação em sua totalidade. Assim, é fundamental rejeitar a ideia de que o consenso superficial da esfera da intersubjetividade seja suficiente para resolver conflitos, destacando que o espaço público deve prevalecer sobre a lógica privada e que os conflitos sociais não estão necessariamente pacificados.

Portanto, partindo da heterogeneidade da vida cotidiana em sua base ontológica, a realidade expressa no cotidiano assume-se como ponto de partida do processo de humanização do ser social, que é o constante fazer-se e agir um dia após o outro, identificando na história não só os determinantes, *mas quais seriam as outras possibilidades de ação coletiva*, intentando uma compreensão mais totalizante do ser social.

Desta maneira, a formação humana torna-se essencial para a produção e reprodução do modo de vida humano e para sua individualização e singularização, e essa formação também se dá pelo trabalho, tendo a práxis como ponto de partida e

ponto de chegada, ou seja, como prática social inicial e final. Para tanto, nessa concepção a Educação se dá a partir do trabalho pedagógico com objetivo de desenvolver a apropriação dos instrumentos teóricos para elaboração e compreensão das contradições do real, bem como das suas possibilidades de ação, com direta interconexão com a *práxis interativa*. Sendo a Educação sendo uma prática social, a princípio reflexiva sobre si e permeada de interesses, ela não é neutra; e sendo o currículo o resultado de um pensamento sistematizado acerca da educação, ele também não é neutro. Com isso, analisar o currículo é analisar as pretensões de formação humana que pressupõem sustentar ou questionar as relações sociais e econômicas e culturais da sociedade.

A partir disso, passo a analisar o que entendo pelo processo de construção do conhecimento pelo trabalho pedagógico, e também da formação humana, mediado pelas categorias totalidade, universal e contradição. Faço isso, por acreditar ser necessário para realizar o diálogo teórico com Rűsen e a teoria da consciência histórica.

2.1. TRABALHO E TRABALHO PEDAGÓGICO: PRÁXIS E FORMAÇÃO

Para compreender essas relações, lanço mão de um diálogo entre teorias pedagógicas e teorias psicológicas de matriz marxista para poder contribuir ao debate sobre aprendizagem histórica. Partir da categoria trabalho como elemento de análise é também reconhecer que na atividade humana há uma esfera de intenção, planejamento e reflexão sobre o real, visando atingir objetivos e mobilizar sua ação para um fim específico. Essa esfera da intenção, reconhecida como *telos* (LUKÁCS, 2012), mesmo que não racionalizada no concreto pensado e na *práxis interativa* como um todo, acaba organizando nossas ações; para tanto, a teoria marxiana pressupõe a reflexão sobre os condicionantes e fatores dos fenômenos e da realidade como um todo.

Salientar a relação entre conhecimento e realidade é salientar o processo de formação que decorre a partir dessa relação, é ter em vista a ontologia como elemento central na construção do conhecimento. Acredito, que desta forma realizamos um esforço de retirar a produção do conhecimento da dimensão mais utilitarista e adaptativa ao real, bem como de compreender o conhecimento como fenômeno apenas do pensamento.

Divardim (2017) demonstrou em sua tese que Rösen estrutura sua teoria em cima da concepção de práxis oriundo das contribuições de Marx e do materialismo histórico dialético. Ao meu ver, é necessário retomar e aprofundar esse diálogo para situar a produção do conhecimento a partir do real e do trabalho, para cada vez mais desvelar o tólos da ação, e na Ciência da História, identificar o sentido de tempo dado pelas estruturas de poder hegemônicas, como Lukács (1978) demonstra, ressitando a concepção de formação como uma possibilidade ontológica.

Na visão marxiana a formação humana é vista como a possibilidade do homem se desenvolver apropriando-se do seu *ser* de forma total, e todos os seus sentidos e potencialidades serão realmente seus como fonte de realização e emancipação. Para que isso seja necessário é preciso que o indivíduo se aproprie de instrumentos materiais e imateriais, dentro de uma sociedade que garanta e produza condições para que isso ocorra, ou seja, a formação e humanização depende do intercâmbio social, bem como da socialização do conhecimento. Por isso, que ao falar em formação devemos reforçar a necessidade de transformação da realidade para um intercâmbio mais igualitário, em que o conhecimento não seja apenas operacional e administrativo do real, mas que consiga interpelá-lo a fim de compreender suas complexidades e impulsionar para uma ação transformadora.

Para docentes, compreender que educação escolar está em constante disputa é o início desse processo formativo, podendo ser uma das instituições que garantem essa socialização do conhecimento, e isso se dá por meio da relação com os conteúdos curriculares de cada disciplina. No entanto, sob o modo de produção capitalista, a formação humana tende a ser condicionada pela lógica da propriedade privada, da exploração do trabalho e da acumulação do lucro.

Ocorre então que as potencialidades humanas no modo de produção capitalista têm sido apropriadas como mercadoria para a manutenção do capitalismo e reprodução de seus privilégios de classe. Minha defesa é que a formação humana sob a égide do modo de produção capitalista, mantém as necessidades humanas alheias ao ser, processo denominado por Marx de *reificação*, como se o conhecimento tivesse vida autônoma para além da ação do ser social.

Assim, é necessário dar maior importância à “relação recíproca que existe entre condições sociais de ensino e sistema de ensino”, interligando a estrutura da escola à necessidade social de reproduzir a vida, contribuindo na regulação do intercâmbio orgânico com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo. É dessa forma que a liberdade humana se torna nítida como a regulação racional desse intercâmbio (MANACORDA, 2017, p. 109).

Por conseguinte, acredito numa concepção de conhecimento em que a escola assume um lugar para o trabalho de elaboração teórica da realidade mediada por elementos racionais e sistemáticos (conceituais e categóricos) dados pelos conteúdos, e que as crianças, jovens, professores e trabalhadores da educação dependem certo tipo de atividade por meio desses conteúdos, estes por sua vez que contribuem para um trabalho social da escola e para a formação das subjetividades humanas comprometidas com a justiça social.

Essa ação de formação se configura enquanto uma cultura própria da escola, mas não sem tensão e inter relação com a totalidade e, primordialmente, por sua relação com o modo de produção capitalista, que também demarca um fator fundante da modernidade, a universalização burguesa por intermédio do avanço violento do mercado.

A escola, portanto, situa-se como locus privilegiado de formação ontológica mediada pelo conhecimento humano científico e pelo trabalho, e não só de ensino estático, mas de aprendizagem e apropriação do conhecimento acumulado historicamente por meio da atividade humana. Quando fala-se em *atividade humana* aponto o diálogo com a psicologia histórico-cultural e com a teoria marxista. Nessa perspectiva, define-se atividade como o *movimento produtor do reflexo psíquico da realidade*, movimento que também é mediado por esse próprio movimento. O reflexo

psíquico é demarcado pelos interesses e necessidades práticas da humanidade, em que o trabalho e a ação material explicitam seu telos.

Além disso, a atividade humana explicita o processo de concretização da relação entre a esfera subjetiva e objetiva que se dá entre homem e mundo, e é por meio dessa *atividade, orientada a um fim e mediada por um objeto*, que o homem se apropria das objetivações humanas produzidas historicamente. Também é preciso salientar que a atividade demarca os *processos de relações entre homem e mundo, satisfazendo uma necessidade especial* (LEONTIEV, 2010, p. 68), que no caso do ensino de história é o de se orientar no tempo.

É por intermédio da atividade humana que se realiza o processo mental de transição do objeto em sua forma subjetiva, que por seu turno, acaba gerando novas necessidades e novas relações psíquicas em forma de espiral ascendente de produção da consciência humana. Consciência esta, que tem na atividade sua gênese de formação e desenvolvimento, produzindo a relação por meio das particularidades entre singular e universal. Portanto, a atividade, decorrente da possibilidade que o trabalho proporciona de produção e criação, também elucida-se pela transição dessa atividade a seus resultados objetivos. “Tomada deste ângulo a atividade parece como um processo no qual se concretizam as transições recíprocas entre os pólos “sujeito-objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 66).

Em termos de formação e desenvolvimento, a atividade humana é de fundamental importância para a conseqüente concretização dessa formação, já que o reflexo subjetivo da realidade surge a partir das relações travadas pela atividade entre ser humano e mundo concreto e da realidade cultural. Dessa atividade que se forma e se desenvolve a consciência humana, em relação dialética com a concretude do real e da ação humana.

Assim, acredito ser necessário a definição de que a “consciência é a qualidade exclusivamente humana dos processos psíquicos que se expressa pela representação subjetiva e inteligibilidade dos fenômenos objetivos”. Assim, a consciência é o “quadro do mundo que se revela ao sujeito, no qual estão inclusos ele mesmo, suas ações e seus estados” (LEONTIEV, 1978, p. 99).

Leontiev também afirma, amparado em Marx, que a consciência surge como produto do trabalho humano coletivo, como produto da atividade vital humana. Desta forma, qualquer ato consciente surge dentro de uma totalidade de relações sociais e materiais. O autor traz 3 elementos que compõe a estrutura da consciência, quais sejam, o conteúdo sensível, o significado social e o sentido pessoal, já que “qualquer ato consciente é moldado dentro de um círculo estabelecido de relações, dentro desta ou daquela atividade que também determina sua peculiaridade psicológica” (LEONTIEV, 2010, p. 74).

Em uma sociedade burguesa, com a exploração do trabalho a atividade acaba sendo dividida em duas, a atividade manual e a atividade intelectual. Assim, a atividade manual acaba sendo obrigação da grande massa de trabalhadores e trabalhadoras; já a atividade intelectual, que consiste na elaboração teórica do real a partir de interesses e necessidades de organização racional do intercâmbio social, acaba sendo restrita a uma pequena camada de pessoas. Inclusive no campo do conhecimento histórico e da elaboração e formação da consciência histórica, muitas vezes seus interesses não contemplam as necessidades históricas do ser social.

Desta forma, a reivindicação por uma escola que dispute a unidade entre atividade manual e atividade intelectual é uma tarefa imprescindível para a superação da realidade tal como ela é. Esta visão educacional visa aprimorar a atividade humana, contribuindo para o desenvolvimento da consciência humana. Por sua vez, essa consciência retorna à atividade de forma qualitativamente superior, resultando em uma ampla gama de apropriações que contribuem para a formação da personalidade. A personalidade, nesse contexto, é definida como “o conjunto de características particulares que o sujeito adquire como produto de expressão da universalidade das relações sociais”. Para tanto, é importante salientar que o amplo desenvolvimento da personalidade está “diretamente condicionado pela riqueza e variedade de vínculos estabelecidos pelo sujeito com o mundo - pela riqueza de suas atividades” (SANTOS, ASBAHR, 2020, p. 7).

Desta forma, ao estabelecer a escola como centro de formação ontológica e possibilitadora de uma personalidade omnilateral, estamos afirmando também que devemos pensar nossas ações tendo como referência a superação do modo de

produção capitalista e da superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, atividade manual e atividade intelectual. Isso é dito porque a relação do homem com a natureza firma-se na sua atividade vital, no seu trabalho e na sua produção e reprodução da vida. Ou seja, a natureza e a sociedade são cruciais para o desenvolvimento e formação do ser integral a partir do elo vital que possui para com o indivíduo.

Para atingir esse fim, a escola necessita de uma ênfase em conteúdos científicos específicos para alcançar sua finalidade formativa, “entendidos como elementos de rigor objetivo ou como conteúdos integrais que permitem uma compreensão geral do mundo natural e humano” (MANACORDA, 2017, p.114). Para atingir tal patamar é necessário partir das especificidades do conhecimento humano historicamente construído, pois carrega em si elementos de humanidade e universalidade. Assim, é possível uma compreensão específica e geral da realidade, com a finalidade de superar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Importante frisar que esse movimento não exclui da escola o desenvolvimento do tempo livre, da contemplação e das atividades desinteressadas.

Sob a escola de ideologia e interesses burgueses não conseguiremos tal realização, já que ela tende a estruturar sua existência numa sociedade de classes, em que a produção dos conhecimentos parte de interesses moldados pela forma mercadoria, não para satisfação das necessidades humanas e superação dos problemas humanos mais vitais.

Isso passa por disputar a escola atual com base em suas contradições, enfrentando a perspectiva burguesa que naturaliza a tensão dialética entre trabalho x capital, formação x liberdade, bem como as demais tensões que abarcam sua naturalização, como as tensões raciais, de gênero, étnicas e da sexualidade humana. Em suma, diz respeito a assumir o trabalho no processo educativo e a finalidade da integração da humanidade, a superação do modo de produção capitalista, e assumir a concepção de formação omnilateral em que o processo de criação e objetivação humana seja possível (MANACORDA, 2017, p. 120).

Entretanto, reforçamos que a escola moderna é um ambiente em disputa, como toda a realidade, já que ela é repleta de contradições e interesses que

prefiguram o trabalho educativo e pedagógico realizado em sala de aula. E essa escola moderna, que a teoria marxiana defende para a superação do modo de produção capitalista, “assume toda a realidade contraditória e até vê, no desenvolvimento das contradições, no emergir do dado negativo, antagônico, a única via histórica de solução [...] sem cair na fantasia de um mundo original ou de um mundo futuro” (MANACORDA, 2017, p. 120), mas do mundo possível.

Nesse contexto, a análise da produção do conhecimento escolar começa a partir do reconhecimento da atual estrutura escolar, que muitas vezes apresenta uma cisão entre conteúdo e forma. Essa divisão se reflete nas estruturas curriculares, o que, por sua vez, resulta em uma cisão na formação dos alunos, na compreensão da esfera científica e epistemológica, na construção e objetivação das identidades das pessoas, em seus comportamentos e na percepção de sua própria experiência histórica de vida.

Essa desconexão entre o conteúdo e a forma de ensino pode influenciar profundamente a maneira como os indivíduos se percebem, como se relacionam com o conhecimento e como interpretam a história e desenvolvem suas consciências históricas. Portanto, é fundamental considerar essa divisão na análise da produção do conhecimento escolar e buscar maneiras de integrar de forma mais eficaz o conteúdo e a abordagem pedagógica para buscar uma educação de cunho emancipatório.

A contradição entre trabalho intelectual e trabalho manual, bem como o surgimento da escola moderna, que possibilita que as classes trabalhadoras possam ter um espaço exclusivo para as crianças e para os jovens que seja destinado à sua formação técnica e intelectual, demonstra que a própria modernidade e o modo de produção capitalista acabam produzindo condições para a superação dessa realidade, condições que estão presentes na própria contraditoriedade do movimento do real e da práxis humana.

Na escola, esse movimento da contraditoriedade ganha vitalidade em sala de aula através dos temas e conteúdos de formação do ser humano e da mediação do professor, que se inserem em sua emancipação como indivíduo social, “como ser singular inserido na sociedade de que participa” (MANACORDA, 2017, p. 138).

Contudo, na escola destinada às classes trabalhadoras a ciência acaba convertendo-se de especulativa, reflexiva e crítica sobre o *telos* de sua atividade, e acaba tendendo a ser operativa, executiva e de reificação da produção teórica da realidade e da formação ofertada por essas escolas.

Concordo com Manacorda (2017) que toda pedagogia moderna acaba sendo, então, uma disputa sobre a relação entre teoria e prática, da escola do doutor *versus* a escola do trabalhador e isso reflete também na produção do conhecimento em sala de aula. Por um lado, devido ao processo de criar especialistas responsáveis pela seleção, organização e seleção de conteúdos, ficando responsáveis também pela avaliação e definição do que é qualidade dentro do trabalho docente. Por outro lado, ao designar aos professores e professoras o papel de aplicador de conteúdos e provas.

Em consequência, a pedagogia moderna, ao se estruturar na tensão entre teoria e prática, exige a historicização de seu próprio movimento, e daí a necessidade da vigorosa postura do pensamento de Marx e Engels, de ter consciência da historicidade das relações sociais, já que em última instância esta é uma ação prática coletiva.

É dessa forma também que é necessário reconhecer que na produção do conhecimento é predominante não fazer dele um pensamento alienado, como capaz apenas de perseguir objetivos imediatos, mas fazer esse pensamento operar no plano da genericidade humana, como “capacidade de transformar a natureza e a sociedade” (MANACORDA, 2017, p. 130) em sentido da constituição da humanidade.

Para tanto, a organização da construção do conhecimento na teoria marxiana estabelece uma relação com o real que não se limita ao imediatamente perceptível, nessa concepção, o contato direto com o real possibilita apenas a percepção aparente desta realidade. É desta maneira que, ao se buscar a essência da realidade, devemos buscar no pensamento o conjunto das suas propriedades, a sua complexidade e a sua contradição. Assim, é importante compreender a produção do conhecimento como busca do “objeto no conjunto de suas propriedades e sínteses de múltiplas determinações”, assim como afirma a autora Lúcia Marcia Martins em

seu livro “*O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica*” (2021, p. 49).

A partir daí, o pensamento marxista propõe como resistência construir um conceito do que é formação diante desse todo complexo que condiciona nossa singularização. Portanto, a categoria contradição aparece aqui novamente como um elemento de possibilidade para realizarmos uma educação emancipatória, em que a consciência deve caminhar para leitura e compreensão dessas contradições, ou seja, a partir da compreensão de como a realidade é e foi, para podermos então apontarmos os limites que a materialidade e os condicionantes sociais nos impõem em relação a nossa ação para emancipação e transformação.

Desta forma que *formar* aparece como uma relação direta com o conhecimento, e entre apropriação e objetivação, relação que se concretiza em razão das construções históricas e coletivas da humanidade, ou seja, se “efetiva pela produção de instrumentos, pela linguagem e pelas relações entre os seres humanos” (MARTINS, 2021, p. 49), já que o entendimento primordial de singularização, da possibilidade da vida individual, pressupõe uma ligação e interrelação complexa com a vida genérica e universal. Assim, “a vida individual e a vida genérica encontram-se sempre imbricadas uma na outra” (MARTINS, 2021, p. 49).

A Formação, então, assume proporções ontológicas, já que essa ação é uma ação teleológica que visa, sobretudo, as maiores possibilidades de formação humana para um ser singular através da apropriação do conhecimento humano historicamente produzido. Formação, portanto, é aquilo que possibilita sua plena humanização e assim, a educação torna-se um “processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico-social” (MARTINS, 2021, p. 49)

Esse processo de humanização é, acima de tudo, delineado pelo trabalho, que representa o epicentro da humanização, pois, como afirma Martins (2021, p. 49), “o homem é uma parte da natureza que só pode sobreviver por meio de seu constante metabolismo com ela”. É crucial perceber e compreender esse trabalho à

luz do conceito de *ser social*, uma vez que ele somente é viável e se realiza no contexto social, em contato com a universalidade. É por meio do trabalho que “o homem garante a existência não só da vida individual, mas de toda a sociedade que a sustenta” (MARTINS, 2021, p. 50). Seguindo essa reflexão, ao tratar do trabalho educativo, ele se realiza em sua plenitude apenas mediante a compreensão do trabalho enquanto humanização, colocando-o como fator fundante da práxis humana, mas não isoladamente, e sim pela apreensão de sua unidade contraditória entre singular-universal e as transformações que o constituem.

O homem cresce juntamente com a natureza (concesce) justamente porque sua indústria, sua atividade produtiva é uma atividade que se relaciona universalmente com a natureza, de modo livre, consciente e voluntário, para transformá-la e, nela, transformar a si mesmo (MANACORDA, 2017, p.114).

A práxis surge desse processo que remete à universalidade, em que o ser social concesce e aumenta suas possibilidades e potencialidades. Ela se torna um elemento fundamental tanto no trabalho educativo quanto na atividade pedagógica, por duas razões principais.

Em primeiro lugar, o trabalho é uma atividade que apresenta uma "dimensão teleológica que distingue a atividade especificamente humana das demais formas de vida de atividade" (MARTINS, 2021, p. 51). Isso significa que o trabalho humano é orientado por objetivos e finalidades, o que o diferencia das atividades meramente instintivas ou mecânicas.

Em segundo lugar, essa atividade teleológica é uma parte vital da experiência humana, uma ação material que se torna consciente e se objetiva por meio da práxis. Então, através da práxis, o ser humano compreende a dimensão autocrítica de sua existência, manifestando-se tanto em sua ação objetiva, na qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade. Em outras palavras, a práxis não só envolve a transformação do mundo externo, mas também a construção ativa do mundo interno do ser humano.

Essa construção dialética de si e do mundo externo, conforme a perspectiva de Marx, ocorre porque o trabalho, e por extensão o trabalho com o conhecimento e o trabalho pedagógico, incorporam uma tríplice orientação:

1. O que fazer: Refere-se à tarefa ou atividade a ser realizada;
2. Para que fazer: Envolve a finalidade ou objetivo da ação, ou seja, qual é o propósito por trás da atividade;
3. Como fazer: Diz respeito aos métodos e abordagens para realizar a tarefa/atividade de modo integral;

Essa tríplice orientação só se concretiza em condições sociais coletivas, e ela instiga no indivíduo uma nova capacidade e uma nova necessidade: a capacidade de refletir psiquicamente sobre sua própria ação, sendo inscrita também no reflexo psíquico e na consciência. A reflexão psíquica revela que o significado da ação não está contido apenas nela mesma, mas está sempre conectado a contextos sociais mais amplos. Isso significa que o sentido e o propósito de nossas ações são condicionados e relacionados às condições sociais em que vivemos.

Compreender o trabalho educativo como uma relação ativa com a práxis, em que o trabalho é visto como o epicentro da humanização, é posicionar a educação escolar como núcleo do processo de formação humana. Nesse contexto, por meio da socialização do conhecimento científico sistematizado, instrumentos conceituais, ideias, signos e também das intervenções do pensamento e da ação na realidade, o indivíduo singular é capacitado a potencializar e objetivar sua própria humanidade.

No entanto, essa possibilidade muitas vezes é limitada pela realidade alienante imposta pelo sistema de produção capitalista, que sempre busca sua autorrenovação e reconfiguração por meio da maximização do mais valor. Para compreender o trabalho educativo emancipatório em sua essência, seu processo de humanização e sua possibilidade de transformação da realidade, também é essencial entender como Marx concebia como liberdade.

O conceito de liberdade aparece na obra de Marx tanto no sentido “abstrato-negativo” quanto no sentido “concreto-positivo”, sendo tais sentidos intimamente vinculados. Em seu sentido “abstrato-negativo” a liberdade pressupõe a capacidade de romper aprisionamentos, a capacidade para se livrar de determinações históricas limitativas.

Neste sentido guarda a dimensão de práxis transformadora, de superação, apontando a possibilidade de o homem dominar, transpor, vencer, - de ser um “eterno movimento do devir”. Apenas o homem pode preparar seu futuro (abstração) pela transcendência de seu presente (negação) (MARTINS, 2021, p 53).

Sendo assim, é importante destacar que a produção da consciência e do conhecimento ocorre em meio à tensão entre dois sentidos fundamentais: o "abstrato-negativo", que se refere ao que poderia e deveria ser, e o "concreto-positivo", que descreve o que realmente existe na realidade, influenciando e moldando as circunstâncias, bem como nossas ações.

Quando abordamos a formação humana sob a perspectiva marxiana, é crucial considerar essa tensão entre passado, presente e futuro, compreendendo seus significados tanto no âmbito "abstrato-negativo" quanto no "concreto-positivo". Assim, ao se tratar especificamente do conhecimento histórico, ele está intrinsecamente ligado à capacidade de ler, interpretar e construir um conhecimento que revele as contradições da realidade e motive a ação em busca da transformação da sociedade em direção a um futuro mais humanizado.

A concepção de humanização desempenha um papel crucial na formação e socialização dos indivíduos no contexto educacional. No plano teórico, ela enfatiza os aspectos "abstratos-negativos", que representam as possibilidades que poderíamos alcançar por meio da busca contínua pela universalização. Além disso, a humanização visa superar a fragmentação da experiência humana, promovendo a construção de um projeto de emancipação humana. Relembrando que “o trabalho como práxis encerra uma tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer, efetivando-se apenas em condições sociais coletivas” (MARTINS, 2021, p. 51).

Neste contexto, destaca-se uma contribuição significativa para a Didática da História, que ocorre por meio do processo de apropriação. É por meio dessa apropriação que o indivíduo pode alcançar sua realização de forma universal e autônoma, transformando-se de uma condição genérica em si mesmo para uma condição genérica para si mesmo, de uma genericidade em si para uma genericidade para si.

Diante disso, entendo que a formação explicita a necessidade de compreender qual é o trabalho socialmente necessário para elevar a condição das pessoas de uma genericidade em si, uma genericidade alienada, à uma genericidade para si, uma genericidade livre. Na genericidade para si o indivíduo singular consegue ter acesso aos meios de elaboração teórica da realidade e de realização material de sua vida. Para conseguir construir esse caminho, é necessário que o ser genérico possa ter condições sociais de apropriar-se das ferramentas e instrumentos cognitivos de pensamento, sempre impulsionando-o a desvendar as contradições na possibilidade de realização de sua humanidade.

A realização da humanidade ocorre por meio do trabalho, em que o ser estabelece contato com a natureza e com outros seres humanos, desenvolvendo relações sociais e econômicas, produzindo sua existência e sua realidade material e cultural, como também instrumentos de compreensão da realidade, como a linguagem, a consciência, signos, ideias e conceitos.

Ao falar sobre a linguagem também nos remetemos ao processo de conceituação da realidade e sobre a realidade, explicitando nossos motivos e nossas orientações. Para tanto, a linguagem é uma atividade de fundo social, é parte integrante e ativa do trabalho humano, ela explicita finalidades, intenções, explicações para o agir e para compreender o real. Ao mesmo tempo ela estabelece a mediação com o mundo através das palavras e conceitos e na formação de ideias e pensamentos que, por sua vez, estão imbricados com a própria materialidade do real e com a prática social enquanto a comunidade que imaginamos pertencer e a qual pertencemos realmente. E, para Marx, a linguagem só pode existir como um elemento integrante da prática social e de complexificação da leitura do real. Desta forma, é sempre importante lembrar que a formação e a construção do pensamento teórico ocorre na realidade, em que a indústria humana e a força de produção – a atividade humana vital de produção, de criação e reprodução da vida – é condicionada por sua separação dos meios de produção sociais e coletivos

Assim, é a partir da apropriação de conceitos e instrumentos simbólicos, bem como de suas finalidades operacionais e reflexivas, é que o indivíduo consegue organizar seu trabalho, sua ação e sua orientação, podendo refletir psiquicamente

sobre o que fazer, para que fazer e como fazer. A partir daí é que uma segunda natureza se abre ao indivíduo, uma natureza cultural, que permite uma dimensão de reflexão sobre sua ação e sua motivação, bem como das possibilidades e limitações para a realização da ação.

Dessa forma, a escola moderna, dentro da concepção marxista, tem por objetivo a formação humana por meio da dialética singularização/objetivação dos indivíduos genéricos por meio da máxima mediação com a humanidade/universal.

Nesse contexto, é fundamental destacar a relevante discussão promovida por autores como Vigotski e Leontiev acerca do pensamento, da consciência e da ação humana no processo de formação e humanização do indivíduo. Ambos aprofundam a compreensão da relação entre a estrutura da atividade humana e a consciência humana.

Seguindo essa linha de raciocínio, é importante reconhecer que a atividade humana e o pensamento humano estão intrinsecamente relacionados em seus processos de desenvolvimento. Eles não são objetivos finais em si mesmos, mas sim componentes de um processo contínuo. Portanto, a escola deve ir além das aparências e do que as crianças e os jovens podem fazer individualmente. É crucial que a escola compreenda as diferenças em termos do que ainda está em formação nas crianças daquilo que elas conseguem fazer por si mesmas.

Essa compreensão ressalta a importância dos conceitos científicos no desenvolvimento psicológico, que se concretiza por meio da educação escolar sistemática e uma complexificação dos processos do pensamento e suas operações. Isso amplia as possibilidades de os indivíduos se objetivarem como identidades reflexivas, elaborando sua práxis por intermédio do processo de construção e formação da consciência.

Nesse contexto, os conceitos científicos desempenham um papel significativo na humanização e formação dos indivíduos. Eles se destacam por sua rica estrutura de abstração e generalização, o que os torna componentes essenciais desse processo de formação. Isso ocorre porque os conceitos científicos complexificam o pensamento teórico da criança, já que enriquece a definição verbal. E a definição verbal constitui o aspecto principal de seu desenvolvimento, já que é um movimento

organizado que desce em direção ao concreto, ao fenômeno. Por outro lado, os conceitos cotidianos, originados da simples imediatez da realidade, demonstram uma limitação na capacidade de abstração. Eles são menos propensos a alcançar o nível de abstração e generalização encontrados nos conceitos científicos (DUARTE, 2011, p. 217).

A educação escolar, por seu turno, promove o desenvolvimento intelectual da criança por meio do pensamento teórico e a formação de conceitos científicos que possuem caráter consciente e de voluntariedade (DUARTE, 2011, p. 241). Desta feita, o desenvolvimento dos conceitos científicos, que possuem alto grau de generalização permitem o avanço para o que qualifico como **conceitos dialéticos**, aqueles conceitos que exprimem a interconexão de um sentido “abstrato-negativo” com o sentido “concreto-positivo”. Isso é necessário porque precisamos conhecer o real para estabelecer abstrações e perspectivas de futuro. Em outras palavras, como é possível fazer a crítica daquilo que não se conhece?

2.2. FORMAÇÃO E CONCEITOS CIENTÍFICOS

Jörn Rüsen, em sua obra *Cultura faz “Sentido – orientações entre o ontem e o amanhã”* (2014) argumenta, entre outras coisas, da necessidade da “regulação metódica” e conceitual no interior do que ele denomina *ciências da cultura*, as quais alega ter como finalidade investigar cientificamente os sentidos atribuídos a vida humana em sua relação com a natureza e com outros seres humanos. Acredito que essa relação é um processo da atividade prática e da consciência dos próprios seres humanos, uma vez que o ser humano tem consciência,

Mas esta também não é, desde o início, consciência “pura”. O “espírito” sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que,

portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com os outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará enquanto existirem homens. [...], o homem se diferencia do carneiro, aqui, somente pelo fato de que, no homem, sua consciência toma o lugar do instinto ou de que seu instinto é um instinto consciente (MARX; ENGELS, 2007, p. 34 – 35).

Entendendo que a consciência se constitui na prática social, produzida no intercâmbio entre os seres humanos, ela se assume como o fundamento de toda a história, sendo possibilitada pelo ato consciente, que tem sua gênese no trabalho e na atividade prática, sendo esta crucial para a constituição ontológica do humano e para a construção simbólica e material. Isso porque, conforme afirmam Marx e Engels (2007) a consciência, o ‘espírito’, “sofre desde o início, a maldição de estar ‘contaminado’ pela matéria”, pois é ela a responsável pela captação da realidade, e as atividades humanas devem passar pela reflexão psíquica sobre o que fazer, para que fazer e como fazer.

Neste sentido, para chegarmos à finalidade de investigar cientificamente os sentidos atribuídos à vida humana em sua relação com a natureza e com outros seres humanos, é preciso compreender essa relação concebendo o desenvolvimento histórico delas mesmas, mediadas pelo trabalho humano. Portanto, a atividade intelectual é colocada aqui como uma dessas esferas de trabalho com suas especificidades, principalmente a de que devemos manter um rigor metodológico conceitual para que estas ciências produzam um conhecimento válido e vital para a práxis, reguladas metodologicamente pelos processos de investigação da própria ciência.

Seguindo esse raciocínio, Rösen (2014) estabelece a necessidade de se conceituar *cultura* a partir do mundo empírico, ou seja, a partir da práxis vital humana, já que as ciências culturais estão “constitutivamente fundadas no interesse cognitivo de participar da comunidade dos seres humanos culturais”. O trabalho teórico interpretativo, portanto, cumpre uma função orientadora, impulsionando os indivíduos a tomarem parte na práxis cultural de seu tempo presente (RÜSEN, 2014. p. 233).

Acho necessário ressaltar a dialética presente no pensamento de Rüsen de que os seres humanos são construídos historicamente e a partir disso também adquirem capacidade de construir através de suas correspondentes práxis, elemento muito próximo à teoria marxiana. Para ele, a práxis humana tem em sua gênese um contexto vital comum, a vida prática e a necessidade de intercâmbio entre humanos e natureza e entre humanos e humanos. Para compreender esse contexto vital comum a ciência deve “esclarecer não só o conceito de cultura, mas também as estratégias cognitivas inspiradas por ele” (RÜSEN, 2014, p. 231), o que corresponde às maneiras de racionalizar e pensar a realidade através da *interpretação* e do sentido dado ao real. Rüsen não elabora uma crítica ao modo de produção capitalista e também não tem o trabalho como categoria central de análise, muitas vezes, isso acaba gerando a ideia de que a social democracia europeia e a democracia burguesa são maneiras de organização que fundam o ápice do intercâmbio humano.

Essa discussão se justifica porque o conceito tem consequências metodológicas e potencialidades de explicação da realidade consideráveis, já que ele faz parte da própria constituição e construção disciplinar do que entendemos por ciências da cultura e em direta decorrência, das ciências humanas, da qual a História faz parte. Analisar essa constituição metodológica dos conceitos, principalmente o conceito de *interpretação* e “as estratégias cognitivas inspiradas por ele”, resulta em refletir sobre as possibilidades que esse conceito possui de fornecer uma compreensão mais assertiva do processo de construção cognitiva e de atribuição de sentido ao real.

Isso nos leva a afirmar que para as ciências da cultura o conceito de *interpretação* é fundamental para sua constituição e para a própria possibilidade de se conceituar cultura. Ainda segundo o autor, interpretar é conceituar e categorizar metodologicamente a partir de uma racionalidade sistematizada e *conceitualmente* guiada.

Portanto, a interpretação como conceito é compreendida por um princípio basilar da constituição de sentido da dimensão cultural e das próprias ciências-culturais, enraizadas no contexto social vital humano. O trabalho de

conceituar cultura passa então por compreender a interpretação como uma categoria analítica do real.

É nesse processo interpretativo que chegamos a entender que o conceito de “cultura” abarca a esfera de um conhecimento não biológico, mas que tem correspondência e diálogo com a materialidade das relações, portanto, “cultura é, então, esta parte da relação ativa e passiva do homem com seu mundo e consigo mesmo, na qual o mundo e ele mesmo têm que ser interpretados para viver com e no mundo” (RÜSEN, 2015, p. 227). O ponto de diálogo entre a teoria da atividade de Leontiev, da apropriação-objetivação, com a concepção de Rösen de cultura é que ela é uma relação ‘entre a apropriação interpretativa do mundo e a expressão do próprio ser (subjetividade)’ (RÜSEN, 2016, p. 58).

Ainda mais, cultura é a substância que preenche de sentido as atividades dos homens, dialogando com a concepção de Saviani (2003) de segunda natureza, em que o indivíduo cria uma capacidade psíquica de refletir sobre sua realidade, produzindo ideias, valores, relações de intercâmbio nas mais variadas formas, e é essa cultura que produz a humanidade nesse indivíduo. “A cultura é, portanto, a quinta-essência das ações de formações de sentido que os seres humanos têm de levar a cabo para poderem viver” (RÜSEN, 2014, p. 196).

É de sumária necessidade argumentar que é essa dimensão cultural que dá significado e sentido à vida humana inclui a própria prática científica. Ela decorre do trabalho, carrega consigo um télos como uma maneira de significar e dar sentido ao mundo, com a especificidade racional e metodológica e que se realiza por meio da argumentação crítica com base empírica, e através de conceitos científicos generalizantes, que estimulem a relação do ser genérico com a genericidade humana.

À vista disso, a ciência parte da própria práxis vital humana, da práxis interativa do ser social, fazendo com que o conhecimento dessa ciência deva ser orientado também à ação humana, visando dar significado cultural a própria vida humana, ampliando seus horizontes e respeitando o intercâmbio vital com a natureza, também assegurando a essa ação um sentido material, qual seja, o de possibilitar ao ser a apropriação desses conceitos para se objetivar no mundo.

É deste modo que “a cultura se manifesta no cosmo dos símbolos que transformam a natureza em mundo humano” (Rüsen, 2015, p. 196) e que, portanto, deve ser constituída interpretativamente com base em uma diferenciação empírica de outras dimensões da vida humana, mesmo que tenham interconexão na realidade. Essas outras dimensões, à guisa de exemplo, são sociedade, política, economia, a nação, e o próprio conceito *do que é ciência*. No entanto, retomo, de acordo com Lukács, que para a elaboração do pensamento teórico é necessário a reflexão sobre a práxis primária e seus sentidos teleológicos implícitos, evitando naturalizar o processo de construção da realidade.

Há uma estreita relação de contradição entre as necessidades culturais de orientação da vida de uma sociedade e o conhecimento científico-cultural produzido por tal sociedade. Por um lado, porque as necessidades culturais estão em conexão profunda com as questões materiais ignoradas pelo Estado e pelo mercado. Por outro, o contato com o conhecimento reconhecidamente propõe um aumento da “intersubjetividade do saber empiricamente assegurado e teoricamente coerentes” (RÜSEN, 2015, p. 196) e este aumento se dá em vias de um saber metodologicamente “disciplinado” possibilitando a ampliação qualitativa da construção da própria identidade.

É nessa direção que “a heurística do conhecimento científico cultural está enraizada nas necessidades de sentido do seu contexto social” (RÜSEN, 2015, p. 197) e são as necessidades de sentido que dão início à objetivação do pensamento científico cultural.

A ciência surge então apoiada pelas carências e necessidades da vida prática, essas necessidades são as forças motrizes interiores do trabalho cognitivo das ciências, da racionalização e da produção do conhecimento. Quanto mais as necessidades são atendidas de modo “metodologicamente refletido” na práxis vital humana com maior profundidade seus resultados se “tornarão essenciais nos acervos do saber que a vida humana necessita para orientação cultural”, reconhecendo a alteridade cultural como elemento constitutivo do direito à dignidade humana (RÜSEN. 2014, p. 234).

Rüsen já apresentava essa reflexão na sua obra *Razão Histórica*:

A questão que nos interessa aqui pode ser explicitada mediante a seguinte consideração: *o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. A ciência é um modo particular de realizar esse processo. O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa.* Se se puder estabelecer que esse modo particular, científico, do pensamento humano está enraizado no pensamento humano geral, ter-se-á um ponto de partida para responder à pergunta: por que o pensamento se dá e se deve dar no modo científico? (RÜSEN, 2001, p. 54, grifo nosso).

Além disso, o pensamento é um ato social, possível por meio das ferramentas e instrumentos elaborados socialmente em direta consonância com os interesses do trabalho e da ação. Neste sentido, o primeiro ponto para responder a essa questão é a de que o sentido e a busca por sentido está ativa em todo tipo de práxis vital e em função dessa atividade devemos diferenciar o sentido nas ciências da cultura de outros modos de agir, visto que na ciência ele ganha um modo próprio de se corporificar e um processo específico de produção.

Na ciência a atividade de sentido deve ganhar um caráter reflexivo levado ao extremo mediante ao ato de pensar, pela interpretação da dinâmica inter-relacional que a cultura possui com as forças motrizes de estabelecimento de sentido e da construção científica, mas que não são propriamente científicas, pois são de cunho econômico, político e social. (RÜSEN, 2014, p. 197).

O autor alega que é necessária uma preparação inicial, de modo a reconhecer os processos de constituição e construção da ciência, segundo ele “é preciso haver uma preparação reflexiva, uma adaptação a esse pragmatismo para dotar os conhecimentos científico-culturais com a qualidade da serventia para a vida”. Esta preparação reflexiva é conceitualizada por ele como **formação**.

Ele apresenta o conceito de *formação* como “uma competência de sentido da práxis vital fixada no conhecimento” e tem por esse mote a acessibilidade prévia de feitos interpretativos racionalizados, ou seja, um saber de teor empírico e normativamente ajustado pela ciência. A finalidade desse saber no campo cultural é “negociar pretensões de autonomia em um contexto vital comum”, que consiste numa relação do ser social com seu meio natural, físico e humano. Esse saber

possui um caráter ativo no processo de construção social da consciência e papel importante na formação do “eu” humano, “eu” este que é em essência social.

Leontiev (1978, p. 167) afirma que o mundo concreto e mediato, no qual o ser humano está imerso, e que exerce a maior influência sobre sua existência, é um mundo que foi moldado e gerado pela ação humana. No entanto, esse mundo não é automaticamente revelado ao indivíduo como uma coleção de objetos sociais, portadores de habilidades humanas acumuladas ao longo do processo de evolução da prática sócio-histórica. Em vez disso, esse mundo se coloca diante de cada indivíduo como um desafio a ser enfrentado e compreendido.

É na *formação* que se confere a pulsão interpretativa do conhecimento estabelecendo assim um fortalecimento da subjetividade humana e da formação do “eu”, porque é por intermédio da formação, no caso científica, que a capacidade de sentido e compreensão do real acaba transcendendo “a esfera cognitiva da interpretação do mundo e do eu”, defrontando este “eu” com a interpretação do mundo anteriormente produzida, com a existência do outro, e de sua consequente interpretação dentro do contexto social vital (RÜSEN, 2014, p. 235). Por intermédio da ideia de “disciplinarização do conhecimento” científico, de seus processos metodológicos de pesquisa e de garantia de objetividade é que as ciências culturais podem se distanciar das outras esferas da dimensão cultural de sentido da vida humana.

Compreendemos a ideia de “disciplinarização do conhecimento” como uma possibilidade de mediar a *apropriação* do conteúdo científico por quem está envolvido em tal formação, frisamos que entendemos o conteúdo científico como um objeto social e historicamente criado pelos humanos em sua relação de intercâmbio, é assim que a ampliação qualitativa dos processos mental e psicológico dos indivíduos é o resultado de um processo, primeiramente, de natureza particular – um processo de apropriação que não existe no reino animal. Do mesmo modo, ocorre o processo inverso de externalização, em que as suas capacidades se refletem nos produtos tangíveis da sua atividade. As conquistas que resultam do desenvolvimento histórico das habilidades humanas não são simplesmente concedidas às pessoas

através dos fenômenos materiais e culturais objetivos que encarnam essas habilidades. Ao invés disso, essas conquistas são apresentadas nesses fenômenos.

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. (LEONTIEV, 1978, p. 178 - 272).

Por intermédio da dialética entre apropriação e objetivação que visamos pensar a produção do conhecimento histórico escolar formativo em diálogo com a ciência de referência, bem como sua relação com a esfera cultural humana. Essa dialética presume que a formação da individualidade humana se dá por meio da apropriação dos objetos produzidos pelos seres humanos, ao mesmo tempo em que a formação da individualidade se objetiva, pois esse processo torna os objetos sociais em propriedades individuais para ampliar e qualificar a práxis vital humana.

A Formação então passa a ser um processo essencialmente educativo e que possui em si um método de aproximação com a realidade pelo ordenamento do pensamento conceitual e do conhecimento, ou seja, da regulação metódica do pensamento enquanto conhecimento (RÜSEN, 2014, p. 213 -214). Na escola essa organização da formação se dá por meio do currículo e de orientações curriculares que esboçam conteúdos e conceitos, enquanto objetos sociais e suas conseqüentes contradições. No entanto, para falar do conhecimento, e particularmente do conhecimento histórico, é importante destacar que a reconstrução do conhecimento histórico por meio da aprendizagem histórica possui relação orgânica com a práxis.

Assim, ao compreendermos a produção da consciência dentro desse intrincado contexto do ser social, que se constrói no cotidiano e nas relações mais profundas com a produção e reprodução da realidade, abrangendo a satisfação das necessidades materiais e espirituais, assim como a expansão qualitativa das potencialidades humanas, torna-se fundamental reconhecer que a produção e formação da consciência histórica estão sempre interligadas à práxis vital comum. Essa práxis vital é o alicerce que sustenta e impulsiona o intercâmbio social que

alimenta a vida do ser social, ou seja, tanto nas necessidades do aspecto individual quanto nas necessidades do aspecto coletivo.

Dentro do contexto da produção do conhecimento escolar, é imprescindível explorar o conceito de currículo para estabelecer conexões relevantes com o processo de formação humana. O currículo, enquanto estrutura que delinea o que é ensinado e aprendido em uma instituição educacional, desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos. Ele não apenas influencia o conteúdo que os alunos se apropriam, mas também molda a maneira como eles percebem o mundo, constroem suas identidades e compreendem o conhecimento.

Ao examinar as relações entre a produção do conhecimento e o currículo, é possível abordar questões essenciais, como a seleção de conteúdo, a pedagogia empregada, as visões de mundo que são transmitidas e como tudo isso impacta o desenvolvimento dos alunos. Portanto, explorar essa interconexão entre produção disciplinar e currículo é um passo importante para compreender como a educação contribui para a formação integral dos indivíduos.

2.3. CURRÍCULO: UM CAMPO EM DISPUTA

Considero aqui a leitura crítica da escola marcada pela análise do teórico marxista italiano Antônio Gramsci (1982). Pelo prisma do autor, todo agir é um agir social, portanto, requer uma leitura crítica da realidade para então ascenderem à necessidade de organização. Portanto, agir é um agir político e coletivo, necessariamente ligado a uma materialidade de relações que se estabelece e se reproduz em diferentes níveis, diferentes desigualdades, diferentes formas de relação com o poder e com as relações de hegemonia cultural.

As formas que agimos na escola pela nossa práxis docente também nos situa como Intelectuais Orgânicos ligados a uma classe por interesses e necessidades, que em última instância se dão em uma base material de produção e reprodução da vida humana em sociedade. É importante situar também que a escola é fruto de

disputa e uma simples ferramenta retórica de ressignificação do real não mudaria a essência das relações, o que torna ainda mais urgente desenvolver uma leitura crítica da escola para nos situar diante do objeto social que denominamos currículo.

Quando adentramos à discussão sobre currículo na teoria curricular, é crucial enfatizarmos a dimensão ontológica que ele assume como uma diretriz formativa fundamental, principalmente quando se a escola conseguir assumir plenamente sua função social de transmitir e reconstruir conhecimentos.

Quando adentramos o campo teórico para discutir o currículo, é crucial ter em mente que, antes de ser considerado um objeto estático, o currículo é, na verdade, uma construção histórica e social moldada pelos condicionantes dos contextos históricos e pelos interesses de grupos que disputam seu conteúdo (GOODSON, 1995). Goodson destaca que o currículo é uma expressão das lutas sociais e que a seleção de conteúdos é, em si mesma, uma forma de hierarquizar a sociedade.

Portanto, é um equívoco considerar o currículo prescritivo como algo imutável e livre de conflitos. Pelo contrário, é essencial encará-lo como um objeto sujeito a críticas e disputas. Nesse sentido, é fundamental estabelecer uma abordagem crítica em relação ao currículo enquanto prescrição. Isso implica a necessidade de realizar estudos e, possivelmente, desenvolver teorias sobre a produção e implementação do currículo. Essa perspectiva crítica permite uma compreensão mais profunda das complexas dinâmicas envolvidas na formulação do currículo, incluindo o impacto das decisões curriculares na sociedade e na formação dos indivíduos.

A própria elaboração e a forma do currículo (tal como o seu conteúdo) assumem e estabelecem um modo particular de relações e de hierarquia social. Deste ponto de vista, defender apenas as mudanças dos métodos de ensino ou da organização escolar é aceitar a mistificação de uma estrutura hierárquica, através do currículo, que contradiz activamente outras aspirações e ideais (GOODSON, 1995, p. 73 – 74).

O autor enfatiza a longa história de associação entre o currículo e a prescrição sequencial, destacando que essa conexão foi estabelecida desde os primórdios da educação. Além disso, ele ressalta que, na era moderna, o currículo se tornou essencialmente uma disciplina acadêmica por si só. Portanto, nosso

entendimento do currículo deve incluir uma análise das convenções que se tornaram predominantes, buscando elementos de resistência e reconstrução do conhecimento no contexto da sala de aula.

Essas convenções predominantes são moldadas pela estrutura da disciplina escolar e pelos exames que são desenvolvidos com base nela. Esses exames são validados tanto por comissões universitárias, que avaliam seu mérito teórico e intelectual, quanto pelo aparato burocrático-administrativo do Estado, que os valida legal e juridicamente. É importante notar que o Estado desempenha um papel crucial na organização do sistema educacional e do currículo, e esse papel, cada vez mais, reflete a ideologia burguesa.

Portanto, é fundamental que as instituições educacionais compreendam a distinção entre o trabalho educativo, que visa à formação dos indivíduos, e o controle social, que pode ser promovido por meio da educação. Essa distinção é crucial para que a escola, enquanto coletivo, possa desempenhar seu papel de forma consciente e responsável na sociedade

Nesse sentido, ao abordar as teorias do currículo, é fundamental que ampliemos nossa perspectiva, indo além da mera prescrição curricular. Precisamos considerar teorias que se concentrem na produção e implementação do currículo, bem como na exploração de seus fundamentos epistemológicos. A partir dessa base, podemos estruturar o trabalho educativo de maneira mais significativa. Isso significa que devemos ter em mente quais são as finalidades educativas desse currículo em particular e como ele se relaciona com a prática em sala de aula e com a realidade material na qual o conhecimento será aplicado e reconstruído.

Falar sobre currículo implica, em grande medida, discutir saberes e conhecimentos. No entanto, para compreender de maneira mais profunda a dinâmica de criação e formação desses saberes e conhecimentos, é essencial mergulhar na sua lógica política subjacente. Em primeiro lugar, é crucial considerar o *currículo como um espaço político*, muito mais do que apenas um documento que prescreve conteúdos. Enxergar o currículo dessa forma é fundamental porque, muitas vezes, a ênfase exclusiva em conteúdos pode obscurecer os verdadeiros processos formativos da ciência e a função social da escola. Essa função social

inclui a transmissão do conhecimento científico escolarizado, facilitando não apenas a sua apropriação, mas também a sua posterior produção e reconstrução pelos alunos e alunas e trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Nesse contexto, a reconstrução do conhecimento escolarizado passa pela necessidade de elaborar teoricamente quais são as contradições inerentes a ele, que partem dos conflitos e interesses que permeiam esses conhecimentos. É através dessa análise crítica que podemos compreender melhor como os saberes são moldados, selecionados e transmitidos, e, assim, fundamentar e qualificar nossa ação diante do currículo educacional. Portanto, a abordagem política do currículo não apenas aprofunda nosso entendimento, mas também nos capacita a enfrentar questões fundamentais relacionadas à educação e à formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade.

Em seu livro *Didática Reconstitutiva da História* (2020), a professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt aponta elementos importantes para elaborar uma teoria curricular de cunho crítico sobre o ensino de história. Primeiramente, situa que o conhecimento deve ter a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, a partir de uma aprendizagem integrada à realidade objetiva da existência e às suas carências de orientação. Para isso, devemos nos perguntar sobre 3 elementos cruciais para avançarmos sobre a questão da reconstrução do conhecimento histórico:

- 1) Como os professores acionam cientificamente o passado?
- 2) Quais as pretensões de acionarem tais passados?
- 3) E ao acionarem tais passados, eles situam os indivíduos no mundo de qual maneira? Qual é a relação com a práxis é colocada?

Essas questões dialogam diretamente com os sentidos propostos à produção do conhecimento pela teoria marxista, quais sejam: o que fazer, para que fazer e como fazer. Demonstram também a relação de aprofundamento do ser com o conhecimento.

Obviamente um currículo que elabore uma perspectiva crítica, não deve prescrever esses elementos cruciais a priori, mas devem caminhar para contribuir no processo de desvelar o real a partir da lógica de uma função social do

conhecimento, de promover uma compreensão mais ampla da realidade como um todo, e principalmente em sua dimensão histórica e social.

Schmidt (2020) ainda nos situa que ensinar história tem como finalidade a construção do pensamento histórico a fim de contribuir para a formação da personalidade autônoma dos alunos. Essa construção do pensamento histórico e da autonomia dos alunos, processos que se impulsionam entre si dialeticamente, se alimenta nas carências de orientação dos indivíduos, no sofrimento e nas necessidades oriundas da ação do tempo.

Compreendendo esse processo, o conhecimento histórico se fundamenta na construção da racionalidade histórica. Essa construção consiste em organizar de maneira sistemática o nosso interesse em nos orientarmos no tempo. Essa orientação temporal se dá pela apropriação do passado por meio da elaboração do pensamento teórico no presente. Isso porque a aprendizagem histórica é fundamental para nos haveremos com a nossa vida a partir de uma reflexão específica sobre o passado.

Nesse contexto, acreditamos que, sob a perspectiva da Educação Histórica e da Didática Reconstitutiva da História, a elaboração crítica dos critérios de sentido e dos modelos de interpretação racional do pensamento histórico científico desempenha um papel fundamental. Isso porque essa elaboração crítica contribui para orientar a cultura com base na compreensão do tempo como elemento central na vida prática.

Essa compreensão envolve a interligação entre a experiência do passado, as expectativas de futuro e a realidade do presente. Dessa forma, o currículo, quando guiado por essa abordagem, torna-se uma ferramenta valiosa para promover uma compreensão mais profunda da relação dinâmica entre passado, presente e futuro, enriquecendo nossa visão de mundo e nossa capacidade de reflexão sobre a sociedade e a história.

Essa perspectiva encontra afinidade com a abordagem de Goodson (1995) em relação à teoria curricular. Ela vai além de simplesmente apresentar uma lista de conteúdos, pois busca compreender profundamente o contexto social em que esses conteúdos são gerados. Isso implica reconhecer que o conhecimento não existe

isoladamente, mas é moldado pelas dinâmicas sociais, políticas e culturais que o envolvem.

Portanto, sob essa visão, o currículo não se limita a transmitir informações, mas também busca explorar como essas informações são construídas, para que propósitos e com quais implicações. Dessa forma, a educação se torna mais do que a mera transmissão de fatos. O currículo se torna, então, uma ferramenta para desenvolver uma compreensão crítica e histórica da sociedade, promovendo o debate epistemológico sobre como o conhecimento é criado e como pode ser usado para elaborar a compreensão do mundo e a ação social.

Segundo Goodson (1995), precisamos partir da questão sobre “o que é currículo?”. Ao partir da análise dessa questão devemos explicitar as intenções político-educacionais por trás de cada projeto curricular. Currículo, a princípio, é um projeto de sociedade e um exercício de poder, em outras palavras, é o que eu desejo que o outro seja. Por isso, é um campo de disputas e tensões políticas e, portanto, sua organização vai além do texto escrito. Desta maneira, além do “como” aplicar o currículo na prática, devemos nos perguntar o “porquê” das formas de organização do conhecimento escolar. O currículo também é uma forma de política, um poder de Estado sobre quem desejamos que os indivíduos mais jovens possam ser quando se tornarem adultos e qual tipo de personalidade a escola deseja ajudar a construir.

O currículo também é uma construção e produção de sentidos e significados sobre o real, uma maneira de mediar a esfera do pensamento e a esfera da ação, já que a seleção cultural que o currículo produz também contribui para a construção de identidades sociais e coletivas. Todos esses elementos é que realizam uma determinada função social da escola e que evidenciam o viés epistemológico que o conhecimento escolar assume, ou seja, explicitam quais as relações com o conhecimento que está potencializada numa proposta curricular.

A noção clássica de currículo e conhecimento surge na esteira do industrialismo norte-americano e recheado de noções como eficientismo, eficiência e competência. Paraskeva (2004), na introdução crítica ao livro *O Currículo*, de Bobbit (2004), estabelece 3 linhas para construir o entendimento da noção de currículo

cristalizada em Bobbit. A (1ª) é providenciar o contexto político, econômico, cultural, educacional e curricular no qual se situa Bobbit; a (2ª) é contrariar noções que entregam a Bobbit a posição pioneira; e a (3ª) é a importância da leitura da obra de Bobbit que deu visibilidade à metáfora da escola como uma fábrica e do currículo como processo de produção.

Bobbit (2004) além de relacionar a gestão científica com a gestão do tempo, influenciado por Taylor, elabora a ideia do currículo como um processador da matéria-prima (alunos) para o mercado, única dimensão de compreensão da sociedade para esses teóricos. Assim, a educação passa a ver a atividade e sua finalidade ligada ao imediatismo e as noções de operacionalidade e eficiência, afirmando que o ser humano “é um fazedor e não um conhecedor” e diante desta noção as funções científicas das humanidades perdem espaço no currículo.

Entretanto, Paraskeva (2004) afirma que Bobbit compreendeu a importância de estabelecer o currículo para a construção e elucidação das atividades escolares. No entanto, na visão de Bobbit, o currículo era o mosaico de uma vida humana completamente formada em que as atividades respeitavam a ordem social vigente. Neste sentido, a gestão educacional era necessária para garantir a eficiência, e o método passava por respaldar essa eficiência, pautada num ideal que camuflava as relações de classe, raça, gênero, entre outras.

Foi a doutrina da eficiência social que originou a demanda por uma utilidade social especificamente direcionada ao mercado, fundamentando assim a existência das disciplinas escolares em critérios imediatos e utilitaristas. É por esse motivo que o conceito de eficiência social se baseia, e ainda se apoia, na dicotomia curricular entre disciplinas "acadêmicas" e "práticas". As disciplinas "práticas" são consideradas essenciais para a formação dos trabalhadores, enquanto as "acadêmicas" são muitas vezes percebidas como relevantes apenas para uma elite restrita.

Bobbit (2004) desenvolve uma concepção de currículo fundamentada na noção de "progresso social," que está intrinsecamente ligada ao progresso técnico e ao eficientismo social. O autor argumenta que o século XX foi marcado por novas

demandas e métodos educacionais, em grande parte devido à necessidade de preparar os indivíduos para o trabalho industrial.

A argumentação de Bobbit gira consistentemente em torno do ideal de eficiência social, vendo o currículo como uma ferramenta para otimizar o desempenho em prol da eficiência. Nesse contexto, qualquer inovação educacional é vista como uma forma de organizar e gerir o currículo de maneira mais racional.

No entanto, é importante observar que, segundo Bobbit, o conhecimento se configura principalmente como um meio de reproduzir a ordem social vigente, servindo aos interesses da produção capitalista, em vez de priorizar os interesses dos trabalhadores.

A eficiência social é um instrumento social e cultural de controle e um “utensílio perigoso e castrador” das problematizações sociais. Infelizmente a lógica tayloriana expressa pelo currículo de Bobbit ainda é assumida e colocada em prática em tantas salas de aula do mundo atual, principalmente num milênio em que ao passo que os trabalhadores e minorias foram ganhando acesso ao Estado esse mesmo Estado foi perdendo sua força regulatória diante dos mercados.

Esse debate foi essencial para permitir a realização de comparações históricas, abrangendo não apenas os interesses relacionados ao currículo, mas também à instituição escolar como um todo. Ele nos possibilitou identificar as estruturas que condicionam a configuração do currículo, o funcionamento da escola e, por fim, a própria prática pedagógica. Esse contexto histórico nos ajuda a compreender como as influências sociais, políticas e econômicas moldaram e continuam a moldar o sistema educacional e suas características essenciais.

Tomando a noção de Goodson (1995) de currículo como campo político, necessito retomar Gramsci (1982) visando contribuir para a análise e discussão da escola e do currículo como espaços políticos sujeitos às interações com as estruturas sociais historicamente constituídas. O autor pontua, através da análise da reforma educacional na Itália, que a escola se divide em duas, uma para as elites, em que a escola se demonstra como desinteressada, e que tem como base o humanismo e a formação do espírito; e outra para as massas, na escola das massas

a formação é direcionada ao trabalho manual numa perspectiva teórico-prática, priorizando a disciplina para o trabalho industrial.

Essa escola de massa visa a formação do “homem massa”, possuidor de uma tendência ao conformismo, e a base econômica do homem massa se relaciona à grande fábrica, à racionalização e à taylorização, sua formação se pauta na posição ocupada no mundo da produção. No entanto, a escola é um instrumento de hegemonia, exerce uma direção intelectual e moral sobre a sociedade, pois contribui para formar o “eu” dos indivíduos, e estabelece concepções de mundo e “moral”, uma vez que também contribui para constituição de formas de comportamento e valores.

Gramsci (1982) estabelece a constituição do “eu” a partir da filosofia da práxis que é uma forma de organizar a cultura, tendo a escola unitária como expoente dessa organização cultural para a superação do capitalismo. Nessa escola, o subalterno deixa de ser uma “coisa”, uma reificação, e passa a ser o protagonista de sua própria vida, ou seja, um dirigente.

Assim, o sujeito constrói um “espírito de cisão”, em que assume a consciência da própria personalidade histórica se apropriando do conhecimento científico, mas visando superar a realidade dada por meio da ação consciente. O autor ainda é categórico ao afirmar que “qualificar operários não é democratizar a escola”, muito menos proporcionar a eles a construção de conhecimentos científicos.

Nessa esteira, acentua que não há necessidade de se debater métodos especificamente, mas antes a formação social e seu papel político. Dessa forma, o maior desafio atribuído aos professores, enquanto intelectuais orgânicos, seria a elaboração crítica da atividade intelectual e criativa dos indivíduos.

Essa relação se passa no estudo de Gramsci sobre a “Ideologia” (sistema de valores culturais que falseiam e/ou afirmam a realidade material), a ideologia penetra, expande e integra um sistema social, este sistema social é denominado de “bloco histórico” e é o ponto de partida da análise do teórico.

O bloco histórico é a relação entre estrutura e superestrutura, sem a primazia de uma sobre a outra; o ponto crucial é o vínculo entre as duas, uma unidade, ou seja, uma totalidade. É no quadro da análise do bloco histórico que Gramsci estuda

a ação política sob a hegemonia da classe dirigente que, antes de mais nada, é uma situação histórica concreta, pois há uma vinculação orgânica entre a base material de produção e reprodução da vida e as ideias. Essa vinculação é denominada de “hegemonia”, que é a reprodução das relações entre estrutura e superestrutura mantida pela ação da “sociedade civil” e da “sociedade política”, traduzindo-se na hegemonia, ou o monopólio intelectual e a primazia econômica das classes dirigentes.

Sociedade civil e a sociedade política articulam-se em torno da construção das esferas da superestrutura de acordo com seus interesses culturais. Portanto, devemos entender sociedade civil como direção cultural e moral da sociedade, e sociedade política como aparatos do Estado para a manutenção do *status quo*. Aqui, por entender o Estado como uma instituição burguesa, até mesmo instituições privadas fazem o jogo da sociedade política.

Nesse contexto, três aspectos são fundamentais para a consolidação da hegemonia em torno das relações dialéticas entre sociedade civil e sociedade política:

1. A ideologia da classe dirigente desempenha um papel de destaque na propagação ideológica. Ela é priorizada como principal influência na conformação da hegemonia.
2. A concepção de mundo difundida desempenha um papel significativo na consolidação da hegemonia, especialmente quando não há disputas ideológicas substanciais. Essa concepção de mundo é moldada por diversas esferas, como filosofia, religião, senso comum e folclore, entre outras.
3. A direção ideológica da sociedade, ou seja, a "ideologia," é condicionada pelas estruturas materiais, incluindo o material ideológico. Nesse contexto, a escola se posiciona como um elemento fundamental desse material ideológico, influenciando e sendo influenciada pela construção da hegemonia.

Esses três aspectos destacam a complexidade das interações entre ideologia, poder, estrutura social e ação humana na formação ou contestação da hegemonia,

evidenciando a importância de analisar como as diferentes esferas da sociedade contribuem para a consolidação do poder dominante ou para ação humana.

Portanto, a consolidação da hegemonia de um centro dirigente sobre os intelectuais da classe trabalhadora se estabelece por meio de duas linhas fundamentais: a) Uma concepção abrangente de vida, uma filosofia que proporciona aos seus seguidores dignidade intelectual, um propósito na luta e um significado para suas vidas; e b) Um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico distintivo que confere uma unidade específica, dentro de sua esfera técnica, à fração mais numerosa e homogênea dos intelectuais, ou seja, aos professores.

Nesse contexto, a escola se torna um espaço de disputa ideológica. Como professores, é crucial que estejamos atentos ao nosso compromisso com os grupos que se formaram nessa realidade amplamente discutida. Reconhece-se, assim, que uma das ferramentas mais poderosas à disposição do professor é a apropriação dos meios de produção de seu trabalho, tanto teóricos quanto materiais. Isso implica compreender a importância de ambos e reconhecer o labor envolvido na reconstrução do conhecimento científico na escola.

Para aprofundar nossa análise sobre o currículo lançamos mão de autores tributários da Pedagogia Histórico-Crítica por acreditarmos que dialoguem proficuamente com nossa matriz marxiana de análise do real. Inicialmente, Saviani ressalta o papel da teoria no ato pedagógico para desvelar a relação eminentemente política entre escola e sociedade, educação e política. Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará a própria escola e não será indiferente com o que ocorre em seu interior, portanto, inclusive em como seu exterior influencia em seu funcionamento interior.

Na esteira da concepção de que a educação deva estar em íntima relação com a sociedade, guardada sua especificidade pedagógica, Saviani defende que os métodos devem manter “continuamente a vinculação entre a educação e a sociedade”, já que “professores e alunos são tomados como agentes sociais” e não meros reprodutores da ordem vigente.

É desta forma que qualquer projeto de currículo que explicita seu projeto de indivíduo e sociedade deve partir da materialidade e se relacionar com a

materialidade concreta. Por tal viés “exigimos uma concepção de conhecimento, da consciência, que seja ao mesmo tempo uma expressão do mundo material e um agente criativo transformador” (SARUP, 1980, p. 171) em que o professor não seja reduzido a uma mera engrenagem na construção concreta do currículo.

Já que uma política curricular deve presumir também o controle teórico sobre o currículo e sobre suas práticas. Afirmamos, portanto, que os professores devem se envolver na criação dos currículos para desafiar a dominação cognitiva que muitos currículos tentam realizar de maneira alienada. Nesse sentido, um currículo que assume uma prática de mudança e transformação da realidade social deve se utilizar dos instrumentos sociais cognitivos produzidos historicamente pela humanidade.

2.4. CURRÍCULO E FORMAÇÃO CIENTÍFICA

Na perspectiva da Didática Reconstitutiva da História, os currículos devem enfrentar a questão da formação das identidades históricas, e se o sistema educacional tem um papel central no preparo e formação do indivíduo, devemos partir da realidade concreta em que as relações de trabalho são alienadas e estratificadas, impedindo a formação plena da personalidade, de uma *individualidade para si*. Para tanto, é necessário reconhecer também que a reprodução das relações sociais de produção e de intercâmbio depende da reprodução da consciência social.

Ao assumir esse questionamento do ponto de vista curricular precisamos compreender como esse movimento se dá para pensar a reconstrução do passado dentro de sala de aula. Schmidt (2012) afirma que, historicamente, as propostas curriculares escolares têm o conhecimento sedimentado pela psicologia e pela pedagogia, afastando-se das áreas específicas do conhecimento e, conseqüentemente, perdendo as funções didáticas e formativas que as disciplinas específicas assumem.

Para tanto, precisamos especificar epistemologicamente a constituição do conhecimento específico e da função social que a escola assume enquanto possibilidade de emancipação humana. Compreendemos que todo indivíduo é um ser social e que o trabalho docente é um trabalho primordialmente intelectual e requer profissionalização científica e, conseqüentemente, todo conhecimento escolar também assume uma função social. Um currículo que tem um potencial transformativo da realidade deve incidir sobre as demandas mais vitais da sociedade, e não as silenciar.

Essas demandas possuem uma relação vital com a prática pedagógica já que é importante pensar o *telos* do trabalho, o sentido que o trabalho assume, mesmo que condicionado, ainda é algo que possibilita abertura à ação e ao futuro. Desta maneira, tanto o currículo de maneira geral como o currículo específico de história podem reivindicar para si tal atividade.

Para o ensino de história, a partir da interpretação histórica, dos debates da Filosofia da História e da Didática Reconstitutiva da História, o currículo deve assumir que também contribui para a *formação histórica de identidade* que consiste também numa circunstância política.

Por conseqüência, ao pensar as relações com o conhecimento potencializadas por uma proposta curricular é necessário pensar as relações formais que envolvem o ensino e a aprendizagem da história na perspectiva da práxis (DIVARDIM, 2017). Ao assumir tal perspectiva também assumimos a crítica ao idealismo que muitas vezes realiza a hipostasiação da realidade, assim como Marx e Engels afirmam em “*A Ideologia Alemã*” (2007).

A realização do trabalho intelectual que negligencia a busca pelo entendimento dos propósitos subjacentes a ele, também conhecidos como “telos”, pode resultar em análises superficiais e na tendência de naturalizar eventos da realidade. Isso ocorre porque ao não aprofundarmos nossa compreensão sobre as motivações por trás dos acontecimentos, corremos o risco de simplificar excessivamente as complexidades do mundo e a práxis humana.

Uma abordagem superficial compromete a apreensão da realidade histórica como algo intrinsecamente humano e socialmente construído. Compreender a

história e a realidade como fenômenos moldados por fatores históricos e pela ação humana é fundamental para uma análise mais aprofundada da consciência histórica e da orientação histórica. Afinal, os eventos históricos e sociais são influenciados por uma miríade de variáveis, incluindo políticas, econômicas, culturais e sociais.

É essencial reconhecer que a realidade histórica é resultado da atividade humana ao longo do tempo, sendo influenciada por fatores sociais, econômicos e culturais. O trabalho desempenha um papel fundamental nesse processo, contribuindo para a formação da consciência, a geração de ideias e a construção do conhecimento. Portanto, ao negligenciarmos a busca pelo propósito e significado subjacentes às atividades intelectuais, corremos o risco de perder uma compreensão mais profunda da complexidade da realidade histórica e de nosso próprio papel nela.

Quando adotamos a perspectiva do trabalho como elemento central na atividade educativa, a linguagem se torna o foco central de nossas análises. Como mencionado anteriormente, a linguagem é uma atividade profundamente enraizada no contexto social e desempenha um papel ativo no trabalho, uma vez que ela articula as finalidades, intenções e explicações relacionadas às ações, explicitando interesses e motivações.

A relação entre o ser humano e o mundo, mediada pelo trabalho e pelos instrumentos humanos resultantes do trabalho imaterial, como a linguagem, palavras e conceitos, desempenha um papel crucial na formação de ideias e pensamentos, bem como na motivação para a ação. Nesse contexto, a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também uma força motriz fundamental na construção de significado, no desenvolvimento de pensamentos e na orientação das ações humanas no mundo.

Essa conexão entre trabalho, linguagem e ação demonstra como nossas atividades intelectuais e práticas estão intrinsecamente entrelaçadas. O trabalho não é apenas uma atividade física, mas também um processo intelectual e criativo que se manifesta na maneira como usamos a linguagem para comunicar, conceituar e organizar nossas experiências. Portanto, compreender essa relação complexa entre o trabalho imaterial, a linguagem e a ação é essencial para uma apreciação

completa da influência do ser humano no mundo e na criação de significado em nossa existência.

Nesse contexto, enfatizo que para abordar a produção curricular no Brasil, é imperativo confrontar as profundas desigualdades estruturais e históricas que permeiam nossa nação, enraizadas na herança do sistema colonial e na interação com a universalização do capitalismo. Portanto, é essencial recorrer à categoria de "totalidade" para uma análise cada vez mais complexa e aprofundada dessa relação.

No caso específico da produção do conhecimento histórico, é crucial considerar como os conteúdos históricos se relacionam com a prática cotidiana das pessoas. Em outras palavras, devemos avaliar como os eventos e narrativas do passado influenciam a orientação cultural atual e, metodologicamente, como abordá-los para motivar a ação.

Dessa forma, ao mergulhar nas complexidades da produção curricular e do conhecimento histórico, podemos não apenas compreender a influência das estruturas históricas e sociais, mas também utilizar esse entendimento para promover uma abordagem mais igualitária da educação e da construção do conhecimento.

A abordagem da orientação e motivação para o agir na Educação Histórica traz à tona dois elementos essenciais que se relacionam com a práxis e que devem ser destacados. No âmbito material, é fundamental considerar o ambiente concreto em que essa práxis será possibilitada. Isso inclui a infraestrutura educacional, os recursos disponíveis, as instalações físicas e tecnológicas, bem como o acesso equitativo a esses elementos. O ambiente material desempenha um papel crucial na capacidade das pessoas de se envolverem efetivamente na Educação Histórica e na transformação da consciência.

No plano ideológico, a práxis educacional é mediada por conjuntos de operações, instrumentos, ideias e conceitos. Aqui, é importante analisar como as ideologias, os currículos, os métodos de ensino e os materiais educacionais influenciam a compreensão e a interpretação da história.

Precisamos então inserir uma reflexão crítica aprofundada sobre o capitalismo neoliberal e a realidade material em que ele tem operado, gerando cada vez mais

desigualdade e barbárie. Em primeiro lugar, no plano ideológico, é preciso identificar o conjunto de ideias em que o neoliberalismo opera e como a escola e o currículo acabam se atrelando e esse plano como dispositivos de falsificação do real por meio da produção de uma consciência alienada; por conseguinte e de maneira dialética, é preciso identificar qual é o plano material em que esse conjunto de ideias e valores propagados pelo capital e assumidos pela escola e pelo currículo estão operando.

O neoliberalismo tem a tendência de produzir um indivíduo cada vez mais fragmentado e que se pensa polivalente. Essa produção se dá por meio de conceitos que impossibilitam a compreensão da nossa prática, já que toda a ação atual se baseia na “ética do livre mercado” e da ideologia do pragmatismo neoliberal. A escola e o currículo aos poucos acabam aderindo este pragmatismo, ao *status quo*, alimentados por elementos pretensamente científicos, mas que desqualificam o trabalho docente, como por exemplo as Pedagogias do Aprender a Aprender (DUARTE, 2011).

Sob essa égide o próprio conceito de cultura vai se hibridizando e se descolando da base material da qual ela emerge e se relaciona, se tensiona e coexiste. Cultura deve levar em conta a relação ser humano-natureza, em que o trabalho seja compreendido como atividade vital de criação e intercâmbio em que essa ação gera uma transformação no meio, “modificando-o e modificando a si mesmo”. Dessa forma, a concepção de cultura assume aqui a tradição marxista de análise do real em que cultura é o processo de humanização do indivíduo e a cultura não está desvinculada da materialidade existente, portanto,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeças e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza (MARX, 2004, p. 36)

É importante destacar que, por meio das recentes reformas educacionais, está ocorrendo uma transição gradual da organização escolar fundamentada no princípio da gestão democrática para a adoção de princípios como eficiência, produtividade, êxito e avaliações externas constantes sobre o trabalho docente e os resultados desse trabalho. Esse movimento tem buscado a implementação de teorias cada vez mais híbridas, com o objetivo de alcançar uma "melhor aprendizagem" conforme os critérios estabelecidos por essas avaliações externas, muitas vezes conduzidas por técnicos distantes da escola e da organicidade com o comprometimento pela transformação da realidade.

Essa estrutura, que tem raízes que remontam ao século XIX, está tendo consequências desafiadoras para a educação. Na atual tendência neoliberal, a educação está abandonando seu referencial de emancipação humana e, em vez disso, está se orientando em direção à adaptação à sociedade que se autodenomina democrática, enfatizando a liberdade de consumo. Esse deslocamento de valores e objetivos pode ter implicações profundas na formação dos indivíduos e nas metas da educação, deixando de lado a busca pela emancipação e enfatizando a conformidade com as demandas do mercado e da eficiência, em detrimento de uma educação que visa ao desenvolvimento pleno e crítico dos cidadãos. Vemos impulsos de que o conhecimento escolar acaba cumprindo a função de gerenciar o real e administrar o capital, não assumindo sua problematização intelectual como tarefa científica, e reforçando a busca de soluções individuais e nunca político-coletivas (MALANCHEN, 2016, p 9 – 48).

Por fim, acabam ignorando a categoria de contradição como algo presente no movimento do real, principalmente a contradição entre as questões originárias da contradição entre capital e trabalho, gerando currículos que pouco ou quase nada incidem sobre a transformação da sociedade e da realidade.

Reforça-se o sentimento escatológico de iminente fim do mundo que paira sobre o horizonte de expectativas, mais do que a possibilidade de transformação. Currículo e conhecimento escolar ganham assim, ao nosso ver, uma condição que devemos enfrentar para conseguirmos nos elevar à humanidade para si.

Ao ansiar por uma perspectiva de humanidade para si, ou seja, que o intercâmbio social não seja obstaculizado pela naturalização de um movimento histórico que culminou numa predominância social e econômica da Europa e de países que tiraram grande proveito material da acumulação primitiva.

Sendo assim, esse processo de realização da própria humanidade esbarra na contradição com a materialidade posta, que se sustenta na impossibilidade que essa materialidade tem para condicionar valores democráticos, igualitários e liberdades de fato. Para tal, é necessário uma teoria curricular que se assuma anticapitalista e possibilite novamente teorizarmos em uma humanidade e uma história universal que dê conta e que agudizam as consciências individuais (singularidades) para que se apropriarem dos conteúdos (particularidades) necessários para se objetivarem no seu processo de universalização, de genericidade para si.

Para tanto, o panorama que se apresenta à nossa vista no início do terceiro milênio é o seguinte: a escolha entre superar o capitalismo ou precipitar a destruição da humanidade e do planeta. A batalha pela transcendência do capitalismo se alinha com a defesa da humanidade como um todo. Nesse sentido, a conscientização da situação, embora não seja suficiente por si só, configura-se como um requisito primordial, essencial e indispensável. “O desenvolvimento dessa consciência implica um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias” (SAVIANI, 1994, p. 103).

Para isso, não podemos partir da lógica de que a escola é uma simples reprodutora do conhecimento científico produzido nas universidades, ela tem como finalidade coletivizar o acesso aos processos de construção do pensamento científico, inclusive os materiais, para produzir por intermédio da interpretação uma base metodológica e conceitual, que seja guiada por evidências observáveis e buscando uma argumentação, nessas próprias evidências e na reflexão teórica, para se configurar enquanto cientificamente plausível. Esse conhecimento deve ter como meio o cotidiano escolar específico, com seus tempos específicos, processos específicos, faixas etárias específicas, inclusive nas realidades materiais em que se encontram.

André Chervel (1990), argumenta que o surgimento da escola se pauta na ideia da “disciplinarização da inteligência das crianças” no sentido de compreender que a construção científica cultural é um processo disciplinar do qual se faz presente uma rigorosa metodologia regulada pela pesquisa empírica. Ainda seguindo esta ideia, o autor expõe que antes do começo do século XX o conceito de disciplina na escola se associa a um modo de “disciplinar o *espírito*, dar os métodos e as regras para abordar os domínios do conhecimento”.

Aqui se faz necessário analisar o conceito de espírito partindo de Rüsen (2014), de acordo com o autor, ao longo do século XIX o que era considerado *ciências do espírito* se distancia gradualmente das ciências naturais e passa a se configurar através de um processo autorreflexivo de configuração metodológica. O que era antes entendido como *espírito*, passível de descoberta de leis gerais, guiado por uma mão divina que nos conduz e por consequência conduz a história, passa então a se configurar como *cultura*, ou seja, um *processo de constituição e construção de sentido através da interpretação da nossa relação com a natureza e com outros seres humanos*.

Ao trazer à luz o conceito de disciplinar o espírito podemos remetê-lo ao conceito de formação elaborado por Rüsen (2014, p. 225), e, se analisado ao nível de conhecimento escolar, é essencial compreender que ele tem como base uma formação disciplinar de iniciação às ciências de referência, isto é, seu processo de construção enquanto disciplina específica e especializada, que por sua vez produz seu próprio método de investigação e construção do conhecimento e de interpretação da realidade, visando um diálogo democraticamente aberto e intersubjetivo, e não um processo autoritário e violento de transmissão do conhecimento. Essas relações entre cultura e escola são determinantes para a constituição das formas escolares e do próprio conceito de disciplina escolar, de formar os indivíduos a partir de uma racionalidade científica. Para tanto, o ensino escolar que surge com as disciplinas coloca em ação os objetivos impostos à escola, não se limitando a apresentar os conteúdos de ensino, mas dominar os *procedimentos científicos*. (CHERVEL, 1990, p. 192).

Todavia, essa formação científica deve ter como base a própria práxis cultural dos indivíduos, já que a escola está em relação dialética com o que defendemos como cultura. Nessa relação “os grandes objetivos da sociedade não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações estruturais”, conformando as disciplinas escolares como “modos de transmissão cultural que se dirigem aos estudantes” enquanto processos disciplinarizados de construção de conhecimentos com finalidade de orientar a práxis vital humana no contexto social maior (CHERVEL 1990 p. 190 -193).

Por orientar a práxis vital humana, no sentido de construir uma identidade com base nos quadros culturais de referência, e por organizar a ação para a vida coletiva (práxis) é necessário desdobrar essa finalidade em duas funções: a primeira função (1ª) é de instruir as crianças cientificamente; e a segunda função (2ª) é a de criar suas próprias disciplinas, ou seja, um grande leque de conhecimentos com contexto específico de produção e direcionada ao público geral, em especial os jovens (CHERVEL, 1990, p. 200).

A escola, ao realizar suas funções, produz um processo próprio de relacionamento com as ciências especializadas e disciplinarizadas, com uma relação específica com o tempo e espaço. Esse processo próprio desenvolve o conhecimento escolar como um “objeto cultural em si” e consegue também se relacionar e infiltrar no contexto social, a partir de tensões e apropriações. Chervel afirma que

A função da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro, é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. (CHERVEL, p. 200)

Quando se defende a ideia de disciplinarização do espírito para produção do conhecimento não nos remetemos, como já frisado anteriormente, ao autoritarismo e censura realizados pelos governos atuais em relação à educação, mas a defesa de

que o trabalho pedagógico é muito maior do que uma transmissão de conhecimentos acumulados, ele tem em seu cerne assegurar a coletivização dos processos de construção do conhecimento construídos ao longo da história para que os seres humanos em processo de formação possam se apropriar deles à medida que vão se objetivando, formando sua personalidade, seu espírito, sua consciência, enfim, seu “eu”.

Defender a escola como produtora de conhecimento também passa pela necessidade de defender o conceito de cultura como esfera construtiva, formativa e transformativa da vida humana. Para superar a visão da cultura como apenas natureza prática devemos nos aproximar da compreensão de cultura como esfera construtiva e interpretativa da realidade, tendo a noção compreensão de cultura como uma construção humana e histórica que está

Sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica. Esta Concepción há reemplazado la noción convencional de una cultura como un sistema acotado y ahistórico, com coherencia interna y correspondencia lineal com uma sociedade. La Concepción reciente obliga a repensar procesos basicos, como la socialización, y apoya el uso de alternativas teóricas, como el concepto de apropiación, para comprender la dinámica cultural en la escuela. (ROCKWELL, 1997, p. 32)²

Com o conceito de apropriação podemos pensar os processos de constituição científica do conhecimento escolar. A escola tem uma cotidianidade própria e os professores e as professoras não transmitem “a cultura total da sociedade”, o que é uma visão totalmente idealista, os docentes produzem processos de seleção, apropriação e construção dos conhecimentos escolares pautados em suas ciências de referência, partindo de uma de uma base material e do contexto social vital. Por esse viés, docentes outorgam sua prática pedagógica pautados na realidade dos

² Sujeito a condições e usos sociais e políticos, múltiplos e dialógicos. Esta concepção substituiu a noção convencional de uma cultura como um sistema delimitado e a-histórico, com coerência interna e correspondência linear com uma sociedade. A Concepção recente nos obriga a repensar processos básicos, como a socialização, e defende o uso de alternativas teóricas, como o conceito de apropriação, para entender a dinâmica cultural nas escolas (tradução minha).

grupos e das localidades em que estão inseridos, atribuindo sentidos e finalidades correspondentes à práxis social.

Em vista disso, o ordenamento social das escolas abre e encerra possibilidades de aprender e de produzir cultura e o conhecimento escolar, fazendo com que o trabalho pedagógico passe a ser encarado como um domínio sólido da teoria e dos processos de construção da ciência específica por parte dos professores e professoras. Quando esse domínio específico de constituição de sentido metodologicamente guiado pela investigação é confrontado com a práxis social local acaba configurando a escola como um espaço político, de formação de identidades e de práxis sociais (ROCKWELL, 1997, p. 32).

Reconhecer a escola como construtora de conhecimento é reconhecer sua dimensão normativa que todo ato de ensinar se inscreve, e é por esse motivo que um “projeto de formação intelectual e de desenvolvimento da pessoa deve se guiar num horizonte de valor” e de busca de critérios de validação com consideração a *normatividade epistemológica* presente na construção do conhecimento. Isso deve se dar em sua mais estreita relação com a concepção de humanidade, de sociedade e de ser humano nas quais acreditamos direcionar nosso conjunto de valores e de ideias.

Ao analisar essa normatividade em relação ao contexto social, adotamos o princípio de que os esforços destinados ao processo de ensino e aprendizagem devem emergir de uma análise concreta das relações que constituem o ambiente escolar em seu cotidiano, somos levados a considerar a atividade docente como um ato intelectual e de investigação social. O professor, inserido nos contextos sociais, deve, por meio da ciência, aprofundar a compreensão desse próprio contexto por parte dos indivíduos envolvidos.

Acreditamos que essa indagação se estende para explorar como o currículo se interconecta com a dinâmica da escola e com os educadores, e como ele pode tanto impor restrições quanto fornecer suporte para a assimilação e aplicação desse conhecimento na práxis vital comum. Ao nos remetermos ao contexto social em que o Brasil se insere – um capitalismo periférico em que as políticas neoliberais

repressivas constituem currículos³, é crucial reconhecer a interconexão que esse movimento estabelece com a totalidade da prática social, da experiência cotidiana e, especialmente, com a prática educacional.

Essas conexões constituem um trajeto formativo destinado a adaptar os indivíduos às suas realidades diárias. Dessa forma, a hegemonia cultural das classes dominantes se manifesta na seleção cultural presente nos currículos e conteúdos, resultando na exclusão dos processos teóricos, racionais e metodológicos de sua construção e na ausência de uma correspondência dialética necessária com a práxis vital comum do ser social, qual seja, o processo de intercâmbio humano.

Devemos, por esse viés, encarar a ideia de cultura pela “função entre a vida e o conhecimento”, pautando o fator de “organização do ‘eu’ interior em uma formação crítica com fins a uma formação integral e que tenha como pressupostos a omnilateralidade e politecnicia” (SCHMIDT, 2019). Gramsci parte dessa pressuposição e defende o homem como uma construção histórica social, estando a cultura como uma esfera de organização disciplinar do próprio “eu” interior baseada nas produções humanas, conseqüentemente, históricas e sociais. É assim que **cultura** deve também ser entendida como

*organización, disciplina del próprio yo interior, toma de posesión de la própria personalidad, conquista de una consciéncia superior, por la cual se llega a comprender el próprio valor histórico, la función *própria en la vida, los próprios derechos y deberes*. Pero no se llega a todo esto por evolución espontánea, por acciones y reacciones independientes de la propia voluntad, como ocurre em la naturaliza vegetal y animal, onde cada individuo se selecciona y organiza inconscientemente, por la ley ineluctable de las cosas. El *home es, sobre todo, espíritu, es decir creación histórica y no naturaleza*. (GRAMSCI *apud* BETTI, 1976, p. 101)⁴.*

³ Questões produzidas a partir da exposição da professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt durante as aulas da disciplina Epistemologia das Disciplinas Escolares, ocorridas no primeiro semestre do ano de 2019 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

⁴ Organização, disciplina do próprio interior, tomada de posse da própria personalidade, conquista de uma consciéncia superior, através da qual se chega a compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres. Mas tudo isso não se consegue por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como ocorre na natureza

Gramsci identifica que todos os seres humanos acabam exercendo sua racionalidade e intelectualidade por terem que produzir esquemas de pertencimento e de leitura moral do mundo, e através da sua interpretação constituem sentido à realidade em que se inserem. Para tal análise, o autor sublinha que não existe nenhuma atividade humana que esteja totalmente alheia de uma operação intelectual, à vista disso, não “se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” o que consolida essa compreensão como um princípio basilar da construção do conhecimento científico. Assim, como afirma Lukács, de que a gênese histórica do ser social é o processo da atividade humana, da relação entre a práxis primária e a práxis interativa, o trabalho propriamente dito, e a organização racional e intelectual por meio da consciência e do pensamento teórico.

Ao reconhecer esse princípio, associado ao processo cultural de organização do “eu” interior, é imperativo caracterizar e ampliar a concepção do processo de formação, pautado na leitura científica do mundo, através da dialética singular-particular-universal. É a partir daí que devemos nos questionar sobre a relação entre política, economia e conhecimento para podermos analisar quais as finalidades que esse conhecimento tem na sociedade.

A partir do conceito de intelectual orgânico, em que os seres humanos que desempenham uma função especificamente intelectual estão organicamente ligados aos interesses de uma classe específica, seja a dominante ou a classe subordinada e conformada politicamente. Ao articular esse conceito e sua implicação na construção teórica da escola unitária com a noção de Rockwell (1997) da escola como espaço político, ampliamos o horizonte de ação dos professores e das professoras ao reconhecê-los como intelectuais orgânicos à classe trabalhadora, elemento constitutivo da universalidade, e tendo como princípio a utilização do conhecimento científico metodologicamente regulado pela pesquisa para a formação do “eu” em um princípio dialético e democrático.

Portanto, surge a indagação sobre as vias através das quais os professores podem conferir significado cultural às condições materiais que regem a produção e

vegetal e animal, onde cada indivíduo é selecionado e organizado inconscientemente, pela inelutável lei das coisas. A casa é, antes de tudo, espírito, ou seja, criação histórica e não natureza.

reprodução da vida humana, condições estas acessíveis durante suas práticas educativas, com o intuito de assimilar e objetivar esses elementos. Atuando como intelectuais orgânicos, os educadores se veem diante de questões cruciais para entender a dinâmica intrínseca da instituição escolar.

As professoras e os professores também são trabalhadores que têm na separação entre trabalho manual e o trabalho intelectual a base constitutiva de sua profissão, o que acarreta o processo de perda do controle dos meios de produção do seu conhecimento.

Ao relacionar autonomia epistemológica do conhecimento e sua relação com formação, é imperativo salientar qual o papel da ciência produzida pela escola no processo de formação do “eu” interior dos jovens submetidos ao seu processo normativo de ensino. Essa formação do “eu” é possível apenas mediado pelo trabalho, nesse sentido ela se dá pela apropriação individual das produções humanas ao longo do tempo, sendo a ciência mais uma dessas produções. E só a partir dessas apropriações produzidas e transmitidas socialmente é que o indivíduo ganha a possibilidade de universalizar-se e construir sua liberdade e emancipação.

É assim que a teoria do ensino desenvolvimental de Vasili Davydov, apresentada por Libâneo (2008), entra em cena para contribuir para a ideia de formação. A teoria de ensino desenvolvimental aponta para o fato de que

a atividade de aprendizagem na escola está ligada à formação do pensamento teórico do aluno desenvolvido com base nos conceitos teóricos das disciplinas escolares e mediante o domínio de capacidades e habilidades de aprendizagem independente (aprender a aprender teoricamente). Para tanto, as situações de aprendizagem devem ser organizadas com base na análise do conteúdo da ciência a ser ensinada, na metodologia própria de investigação dessa ciência e nos motivos dos estudantes ligados à atividade de aprendizagem (LIBÂNEO, 2008, p. 61 – 62).

A relação entre a apropriação do método socialmente desenvolvido pelas ciências e a apropriação desse método e dos conhecimentos dele decorrentes deve ser dirigida aos motivos dos estudantes, ou seja, deve corresponder a uma

necessidade prática que não a naturalização do cotidiano, mas que possibilite uma leitura da realidade que eleve a complexidade do pensamento e da compreensão das formações sociais dispostas na realidade.

Libâneo ainda contribui para o debate em relação ao conceito de formação, apoiado no teórico soviético Davydov, ao apresentar as relações entre as didáticas específicas e a didática geral. O autor evidencia que a didática possui um duplo caráter, “um conteúdo que se ensina e um aluno que aprende com suas condições individuais e sociais de desenvolvimento e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2008, p. 63).

Essa tarefa das didáticas como campo do conhecimento científico é responsável por contribuir com a prática docente e não criar mais obstáculos aos professores e professoras, é desta maneira que as formas de ensinar e as formas de aprender devem ser a referência para as atividades de ensino e de formação, visto que para concretização desta é necessário essa articulação social entre práxis, ciência, professores e estudantes, em que as disciplinas escolares, organizadas metodologicamente de acordo com condições históricas específicas, devem desenvolver atividades para que os estudantes as apreendam teoricamente.

Didática geral e didáticas específicas passam a possuir uma interrelação em que cada uma desempenha um papel específico para entender a produção do conhecimento escolar, já que a “didática só faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina que é ensinada” e no seu próprio processo de investigação, que fornece ao indivíduo a apropriação de capacidades humanas historicamente produzidas e que estão objetivadas na cultura material e subjetiva de cada um. Esse processo de apropriação é a “condição do desenvolvimento mental” e da personalidade do indivíduo. O desenvolvimento é garantido pela apropriação da atividade humana anterior e da capacidade de lê-la cientificamente assegurando seus critérios de validade e organizando o seu “eu” numa relação intersubjetiva de produção de sentido, que reconheça diferenças culturais a partir de uma apreensão científica dos objetos. Essa apreensão se configura numa prática pedagógica epistemologicamente reflexiva que consiste no reconhecimento de que

O modo de lidar pedagogicamente com algo depende do modo de lidar epistemologicamente com esse algo, considerando as

condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive (vale dizer, as condições da realidade econômica, social etc.). Trata-se, portanto, de unir no ensino a lógica do processo de investigação e os produtos da investigação. Ou seja, o acesso aos conteúdos – a aquisição de conceitos científicos – precisa percorrer o processo de investigação, os modos de pensar e investigar da ciência ensinada. Não basta aprender o que aconteceu na história, é preciso pensar historicamente (LIBÂNEO, 2008, p. 79).

O ensino e aprendizagem, partindo dessa percepção de formação e com base na ideia de cultura já apresentada, compreende o conhecimento como essencial a práxis vital humana que visa a transcendência do já dado. O ensino, portanto, deve ter como finalidade a utilização dos conceitos como “ferramentas para atuar na realidade, com os outros e consigo mesmos”, visando uma preparação científico-cultural pautado numa reflexão crítica sobre sistemas de valores fundadores de identidade e a contextualização do meu próprio sistemas de valores e modos de reconhecimento do outro e do “eu”, orientando nosso agir no presente (RÜSEN, 2014, p. 238-329).

Professores e professoras, quando reconhecidos como produtores de conhecimento, podem se questionar que ensinar não é meramente transmitir a matéria, mas sim conhecer as implicações filosóficas e epistemológicas do “processo geral do conhecimento”. Para isso é necessário que se reconheça os processos internos da aprendizagem e do desenvolvimento humano, dominar os processos investigativos da ciência ensinada (LIBÂNEO, 2008, p. 81), bem como o conhecimento pedagógico-didático que perfilam a escola como produtora de conhecimento científico particular.

Certamente não é uma tarefa fácil, já que isso se defronta aos questionamentos sobre os processos de formação docente, ou seja, como a Universidade concebe a função social e a relação com a ciência que esses profissionais deveriam se apropriar e nos obstáculos que as condições materiais em que o trabalho docente ocorre. É fato que o processo de transcendência do real só ocorre com mudanças materiais da realidade e do esforço social e político da sociedade num enfrentamento à tendência de reduzir tudo e a todos em mercadoria.

Porém reconhecer os professores e professoras como produtores de conhecimento coloca a escola como um produto cultural que tem como ponto de partida a relação material e social de origem, a prática social inicial; e que tenha como ponto de chegada a mesma prática social, porém com uma leitura conceitual científica, complexa e elaborada da realidade. Assim, a escola se constitui como um espaço político que exige a necessidade de produção do conhecimento escolar com uma base científica, democrática e socialmente justa.

Sabemos que o trabalho docente tem se precarizado cada vez mais com os processos de avanço do neoliberalismo e desqualificação do papel do professor e da professora, nossos questionamentos devem ser respondidos com o reconhecimento – já citado anteriormente – da escola como um espaço político, coletivo e autônomo do ponto de vista de produção do conhecimento, e do docente como figura ativa na reconstrução do conhecimento na escola, e por isso a necessidade de sua valorização.

É desta forma que, ao analisar os conteúdos de História de currículos do Ensino Fundamental Anos Iniciais adentramos em uma seara que é preciso salientar suas especificidades. O professor é um generalista que não passou pela formação da ciência específica, e também é preciso salientar que o foco dos currículos dos anos iniciais se fundamenta na psicologia genética de Piaget, o que vai de encontro com a exposição teórica realizada até aqui.

Por isso, no capítulo seguinte, buscaremos discutir a partir da Didática Reconstrutiva da História, das implicações ontológicas da psicologia para o conhecimento histórico nos currículos de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e também como ela se relacionou com a organização teórica e epistemológica do conhecimento histórico nesses currículos e orientações tendo como objeto de análise dos conteúdos históricos presentes nas propostas curriculares, com ênfase nos conceitos substantivos, buscando identificar as relações que esboçam com a formação histórica dos estudantes.

3. DIDÁTICA DA HISTÓRIA, CONTEÚDO HISTÓRICO E FORMAÇÃO

Viso aqui discutir sobre os sentidos e significados dos conteúdos históricos por meio da relação entre conceitos substantivos e conceitos epistemológicos, a partir da Didática da História e da Educação Histórica, para isso, acredito ser necessário uma maior compreensão de seus pressupostos para aprofundarmos o debate sobre o que são esses conceitos, com ênfase nos conceitos substantivos. Para isso, utilizamos a tese de doutoramento de Tiago Costa Sanches, *“Percurso da Didática da História para os Anos Iniciais no Brasil”* (2015), em diálogo com Rüsen, *“Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas”* (2012) e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, com a obra *“Didática Reconstitutiva da História”* (2020), visando por fim, uma construção categórica mediada pela exposição teórica realizada no capítulo anterior. Além disso, buscaremos dialogar com autores já apresentados ao longo do texto.

Rüsen (2012), no capítulo que se refere ao *Iluminismo e Historicismo: premissas históricas e opções da didática da história*, afirma que a Didática da História lida com três fatores que são decisivos para a aprendizagem histórica. O primeiro fator é a consciência histórica dos indivíduos, que surge na práxis da vida, como dimensão vital, em constante diálogo com a Cultura Histórica em que esses indivíduos estão inseridos, Ela surge no âmbito concreto do tempo e nas condições empíricas da realidade social, bem como do espaço em que se encontram. E essa consciência histórica “espontânea inicial está habitada pela tradição em que cada pessoa nasce e cresce”. O segundo fator é a historiografia, que explicita como a história é escrita “segundo procedimentos de controle crítico”, resultado de um processo de cientificização próprio. Já o terceiro fator é o próprio ensino da história, ou como a história circula na sociedade, mas ele se dá majoritariamente através do sistema escolar. É importante destacar que

uma das primeiras constatações feitas por Rüsen, ao longo das questões da didática da história, é que esta não se esgota no sistema escolar, embora tenha nele uma arena preferencial.

História, sua experiência e sua reflexão, tem função social determinante na formação de identidade das pessoas e de suas sociedades. Com isso, possui um papel educacional na sociedade em geral, e não apenas no sistema escolar. História está no ensino e no aprendizado em sala de aula, história está no contraste e na crítica do cotidiano e do meio-ambiente cultural a que pertencemos todos, história está na arquitetura interpretativa do tempo que nos envolve, nos documentos, nos monumentos, no espaço urbano e rural, nas mentalidades e nos valores, nas crenças e nas convicções, enfim, em tudo em que o homem pôs a mão e a razão. (MARTINS, *apud* RÜSEN, 2012, p. 10)

Estevão Rezende Martins, ao apresentar o debate iniciado por Jörn Rüsen sobre a Didática da História, destaca a importância vital do conhecimento histórico para a vida. Rüsen, por sua vez, enfatiza a dinamização da consciência histórica, um processo que teve origem no Iluminismo e que possui uma dimensão categorial fundamental.

Rüsen argumenta que, formalmente, sob o iluminismo, a identidade deixa de ser estática e se transforma em uma grandeza temporal, um processo em constante evolução. Quanto ao seu conteúdo, a identidade histórica passa a ser moldada pelo critério da humanidade, que acaba sendo sintetizada na ideia de "Nação", que pode ser vista como a individualização das qualidades gerais da humanidade. Na perspectiva do historicismo, a "Nação" representa uma caracterização específica da natureza humana universal no contexto temporal, e a noção de "progresso" serve como base de aproximação para todos.

Contudo, Rüsen afirma que o conhecimento histórico vai além de um simples registro de eventos passados ou desenvolvimento da Nação; ele é essencial para compreender nossa identidade, nossa evolução como seres humanos e o desenvolvimento das sociedades ao longo do tempo, configurando-se como um ferramenta de compreensão da experiência humana. Portanto, a história desempenha um papel crucial na formação de nossa consciência e na compreensão de quem somos, tanto como indivíduos quanto como parte de uma comunidade mais ampla. (RÜSEN, 2012, p. 19).

Esse processo, como todo movimento humano, apresenta contradições, mas uma qualidade reflexiva que a Didática da História ganha com essa dimensão

categorial é compreender onde os conhecimentos históricos são determinados pela relação entre a consciência histórica e o mundo da vida humana” e demonstra que o processo de cientifização do pensamento histórico é, assim, um processo duplo: garantia de objetividade por meio da pesquisa, por um lado, e ganho de subjetividade pela relação ao posicionamento, por outro” (RÜSEN, 2012, p. 23).

A Didática da História tem de dedicar-se, ademais, a ir além das meras descrições formais das identidades históricas e descrever as variáveis fundamentais de referência da identidade histórica” (RÜSEN, 2012, p. 31) e revelar seus pressupostos epistemológicos, as condições de produção de conhecimento e a relação do conhecimento com a formação da consciência histórica. No contexto da Didática da História para os anos iniciais do ensino fundamental, Sanches (2015) buscou evidenciar as conexões entre as ciências pedagógicas e a própria Ciência da História na composição de uma didática específica, salientando quais concepções de ensino-aprendizagem balizaram sua construção.

Primeiramente, o autor pontua que analisar essa trajetória apresenta duas questões iniciais para serem consideradas. A primeira, é o fato das pesquisas na área estarem ancoradas em campos do conhecimento distintos de produção do conhecimento, dificultando o diálogo entre historiadores e pedagogos. A segunda questão, é o ambiente de formação dos docentes que atuam nessa etapa de ensino, com muitas disciplinas voltadas à prática docente e “poucas disciplinas sobre o campo específico de cada área de conhecimento, como é o caso da História” (SANCHES, 2015, p. 21).

O autor enfatiza uma questão significativa: as discussões sobre o ensino de História nos anos iniciais são amplamente influenciadas pelas teorias de ensino-aprendizagem provenientes das diversas abordagens pedagógicas. Com base em Selma Garrido Pimenta e Gauthier, Sanches destaca que existem dois aspectos importantes para pensar o percurso da Didática da História no Brasil. Em primeiro lugar, há uma fragmentação na produção do conhecimento, resultando em um maior distanciamento entre as Universidades e as Escolas. Em segundo lugar, há também um distanciamento entre o saber específico e os saberes pedagógicos, o que leva a uma instrumentalização do saber científico. Como consequência, ocorre

uma instrumentalização didática do ensino, uma vez que o conhecimento específico não é visto como relevante para o professor atuante em sala de aula (SANCHES, 2015, p. 28). Para tanto

Dentro desta concepção de ensino os historiadores seriam os produtores e detentores do conhecimento histórico, isolados em suas cátedras, produzindo o conhecimento sem qualquer preocupação da real aplicação deste na vida prática das pessoas. Na outra extremidade estariam os pedagogos, produzindo estratégias, métodos, técnicas de ensino destes conteúdos, adequando o conhecimento específico, tudo que for preciso para que o aluno “absorva” o conhecimento produzido pelos historiadores (SANCHES, 2015, p. 28).

Além disso, Sanches (2015), fundamentado em Libâneo, indica que há um desentendimento constante entre professores de didática provenientes da pedagogia e os professores das didáticas específicas. Para os professores das licenciaturas a didática seria uma questão meramente normativa e específica, em que bastaria os professores dominarem conteúdos específicos para ensinar e produzir uma boa aula. Já para os professores de didática, o ensino presume o conhecimento das características individuais e sociais dos estudantes, bem como o contexto social do qual fazem parte.

Nesse contexto, o autor apresenta uma proposta que visa estabelecer uma estreita "associação entre o pedagógico e o epistemológico a partir da interação entre os dois campos de conhecimento". Essa interação permite uma aproximação das bases epistemológicas no entendimento da realidade educativa. Além disso, outro aspecto que une tanto a Didática Geral como as Didáticas Específicas é a sua convergência na centralidade da aprendizagem dos alunos. Ambas perspectivas compreendem que "as formas de ensino dependem das formas de aprendizagem".

Essa visão fundamenta-se na ideia de que a prática docente requer uma abordagem que considere as necessidades individuais e sociais dos estudantes, reconhecendo que a forma como o conhecimento é transmitido deve estar alinhada às diferentes formas pelas quais os alunos assimilam e internalizam os conteúdos.

Ademais, é imprescindível ressaltar que o processo de aprendizagem não é homogêneo para as diferentes disciplinas, visto que cada uma delas demanda características particulares, distintas operações mentais, percursos conceituais e

níveis específicos de abstração. Em outras palavras, as diversas disciplinas se estruturam e são apropriadas de maneiras singulares e diferenciadas. Essa variação na natureza do conhecimento exigido por cada disciplina implica que os métodos e abordagens pedagógicas devem atender às necessidades e peculiaridades de cada campo do saber. O ensino, portanto, precisa ser cuidadosamente planejado para promover o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes, proporcionando-lhes as ferramentas e capacidades cognitivas específicas exigidas por cada área do conhecimento.

No contexto educacional, é evidente que a Didática Geral desempenha um papel essencial ao contribuir significativamente para o processo de aprendizagem. Ao explorar e desvendar os modos gerais de aprendizagem, como a atenção, a memória voluntária, a concentração e a repetição, bem como em dar relevância para os aspectos individuais, sociais e estruturais no processo de aprendizagem, essa abordagem pedagógica fornece uma base sólida para compreender como os estudantes adquirem conhecimentos de maneira ampla e abrangente.

A Didática Geral, portanto, investiga os princípios fundamentais que regem o aprendizado em todas as disciplinas, transcendendo as especificidades de cada campo do conhecimento. No entanto, ela não adentra nas questões particulares do modo de pensar de cada campo, por isso o debate se aprimora com a contribuição das Didáticas Específicas.

A discussão abordada enriquece sobremaneira a prática docente, transcendendo a mera transmissão de conteúdo ao desempenhar um papel fundamental na formação e no desenvolvimento da personalidade dos alunos, de suas funções psicológicas superiores e dos modos de pensar especificamente humanos a partir da reconstrução do conhecimento pela disciplina específica. A principal contribuição é reforçar que é o ensino que promove o desenvolvimento mental por meio de uma relação entre a aprendizagem escolar e desenvolvimento da personalidade, sob o condicionamento histórico-social desse próprio desenvolvimento, visto que é um processo que ocorre dentro de certas condições culturais, sociais e materiais, portanto, históricas.

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem se torna um importante caminho para a humanização dos indivíduos, proporcionando a eles a oportunidade de se apropriarem de estruturas de conhecimento por meio da atividade de aprendizagem. Permitindo ao aluno que ele desenvolva o pensamento teórico, capacitando-o a elaborar a realidade de forma não apenas empírica, mas também teórica e conceitual. No entanto, é crucial ressaltar que a aprendizagem de diferentes disciplinas requer abordagens distintas para a apropriação dos conceitos e teorias de naturezas distintas. Por exemplo, aprender História pressupõe a formação de um pensamento especificamente histórico. Mas o que seria esse aprender especificamente histórico?

3.1 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O PENSAR ESPECIFICAMENTE HISTÓRICO

Rüsen, na obra *“Contribuições para uma Teoria da Didática da História”* (2016) abre uma reflexão sobre a relação entre a Didática da História e a Ciência da História. Primeiramente, é importante reforçar que na formação de historiadores a Didática não é encarada como algo importante, sendo priorizada nessa formação pequenas habilidades de ensino dos conteúdos aprendidos, estes advindos da Historiografia.

No entanto, a Didática da História é uma disciplina autônoma da Ciência da História, e sendo uma disciplina autônoma, ela tem seus próprios fundamentos teóricos e que tem por objetivo compreender os processo didáticos da História, não apenas na escola, mas também nela, visto que é um local privilegiado para compreender tal processo. É dessa forma que a aprendizagem histórica vem à tona e a Didática da História se torna instrumento crucial para analisar e investigar os elementos que compõem a construção do conhecimento histórico e a dinâmica da aprendizagem histórica, que não está só na escola, porém, logicamente também ocorre na escola.

A aprendizagem histórica, é um dos cernes da Didática da História, tendo também um elemento crucial para vida individual e coletiva, já que a aprendizagem histórica se configura, de acordo com Rüsen (2016) como um elemento possibilitante de compreensão intergeracional da vida humana, e é uma necessidade vital justamente porque “os mais velhos devem ensinar aos mais novos a compreender e viver nesse mundo”. E a Didática da História se compõe então como uma teoria fundada empiricamente na aprendizagem e a partir dessa aprendizagem constitui-se o ensino (RÜSEN, 2016, p. 17).

Nessa esteira, ela se pergunta sobre qual a especificidade da aprendizagem histórica e, conseqüentemente, do ensino de história. Para tanto, o aprendizado histórico aparece como um processo mental específico, um modo particular de pensar, que vai “além de uma funcionalidade social abstrata”, isso porque é nos processos e estratégias mentais que ocorre o aprendizado, e assim “a Didática da História se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais, afinal, se funda a referência do aprendizado histórico à História” (RÜSEN, 2016, p. 85).

A Didática da História avançou qualitativamente em relação ao modo de ensinar História porque passou a focar-se nos “processos de pensamento e de formação estruturados de consciência”, tornando nítido que por trás dos conteúdos há atos mentais que medeiam o trabalho cognitivo com a História. Nesses processos de pensamento que ocorre a aprendizagem especificamente histórica que trabalha com duas dimensões interconexas, a produção de identidade, por meio da subjetivação e individualização das experiências históricas; e objetivação de uma práxis, a dimensão cognitiva, que é o desenvolvimento da consciência histórica, elemento possibilitador de uma complexificação qualitativa na individualização e na ação humana.

É interessante compreender o processo de formação do pensamento histórico e do pensamento histórico científico, que deve dar-se por um processo sistematizado de explicação dos fundamentos de elaboração teórica da História. Um dos fundamentos elencados por Rüsen é a formação do pensamento histórico, devendo ocorrer na escola mediada pela matriz disciplinar da Ciência da História. A

matriz metodologiza e sistematiza “qualquer forma de reflexão historicizante referente à experiência do tempo”. (RÜSEN, 2016 p. 16).

Com esse propósito, a prática de pensar historicamente por meio de uma reflexão teórica, científica e regulada metodicamente se torna função da História, e dessa forma, também passa a contribuir para historicizar a própria experiência humana. “Esse processo leva ao entendimento do pensamento histórico e de que forma ele exerce a função prática e fundamental de orientação temporal” (SANCHES, 2015, p. 16).

O ponto de partida para essa orientação é a consciência histórica e sua qualificação por meio do pensamento histórico e sua constituição enquanto racionalidade histórica, qual seja “interesse de nos orientarmos no fluxo do tempo, de apropriação do passado através do conhecimento, no presente”, processo que se dá a partir dos interesses oriundos da necessidade de um reflexão específica sobre o passado, um processo de atribuição de sentido próprio da Ciência da História,

Porque as carências de orientação no tempo ativam e reclamam o processo de formação do pensamento histórico, fundamentado no entendimento do sentido da mudança temporal, articulando as relações entre presente e passado e perspectivando o futuro, de acordo com os interesses e carências de quem aprende (SCHMIDT, 2020, p. 62)

Tomando as carências de orientação como elemento fundante do pensamento histórico, pressupõe-se que a formação desse pensamento constitui-se uma relação com o conhecimento científico que envolve muitos elementos, e um deles é que toda interpretação do mundo está situada na e a partir das relações sociais, nas relações entre sujeitos em contextos históricos determinados. A relação com o conhecimento é mediadora da relação com o mundo, é formadora de uma leitura em situação do real, já que é por meio do conhecimento que estabelecemos vínculos mais profundos com o real, mediados por elementos simbólicos, como a linguagem e o pensamento teórico, tendo a vida social como prática inicial, inclusive a vida social conflituosa.

Assim, a práxis é fundante dessa relação, em que há uma unidade entre pensamento e ação, em que estão contidas várias tensões, que se explicitam na e pela cultura e torna-se necessário apreendê-las pela sua explicitação a partir da base material. Dessa forma, “a reconstrução do conhecimento histórico por meio da aprendizagem histórica possui uma relação orgânica com a práxis” (SCHMIDT, 2020, p. 101). Ou seja, a consciência histórica está sempre relacionada com a vida prática, nesse processo a consciência histórica aparece como a soma das operações mentais constitutivas da interpretação da evolução temporal, com a finalidade de uma orientação intencional no tempo e sobre o tempo, dessa forma abre-se a dimensão reflexiva sobre o télos da ação, bem como sua dimensão em relação ao futuro, uma dimensão utópica.

As relações entre experiência, intenção e ação fundam-se como base da consciência histórica na vida prática, que dá a ela a qualidade de produtora da constituição de sentido da experiência do tempo e de orientação da ação. Aqui, sentido não pode ser confundido como um ponto de vista, mas como base para a tomada de decisões acerca dos objetivos dos sujeitos, já que o movimento de geração de sentido tem seu impulso inicial pela experiência da mudança temporal problematizada, que põe em questão a organização ou ordenamento da vida dos sujeitos, bem como seus quadros temporais de referências culturais. Obviamente, até mesmo pela discussão contemplada até aqui, buscamos enquadrar a ação humana num todo histórico universal, através da categoria *humanidade*.

A forma que a atribuição de sentido pode ser racionalizada e até mesmo operacionalizada é colocando a centralidade da atribuição de sentidos na narrativa histórica. “Rüsen rejeita a aprendizagem histórica como a aquisição de fatos “objetivos”, defendendo que o processo de aprender abarca estratégias de pensamento e metodologias que envolvem a vida prática do aluno e sua relação com a ciência” (SCHMIDT, 2020, p. 104). Assim, as estratégias cognitivas do pensamento histórico são elementos constitutivos da orientação dos processos didáticos, chamada de *competências do pensamento histórico*⁵, que é uma das

⁵ Competências do pensamento histórico não pode ser entendida a partir da ideia de competências e habilidades, mas de estratégias e operações mentais específicas da aprendizagem histórica e do pensamento histórico.

metas da Didática da História, que é construir a competência de atribuição de sentido pela narrativa histórica. E o processo de aprendizagem histórica deve ser entendido, portanto, como o ganho qualitativo das competências fundamentais da consciência histórica, enquanto processos cognitivos e operações mentais próprias da Ciência da História e do trato com a História.

3.2. CONTEÚDO E CONCEITOS HISTÓRICOS: DIMENSÕES DE ORIENTAÇÃO

Ao pensar o processo de construção do pensamento histórico, é importante ter em mente a apropriação do conhecimento tendo em vista uma aprendizagem propriamente histórica e sua relação com o conteúdo histórico. É tendo esse norte que se pode iniciar uma análise curricular. Para ter o início do processo de construção do conhecimento histórico é interessante elencar as relações e especificidades entre os conceitos epistemológicos e os conceitos substantivos. E assim, não basta ter apenas o domínio conteudista da história, acreditamos necessário, a partir da Didática da História, ter um pilar de desenvolvimento de uma consciência histórica de modo crítico, se abrindo às contradições da realidade e do pensamento, compreendendo o desenvolvimento do pensamento como uma espiral ascendente.

Segundo Schmidt (2020, p. 121) a consciência crítica impele a uma explicitação das contradições, em que “a injustiça se torne um dado nítido da realidade para a consciência” e os sujeitos consigam se inserir no processo histórico como um continuum temporal. Para tanto, em um processo de formativo intencional institucionalizado em direção a emancipação humana, que é o caso da escola moderna em nossa perspectiva, a formação deve ser guiada por um pressuposto de humanização, combate às injustiças e integração do ser social.

Para isso, a seleção curricular, como afirma Goodson (1995), deve ser pautada como um campo político, reconhecendo as contradições do movimento do

real, e para isso, a escolha dos conteúdos, estruturados por meio de conceitos, deve explicitar suas relações epistemológicas com o complexo do ser social.

Jörn Rüsen (2010b, p. 91) nos pontua que os conceitos históricos são recursos linguísticos das sentenças históricas, sendo o material que as teorias históricas são construídas. Rüsen distingue entre *nomes próprios* e *categorias históricas* e eles se definem como material de apropriação da experiência humana no tempo. Assim, os conceitos se tornam históricos porque lidam com a relação intrínseca que existe entre lembrança do passado, experiência no presente e expectativa do futuro. Nesse sentido,

Os conceitos são “históricos” quando na designação dos estados de coisas se referem à “história” como o supra-sumo do que está sendo designado. Vale dizer: exprimem, explícita ou implicitamente, a qualidade temporal de estados de coisas do passado humano, qualidade que esses estados de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro (RÜSEN, 2010b, p. 92).

Por sua vez, Peter Lee (2016, p. 107) defende a história como uma forma pública de conhecimento, mas que possui uma forma única de construção, com suas próprias regras e critérios. Para complementar, Bodo Von Borries (2018, p. 103), no texto *“Competência do Pensamento Histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?”* afirma que a história se constitui como um modo distinto de pensamento, que se dá por meio do acesso metódico para melhor entendimento do mundo e de si. Portanto, a construção e desenvolvimento do pensamento histórico é um instrumento para compreender o intercâmbio social vital e também para se orientar no presente almejando o futuro, buscando se efetivar por meio de narrativas sobre eventos passados e que se pautem em evidências e a tornem “verdadeiras”.

Para tanto, ainda de acordo com Borries (2018, p. 105) ao indicarmos a história como um modelo de explicação racional e metódico, fazemos o passado responsável pelo presente, levando em conta, inclusive, as questões contingenciais. Por isso, é importante pontuar que o ensino de história e a história em si não é sobre o passado, mas é a maneira de construir operações e estratégias de pensamento

guiada metodologicamente para pensar historicamente diferentes contextos, e é escrita a partir do presente.

Compreendendo a natureza axiológica do pensamento histórico a aprendizagem histórica desenvolve determinadas capacidades e competências históricas, que qualificam o pensamento por meio do trabalho com as fontes, do desenvolvimento da argumentação e do julgamento, que se dá através da apropriação de conceitos que levam em conta uma “séria tentativa de pensar partindo das possibilidades e mentalidades das pessoas que viveram no passado” (BORRIES, 2018, p. 106).

Sendo assim, esse processo não pode ser compreendido apenas como um conteúdo estático a ser repassado, já que está diretamente entrelaçado e interconectado com as carências do tempo presente. As dimensões teóricas contidas em conceitos contribuem na objetivação da identidade dos estudantes, bem como contribuem para que eles reflitam sobre as suas motivações particulares para ação, ou seja, sobre o tólos entre a práxis primária e práxis interativa. Além disso, interconecta experiências humanas universais, tendo a humanidade como referência e suas máximas possibilidades de desenvolvimento.

Na perspectiva de reflexão sobre o tólos da ação, Rüsen define dois tipos de conceitos históricos, os nomes próprios e as categorias históricas. *Nomes próprios* para Rüsen designam estados de coisas do passado, em sua particularidade, fazendo referência a sua ocorrência singular. *Categorias históricas* não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal dos estados de coisas, e essa qualidade construída pela atividade cognitiva dos historiadores. As categorias históricas estão contidas em todas as orientações temporais e se articulam para reforço da identidade.

Nesse processo, *os nomes próprios têm uma função particularizante, já as categorias históricas, uma função generalizante e universalizante*. Ambas as funções quando interconectadas pela atividade mental do indivíduo resultam na *função concretizante histórica*, ou seja, de uma função singularizante e objetivante, e aqui reside a capacidade formativa da história, pois

O subjetivismo da formação histórica dos conceitos pressupõe que o conhecimento da relevância de um estados de coisas no processo temporal depende do significado desse estado de coisas para a orientação temporal da vida prática contemporânea. Por isso, também os conceitos históricos, mediante os quais o passado ganha seu significado histórico (para se tornar visível como história), têm de constituir-se a partir de pontos de vista que, em última instância originam-se nas carências de orientação do presente (RÜSEN, 2010b, p. 96).

Para que não fique sem critério, Rösen estabelece que o conteúdo experiencial das fontes deva ser controlado metodicamente ao ser utilizado enquanto perspectivas significativas do passado, nas quais este aparece como história. Dessa forma, o trabalho essencial do pensamento histórico, antes de descrever as fontes, é produzir inferências a fim de ultrapassar a linguagem aparente das fontes e desenvolver um conhecimento “obtido pelo questionamento construtivo, mediante a constituição histórica das teorias”, por meio da reconstrução do conhecimento. Assim, a essência histórica passa pela ampliação dos pontos de vista a partir da apropriação da experiência humana do passado e ampliando o quadro cultural de referência para o presente.

Para tanto, se o passado fosse somente expresso na linguagem das fontes, ou seja, o passado apenas como resquício trazido ao presente pelas fontes, não seria tão vital para nossa vida prática. Somente mediante a conceituação construtiva visando a ampliação dos pontos de vista e dos passados que se relacionam com o presente, é que a experiência humana passada ganha sentido, vida e concreticidade, pois é significado a partir do presente, de suas carências de orientação. Desse modo, sua eficácia e validade como história se dá em consonância com sua capacidade orientadora como história.

Peter Lee, influenciado por Rösen, define que os conceitos históricos se subdividem em dois, quais sejam, os conceitos de segunda ordem, que diz respeito à natureza epistemológica da história; e conceitos substantivos, que se referem ao próprio conteúdo da história, que são os objetos da história e as noções acerca dos conteúdos da história, ou seja, diz respeito à temática histórica, como Ditadura Civil-Militar, Brasil Império, Revolução Francesa, Estado Novo, entre outros. É

possível ver a relação entre *nomes próprios e conceitos substantivos, e categorias históricas* com *conceitos de segunda ordem* que refletem elementos de como compreendemos a humanização dos indivíduos.

Como resultado, ao compreender os conceitos substantivos como esquemas temporais e estruturais do entendimento sobre determinada experiência de tempo, passamos a atribuir sobre ele elementos universalizantes, que remetem a outros momentos históricos, outros sujeitos e condições históricas específicas, mas que perfazem o presente e condicionam nossos horizontes de expectativas dentro de um processo histórico da ação e da atividade social humana, num processo que já se elevou a momento de práxis interativa, em que há relações entre conceitos substantivos que precisam estar abertas ao processo de expansão da própria compreensão da criança sobre o que é o mundo, sobre o que ele pode ser e sobre quem somos enquanto seres humanos, uma grande possibilidade, e esse processo se dá pela sua interrelação com os conceitos epistemológicos.

Dessa forma, compreendo como necessário identificar quais padrões interpretativos que se consolidam através de conceitos substantivos e como ampliar suas interpretações possibilitando refletir sobre os quadros culturais de referência para uma possível ampliação dos horizontes de expectativas, a fim de humanizar as relações de maneira radical, buscando, inclusive, a igualdade material como dimensão possível de humanidade.

Também tomando como referência premissas já elaboradas pelo grupo de Educação Histórica da UFPR, como a teoria da consciência histórica e que é na própria existência que os seres humanos efetivam seus processos de consciência, compreendo que o processo da práxis na Didática Reconstitutiva da História é social e histórico, conseqüentemente é articulado a cultura histórica de uma sociedade (DIVARDIM, 2017). Portanto, a compreensão da vida é um processo de aproximação e distanciamento constante, e por isso deve se manter crítico.

Considerando a aprendizagem histórica é necessário reforçar as dimensões e operações mentais ligadas à consciência histórica, quais sejam: experiência, interpretação, orientação e motivação e quais suas possíveis relações teóricas com

a produção conceitual enquanto elaboração teórica da realidade, visando qualificar a ação humana e o pensamento histórico de alunos e alunas.

Também é importante ressaltar as dificuldades materiais atuais oriundas das reformas neoliberais e da crise capitalista contemporânea, amplamente agravadas por governos autoritários e negacionistas da ciência. Acredito que há um processo de recolonização em curso que dita um caminho retrógrado e obscuro, através da deterioração das condições materiais de vida. Saliento novamente, portanto, que minha análise parte das condições vividas no Brasil, que foi submetido a um governo autoritário, que deixou cicatrizes profundas, e com uma grande presença de militares, maior do que na própria ditadura civil-militar de 1964, e estes militares constantemente se silenciam diante dos mais de 700 mil mortos pela COVID-19.

É diante desse movimento da realidade que a consciência se constitui, em que há uma tendência em capturar e domesticar os horizontes de expectativas das pessoas a fim de que elas se adequem às condições mais degradantes de vida e de trabalho, colocando essa realidade como algo natural (ARANTES, 2014). Defendemos que o conhecimento deve ser uma forma de elaboração teórica da realidade, servindo à práxis dos sujeitos enquanto possibilidade da leitura das contradições materiais e simbólicas do real que obstaculizam os processos de libertação e emancipação humana (VIGOTSKI, 2009).

Por esse caminho, pensar um conteúdo ou um conceito é pensar na sua complexidade enquanto ferramenta científica, evitando assim a tendência de significar o mundo a partir de categorias de pensamento estáticas e limitantes, que acabam tirando o potencial crítico e formativo da aprendizagem histórica, que deve

levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade, bem como para a “formação da consciência histórica” (MARTINS, p. 18, in: RÜSEN, 2016).

Ao reconhecer a relação do conhecimento histórico na relação da formação da consciência histórica, é importante destacar as funções práticas que esse conhecimento pode desenvolver na práxis vital humana para além da progressão do pensamento.

Assim, torna-se necessário retomar a concepção de que o pensamento histórico possui um aspecto funcional, estando intrinsecamente relacionado com a vida, o agir e o sofrer humanos. Além disso, ao recorrer a Lukács, o conhecimento histórico tem a capacidade de revelar o pôr teleológico por trás da ação humana na práxis primária, bem como na relação e intenção promovida pelo intercâmbio social. Adicionalmente, o conhecimento histórico permite que se estabeleçam dimensões éticas e estéticas que se integram nas possibilidades de formação da identidade e da personalidade humana. Isso envolve a compreensão dos limites e das possibilidades para a realização da humanidade, bem como das referências utópicas de ação. Portanto,

É trivial remeter à estreita conexão existente entre o pensamento histórico e ação política. Nada tem de trivial o entendimento da lógica dessa conexão. O pensamento histórico não se efetiva nem pode ser concebido sem referência política, quanto a seu enraizamento na vida prática e quanto a sua relação com ela. Mesmo assim, a política e o conhecimento obedecem a diretrizes diferentes da constituição de sentido. *Como poder e verdade dependem um do outro e como se distinguem? As duas questões têm de ser tratadas e respondidas em conjunto, se se quer entender como funciona o pensamento histórico e que papel desempenha a ciência da história na cultura humana* (RÜSEN, 2015, p. 82, grifo nosso).

Essas questões partem de uma reflexão sobre a especificidade de pensar a produção do conhecimento histórico científico na América Latina, em particular o Brasil, pensando na tensão entre os conceitos de Estado e Nação no contexto histórico latino-americano. Isto se dá a partir de uma perspectiva da Didática Construtivista da História em que é necessário o fator da reconstrução do passado, já que essa reconstrução se dá por uma lógica hermenêutica de hoje.

Não existe narrativa histórica que não tensione o passado e as questões do presente através de uma hermenêutica reflexiva, como uma força plástica da História, enquanto ciência, para a reflexão da cultura histórica de um tempo e uma sociedade, e até mesmo das pretensões de universalidade dos seres humanos em suas respectivas épocas e conceitos utilizados para esboçar seus conteúdos.

Na narrativa histórica o verdadeiro, o factível, é sumamente necessário para o desenvolvimento interpretativo das possibilidades de ação, do que pode ser provável ou do que é verossímil, em outras palavras, o que parece verdade. Essa busca pela possibilidade dá substância para as respostas dos problemas surgidos na tensão entre carências de orientação e dados e lacunas do passado, através da necessidade de compreender o agora e se inserir nele. A materialidade empírica e a capacidade racionalmente pensada dessa materialidade, através das respostas às lacunas em relação ao passado, é o que imprime uma reflexão sobre os sentidos das experiências humanas no tempo, esse movimento é o que tem maior valia na História.

Dessa maneira, para a Didática Construtivista da História, a formação histórica vai além da mobilização de conteúdos prescritos. Ela deve articular dentro dessa formação elementos da experiência humana no tempo (do passado e do presente), da interpretação (articular essas experiências num todo com sentido e significado), da orientação (se perceber como um sujeito histórico, enquanto identidade e práxis) e por fim, da motivação (a carga racional na ação, na práxis da vida).

A questão sobre o que é a História e o conhecimento que ela produz transforma a teoria da história em "filosofia da história", ou seja, nos remete a explicitar os pressupostos epistemológicos do conhecimento histórico científico. A Filosofia da História pergunta pelo "sentido" da história, e o que significa esse "sentido", isso porque o pensamento histórico tem funções culturais que também perpassam por interesses, que consistem em elementos intelectuais e objetivos. Em resumo, cultura histórica e realidade social fornecem os critérios de sentido que orientam os elementos intelectuais do pensamento histórico, dando base a formação da consciência histórica

Essa atividade de pensar os conceitos de Estado e Nação enquanto conceitos substantivos é um primeiro passo para exemplificar as estruturas temporais contidas a partir deles, e requer uma reflexão sobre os sentidos do tempo nele inseridos e também de retomarmos politicamente as tensões e relações que nossa formação cultural e territorial tem com o mundo a partir de suas especificidades,

especialmente a colonial. Alguns elementos para pensar este conceito atualmente podem ser encontrados em Estevão Martins (2004). Para explicitar esse conceito tomamos a *categoria de consciência histórica como chave interpretativa*, visto que é por meio dela que os indivíduos se apropriam dos passados e se objetificam enquanto seres históricos.

Para Martins (2004) a consciência histórica deve ser pensada a partir das relações que estabelecem com a cultura histórica, que por sua vez contextualiza os modos pelos quais as sociedades constroem e administram seu passado (MARTINS, 2004, p. 11). A relação entre consciência histórica e cultura histórica gera uma práxis cultural, que demonstra o caráter histórico através de uma consciência que também é constituída historicamente, ou seja, faz referência à historicidade concreta dos indivíduos e das sociedades para definir as identidades pessoais e coletivas.

Como já afirmamos, o caso da América Latina tem origem na experiência colonial e na memória colonial, bem como seus respectivos projetos nacionais e as tensões daí decorrentes, que se inserem na expansão capitalista e sua conseqüente universalização. No caso brasileiro, essa experiência se concentra em torno do latifúndio, da ideia de propriedade da terra, da escravidão e do genocídio negro e indígena, do controle repressivo da população, e a constante desigualdade de acesso aos direitos civis, sociais e políticos. Elementos estes que além de justificar o próprio latifúndio, apaga a história da acumulação primitiva interna. Portanto é necessário perguntarmos, antes de tudo, que América Latina é esta da qual falamos?

O continente americano, antes rotulado como "latino" por fontes externas, procura afirmar-se como uma região que abarca tanto características geográficas quanto mentais genuinamente americanas; a designação "latina" é adotada por sua própria vontade. A contraposição convencional com a Europa, especialmente com as antigas potências coloniais, ou com os Estados Unidos, muitas vezes equivocadamente equiparados à América do Norte, revela deficiências significativas.

Ainda que seja possível observar uma aceitação generalizada de uma sensação de pertencimento à história da expansão da cultura europeia e uma

identificação com os valores éticos e civilizacionais nela incorporados, às mudanças ocorridas na região e em suas sociedades ao longo do tempo apresentam um desafio: “é imperativo operar uma síntese própria que sustente a legitimidade social e cultural da composição e da pluralidade social na América de fala espanhola e portuguesa” (MARTINS, 2004, p. 12-13).

Contudo, como o próprio autor salvaguarda, é necessário refletir autonomamente sobre uma história em que o eixo seja próprio dos latino-americanos, mas sem cair numa espécie de etnocentrismo regional. Assim, levamos em conta que a região é objeto da historiografia desde o século XVI, mas com um prisma colonial, eurocêntrico e, conseqüentemente, violento com os povos autóctones e africanos, bem como com suas maneiras de agir e pensar o mundo.

O processo de invenção da América Latina acaba sendo uma empresa de portugueses e espanhóis situados em além-mar, e até mesmo movimentos de tentar romper com o nexos de submissão e dependência ainda apresentavam traços de eurocentrismos nas suas formas de análise e de não contemplar as experiências plurais e distintas contidas em nosso território.

Portanto, o conceito de Estado e Nação na América Latina, a partir do século XIX, vai conter elementos para fundamentar os projetos nacionais, englobando todos os habitantes dentro de uma visão nacional homogênea e linear. Neste sentido, já na segunda metade do século XIX, a historiografia local buscou pensar a totalidade nacional através da ótica das classes dominantes, em sua imensa maioria descendentes dos colonizadores e perpetuadores da herança colonial, tanto material como simbolicamente.

Enquanto professores e pesquisadores da história e sua didática própria, e seguindo as reflexões de Martins (2004) vemos como esse processo gerou hoje a necessidade de superar as visões meramente nacionais, uma tarefa profundamente complexa. Por isso

Uma visão nacional pode ser entendida como a consciência histórica surgida como produto do processo de implantação de uma nova sociedade em um território já ocupado por sociedades originárias. Esse processo gerou uma relação de dominação na qual o dominador encarna a razão histórica do

processo global, e o dominado é visto, de uma parte, como um predecessor e/ou como um companheiro indesejável (o problema indígena, o problema do negro, o problema das minorias). O resultado é uma concepção fatalista do processo: o dominado teria de se inserir em uma sociedade implantada 'nacional', e essa concepção legitimaria todos os procedimentos para enquadrar o relacionamento e a estruturação social (MARTINS, 2004, p. 16-17, grifo nosso).

Urge a necessidade, então, de se criticar e analisar os critérios nacionais e nacionalistas visando uma compreensão de nós mesmos, partindo da experiência do tempo interpretada à luz das carências de orientação próprias da sociedade da América Latina em sua complexidade e pluralidade e que não tenha em si uma comparação linear com a Europa e seus modelos de organização que se assentaram na experiência de exploração colonial e imperialista. Visto que o “sucesso” democrático possibilitado na Europa e suas decorrentes sociais-democracias foram viabilizadas em grandes proporções pela exploração colonial e neocolonial, atualmente operando como neoliberalismo.

Portanto, na América Latina, é possível observar que o nacionalismo desempenhou um papel duplo. Primeiramente, serviu para estabelecer a "nação" como um conceito fundamental que legitimou a estrutura interna de poder, particularmente após a independência das antigas metrópoles, quando o papel central da metrópole foi deslocado. Isso aconteceu como resultado da quebra das ligações coloniais e da adoção de formas constitucionais (imediatamente republicanas para os países hispânicos; monárquicas e constitucionais para o Brasil).

Em segundo lugar, o nacionalismo também desempenhou o papel de unificar as novas divisões político-administrativas, legitimando simultaneamente o controle das sociedades recém-implantadas sobre as sociedades originárias. “Assim, em nome da nação emancipada (e republicana) tornou-se possível assegurar a continuidade do processo de implantação iniciado e desenvolvido no âmbito do nexo colonial metropolitano” (MARTINS, 2004, p. 20).

Após os processos de independência temos o embranquecimento como política estatal, especialmente no Brasil, através de ondas de imigração, em sua

maioria europeia, o que do ponto de vista estatal e político visa reforçar o eurocentrismo enquanto caráter para se discutir o que é nacional e quais os sentidos sobre as experiências locais.

Contudo, devemos destacar que a reflexão crítica sobre a consciência histórica na América Latina contribui para o processo dinâmico de construção de sua(s) identidade(s) ao criticar a práxis cultural ‘nacionalizante’ dessa história” (MARTINS, 2004, p. 22). Um primeiro ponto é a ideia de que a sociedade nacional moderna está fundada nas instituições de cidadania, noção esta que historicamente negligenciou inúmeros setores da sociedade latino-americana, ou seja, ela sistematicamente negou e ainda nega a sociedade concreta e a realidade empírica da história que moldam a identidade dos grupos e indivíduos.

O nacional não pode, portanto, encarcerar os passados e as experiências empíricas que contém em si potenciais utópicos, ou seja, potenciais de transcendência do presente. Isso porque a sociedade concreta não é formada de cidadãos, mas de indivíduos históricos. Esses indivíduos quando submetidos ao projeto nacional passam a compor uma outra “coletividade histórica”, expressão esta que busca reservar o caráter empírico dos grupos e comunidades e suas consequentes relações, inclusive com o próprio conceito de nação. Contudo,

Subsiste, por conseguinte, uma relativa tensão entre o particular, o específico, o empírico, o histórico de cada comunidade e dos indivíduos que a integram com elementos abstratos (ou abstraídos) de cunho genérico, abrangente, universal, atribuídos habitualmente à humanidade em si e ao homem em geral (MARTINS, 2004, p. 27).

A “nação”, deste modo, se autoafirma como depositária e intérprete dos valores universais e recusa, em grande parte, as contradições contidas na sua materialização histórica em termos econômicos, políticos, culturais e educacionais. No entanto, esse processo reduz o *outro* à autoridade aglutinadora da ‘universalização’, em suma, há uma nacionalização às custas das demais coletividades históricas.

Esse conceito de “nação” acaba conferindo uma universalidade reificadora, visto que não possibilita uma reflexão histórica crítica sobre as experiências dos

diversos povos que aqui habitaram e habitam. Por isso, ao se falar em nação é necessário promover uma reflexão histórica cultural comparativa como balanço referencial para as possibilidades formativas partindo de tal conceito.

A consciência histórica que contribui para a formação de uma identidade por meio das práticas culturais cotidianas só será efetiva se considerar e abarcar a diversidade de sociedades como um requisito fundamental para compreender a totalidade. Nesse sentido, é necessário investigar as sociedades originárias, as comunidades estabelecidas e as de ascendência africana em sua própria essência (apesar das dificuldades óbvias que essa tarefa envolve, no que diz respeito à relevância empírica).

Isso requer uma análise das particularidades do contexto histórico no qual essas sociedades se desenvolveram, abordando-as por meio de uma perspectiva dialética que as interconecta em um processo compartilhado e intimamente relacionado desde o final do século XV.

A reflexão histórica contribui para a instituição de uma cultura na qual não se está mais cativo da consciência histórica das sociedades 'nacionais', deixando de ser uma sociedade prisioneira de si mesma e do esquema de dominação gerado no processo de sua constituição (MARTINS, 2004, p. 30 – 31, grifo nosso).

Ao assumir uma perspectiva da historiografia comparativa intercultural (RÜSEN, 2006) é importante ressaltar que há um domínio do pensamento histórico ocidental, mesmo em países considerados não ocidentais, muito pela expansão e dominação da economia mundial e dos modos de produção de ideias e valores da Europa, através da forçada universalização do capitalismo e do discurso filosófico liberal.

Considerando a proposta de Rüsen em relação à historiografia comparativa intercultural, surge a questão da complexidade da pesquisa histórica especializada em refletir sobre culturas históricas distintas que compartilham o mesmo território nacional. Muitas vezes, essas culturas estão em constante tensão, buscando preservar elementos de memória e rememoração que representam minorias

políticas historicamente fragilizadas, marginalizadas e, em alguns casos, vítimas de perseguições sistemáticas por parte do próprio Estado.

Historicamente, o Estado defendeu uma narrativa nacional única e homogênea, o que dificulta o reconhecimento e a preservação das múltiplas vozes e identidades que coexistem dentro do mesmo contexto geográfico. Essa tensão entre a narrativa nacional hegemônica e as narrativas das minorias políticas ressalta a importância da historiografia comparativa intercultural como uma ferramenta valiosa para a compreensão e a reconciliação dessas diferentes perspectivas históricas.

Nesse sentido, é fundamental avançarmos na compreensão de como nossa percepção do tempo afeta nosso entendimento do desenvolvimento e da coletividade. De acordo com Arantes (2014), apoiando-se no historiador Fernando Novaes, a transição dos Estados latino-americanos para uma nova era teve início com a ruptura das metrópoles e a promoção de projetos nacionais.

É possível afirmar que os Estados recém-emancipados das Américas espanhola e portuguesa foram formados por uma comunidade de proprietários "cujo principal interesse estava relacionado ao valor monetário de seus bens e não ao poder autônomo de seus governantes". Esses Estados emergiram como entidades políticas concebidas de maneira imaginária. Essa concepção se deu em um ritmo temporal inovador, caracterizado por um "horizonte de expectativa" centrado na construção contínua de um elemento político duradouro chamado Nação.

Essas comunidades também se tornaram o eleitorado natural da hegemonia britânica do livre-comércio, conforme expresso por Giovanni Arrighi, e são frequentemente descritas como "comunidades imaginadas". Assim,

Por onde se vê – ou melhor, por onde se presume, pois ainda não vimos nada – que a ideia moderna de Nação é um daqueles conceitos históricos demarcadores do *Neuzeit* que Koselleck batizou de “conceitos de movimento”, em cuja dimensão pragmática-temporal incide algo como uma experiência fundamental da mudança na direção de um futuro aberto. [...] “todos os lugares ficaram vulneráveis à influência direta do mundo mais amplo, graças ao comércio, à competição intraterritorial, à ação militar, ao influxo de novas mercadorias, ao ouro e à prata, etc.” (ARANTES, 2014, p. 30 – 31).

A partir daí há um deslocamento de todo um horizonte de expectativa enquanto parâmetro fundador do Tempo do Mundo, presente e passado passaram a estar vinculados por um horizonte histórico comum. Figura então uma Espera, diferente da espera da cultura histórica do Antigo Regime, a Espera de um tempo escatológico, ou de um fim eminente, mas a Espera de uma aceleração, de recuperar o atraso da razão, essa Nova Espera se assenta, sobretudo, na “ciência racional”, onde racionalidade passa a estar atrelada profundamente com o tempo capitalista, de acumulação e progresso, e foi justamente essa noção atrelada ao progresso que foi a geocultura legitimadora, principalmente por meio de Estados Bélicos.

Esse processo levou a contradição básica da bomba atômica e do eminente fim, devido às crises ecológicas e ambientais, inaugurando “uma nova era que se poderia denominar das expectativas decrescentes”, mesmo que hoje, notadamente tenha mais produção e circulação (ARANTES, 2014, p. 67). Novamente assumindo uma perspectiva escatológica para várias regiões e pessoas do mundo, dentre eles, as pessoas da América Latina, celebrando um regime de urgências e mediado por uma sensação de velocidade violenta através da tecnologia.

A História passa a ter seu movimento compreendida no léxico da guerra, da violência mediada pela tecnologia e aceleração cada vez maior, com uma consequente “presentificação” do futuro e o encurtamento dos horizontes de expectativas, tendo a guerra como elemento de incompreensão dos sentidos históricos presentes na trama pública. Acidente e contingente se naturalizam pela mediação da democracia liberal e um discurso sobre direitos que não se constituem na realidade.

Não se trata de um cenário melodramático anunciando o fim dos tempos – nem de requestrar profecias regressivas -, mas de constatar que, tecnicamente, pelo menos, ingressamos num regime de urgência: linearmente desenhado, o futuro se aproxima do presente explosivamente carregado de negações. Não basta anunciar que o futuro não é mais o

mesmo, que ele perdeu seu caráter de evidência progressiva. Foi-se o horizonte do não experimentado. [...] cada vez mais a conjuntura tende a se perenizar [...]. Resta o dilema: se os efeitos indesejados devem ser calculados e tender a zero, como, para além do slogan desmoralizado “escolher o futuro”, manter o horizonte de tal modo descomprimido que o “não imaginado possa continuar imaginável”? (ARANTES, 2014, p. 67).

Aqui acreditamos ser necessário resgatar a ideia de Rüsen de Historiografia Comparativa Intercultural, pois à medida que realizamos uma “reflexão teoricamente informada nós poderemos evitar ou corrigir qualquer imperialismo cultural oculto ou perspectiva equivocada no conhecimento comparativo” (RÜSEN, 2006, p. 117. Isso porque é emergencial construir um conhecimento histórico em que seja fundamental que as competências necessárias para a produção do pensamento histórico estejam integradas a um projeto educacional que leve em consideração a insegurança em relação à identidade histórica, as pressões relacionadas à diversidade cultural, as críticas ao pensamento ocidental e a uma nova forma de relacionamento com a natureza e com o outro. Essa abordagem é essencial para a compreensão do mundo em um contexto cada vez mais complexo.

Isso não é apenas uma necessidade, mas também deve ser tratado com urgência, indo além das discussões sobre competências e abraçando a consciência histórica em sua totalidade. Na perspectiva da Didática Reconstitutivista da História, torna-se imperativo, como parte do projeto de ensino, ouvir e compreender diversos pontos de vista relacionados a interesses, valores, desencantos e esperanças. Esses elementos são parte integrante do processo de formação da consciência histórica de jovens e crianças, influenciando suas relações com experiências passadas e presentes, bem como suas expectativas para o futuro (SCHMIDT, 2020, p. 156 – 157).

A ciência, no entanto, como nos afirma Rüsen (2014) deve diferenciar a vontade de poder da vontade de saber e por meio de critérios reguladores estabelecer um diálogo com a formação das identidades e das práxis, por meio da experiência humana, da interpretação, da orientação e da motivação do agir.

Esse debate possibilitou demonstrar quão rica e necessária é a reflexão da própria Didática da História, no diálogo com a Ciência da História e a Filosofia da História para ampliar o entendimento sobre necessidades e funções do conhecimento histórico escolar. Parto agora para explicitação da metodologia de pesquisa e os apontamentos teóricos sobre possibilidades de analisar a Formação Histórica através dos conteúdos curriculares, com ênfase nos conceitos substantivos.

3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO E A TEIA CONCEITUAL

Para análise e tabulação dos dados nos remetemos à teoria da Análise de Conteúdo a partir do livro “Análise de Conteúdo”, da autora Maria Laura Franco (2005). Segundo a autora, a análise de conteúdo é um método que procura fazer inferências sobre a mensagem, ponto inicial da análise de conteúdo, identificando de forma objetiva e sistemática características específicas presentes nesta mensagem. Inicialmente, busca-se compreender quem é o emissor ou fonte, o que constitui a mensagem e a quem se destina. Para tanto, a análise de conteúdo lança mão da "inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens." (FRANCO, 2005, p. 19).

Nessa metodologia de pesquisa, o investigador pode analisar mensagens para produzir inferências sobre as características do texto, as causas ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação. Para alcançar esse objetivo, busca-se compreender o "quem" e o "por quê" de sua produção, explorando tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente da comunicação. A metodologia de análise de conteúdo tem como objetivo alcançar os resultados alinhados com os propósitos da pesquisa, buscando apoiar-se em indícios manifestos e facilmente identificáveis dentro das comunicações analisadas. O ponto de partida desse processo de análise é o "conteúdo manifesto", que se refere aos

elementos explícitos presentes nas mensagens, como palavras, frases, imagens ou símbolos claramente perceptíveis.

A partir do exame do conteúdo manifesto, o investigador pode obter compreensões iniciais e informações superficiais sobre a mensagem. Contudo, a análise não se detém nesse nível, uma vez que a busca por um entendimento mais profundo e completo requer a exploração do "conteúdo oculto". Esse "conteúdo oculto" refere-se a significados subjacentes, simbolismos, intenções veladas e implicações implícitas presentes nas mensagens. A análise do "conteúdo oculto" exige um olhar mais crítico e interpretativo, onde o pesquisador pode identificar nuances, conotações e contextos mais complexos que escapam à primeira vista. Essa análise aprofundada contribui para uma compreensão mais abrangente da mensagem e das relações entre o emissor, a mensagem e o receptor, fornecendo dados valiosos para a pesquisa.

Portanto, ao combinar a análise do "conteúdo manifesto" e do "conteúdo oculto/conteúdo latente", a metodologia de análise de conteúdo permite uma abordagem integral da mensagem, fornecendo resultados robustos que contribuem para o alcance dos objetivos da pesquisa e uma compreensão mais profunda dos fenômenos comunicativos em análise.

A interpretação do "conteúdo latente" é uma etapa essencial na análise de conteúdo, que procura identificar os parâmetros e contextos sociais e históricos nos quais a mensagem foi criada. Nesse sentido, é crucial compreender a contextualização da mensagem, ou seja, o seu contexto mais amplo. Ao explorar o "conteúdo latente", o pesquisador busca compreender os significados subjacentes, valores, crenças e intenções que podem não estar explícitos no texto, mas que influenciam a sua compreensão e interpretação. Essa análise vai além da superfície da mensagem, procurando enxergar as entrelinhas e os elementos implícitos que podem moldar o seu sentido.

A contextualização da mensagem implica em considerar o contexto histórico, social, cultural e político no qual a comunicação ocorreu. Isso envolve entender as circunstâncias em que a mensagem foi produzida, as motivações do emissor, o público-alvo e as influências externas que possam ter influenciado o conteúdo. A

interpretação do "conteúdo latente" é fundamental para evitar análises superficiais ou equivocadas da mensagem. Ao levar em conta os contextos e os elementos implícitos, o pesquisador obtém uma perspectiva mais completa e aprofundada da comunicação, possibilitando uma análise mais precisa e embasada dos resultados da pesquisa.

Na análise de conteúdo, é imprescindível que o autor explicita a teoria que orienta sua concepção de realidade, a fim de possibilitar a inferência dos efeitos da mensagem. Essa inferência se baseia na pergunta essencial: "Com que efeito determinada mensagem impacta o receptor?". É, portanto, fundamental fornecer uma base teórica sólida para fundamentar a análise.

Contudo, é importante reconhecer que o investigador também tem seu próprio processo de decodificação. Nesse processo, ele elabora interpretações acerca do modo como o produtor codificou a mensagem. A compreensão do processo de codificação ajuda a contextualizar as possíveis intenções, significados subjacentes e implicações da mensagem.

Dessa forma, a análise de conteúdo requer tanto a explicitação da teoria de referência do autor como a capacidade do investigador de decodificar a mensagem, considerando tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente. Somente com essa abordagem reflexiva e teoricamente embasada é possível realizar uma análise abrangente e profunda das mensagens em questão.

Na análise de conteúdo, o conceito de "índice" refere-se a elementos postos em evidência que auxiliam o analista a compreender o texto de forma mais abrangente. Esses índices são divididos em três etapas: Descrição, Inferência e Interpretação.

A descrição é a primeira etapa consiste na enumeração das características objetivas e explícitas do texto. Aqui, o analista identifica elementos tangíveis, como palavras, frases, imagens ou símbolos presentes na mensagem. A descrição é uma etapa inicial essencial, pois fornece uma base sólida para a análise subsequente.

Já a Inferência se constitui como a etapa intermediária é a inferência, que visa permitir a transição explícita e controlada da descrição para a interpretação. Nessa fase, o analista faz conexões e deduções a partir das características descritas,

buscando identificar relações implícitas, significados subjacentes e possíveis implicações.

Por fim, a Interpretação, que consiste na última etapa, é onde o pesquisador evidencia os significados atribuídos às características da mensagem. Aqui, o analista elabora explicações e conclusões baseadas nas inferências realizadas, procurando compreender o sentido mais profundo da mensagem e suas implicações dentro do contexto em que foi produzida.

Em suma, o conceito de "índice" na análise de conteúdo refere-se a elementos que permitem uma análise sistemática e reflexiva das mensagens. Através das etapas de Descrição, Inferência e Interpretação, o investigador consegue explorar a riqueza de significados e nuances presentes nas comunicações, enriquecendo a compreensão do fenômeno em análise.

O conceito de "inferência" é de grande importância na análise de conteúdo, pois confere relevância teórica ao procedimento analítico. Essa etapa se baseia na ideia de que "um dado é sem sentido até que seja relacionado a outros dados" vinculados à teoria. Assim, o investigador parte da mensagem para ser capaz de compatibilizar o conteúdo com alguma teoria que confira sentido e significado às suas interpretações.

Nessa etapa, o analista busca fazer conexões entre as características descritas na mensagem e as teorias relevantes ao tema de pesquisa. Por meio desse processo de inferência, é possível ir além do que está explícito no texto e identificar significados subjacentes e implicações mais profundas.

A inferência permite que o analista atribua sentido aos dados coletados e faça interpretações mais fundamentadas e embasadas teoricamente. Isso enriquece a análise, possibilitando uma compreensão mais abrangente e contextualizada do fenômeno em questão. Portanto, a inferência é uma etapa essencial na análise de conteúdo, pois contribui para a construção de conhecimento teoricamente sustentado e para a compreensão mais profunda das mensagens analisadas.

Após a definição dos objetivos de pesquisa, explicitado o referencial teórico e identificado o material de análise, o investigador defronta-se com seu primeiro

grande desafio técnico, que é definir *Unidades de Análise*, que dividem-se em a) *Unidades de Registro*, e b) *Unidades de Contexto*.

As Unidades de Registro, segundo a definição da autora, são a menor parte do conteúdo analisado, e existem em diferentes tipos, sendo inter-relacionadas e complementares, embora precisem ser adaptadas ao escopo da investigação em questão. Embora apresentem algumas limitações, essas Unidades de Registro possuem características definidoras distintas. Elas podem ser classificadas em quatro tipos principais: a palavra, o tema, o personagem e o ítem.

A Palavra é a unidade de registro que se concentra no estudo individual de palavras específicas presentes na mensagem. É útil para analisar termos-chave, conceitos importantes ou expressões que desempenham um papel relevante no conteúdo. Já o Tema, é onde a análise se concentra em identificar e explorar temas recorrentes ou tópicos abordados na mensagem. É uma abordagem útil para compreender os principais assuntos tratados no conteúdo.

O Personagem é a unidade de registro que envolve a análise dos personagens ou atores mencionados na mensagem. É particularmente relevante em conteúdos que envolvem narrativas, discursos ou análises sociais, permitindo compreender a presença e a função dos indivíduos envolvidos. Por fim, o Ítem é a unidade de registro em que o foco está na análise de itens individuais, como imagens, gráficos, tabelas, ou outros elementos visuais ou simbólicos presentes na mensagem. É uma abordagem valiosa para interpretar a comunicação não apenas por meio de palavras, mas também por elementos visuais.

Essas Unidades de Registro são ferramentas importantes na análise de conteúdo, oferecendo diferentes perspectivas para entender o material investigado. A escolha da unidade de registro apropriada dependerá dos objetivos da pesquisa e do contexto específico do estudo em questão. Nesta pesquisa, as Unidades de Registro escolhidas para fornecer maior direcionamento são "A Palavra" e "O Tema". Acredito que essas unidades podem explicitar as relações entre as estruturas temporais oferecidas pelos conteúdos curriculares e a consequente compreensão de humanidade e universalização por meio da elaboração do pensamento histórico como elemento empírico de referência.

"A Palavra" permitirá uma análise detalhada dos termos e conceitos utilizados na mensagem, possibilitando identificar como as estruturas temporais e os conceitos substantivos são articulados e relacionados ao longo do texto. Essa abordagem ajudará a compreender como a temporalidade e a universalização são expressas por meio da linguagem utilizada nas mensagens analisadas.

Por sua vez, "O Tema" possibilitará a investigação dos principais assuntos tratados na mensagem. Identificar e explorar temas recorrentes fornecerá uma compreensão mais aprofundada sobre como as estruturas temporais são abordadas ao longo do conteúdo e como os conceitos substantivos são contextualizados dentro desses temas em seu diálogo com os conceitos epistemológicos.

A combinação dessas Unidades de Registro oferecerá uma abordagem abrangente para compreender as relações entre as estruturas temporais, os conceitos substantivos e a compreensão da humanidade e universalização por meio do pensamento histórico como elemento empírico de referência. Isso permitirá uma análise fundamentada e enriquecedora da mensagem, contribuindo para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Para dar essa abordagem mais abrangente é necessário recorrer às Unidades de Contexto, que é o pano de fundo que atribui significado às Unidades de Análise mediante a explicitação dos elementos que caracterizam os informantes, "suas condições de subsistência; a especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados. É a parte mais ampla e indispensável para a análise de conteúdo e decodificação dos textos interpretados, e também para estabelecer a distinção entre os conceitos de "significado" e "sentido", cruciais para todo o processo de interpretação inseridos nessa modalidade de pesquisa.

Significado, dentro dessa análise, se refere ao sentido literal e denotativo das palavras ou expressões. É a definição básica e objetiva das palavras conforme encontradas em um dicionário. O significado é aquilo que uma palavra ou expressão representa no nível mais básico. Já o Sentido, por outro lado, vai além do significado literal e explora as associações, conotações e interpretações mais amplas que as palavras ou expressões podem ter. O sentido envolve a compreensão das nuances, das emoções transmitidas e das implicações contextuais. Ele se relaciona com como

uma palavra ou expressão é usada em diferentes contextos para transmitir diferentes ideias ou sentimentos. Na análise de conteúdo, compreender tanto o significado quanto o sentido das unidades de contexto é essencial para uma interpretação completa e precisa do conteúdo analisado.

Sendo assim, a Unidade de Contexto deve ser considerada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro, contribuindo para a compreensão do significado exato da unidade de registro. É indiscutivelmente necessário fazer referência ao contexto próximo e/ou distante da unidade de registro, isso porque “no caso de análise de mensagens políticas, palavras, tais como liberdade, ordem, progresso, democracia, sociedade..., têm-se a necessidade de contexto para serem apreendidas em seu verdadeiro significado” (BARDIN *apud* FRANCO, 2005, p. 44)

A autora ainda reforça que para buscar os diversos significados embutidos nos *slogans* educacionais e discursos estatais que legitimam o vocabulário educacional, devemos recorrer às unidades do contexto para elucidar as contingências contextuais de suas produções, captando suas variações de acordo com as dimensões presentes numa mesma unidade de contexto. Para tanto, é possível testar as unidades de contexto em pequenas amostras, a fim de que nos asseguremos que operamos com instrumentos mais adequados.

Ao incorporar as Unidades de Contexto às Unidades de Registro, abre-se a possibilidade de explicitar ainda mais e por meios distintos, como a confecção de tabelas de Caracterização, o significado das Unidades de Contexto. Sendo possível, através do contexto de produção, explicitar o significado atribuído à uma mensagem e ao sentido adquirido na prática social.

Após a definição das unidades analíticas, passamos para o momento da análise e definição de categorias, e para isso é necessário seguir os componentes previstos na etapa de Pré-análise, em que são necessárias quatro ações, *a) a leitura flutuante, b) a escolha dos documentos, c) a formulação de hipóteses ou objetivos, e a d) a referência aos índices e a elaboração de indicadores*. Estas ações não se sucedem naturalmente, nem seguem ordem cronológica, contudo, por ser a pré-análise, ela tem por objetivo a organização geral, já que ela também pode se

constituir enquanto um momento não estruturado, sendo antecedente à exploração sistemática dos documentos e mensagens que emitem.

A *leitura flutuante*, a primeira atividade da pré análise e estabelecer contato com os documentos em análise, “deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas. Por conseguinte, temos a *escolha dos documentos*, podendo se dar a priori ou com um objetivo determinado pelo pesquisador. Uma vez os documentos demarcados, muitas vezes é necessário recorrer a um *corpus*, que são os documentos tidos em conta para serem submetidos ao processo de análise. Sua constituição implica regras a serem seguidas, que são a Regra da Exaustividade, A Regra da Representatividade e a Regra da Homogeneidade.

A Regra da Exaustividade implica em considerar todos os elementos desse corpus com o objetivo de configurar o contexto social, as condições culturais, políticas e econômicas presentes e historicamente contidas nas mensagens. A Regra da Homogeneidade consiste na seleção de amostras, visto que num universo heterogêneo identificar representações, buscando destacar o que é relevante para a pesquisa. No entanto, “nem todo material analisado é suscetível à obtenção de uma amostragem” e nesse caso é preferível reduzir o universo e garantir maior relevância no aprofundamento da pesquisa em questão. Por fim, temos a Regra da Homogeneidade que afirma que os documentos analisados devem ser homogêneos, obedecendo critérios de escolha bem definidos.

Após seguir os procedimentos da *leitura flutuante* e da *escolha dos documentos*, parte-se para o procedimento da formulação de *hipóteses*, sendo afirmações provisórias que nos propomos confirmar ou não. Sua origem se dá por meio da referência de um quadro teórico maior no qual nos apoiamos, para isso lança-se mão dos procedimentos exploratórios, incluindo técnicas de análise que permitam, a partir dos próprios textos, apreender correlações e ligações e impulsionam a criação de novas hipóteses. Para isso, é necessário considerar as condições de produção/campos de determinações desses documentos, bem como utilizar métodos exploratórios sistemáticos, através do vai-e-vem entre teoria e

mensagens. A partir daí é importante destacar as interpretações latentes e que não estão, necessariamente, ancoradas nas mensagens emitidas pelos documentos.

A referência aos índices e a elaboração de indicadores, pode se configurar como a indicação explícita de um tema. Pode-se utilizar um indicador para determinar a frequência observada em relação ao tema em questão, como também surgem temas não diretamente relacionados e/ou mencionados, mas subjacentes ao contexto de produção da mensagem ou do tema referente.

Por fim, partimos para a etapa da categorização e criação das Categorias de Análise. Franco é bem sucinta ao definir essa etapa, afirmando que é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir dos critérios definidos”. O critério de categorização pode ser *sintático*, com base na estrutura gramatical e relações sintéticas, pode ser também *léxico*, classificação das palavras segundo seu sentido, e o *expressivo*, que se concentra nas mensagens que remetem expressões atitudinais e/ou subjetivas.

A criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo, e não existe fórmula mágica para orientar a pesquisa, sendo um longo processo de diálogo entre teoria e material empírico, e pressupõe a elaboração de vários esquemas de análise, podendo elas serem definidas a priori ou não. Mas é importante identificar princípios que guiam o processo de categorização, quais sejam, o princípio da exclusão mútua, recorrendo a homogeneidade das categorias, a pertinência das categorias elaboradas com o material empírico analisado e com o referencial teórico escolhido; a exclusão mútua, a objetividade e fidedignidade em respeito aos comentários dos autores e das mensagens dos documentos, devendo as categorias ser codificadas da mesma maneira. Por último, o princípio da produtividade, sendo que “um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis” (FRANCO, 2005, p. 66).

Em minha pesquisa, busquei estabelecer o critério para o processo de categorização, o qual se mostrou essencial ao analisar os significados presentes nos conteúdos dos currículos de História destinados aos anos iniciais do ensino. Nesse contexto, optei por utilizar uma abordagem sintática, pois meu objetivo era examinar

a estrutura dos conceitos e a maneira como eles se relacionam nos documentos curriculares. Para tanto, empreguei categorias predefinidas, bem como categorias que emergiram a partir da interpretação dos próprios documentos.

Dando continuidade às discussões apresentadas nos capítulos anteriores, nos quais destaquei a Unidade de Contexto e sua importância na relação entre a práxis e o desenvolvimento da consciência, assim como a análise da realidade material que molda nosso entendimento, busquei explorar as categorias da Totalidade, Contradição e Trabalho. O objetivo foi analisar a relação dialética singular-universal, um processo por meio do qual o ser social tem sua humanização, através de ferramentas teóricas para examinar como os currículos escolares estruturam uma unidade universal no seio da diversidade cultural.

Ao examinar a palavra e o tema presentes nas mensagens dos currículos, foi possível compreender a concepção de humanidade subjacente a esses documentos, assim como identificar elementos de formação que refletem sobre a própria consciência social e a cultura histórica. A análise dos conceitos substantivos revelou a importância da categoria "humanidade" para a estruturação da consciência histórica nos currículos, desempenhando um papel fundamental em sua quádrupla função: experiência humana, interpretação, orientação e motivação.

Esse processo de análise é crucial para desvendar como os currículos moldam as estruturas conceituais por meio das quais os indivíduos percebem o mundo. Essas estruturas oferecem a matéria inicial para a reflexão histórica, a construção da consciência histórica e a formação histórica, tudo isso sob a perspectiva da práxis.

As categorias de "totalidade", "contradição" e "trabalho" são fundamentais para a compreensão da produção do conhecimento histórico e desempenham um papel crucial na análise dos currículos de História destinados aos anos iniciais do ensino.

A categoria "totalidade" refere-se à capacidade de perceber eventos e fenômenos históricos como parte de um todo interconectado. No contexto educacional, ela nos leva a considerar como os conceitos históricos se relacionam e se encaixam em uma narrativa mais ampla. Ao analisar currículos, a atenção à

totalidade nos permite identificar como os conteúdos são organizados para criar uma visão coerente da história, fornecendo aos alunos uma compreensão abrangente do passado.

A "contradição" é essencial para a análise crítica da história. Ela nos leva a reconhecer que a história é frequentemente marcada por conflitos, dilemas e contradições. Na análise dos currículos, a categoria de contradição nos ajuda a identificar como diferentes perspectivas históricas e eventos podem entrar em conflito e como os currículos lidam com essas divergências. Isso é fundamental para promover uma compreensão cada vez mais complexa da história, suas determinações e interconexões, o que do ponto de vista da teoria curricular é um ganho qualitativo enriquecedor para a Didática da História.

A "trabalho" se refere ao processo de investigação histórica e à construção ativa do conhecimento. Ao analisar currículos, é importante considerar como o trabalho intelectual é promovido e incentivado. Isso envolve não apenas a transmissão passiva de informações, mas também a promoção da pesquisa, a análise de fontes primárias e evidências históricas, bem como desenvolvimento do pensamento narrativo e a capacidade de formular perguntas históricas por meio da investigação.

Portanto, ao analisar currículos de História, a consideração dessas categorias nos ajuda a avaliar como o conhecimento histórico é estruturado, como as contradições são tratadas e como o trabalho intelectual é promovido. Isso contribui para uma educação histórica mais enriquecedora e crítica, capacitando os alunos a compreender a complexidade da história e a desenvolver uma consciência histórica sólida e informada.

Adicionalmente, ao abordar a questão teórica relacionada ao "télós" da atividade humana, estou fazendo referência ao potencial utópico contido nesses conceitos. Essa referência aponta para a capacidade de mobilizar a ação em direção à transformação e à expansão das expectativas de futuro por meio da análise das experiências históricas da humanidade ao longo do tempo.

Ao considerar o "télós" da atividade humana, estamos reconhecendo que a história não se limita apenas ao registro de eventos passados, mas também

incorpora a busca constante por um propósito e significado na ação humana. Essa perspectiva utópica incentiva a reflexão sobre como as ações do passado e do presente podem contribuir para a construção de um futuro melhor. Ela nos lembra que a história é uma narrativa em constante evolução, na qual os seres humanos têm a capacidade de influenciar ativamente o curso dos acontecimentos, buscando a realização de objetivos e ideais que transcendem o presente.

A concepção de humanidade de Lukács é intrinsecamente relacionada à ideia de "télós" da atividade humana e ao potencial utópico que mencionei anteriormente. Lukács enfatiza que a essência da humanidade reside na capacidade única dos seres humanos de agirem conscientemente para transformar a realidade que os cerca. Para Lukács, a atividade humana é teleológica, ou seja, orientada por objetivos e finalidades.

Nesse sentido, Lukács argumenta que a história humana não é apenas uma sequência de eventos aleatórios, mas sim um processo guiado por uma busca constante por realizações e significado. Ele destaca a importância de reconhecer o papel ativo que os seres humanos desempenham na construção de sua própria história e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária materialmente, para assim garantir a liberdade de fato.

Portanto, a concepção de humanidade de Lukács está intimamente ligada à ideia de mobilização da ação humana para a transformação e à ampliação das expectativas de futuro, à medida que os indivíduos se esforçam para alcançar objetivos que transcendem o presente e que refletem uma compreensão mais profunda da natureza humana e de suas potencialidades.

3.4 DOCTRINA DO CURRÍCULO NA LEI Nº 5.692/71 E OS ESTUDOS SOCIAIS

Ao iniciar o processo de descrição da abordagem metodológica, é fundamental observar como se deu a constituição de uma Didática da História voltada para os Anos Iniciais no Brasil. Esse aspecto suscita importantes questões

didáticas que são essenciais para a reflexão sobre o ensino de história nesta fase educacional, e desempenha um papel crucial na continuidade da minha análise. Além disso, investigar os conceitos que dão conteúdo e forma a esses documentos, fundamentam e articulam as categorias analíticas de identidade e consciência

O ensino de história no Brasil foi influenciado por diferentes correntes ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas concepções pedagógicas e sociais do país. A compreensão desses períodos da Didática da História permite uma análise mais aprofundada das abordagens utilizadas no ensino dessa disciplina. Além disso, possibilita identificar como as concepções de tempo e narrativa histórica foram moldadas ao longo da história da educação brasileira.

Conforme aponta Sanches (2015), esse processo pode ser dividido em três períodos distintos. Essa divisão nos ajuda a compreender como as ideias e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de história evoluíram e como influenciaram o cenário educacional brasileiro.

O primeiro período remonta à época do Primeiro Império, quando a aprendizagem histórica era pautada nos princípios da moral cristã, influenciada pela Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827. Nesse contexto, a criação do Colégio Dom Pedro II em 1838, adotou o modelo de História Universal, sob a influência francesa, mas com uma perspectiva histórica baseada nos ensinamentos da Igreja Católica, compreendendo a História Universal a partir de elementos bíblicos de criação.

Assim, o primeiro modelo de Didática da História para os anos iniciais estava fundamentado em métodos de ensino inspirados em escolas catequistas, estabelecendo modelos de uma moral religiosa católica, mas com o esforço de construir uma ordem qualitativa do tempo histórico, buscando configurar uma História secular da Nação (SANCHES, 2015, p. 52).

No segundo período, a Didática da História é fundamentada na formação da identidade nacional. Isso se dá em virtude da proclamação da República, momento em que a transmissão da "nova" civilidade brasileira é conduzida por meio da criação e propagação do ideário republicano e dos princípios da modernidade na sociedade brasileira, juntamente com o estabelecimento de um sistema educacional

público. Nesse contexto, os personagens históricos assumem a figura dos reis e administradores, sendo atribuído a eles o papel de construtores da História da Nação. A busca por esses personagens históricos visa consolidar uma narrativa que reforça a identidade nacional e o ideal republicano.

Contudo, a modernização, tão propagada nesse período, enfrentava obstáculos decorrentes da persistência de um sistema monocultor agroexportador, que mantinha relações remanescentes do Brasil Império. Essa estrutura econômica e social do passado impactava a implementação plena das mudanças almejadas no âmbito da educação e da construção da identidade nacional. Assim, esse período da Didática da História refletia um momento de transição e de busca pela consolidação de uma identidade nacional republicana, mas ao mesmo tempo evidenciava os desafios e as contradições presentes no processo de modernização do Brasil.

Nesse período, alguns pontos marcantes surgem, como a Reforma Rocha Vaz, em 1925, que introduziu a disciplina de Introdução Moral e Cívica, abordando conteúdos como "noções de civilidade, sociabilidade, trabalho, verdade, justiça, equidade, amenidade no trato, gentileza, asseio, higiene, amor à família, e à Pátria e altruísmo" (HORTA apud SANCHES, 2015, p. 54).

Em 1930, surgiu um movimento para reformular o ensino e, conseqüentemente, na disciplina de História, buscando proporcionar um ensino baseado na constituição da identidade nacional e na cidadania política. Essa iniciativa refletia a preocupação em construir uma narrativa histórica que fortalecesse a identidade nacional em meio às mudanças políticas e sociais da época. Em seguida, em 1931, a Reforma Francisco Campos buscou homogeneizar o ensino secundário no Brasil, com o objetivo de garantir a unidade federativa do país. Essa reforma também procurou adaptar o ensino à realidade da época, refletindo as transformações sociais e culturais em curso.

Além disso, nesse período, o movimento escolanovista também se destacou, marcando um processo de desenvolvimento psicológico do aluno. Esse movimento defendia uma educação mais centrada no estudante, valorizando a sua individualidade e seus interesses, e buscava uma abordagem mais ativa e participativa no processo de aprendizagem.

Verificou-se, também, a presença de concepções de aprendizagem histórica de caráter pragmático, voltadas para a formação do cidadão consciente dos problemas políticos e econômicos. No entanto, também foi notada uma valorização excessiva de aspectos meramente metodológicos em seu ensino. A ênfase exagerada nos aspectos metodológicos do ensino de história pode levar a uma abordagem mecânica do conteúdo, podendo resultar em uma aprendizagem mais memorística e desconectada do contexto histórico real.

O terceiro período é marcado pela influência dos Estudos Sociais e da pedagogia tecnicista, coincidindo com o período da Ditadura Civil-Militar em nosso país. Nessa época, a disciplina de Estudos Sociais surgiu e uniu as disciplinas de História e Geografia para os anos iniciais, buscando aperfeiçoar a vida em grupo, com base no princípio da interdisciplinaridade. A concepção de currículo era estruturada em círculos concêntricos, partindo da família, passando pela escola, bairro, cidade e, por fim, o país, tendo a criança como centro do processo de ensino.

Outra questão importante desse período é o aspecto da Transposição Didática, proposto por Chevallard, que se tornou uma base teórica relevante para o Ensino de História nos anos iniciais. Nessa abordagem, a função da Didática da História se reduzia a métodos de transformação e adequação do conhecimento histórico acadêmico em conhecimento histórico escolar.

Esse período se caracterizou por uma forte influência da pedagogia tecnicista, que buscava uma abordagem mais pragmática e voltada para a aplicação de técnicas e métodos de ensino. A Ditadura Civil-Militar impôs um controle rígido sobre a educação, refletindo-se na estruturação curricular e nas práticas pedagógicas adotadas. É marcante também devido a uma emergência cada vez maior da Didática Específica para reflexão sobre o Ensino de História. Essas mudanças e influências tiveram impactos significativos no Ensino de História nos anos iniciais, moldando as concepções de currículo, conteúdo e métodos de ensino utilizados na época.

Esses elementos, portanto, se entrelaçam na formação de uma Didática da História e constituem as bases essenciais para o ensino de História nos anos iniciais. O papel da Didática da História reside na investigação desses processos e

na compreensão de como se desenvolveu a base teórico-epistemológica dessa área de estudo.

Vale a pena destacar o último período dessa formação, que se caracteriza pelo movimento em direção à prescrição e à doutrina curricular. Isso ocorreu juntamente com o advento da disciplina de Estudos Sociais em 1971, por meio do Parecer nº 853/71 e da Resolução nº 8/71. Esses documentos refletem o entendimento do Conselho Federal de Educação (CFE) sobre a doutrina do currículo estabelecida na Lei 5.692/71, detalhando as diretrizes educacionais da época.

É importante ressaltar que a Ditadura Civil-Militar se apoiou no Ato Institucional nº 5 para garantir suas ações, é dessa forma que a reforma do ensino de 1º e 2º graus, no ano de 1971, acaba sendo realizada sob a forte influência do AI-5, que acentua o poder interventor do Estado nas políticas sociais.

Ao analisar os diferentes períodos da constituição da Didática da História para os anos iniciais, percebe-se a relevância de compreender as concepções e as práticas pedagógicas adotadas ao longo do tempo. Essa análise proporciona uma visão mais abrangente e crítica das tendências educacionais e de como o ensino de história se desenvolveu, ajudando a orientar um determinado modo de tradição disciplinar constitutiva da disciplina de História nos anos iniciais.

Assim, ao analisar o chamado terceiro período do ensino de história, que foi fortemente influenciado pelo contexto da Ditadura Civil-Militar, juntamente com a imposição dos Estudos Sociais e das pedagogias tecnicistas, podemos compreender como essas influências moldaram a nossa doutrina curricular ao longo do tempo, e como ainda têm impacto nas práticas educacionais atuais. Maria do Carmo Martins, na obra *“A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares”* (2002), discute a tensão contida na disciplinarização da História como matéria escolar por meio da análise dos pareceres do Conselho Federal de Educação e das produções da Associação Nacional dos Professores de História - ANPUH.

De acordo com a autora, que analisa a doutrina curricular estabelecida durante o período da Ditadura Civil-Militar, a visão oficial do Conselho Federal de Educação (CFE), expressa no Parecer nº 853/71, delineava uma perspectiva em que o núcleo comum dos currículos - entendido como os elementos fundamentais que

orientaram a base nacional do ensino escolar - era constituído por disciplinas, as quais eram concebidas como matérias-primas para a composição do currículo em sua totalidade.

Esse parecer também estabeleceu que três matérias seriam responsáveis por compor o núcleo comum: Comunicação e Expressão, focalizada na Língua Portuguesa; Ciências, englobando Matemática, Ciências Físicas e Biológicas; e Estudos Sociais, abarcando os conteúdos de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil. Consequentemente, a matéria Estudos Sociais adquiriu a finalidade de promover o “ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que não deve apenas viver, mas conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual de seu desenvolvimento” (MARTINS, 2002, p. 128).

A matéria de Estudos Sociais, que abrange a disciplina de História, assume um caráter integrador e objetivo, visando a adequação do aluno ao seu contexto social. Nesse sentido, os conteúdos presentes nas disciplinas de Organização Social e Política do Brasil, juntamente com os conteúdos de História e Geografia, são orientados para o "exercício consciente da cidadania". Consequentemente, os objetivos a serem alcançados por meio do ensino dos Estudos Sociais incluem, entre outros, a promoção do desenvolvimento de “interesses culturais e senso de responsabilidade, despertando e moldando a personalidade do educando” e “integração do indivíduo na sociedade democrática em que vive promovendo a sua cooperação como bom cidadão”.

Ao esboçar essa visão inicial, já se evidenciam alguns aspectos essenciais do entendimento da função social do conhecimento. Além disso, ao enfatizar o artigo 7º da Lei 5692/71, o Parecer nº 853/71 estabelece como obrigatório, entre outros, o conteúdo de Educação Moral e Cívica.

O Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do documento intitulado "A Doutrina do Currículo na Lei" e representado pelo Parecer 853/71, esclarece que a estruturação de cada disciplina de ensino é composta por atividades, áreas de estudo e disciplinas.

Na sequência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais especificado. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo - formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional - as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. (BRASIL, Parecer 853/71).

Dessa forma, os conselheiros legitimam a perspectiva de que atividade, área de estudo e disciplina se diferenciam em níveis de complexidade. O termo "disciplina" denota o conhecimento que é produzido de maneira mais sistemática e detalhada, abrangendo os princípios e métodos de investigação coordenados dentro de uma área específica de conhecimento. Essa abordagem se assemelha ao entendimento proposto por Chervel (1990).

Quando o documento menciona atividade e área de estudo como formas de estruturar o currículo, é evidente que há uma clara preocupação em assegurar que os conteúdos de ensino se conectem com experiências práticas e concretas. Destaca-se a importância de incorporar o elemento da realidade (correspondente à experiência concreta) para evitar qualquer forma de "intelectualismo vazio e inconsciente". Nesse contexto, torna-se claro que o Conselho Federal de Educação reconhece uma distinção significativa entre os conhecimentos construídos como parte da ciência e os conteúdos adaptados para o contexto educacional. Essa distinção reflete a compreensão de que o que é transmitido na educação básica possui uma natureza distinta e complementar ao conhecimento científico, mantendo um diálogo com ele, mas também manifestando características específicas.

É relevante destacar que a emergência dos Estudos Sociais, fortemente influenciados pelo modelo estadunidense de "social studies", também implicou em uma simplificação na formação de professores, especialmente para o nível do 1º grau. Nesse contexto, as autoridades governamentais parecem ter concebido que o exercício do magistério no ensino fundamental demanda um profissional com um perfil "menos" científico do que nas etapas subsequentes.

Dessa maneira, a introdução dos Estudos Sociais como uma matéria de ensino, e não mais como uma disciplina escolar distinta, foi interpretada como uma espécie de "desvalorização" dos conhecimentos históricos no contexto da educação escolar brasileira (MARTINS, 2002, p. 142).

Como resultado do Parecer nº 853/71, houve a necessidade de o CFE desenvolver um novo documento para estabelecer a maneira pela qual as matérias seriam organizadas no currículo escolar. Esse documento, conhecido como Parecer nº 1471/72, contou com a relatoria do conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza. Nesse parecer, definiu-se que os Estudos Sociais implicavam na integração de conteúdos que deveriam ser. Segundo este último parecer,

Na fusão, obtém-se a eliminação das linhas divisórias entre as disciplinas afins, cujos conteúdos se interpenetram e se complementam [...], em obediência ao axioma psicopedagógico que ordena a realidade, do geral para o particular e do menos para o mais específico [...], que deve ser tratada nas séries iniciais do 1º grau, sem ultrapassar a quinta. Na concentração, que implica na organização dos diversos conteúdos em torno de um centro, [...] onde se conjugarão a História, a Geografia, a Organização Social e Política Brasileira e a Educação Moral e Cívica (BRASIL, Parecer CFE nº 1.471/72).

Durante o período de obscuridade sob o regime militar, a disciplina de História foi absorvida pelos Estudos Sociais. Isso resultou na diluição de sua abordagem científica em prol de uma celebração idealizada do Estado brasileiro e da nação. Nesse contexto, a busca pela universalização dos conhecimentos históricos se converteu em uma estratégia de adequação à realidade do momento.

Os conteúdos da História perderam sua natureza interpretativa da realidade para favorecer a reafirmação do status quo e a conformidade do indivíduo com a ordem estabelecida. A disciplina de Estudos Sociais, ao reduzir a História a um conjunto de informações destinadas a uma melhor adaptação do indivíduo ao Estado e à Nação, negligenciou a importância de promover o desenvolvimento do pensamento histórico.

Ao invés disso, ela obscureceu a função de orientação da perspectiva histórica, transformando o passado em um recurso utilizado para reforçar a atualidade como ela é, sem perspectivas de promover transformações sociais.

3.4.1. Os conteúdos propostos pelo Conselho Federal de Educação no contexto do Parecer nº 853/71

É crucial ressaltar que a estruturação do currículo, ao destacar os objetivos educacionais, evidencia a visão curricular sustentada pelos seus criadores, em vez de ser meramente uma organização arbitrária ou didaticamente compreensível do conteúdo curricular. Nesse sentido, é essencial notar que o Estado Brasileiro partia do pressuposto de que o indivíduo deveria se adequar à Nação, que era retratada como um conjunto de feitos heróicos. Através de exemplos de grandes figuras, essa perspectiva educacional visava instruir sobre como se comportar como um cidadão brasileiro.

Antes de nos aprofundarmos nos tópicos abordados na matéria de Estudos Sociais, é de suma importância esclarecer a concepção que estava associada ao termo "conteúdo" pelo Conselho Federal de Educação (CFE). A perspectiva de entendimento do conceito de conteúdo curricular ia além do mero conjunto de informações. Segundo Maria do Carmo Martins (2002, p. 150), é de grande relevância considerar os objetivos educacionais em conjunto com outros elementos que faziam parte da estrutura curricular. A autora ilustra essa ideia com o exemplo do Parecer CFE nº 4.833/75, no qual a relatora Therezinha Tourinho Saraiva esclarece minuciosamente o significado atribuído ao termo "conteúdo escolar". Nesse contexto, o conceito de conteúdo não se restringia apenas àquilo que era transmitido aos estudantes, mas englobava um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que eram almejados como resultados da educação.

Do estabelecimento de princípios para ordenação da sequência e do relacionamento dos conteúdos curriculares

emerge a estrutura básica do currículo. O conteúdo, de acordo com a concepção que o Parecer nº 853/71 delineia, deve ser encarado como um conjunto de diferentes operações que levam à aquisição do conhecimento. Ele é formatado por duas linhas paralelas: o próprio conhecimento - a informação - e as operações lógicas necessárias à manipulação do conhecimento. Deve, assim, ser possível ensinar ao aluno tanto a informação quanto os processos que uma determinada disciplina ou área de estudo usa para adquiri-la e utilizá-la (BRASIL, Parecer CFE nº 4.883/75 *apud* MARTINS, 2002, p. 150).

A definição de conteúdo curricular era considerada de forma abrangente, englobando tanto informações quanto operações lógicas. Essa noção introduziu uma perspectiva inovadora no panorama curricular brasileiro, ampliando o conceito de conteúdo para incluir também habilidades e processos mentais que “facilitariam” o ensino da disciplina. O Conselho Federal de Educação (CFE) evidenciou a preocupação em incorporar uma abordagem efficientista nos planos de estudos, ao propor princípios como "eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia" como diretrizes para orientar o trabalho educacional.

Os conselheiros expressam esses princípios em seus discursos, enfatizando a necessidade de os conhecimentos escolares terem utilidade prática e aplicabilidade na vida dos alunos. Isso implica uma mudança em relação ao passado, quando a erudição e a acumulação de conhecimentos eram priorizados. Além disso, há um afastamento da ideia de que certos temas eram universalmente essenciais para todos os alunos devido ao seu status de conhecimentos universais.

Ao mesmo tempo, os conselheiros retiraram a autoridade dos especialistas das diversas áreas científicas na definição dos conteúdos curriculares, transferindo essa responsabilidade para os professores e profissionais da educação. Essa mudança no poder de decisão dos conteúdos, discutida por Maria do Carmo Martins (2002, p. 152), reflete uma transformação significativa na concepção curricular e colocava sob professores que tinham a formação aligeirada e pouco contato com as ciências de referência o processo de construção curricular na prática.

Adicionalmente, o Parecer CFE nº 4.833/75 enfatiza que o cerne da estrutura curricular é a organização sistemática e a clara definição dos objetivos, bem como a

elaboração de conceitos mínimos, também conhecidos como mínimo comum. Estes conceitos mínimos são considerados como o conhecimento mínimo essencial para a educação no país, estando supostamente alinhados com as necessidades dos alunos. Esse conceito desempenhou um papel significativo na formação da atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que busca estabelecer diretrizes e parâmetros educacionais em todo o país.

Maria do Carmos Martins, organiza em seu livro dois quadros referentes ao que seria os objetivos mínimos e sugestões de atividades desenvolvidas em Estudos Sociais, de acordo com o CFE. Vale destacar que originalmente as informações não estão organizadas em forma de quadro, essa organização é estabelecida pela autora, facilitando nosso processo de análise principal, qual seja, a interpretação dos conteúdos e conceitos substantivos em currículos brasileiros.

QUADRO 1 - OBJETIVOS MÍNIMOS COMUNS A SEREM DESENVOLVIDOS EM ESTUDOS SOCIAIS SEGUNDO PARECER CFE 4.8833/75

<i>Estudos Sociais, englobando Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social Política Brasileira (OSPB)</i>
dispor-se para o ajustamento e à convivência cooperativa;
identificar as diversidades das culturas e dos comportamentos dos povos e dos homens
assumir responsabilidades de cidadão mediante deveres básicos para com a Comunidade, o Estado e a Nação;
respeitar e valorizar o Patrimônio Histórico e Cultural do País;
utilizar princípios e procedimentos básicos das Ciências Sociais como instrumentos de interpretação da realidade;
localizar e interpretar fatos sociais em um contexto espaço-temporal;
analisar informações e utilizar instrumentos necessários à sua interpretação objetiva;
tomar decisões objetiva e coerentemente;
identificar os principais elementos da paisagem natural e cultural;

avaliar sua conduta como indivíduo e membro de um grupo;
reformular conceitos, como elementos de transformação da conduta;
identificar o relacionamento entre mudanças culturais e experiências vividas;
propor soluções, após refletir criticamente sobre a realidade circundante, para problemas que se apresentem em seu meio físico e social;
respeitar a pessoa humana, independente do credo político-filosófico, da religião, da raça, da condição econômica, da idade ou do sexo.

(MARTINS, 2002, p. 155).

Maria do Carmo Martins em sua análise, aponta que o que o parecer coloca como *mínimos* acabam sendo objetivos extremamente abrangentes, forçando a uma redefinição, também, do papel do professor nessa etapa de ensino, a concepção de professor polivalente. É importante salientar, em minha visão, que a eficiência que os saberes escolares atingiam era dependente da aplicação desses objetivos em sala pela concepção de *currículo em ação*, depositando a responsabilidade da consolidação do currículo nos professores e nas professoras, cobrados de serem polivalentes ao mesmo tempo que distanciados das ciências de referência.

O núcleo mínimo proposto demonstram a intenção de que os saberes escolares de uma função de construir a vida em sociedade, enfatizando atitudes formadoras da cidadania e a aprendizagem de conceitos com uso prático, o que estimularia a transformação de condutas, sem contextualizar a relação entre conhecimento e materialidade, ou a vida prática em sua profundidade ontológica, mais uma vez reforçando a noção utilitarista do conhecimento escolar, que por sua vez, restringe-se apenas à mera adaptação ao real, ou então aprofundar as relações de trabalho existentes.

É importante também reforçar que esse mínimo ignora as relações de trabalho, de produção e conseqüentemente o intercâmbio social e a práxis secundária. Outra grande contradição aparente, é a relação entre os objetivos supostamente democráticos

O CFE, a partir desse documento, passa também a tentar organizar as propostas curriculares regionais “dotando o conhecimento escolar de uma economia

própria, atribuindo-lhes sentidos que extrapolaram o caráter científico e até mesmo o ignorava.

QUADRO 2 - SUGESTÕES DE CONHECIMENTOS E ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS SEGUNDO PARECER CFE 4. 833/75

Conhecimentos Relacionados	Atividades
A Comunidade e a Sociedade O indivíduo e a Sociedade; Conhecimentos e caracteres da sociedade em que vive.	<ul style="list-style-type: none"> → Pesquisar ocupações exercidas pelos membros da comunidade; → Discutir para avaliar o trabalho cooperativo como meio para atingir o bem-estar do grupo, da família e da comunidade.
O Estado e a Nação; Evolução do Estado Brasileiro.	<ul style="list-style-type: none"> → Observar, através de mapa político, as unidades federadas que formam a Nação Brasileira; → Montar organograma sobre a função dos três poderes mostrando as inter relações entre eles.
Fatos da História do Brasil; Conhecimento dos vultos que ajudaram a construir a nossa História.	<ul style="list-style-type: none"> → Inserir uma linha-de-tempo para identificar os principais fatos da História Brasileira.
O crescimento demográfico;	<ul style="list-style-type: none"> → Observar, através de gráficos, a distribuição populacional.
Os meios de comunicação de massa.	<ul style="list-style-type: none"> → Distinguir e identificar os meios de comunicação que atingem o seu território.
O trabalho e o direito social. As instituições de Previdência Social.	<ul style="list-style-type: none"> → Observar que a divisão do trabalho é uma forma de cooperação social; → Pesquisar para concluir que existem encargos sociais para o empregado e o empregador.
Os Símbolos Nacionais - Conhecimento e uso	<ul style="list-style-type: none"> → Pesquisar sobre o uso dos símbolos nacionais para conhecer seu significado e

	importância.
A vida cultural brasileira	→ Ler e interpretar textos que expressem contribuições à vida cultural.
Folclore	→ Promover palestras sob orientação do professor a respeito do folclore nacional, que envolvam a comunidade; → Visitar organizações e exposições culturais.
Fatos da História do Brasil	→ Elaborar linha-de-tempo que situe os fatos e sua importância no processo histórico.
Conhecimento dos vultos que ajudaram a construir nossa História.	→ Elaborar quadros murais relativos aos diferentes vultos nacionais e seu papel na vida política e social brasileira.

(MARTINS, 2002, p. 157-158).

A autora destaca que, em nenhum momento, a ênfase na valorização dos conceitos, previamente mencionada como um dos objetivos dos Estudos Sociais, é contemplada nos diversos conjuntos de conhecimento relacionados. Além disso, embora haja referências ao presente, não há um incentivo explícito para estabelecer conexões entre os saberes históricos e sua relevância no contexto atual.

É notável uma preocupação considerável em definir metodologias e técnicas de ensino, porém isso parece evitar dotar os professores da capacidade de refletir sobre a ciência e o processo de aprendizado. Essa noção é substituída por termos como "pesquisar", "observar", "distinguir", "constituir" e "inserir", que parecem representar uma lista de ações que os professores devem simplesmente executar. Essa abordagem parece evidenciar uma tentativa de direcionamento no que diz respeito à produção do conhecimento escolar. Importante destacar também que coloca-se objetivos de potencial crítico, mas na organização e construção do conhecimento não são viabilizados.

Apesar de não serem historiadores, os conselheiros exerceram uma influência profunda no âmbito do conhecimento histórico escolar. Além disso, essas intervenções tiveram um impacto significativo não apenas nos historiadores e na história acadêmica, mas também estabeleceram uma diretriz pela qual os objetivos educacionais e a eficácia da escola deveriam orientar todos os estudos, inclusive os de natureza histórica. Nesse contexto, tornou-se fundamental compreender como essas ações repercutiram no ensino de história.

No que concerne ao ensino da História na educação fundamental, é possível perceber que paulatinamente, os conhecimentos originários da educação, em especial os da didática, da psicologia da aprendizagem e do currículo, promoveram alterações profundas na elaboração das propostas de ensino. Paulatinamente, a História como disciplina escolar passa a ser composta pelos elementos fundamentais das normas pedagógicas. Colaboram para isso a estruturação e a legislação do ensino, a centralização das decisões políticas nas mãos do Estado, a determinação dos currículos mínimos nacionais, a tradição escolar (MARTINS, 2002, p. 195).

Ainda segundo Martins (2022), na formulação da doutrina do currículo, os conselheiros foram influenciados tanto pelas teorias de Ralph Tyler quanto pela psicologia genética de Piaget. Tyler defendia que a eficácia dos programas escolares poderia ser otimizada por meio da aplicação de uma abordagem científica, caracterizada por processos lineares e metodologia racional. Essa perspectiva, incorporada na execução da reforma educacional, teve um impacto notável na concepção do currículo.

Por outro lado, Piaget introduziu a ideia de desenvolvimento do pensamento infantil, reduzindo o papel do social a uma mera interação. Essa abordagem sugere que a formação escolar visa principalmente adaptar o indivíduo à realidade. Essas duas influências, oriundas de Tyler e Piaget, desempenharam um papel significativo na formatação do currículo e na sua implementação, tendo implicações profundas no sistema educacional.

3.4.2. Conteúdos Curriculares e formação histórica

Dentro desse diálogo foi possível identificar dificuldade de analisar os sentidos curriculares expressos pelos conceitos substantivos, apenas. Daí a necessidade de expandir a análise para o conteúdo como um todo, para além da prescritividade de um conceito.

Assim, ao ter a categoria Humanidade como elemento de análise, partindo da concepção marxista aqui trabalhada, houve a necessidade de desdobrar para como a humanidade se totaliza na história. Rösen em sua obra *“História Viva: formas e funções do conhecimento histórico”* (2010c) traz a discussão por meio do princípio dialético construção/construtividade, em que o ser humano ao mesmo tempo que age no mundo, constrói também sua identidade, assim como afirmam os todos os autores marxistas trabalhados até o momento. No entanto, Rösen aponta para a ideia da formação histórica em seu sentido amplo, através da interconexão das dimensões da *experiência histórica humana, interpretação histórica e da orientação histórica*.

A experiência histórica humana em forma de conteúdos produz um aumento no quadro de orientação da vida prática, fazendo com que a consciência se abra para novas experiências por meio do aprendizado histórico. Além disso, a experiência deve ter um caráter especificamente histórico, ou seja, que confronte o ser com a dimensão temporal da experiência humana por meio da distinção qualitativa entre passado e presente, em que o passado é um tempo *outro a priori*. A experiência é uma apreensão das diferenças qualitativas do tempo no passado e da mudança. Dessa forma, a alteridade do passado experimentada, abre “o potencial de futuro do próprio presente” e toda sua carga utópica, da possibilidade do que poderíamos ser enquanto humanidade. Além disso, há uma tendência para compreensão das coerções e determinações do agir, compreendendo que as condições sociais da vida prática são historicamente e materialmente específicas.

Na interpretação histórica, possibilitada pela consciência histórica humana, através dos instrumentos e símbolos de análise do movimento do real, os modelos

de interpretação são postos em contradição e em movimento. O sentido tradicional, exemplar, crítico e genético passam a dialogar por meio da abertura à experiência histórica humana. Além disso, esboça que os modelos de constituição de sentido na interpretação histórica são conscientes, um processo pelo qual Lukács demonstra por meio da análise do complexo do ser social. A consciência abre-se para a capacidade reflexiva do pensamento histórico por meio do confronto com novas experiências, possibilitando um impulso para problematizar e modificar os modelos habituais de interpretação.

Na orientação histórica, o indivíduo passa a tendência de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais, e objetivando-se enquanto identidade. Adquire a capacidade de relacionar a experiência histórica com seu presente e com sua vida prática, fazendo com que a identidade subjetiva ganhe uma dimensão temporal, inserida no movimento do tempo, ou seja, gera uma temporalização interna, em que há uma desdogmatização das relações humanas estabelecidas e as naturalidades que orientam o agir passam-se a diluir-se por meio do confronto reflexivo com a experiência temporal. Aqui reside um grande potencial utópico de ação e organização da ação coletiva.

Sendo que a Formação Histórica não se satisfaz em apenas continuar a reproduzir o sentido histórico vigente, as três dimensões são impulsionadas a se relacionarem entre si, assim as crianças são possibilitadas de passar a elaborar sua subjetividade e identidade no fluxo do tempo em contato com a experiência humana mais ampla.

É importante na análise ter em mente que ao descrever os conteúdos, a prescrição promovida pelo CFE levava em conta que os professores da etapa de ensino eram polivalentes, não dominavam especificamente a área científica da História. Além disso, por meio da noção de currículo em ação, currículo vivo e currículo na prática, os professores e professoras acabam por ter pouca margem de manobra intelectual no trabalho pedagógico. Por isso, torna-se comum que docentes procurem nas atividades orientações para executar o trabalho e reconstruir o conhecimento histórico em sala de aula.

Nesse momento, chega ao passo de estruturarmos a análise dos conteúdos, evidenciando os elementos epistemológicos que potencializam a relação com o conhecimento a partir dos currículos. Retomo que os conteúdos não são meros elementos estáticos, mas contribuem para o trabalho social da escola, uma ação de formação em que a atividade humana se constitui enquanto processo produtor do reflexo psíquico da realidade e, ao mesmo tempo, acaba sendo mediado por ele.

A partir disso, compreendendo que esses conteúdos dizem respeito a estruturação de interesses e de organizar a consciência histórica enquanto quadro do mundo que se revela ao sujeito, estando inclusos as ações do sujeito e suas ações. Tendo como ponto de partida a categoria humanidade.

QUADRO 3 - CONTEÚDOS DA MATÉRIA ESTUDOS SOCIAIS

Conhecimentos Relacionados	Atividades
<p>A Comunidade e a Sociedade O indivíduo e a Sociedade; Conhecimentos e caracteres da sociedade em que vive.</p>	<p>→ Pesquisar ocupações exercidas pelos membros da comunidade; → Discutir para avaliar o trabalho cooperativo como meio para atingir o bem-estar do grupo, da família e da comunidade.</p>
<p><i>Experiência:</i> Possui uma redução da historicidade nos conceitos. Conceitos como Comunidade ou Sociedade e mesmo Conhecimentos e caracteres da sociedade em que vive não exprimem carga temporal por si só e contribuem para a afirmação do presente, reforçando um certo pragmatismo do conhecimento e seu teor adaptativo. O aumento experiencial no quadro da vida prática se remete a mero funcionamento das instituições políticas, isso não é em si algo negativo, mas não confere historicidade à experiência, tirando dessa experiência seu caráter intrinsecamente histórico. Não coloca em análise a apreensão das diferenças qualitativas do tempo passado com o tempo presente, não permitindo a experiência da mudança temporal.</p> <p><i>Interpretação:</i> Por meio da experiência histórica, não mobiliza a alteridade</p>	

temporal, ao mesmo tempo não dá conta das coerções historicamente construídas do agir. Enquanto possibilidade de ampliação da dimensão universal do conhecimento, tais conceitos estabelecem uma particularidade restrita ao imediato, dessa forma, se restringe aos sentidos tradicional e exemplar. A qualidade temporal de reflexão entre presente, passado e futuro é ignorada, e, dessa forma, tanto experiência humana quanto a interpretação ficam tolhidas. Não há potencial universalizante em torno das experiências humanas para modificar os modelos habituais de interpretação.

Orientação: Não há a inclusão da contradição, muito menos referência à relação entre ela e a totalidade. Assim, todos os conceitos dão uma ideia temporal de harmonia e coesão, ao mesmo tempo que reduz o processo reflexivo sobre o que de fato constitui a sociedade em que vive.

O **Estado** e a **Nação**;
Evolução do Estado Brasileiro.

- Observar, através de mapa político, as unidades federadas que formam a Nação Brasileira;
- Montar organograma sobre a **função dos três poderes** mostrando as inter relações entre eles.

Experiência: Os conceitos de **Estado** e **Nação** colocados enquanto experiência histórica humana desconsideram as experiências humanas diversas no território brasileiro, privilegiando o funcionamento político e a adesão do indivíduo ao todo do que a historicidade e o desenvolvimento e da qualidade temporal da experiência humana. Qual é o movimento histórico da ação humana contida nesses conceitos?

Interpretação: constitui e mantém a ideia de Estado e Nação como elementos máximos da universalidade humana, contudo, universalidade restrita ao que o próprio poder público define como aceita. Não há aberturas para o

desenvolvimento da alteridade histórica e muito menos para a compreensão das coerções para o agir. Afinal, como afirma Rüsen,

Orientação: Não explícita relação temporal, retirando a qualidade temporal, e retoma o passado como tradição ou como exemplar para as ações no presente. Não há uma competência reflexiva para a experiência histórica de o que é ser brasileiro no continuum temporal.

Fatos da História do Brasil;
Conhecimento dos **vultos** que **ajudaram a construir a nossa História.**

→ **Inserir uma linha-de-tempo para identificar os principais fatos da História Brasileira.**

Experiência: Ao introduzir o conceito de **vultos** acaba transparecendo um apagamento da experiência histórica humana dentro do território brasileiro, ao mesmo tempo que há a tendência de privilegiar a história tradicional e exemplar da história dos “grandes nomes”. A outra questão é que, não que a **linha do tempo** seja uma ferramenta inútil para o ensino de história, mas a combinação entre ela e o conceito substantivo desse tópico se remete a uma grande possibilidade de reduzir a experiência histórica a uma apreensão das continuidades que possibilitaram a manutenção do Estado brasileiro. Afinal, “nada é histórico só porque ocorreu”. (RÜSEN, 2010c, p. 111).

Interpretação: visa um adestramento da orientação a dimensão de adequação para a conseqüente realização do ser. Tendo que a experiência histórica é uma apreensão das diferenças e mudanças qualitativas do tempo a partir do passado, a dimensão interpretativa também se reduz ao potencial de adestramento, visto que é muito provável que a ideia de quem construiu a **nossa História** foram sujeitos e grupos históricos ligados ao interesse político da ditadura civil-militar, possibilitando pouca ou nenhuma manobra intelectual pelos professores e professoras.

<p><i>Orientação:</i> Organiza a vida prática em torno da memória histórica oficial, tradicional e exemplar. Não insere os alunos e alunas no movimento dialético do tempo, de autoconstrução e autorreflexão sobre a realidade histórica e sobre sua própria ação.</p>	
O crescimento demográfico;	→ Observar, através de gráficos, a distribuição populacional.
Conteúdo relacionado à disciplina de Geografia.	
Os meios de comunicação de massa .	→ Distinguir e identificar os meios de comunicação que atingem o seu território.
<p><i>Experiência:</i> Podem ser considerados como conceitos históricos, no entanto, em sua elaboração, não há menção à ação humana, ou então aos interesses humanos por trás da ação de desenvolvimento dos meios de comunicação de massa. Ao colocar os professores como construtores do currículo, mesmo não dando voz a eles na organização curricular, a solicitação de distinguir e identificar, apenas, enfraquecem os potenciais dos conceitos de Meios e Comunicação de massa. Mais uma vez, há a tendência de que a experiência histórica não se abra para a alteridade temporal.</p> <p><i>Interpretação:</i> O conteúdo é abrangente, mas bastante operativo, aparentam demonstrar um desenvolvimento natural em direção ao progresso. A tendência ao se inserir no movimento do tempo e desumanizar a realidade, tirando o componente da ação humana, do trabalho em seu sentido ontológico e da totalidade. Em suma, faz referência a humanidade como executora de técnicas, sem considerar que tanto técnica quanto tecnologia são mediações criadas pelo trabalho humano para o intercâmbio social.</p> <p><i>Orientação:</i> Há a tendência de presentificar as relações humanas e naturalizá-las, já que não exploram suas possibilidades sociais na elaboração da realidade e da</p>	

ação. Entendendo que em relação à orientação histórica, não temos referências a marcos, marcadores e sentidos conferidos à mudança do tempo. A mudança é ignorada e a qualidade temporal da história não é explorada, impossibilitando a diluição das naturalidades que orientam o agir e sem problematizar a carga histórica dos meios de comunicação.

O **trabalho** e o **direito social**. As **instituições de Previdência Social**.

→ **Observar** que a **divisão do trabalho** é uma forma de **cooperação social**;
 → **Pesquisar para concluir** que existem encargos sociais para o **empregado** e o **empregador**.

Experiência: Naturaliza a divisão social do trabalho como forma de cooperação social, não como forma de contradição social. Obviamente não faz alusão ao trabalho como fator ontológico e fundante de toda a práxis humana e da própria consciência.

Interpretação: Gera uma limitação na interpretação já que a experiência histórica é colocada como elemento a se alcançar/concluir, não traz para a realidade presente as questões oriundas da organização do trabalho e muito menos da relação deste com a capacidade criativa e da própria ação humana.

Orientação: A orientação se reifica, e a humanidade não é mais condição de análise do processo de ação, que é justamente a objetivação do indivíduo por meio da dialética singular-universal. Assim, particularidades históricas são colocadas como naturais e metafísicas, naturalizando os elementos humanos na divisão social do trabalho, naturalizando conceitos como **empregado** e **empregador**.

Os **Símbolos Nacionais** -
 Conhecimento e uso

→ **Pesquisar** sobre o uso dos símbolos nacionais para **conhecer seu significado e importância**.

Experiência: Ao resumir os **Símbolos Nacionais** ao seu conhecimento e uso, obviamente esse conceito não estimula o social. Em confronto com a categoria humanidade, como potencial que poderia estar contido no conteúdo, a alteridade do passado e dos diversos sujeitos que habitam o território dito nacional. Acaba tendendo a uma experiência individualizada e egocêntrica, em que o princípio da realidade deixa de ser primário.

Interpretação: A interpretação tem a tendência de estar resumida ao pesquisar e conhecer significado e importância, mas não há historicidade e confronto de modelos de interpretação e ação humana.

Orientação: Exclui-se a capacidade reflexiva da formação histórica do contato com novos modelos para problematizar modelos habituais de interpretação.

A vida cultural brasileira	→ Ler e interpretar textos que expressem contribuições à vida cultural.
----------------------------	--

Experiência: Ao não explorar os elementos contraditórios e resumir a vida cultural brasileira como experiência de tirar contribuições, a experiência histórica não se abre ao princípio da reflexão e da hermenêutica do presente. Assim, não há a tendência da construção do conceito de **cultura** como algo vivo, prático e social.

Interpretação: O modelo que consolida-se é o exemplar e professores e professoras ficam reféns de materiais didáticos externos ao seu trabalho. A capacidade reflexiva da interpretação histórica perde seu potencial, pois não há impulso para problematizar e modificar os modelos habituais de interpretação.

Orientação: Organiza a vida prática em torno do sentido exemplar. Não há a tendência de temporalizar a ação humana e de compreender a ação na sua relação com as coerções sociais.

Folclore	→ Promover palestras sob
----------	---------------------------------

	<p>orientação do professor a respeito do folclore nacional, que envolvam a comunidade; → Visitar organizações e exposições culturais.</p>
<p><i>Experiência:</i> Este conteúdo enquanto conceito substantivo não abra-se para a dimensão histórica. O folclore nacional que envolve a comunidade abre-se ao outro como algo estranho, como algo que não faz parte da minha identidade. Enquanto mediação singular-universal, o conceito de Folclore estabelece uma particularidade estranha ao ser singular, não permitindo alçar as experiências humanas estabelecidas neste conceito como potencialidade da minha identidade.</p> <p><i>Interpretação:</i> Como já percebido a interpretação histórica por meio desses conteúdos e conceitos substantivos não abre-se para a capacidade reflexiva do pensamento histórico científico. Não há impulso para problematizar modelos habituais de interpretação.</p> <p><i>Orientação:</i> Ao ser inserido no movimento do tempo como capacidade humana de interpretação do real, o conteúdo tende a produzir um aspecto das pedagogias liberais, a de colocar o “eu” como princípio formador de todo pensamento, gerando estranhamento e estranheza para com aquilo que eu leio como “outro”. A Categoria humanidade fica cindida, resumida ao aspecto nacional e aqueles que possuem direito a agir na comunidade política do Estado.</p>	

No quadro acima, é nítido ver que o conteúdo da história, expresso por meio dos conceitos substantivos, representa uma limitação devido ao processo de ser incorporado aos Estudos Sociais, em relação ao modo do pensamento histórico, reforçamos que a análise se dá por intermédio da categoria HUMANIDADE, intermediado pelo processo de formação histórica da consciência histórica, em que pese, a experiência, a interpretação, a orientação e a motivação.

Para analisar o Quadro I, é fundamental focar nos conceitos expressos na coluna 1, pois eles representam os conteúdos centrais que deveriam ser abordados

ao longo do ensino. A coluna 2, por sua vez, contém ideias relacionadas às atividades, que servem como meios para que os professores apliquem o conhecimento em sala de aula.

No processo de análise, os conceitos substantivos da coluna 1 serão o ponto de partida, pois representam os principais temas e conteúdos a serem ensinados. No entanto, em alguns casos, pode ser necessário recorrer à coluna 2 para complementar as análises, especialmente quando se busca uma compreensão mais ampla das estratégias de ensino, sendo possível aproximá-los a uma ideia inicial do que seria as operações mentais básicas do pensar especificamente histórico.

Para realizar essa análise de conteúdo, utilizamos as palavras e temas como referências para a constituição de categorias. Isso nos permite organizar e estruturar as informações presentes no Quadro I, facilitando a compreensão dos objetivos e das abordagens propostas para o ensino ao longo do ensino fundamental 1.

Sendo a consciência histórica a constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além de sua própria vida prática. Assim, a competência narrativa da consciência histórica é a capacidade de constituir sentido histórico, em que aprender é a elaboração interpretativa e ativa da experiência humana.

No processo de aprendizado histórico, a apropriação da "história" é um fenômeno complexo. A história, em seu sentido mais amplo, engloba eventos objetivos que ocorreram no passado. No entanto, quando esses eventos são apresentados aos indivíduos, eles passam por um processo de transformação, tornando-se uma realidade subjetiva na consciência de cada pessoa. Esse movimento é central para o processo de aprendizado histórico.

A aprendizagem histórica, portanto, envolve um movimento duplo. Por um lado, algo que é objetivo, como um evento histórico, torna-se subjetivo à medida que o sujeito o internaliza e o integra em sua própria consciência. Isso implica que o sujeito não apenas adquire conhecimento sobre o passado, mas também interpreta esse conhecimento e o torna parte de sua experiência pessoal.

Por outro lado, o sujeito também desempenha um papel ativo nesse processo. Ele não é um mero receptor passivo da história, mas alguém que

confronta essa experiência histórica de maneira ativa. Ele precisa se apropriar dessa história, compreendê-la e relacioná-la a si mesmo. Esse processo de apropriação não é apenas cognitivo; é também emocional e subjetivo.

Aqui, podemos relacionar essas ideias com a abordagem de Leontiev. Leontiev enfatiza a importância da atividade humana na construção do conhecimento e da subjetividade. No aprendizado histórico, a atividade do sujeito é fundamental. Ele não apenas absorve passivamente informações históricas, mas atua como um agente ativo que molda essas informações de acordo com sua própria experiência e contexto.

Leontiev também destaca a relação entre a atividade humana e a construção da identidade. No contexto do aprendizado histórico, o sujeito não apenas aprende sobre a história, mas também aprende sobre si mesmo. Ele constrói sua identidade histórica ao incorporar os eventos do passado em sua própria narrativa pessoal. É através desse processo de apropriação da história que o sujeito desenvolve uma compreensão mais profunda de sua própria identidade histórica e de como ele se encaixa no contexto mais amplo da narrativa histórica.

Formação é a capacidade de se contrapor à alteridade do passado, de levantar o véu da familiaridade que se tem com o passado camuflado na vida prática presente e de reconhecer o *estranho*, assim descoberto, como próprio. Formação é uma intensificação dos pressupostos da subjetividade no manejo cognitivo do passado (RÜSEN, 2010c, p. 108)

É importante começar com alguns pontos iniciais. Primeiramente, destaco a estruturação de uma cronologia que frequentemente adota o esquema "progressivo linear ascendente" na organização dos conteúdos históricos, delineados por meio de seus conceitos. Essa abordagem tende a reforçar uma visão de presente predominante, muitas vezes sem aprofundar a compreensão de temas históricos. A introdução dessas concepções na doutrina curricular frequentemente encontra justificativa no discurso psicológico do "princípio da realidade", no qual se argumenta que o conhecimento deve adquirir um caráter prático e ser útil no cotidiano. Esse princípio encontra sua base na pedagogia genética de Piaget. Agora, é importante

fornecer uma breve explicação sobre a diferença entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia Genética de Piaget.

A Psicologia Histórico-Cultural, associada principalmente ao trabalho de Lev Vygotsky, enfatiza a importância do intercâmbio social e o trabalho na formação do indivíduo. Ela destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio da socialização com e entre outros membros da sociedade, e a aprendizagem é vista como um processo social, cultural e histórico, necessitando de condições materiais em que ocorre a aprendizagem.

Por outro lado, a Psicologia Genética, desenvolvida por Jean Piaget, concentra-se no desenvolvimento cognitivo individual. Piaget postulou que as crianças passam por estágios de desenvolvimento cognitivo e que a aprendizagem é uma construção ativa do conhecimento pelo indivíduo.

Portanto, essas duas perspectivas têm abordagens distintas e impactaram a visão de Conteúdo da História nas escolas, com a Psicologia Histórico-Cultural enfatizando o intercâmbio social vital, enquanto a Psicologia Genética de Piaget destaca o desenvolvimento cognitivo individual e a construção ativa/prática do conhecimento.

3.4.3 Piaget e Vigotski: algumas considerações nas concepções de aprendizagem e de formação.

Acredito ser importante diferenciar as concepções de desenvolvimento de Vigotski e de Piaget pensando em possibilidades de utilizar a concepção de desenvolvimento da psicologia histórico-cultural para impulsionar a formação do pensamento histórico.

Primeiramente, é fundamental destacar que compreender Vigotski requer examiná-lo em consonância com seus alicerces teórico-filosóficos, os quais estão enraizados no materialismo histórico-dialético. Vigotski também advoga pela universalidade da dialética, enxergando sua presença nos fenômenos da realidade

objetiva. Por meio da lógica dialética, a expressão torna-se viável no pensamento, mediada por teorias que conectam a reflexão filosófica mais ampla e abstrata com a análise dos fenômenos específicos em diversos domínios da realidade e do pensamento acerca dela. Uma notável consideração epistemológica é que a explicação dos processos psicológicos humanos somente é alcançável por meio de categorias que estejam alinhadas com a dinâmica histórica e social da produção e reprodução da realidade.

Portanto, categorias biológicas que buscam universalizar-se, aplicando-se indistintamente a todos os seres vivos sem considerar os fatores condicionantes de natureza material, social, cultural e econômica, incluindo os aspectos históricos, carecem de um fundamento sólido.

Vigotski, por outro lado, adotava uma abordagem integrada da filosofia e da ciência. Essa abordagem o conduzia à compreensão de que não era apropriado separar os fatos daquelas posições teóricas e ideológicas que eram apresentadas por aqueles que os defendiam. Essa perspectiva mais materialista de Vigotski reforça a importância de considerar o contexto social, cultural e histórico ao analisar categorias e conceitos, em oposição a uma visão estritamente biológica ou universalista que negligencia as influências do ambiente e das condições específicas em que tais conceitos são aplicados.

Newton Duarte, em sua obra *“Vigotski e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”* (2010), apresenta as relações do pensamento Vigotskiano com o materialismo histórico-dialético, traz ainda, uma importante contribuição ao analisar as discussões teóricas entre este autor e Piaget. Duarte aponta uma importante questão inserida por Vigotski no debate entre a compreensão da formação e desenvolvimento do psiquismo humano, a de que “nosso caminho deve orientar-se para a valoração e interpretação crítica, com critérios disponíveis, da teoria e do sistema metodológico que serve de base às investigações”.

Dessa forma, Vigotski empreende uma busca por fundamentos teóricos sólidos, realizando a crítica necessária a esses fundamentos para compreender a formação em uma perspectiva histórica e social. Ele fundamenta sua abordagem na

compreensão ontológica do complexo do ser social, reconhecendo a influência do contexto histórico e social na formação das capacidades cognitivas humanas.

Em contraste, Piaget defende uma visão de socialização que posiciona o egocentrismo em um ponto intermediário entre o âmbito individual e o social. Esse ponto é situado entre um ponto de partida "natural", centrado no eu, e um ponto de chegada socializado, capaz de se adaptar à realidade e colaborar em ações conjuntas. Piaget enfatiza o desenvolvimento das estruturas cognitivas individuais e a construção do conhecimento a partir de interações com o ambiente, com ênfase na adaptação às demandas do mundo externo.

Essas duas perspectivas destacam abordagens diferentes na compreensão do desenvolvimento cognitivo e social das crianças, com Vigotski enfatizando a influência do contexto social e histórico e Piaget enfocando a construção individual do conhecimento e a adaptação ao ambiente.

Ademais, Piaget sustenta que o desenvolvimento do pensamento em sua totalidade assume a forma de autismo, ou seja, a forma inicial de pensamento que molda a natureza psicológica da criança. Nesse contexto, Piaget concebe que o desenvolvimento do pensamento segue uma trajetória autista, ou seja, a forma inicial de pensamento que molda a natureza psicológica da criança. Desse modo, o pensamento realista é considerado um avanço posterior imposto à criança de maneira externa, através das pressões exercidas pelo ambiente social.

Ressaltando, a crítica de Vigotski é justamente a crítica ao dualismo entre o individual/natural/espontâneo de um lado e do outro o social, dualismo que justifica o desenvolvimento da teoria piagetiana que contrapõe o pensamento individual ao pensamento socializado, este, por sua vez, coincide com o pensamento racional ou realista. Por essa forma, o pensamento egocêntrico atuaria como um filtro que tenderia a distorcer as influências exercidas pelo meio, de maneira a assimilá-las às suas estruturas lógicas, em que o egocentrismo infantil deforma as formas sociais de pensamento.

Ao contrariar a concepção de que o pensamento autista precede o pensamento socializado Vigotski se demonstra contrário de que “o pensamento dirigido pelo princípio do prazer e pela lógica da ilusão e dos sonhos seria primário e

anterior em relação ao pensamento realista, de caráter prático, ativo”, defendendo que o princípio da realidade é primário no desenvolvimento, e de que o pensamento autista só é possível depois de um certo nível de relação com a realidade, pois é também, um pensamento consciente, sendo possível somente através da apropriação de instrumentos histórica e socialmente produzidos.

Nesse sentido, Vigotski argumenta que a linguagem egocêntrica não representa uma manifestação direta do pensamento egocêntrico, uma vez que, se fosse o caso, o pensamento egocêntrico seria apenas um acompanhamento verbal da atividade infantil. Em vez disso, segundo Vigotski, a linguagem egocêntrica emerge como um componente da conscientização da própria atividade, permitindo a organização da ação e o planejamento das ações a serem executadas. Esse processo de conscientização ocorre quando obstáculos e desafios surgem, impedindo a realização imediata da atividade. Nesse momento, a criança começa a refletir sobre o processo, engajando-se em um processo de planejamento da tarefa a ser realizada.

Portanto, a linguagem egocêntrica se transforma em uma ferramenta para a reflexão em um sentido específico. Ela também possui a capacidade de abstração e generalização, dentro dos limites das experiências e capacidades cognitivas da criança. Além disso, essa capacidade pode ser aprimorada e organizada por meio do contato com o pensamento socializado. Vigotski enfatiza que o pensamento científico é uma das formas de pensamento socializado que desempenha um papel importante nesse processo de desenvolvimento.

Essa linguagem, se converte a linguagem dirigida ao próprio sujeito, se convertendo em um instrumento do pensamento realista da criança, destacando a essencial relação dialética entre dois pólos, o indivíduo e a sociedade. Porém, o indivíduo enquanto ser social, tem na linguagem sua organização e socialização, já que a função inicial da linguagem é a de comunicação, de conexão social. Dessa forma, a linguagem inicial da criança é social e socialmente construída desde seu contato com outros seres humanos. Essa concepção do social é crucial para o entendimento do modo de formação do pensamento humano.

Vigotski apresenta uma análise crítica em relação ao que ele considera um erro idealista tanto na psicanálise quanto na teoria de desenvolvimento de Piaget. Ele questiona a noção de que o pensamento autista precede o pensamento realista e que o desenvolvimento psicológico se trata de uma batalha entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Em contrapartida, Vigotski sustenta que tanto o pensamento realista quanto o fantasioso surgem a partir do mesmo processo de socialização do indivíduo com a realidade objetiva externa.

Para Vigotski, as perspectivas da psicanálise e de Piaget são caracterizadas como idealistas, pois abordam o pensamento humano de maneira isolada do contexto histórico-social em que ocorre o desenvolvimento desse pensamento. Isso ocorre porque, ao afirmarem que o pensamento autista vem antes do pensamento realista, atribuem ao aspecto subjetivo um caráter primordial, independente das influências da realidade social e objetiva.

No entanto, sob a ótica materialista e marxista adotada por Vigotski, o pensamento autista e fantasioso é concebido como um resultado das relações entre os seres humanos e a realidade objetiva. Essas relações são guiadas pela busca pela satisfação das necessidades humanas, um processo que se realiza por meio do trabalho social, por meio de mediação. Esse trabalho implica a produção de instrumentos, ou seja, de meios de produção, e a construção de relações sociais. Consequentemente, Vigotski argumenta que a origem do pensamento autista e fantasioso está intrinsecamente ligada ao contexto das relações sociais e ao processo de produção e socialização humanas, ou seja, ao processo de intercâmbio social.

Dessa forma, o pensamento realista e a fantasia compartilham uma mesma origem: a capacidade de abstração e generalização que o pensamento humano desenvolve ao longo da atividade social, através da exploração do princípio da causalidade dentro de uma análise genética do psiquismo humano. Isso é notável, pois o conceito de desenvolvimento se esvazia quando a questão dos fatores geradores do desenvolvimento e suas causas é negligenciada. Os fatores sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento psíquico e na construção

teórica do mundo e da realidade. Portanto, o aspecto social não pode ser simplificado como meras interações entre indivíduos.

Ademais, a questão da causalidade na esfera da atividade humana deve ser compreendida através da dialética entre apropriação e objetivação. No contexto social, a causalidade adquire significado em relação à teleologia, permitindo uma compreensão das relações entre determinismos/condicionantes e a liberdade humana. Quando os fatores sociais são subestimados no desenvolvimento psíquico e no pensamento, tudo é reduzido a uma mera questão de linguagem.

A concepção de que o processo de desenvolvimento do pensamento da criança se transforma em uma luta entre o pensamento individual, naturalmente egocêntrico no início, e as formas sociais de pensamento como influências externas e alheias à natureza infantil, acaba por marginalizar a criança nas relações sociais. Isso ignora sua função como sujeito das relações sociais e sua participação nas relações sociais do grupo ao qual pertence desde seus primeiros dias de vida.

É fundamental distanciar-se de concepções que deduzem o espaço, o tempo e a totalidade da realidade objetiva da vida social humana, a fim de estabelecer a ideia de que o conhecimento representa o processo pelo qual o pensamento se aproxima, de maneira infinita e eterna, do objeto. Isso nos conduz igualmente à necessidade de prestar atenção às categorias de cultura, significado, interação social, mediação e linguagem, evitando tratá-las isoladas da estrutura material e, desse modo, evitando transformar a busca pela verdade em mera procura por consensos e convenções que ignoram condicionantes da realidade objetiva.

Ao adotar uma abordagem que considera a historicidade do psiquismo humano, torna-se viável compreender o papel colaborativo e social no desenvolvimento do pensamento. Além disso, essa abordagem possibilita a compreensão de um desenvolvimento abrangente que se baseia no momento concreto do desenvolvimento da criança, mas que vai além dele, evitando a limitação pelo imediatismo e espontaneidade.

Isso ocorre porque, ao entrar no mundo simbólico da linguagem, a criança tem um impulso para o desenvolvimento mental e a organização do pensamento de maneira profunda e rica. Isso se dá pelo fato de que a linguagem desempenha um

papel crucial na formação do pensamento humano, uma vez que ela resulta da atividade prática dos seres humanos e encapsula, de maneira lógica e simbólica, essa atividade. Por isso a necessidade do processo colaborativo de construção do conhecimento em sala de aula, em que a atividade da criança é mediada por conceitos e ações intencionalmente planejadas por professores e professoras que dominam o processo de formação escolar em seu sentido mais amplo.

Portanto, a aquisição do pensamento lógico não deve ser compreendida como um resultado isolado da interação verbal, separada da atividade social. Isso se dá porque a linguagem e a atividade estão entrelaçadas em um complexo, no qual uma não pode existir sem a outra, e ambas se influenciam mutuamente à medida que se tornam mais complexas e se desenvolvem por meio do trabalho e da atividade humana. Essa perspectiva requer a consideração da historicidade do ser humano e, conseqüentemente, a compreensão da historicidade das características da infância e do pensamento infantil.

Ao apresentar essa visão, Vigotski levanta duas objeções às concepções defendidas por Piaget. Primeiramente, ele contesta a ideia de que o pensamento infantil seja intrinsecamente egocêntrico e tendente ao pensamento fantasioso, em vez de realista. Em segundo lugar, Vigotski argumenta que atribuir ao pensamento infantil o caráter egocêntrico o tornaria impermeável à experiência e à atividade social mais ampla, desconectando a condição infantil da cultura geral da humanidade e das mais amplas possibilidades de apropriação e objetivação da identidade humana.

Ao questionar a perspectiva liberal de Piaget, que promove uma visão egocêntrica na qual o processo de socialização parece ser autoritário para o pensamento infantil, muitas vezes desconsiderando o potencial formativo presente na categoria da Humanidade como uma totalidade contraditória, torna-se fundamental examinar considerações críticas acerca da inclusão da disciplina de Estudos Sociais no currículo educacional. Neste contexto, é importante destacar os seguintes pontos:

QUADRO 4 - IMPACTOS DA LEI 5692/71 E A DOUTRINA DO CURRÍCULO

1. A Reforma Educacional fundamenta-se em uma perspectiva de conhecimento e desenvolvimento fortemente influenciada pela abordagem liberal, inspirada na concepção do indivíduo liberal tal como delineado na psicologia genética de Piaget. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do "eu" é visto como precedendo o desenvolvimento do "outro". No entanto, essa abordagem tende a negligenciar o contexto histórico e social no qual o desenvolvimento humano ocorre, bem como a relevância da compreensão do ser humano como um ser intrinsecamente social e historicamente situado.
2. Essa perspectiva pressupõe a existência de estágios fixos no desenvolvimento infantil, implicando que a criança só poderá estabelecer relações significativas com a História após alcançar um certo nível de maturidade biológica de suas capacidades mentais.
3. Isso também abre espaço para abordagens pedagógicas centradas em habilidades e competências. Ao enfatizar a noção de que o desenvolvimento é essencialmente uma jornada individual, essa abordagem tende a subestimar a importância do trabalho pedagógico colaborativo do professor, cujo objetivo é promover o desenvolvimento abrangente das capacidades mentais dos alunos.
4. No contexto do Ensino de História, assume-se uma função de adaptação ao Estado e à Nação, o que limita a possibilidade de universalização ao restringir a diversidade das experiências humanas a conceitos padronizados.
5. Os conceitos substantivos adotados na reforma promovida pela Lei 5692/71 são orientados por qualidades operacionais e administrativas, com foco na adaptabilidade. Entretanto, essa abordagem retira deles a capacidade dialética e a ideia de movimento que eles deveriam expressar, limitando

assim as experiências humanas que buscam conferir significado racional ao presente e ampliar a dimensão utópica da ação.

6. Os conceitos epistemológicos se apresentam como orientações de aplicação aos docentes, não possibilitando margem teórica de interpretação de professores e professoras.

7. A orientação cultural e a motivação das ações tendem a ser interpretadas como formas de adaptação à realidade, em vez de serem encaradas como forças impulsionadoras para a transformação e a compreensão mais profunda. Em suma, a formação histórica continua a reproduzir o sentido já disponível da realidade.

Portanto, ao se analisar essa abordagem, é importante reconhecer suas limitações e considerar uma perspectiva mais totalizante e universal que valorize a historicidade do ser humano e a interconexão entre os aspectos individuais e sociais do desenvolvimento contidos na categoria de Humanidade, isso porque a História enquanto busca racional de sentido, deve se abrir às experiências distintas da humanidade como fator de análise da experiência histórica no presente, possibilitando mais quadros culturais de referência que contrastam com o presente e com a própria utopia para o futuro.

Rüsen afirma que nada é histórico só porque ocorreu, o caráter histórico de algo consiste numa determinada qualidade temporal. A experiência que se fala aqui é da distinção qualitativa entre passado e presente, que o passado é qualitativamente um outro tempo do que o presente. A constituição do pensamento histórico, consiste então, na confrontação com a dimensão temporal e suas implicações para a construção da identidade. Os conceitos esboçados nas orientações curriculares acima firmam-se como conceitos operativos, que não incutem em si dimensões reflexivas sobre a experiência do tempo. Sua dimensão de orientação fica fadada ao presente, com um sentido de tempo que se assemelha ao

tempo escatológico, em que é mais fácil afirmar o fim do mundo do que a mudança da realidade.

Nesse contexto, é preocupante o fato de que essas narrativas não sejam acompanhadas por posicionamentos ou argumentos que articulem esses marcadores com processos de desumanização da humanidade. Além disso, elas não evidenciam oportunidades para envolver as crianças na história do país e do mundo; em vez disso, as tratam como meros espectadores ou indivíduos que devem se conformar com a sociedade sem questionar (SCHMIDT, 2020, p. 111).

4. CURRÍCULO E CONTEÚDOS HISTÓRICOS

Através dos debates e das reflexões coletivas meu projeto foi ganhando contornos mais nítidos. Um exemplo é a pergunta de “como as orientações curriculares nacionais organizam a construção prática do ensino de história em sala de aula pela mobilização entre as categorias de universal, particular e singular”?

Como primeiro ponto, busquei na obra *Ideologia Alemã* possibilidades explicativas de Marx e a necessidade de referenciar a atividade humana de criação ao trabalho, inclusive a produção da consciência social e sua consequente individualização. Além disso, foi preciso ir buscar na obra *Ontologia do Ser Social* de Lukács (2012) o aprofundamento no debate sobre a produção do conhecimento e seu impacto na formação da consciência e da personalidade humana, ancorando esses diálogos em autores como Vigotsky, Leontiev, Davydov e Libâneo, entre outros. Ou seja, foi necessário ampliar o debate sobre o conceito de práxis na literatura marxista e marxiana.

Sendo assim, foi possível concluir que qualquer capacidade interpretativa e explicativa do movimento histórico que finda o fluxo do movimento histórico na afirmação do presente e do modo de produção capitalista é reificada, já que é uma abstração do Universal não enquanto gênero humano, mas enquanto seres singulares que se universalizam através da particularidade de classe, raça e gênero. Aí precisei fazer uma leitura do entendimento de práxis em Rűsen. Pra isso, a análise que eu intento fazer parte da leitura do livro *Cultura Faz Sentido e História Viva*, de Rűsen:

O sentido está ativo em todo tipo de práxis vital, mas necessita, em função dessa atividade, de uma atividade específica, destacada, que se diferencia de outro agir. Ela adquire um cunho próprio na religião, na ciência e na arte. Esse sentido dialoga com Lukács no entendimento de que a consciência assume função prática para a vida no sentido de uma prática que ultrapassa os limites do imediatismo, concebendo prática como a relação entre o t́elos primário e secundário e toda criação e ação humana é o movimento de dialeticidade complexo realizado entre

consciência e ação, almejando a realização da vida humana de uma genericidade para si, da emancipação humana.

Nesse sentido, a práxis vital científica do método histórico se sustenta no caráter reflexivo do sentido levado ao extremo mediante o ato de pensar. Por isso, insere-se uma reflexão sobre a memoração, que é a identidade, já que condiciona e constrói delimitações pessoais, coletivas, e desse modo das questões do etnocentrismo e da comunicação intercultural.

Rüsen (2010c) traz o conceito de Kairós, em que as experiências humanas possuem a capacidade de influenciar a cultura de forma universal. Elas estabelecem padrões fundamentais para guiar a experiência humana em direção a um propósito, criando um processo orientado para a construção de significado. Esse esforço está intrinsecamente ligado ao contexto do modo de produção a partir do qual emergiram.

Rüsen também sustenta que a constituição de sentido da consciência humana, aplicada no tempo, passa a dar saltos de utopia para o futuro, impulsionando uma práxis transformativa do mundo e são utilizados também como fatores de orientação existencial para além do já dado. Assim, o pensamento utópico consciente na negação da realidade e das circunstâncias dadas da vida. A consciência utópica configura-se como um superávit de carências com respeito aos meios dados de sua satisfação e surgem pela *condição da experiência radical da limitação da vida*. Dessa forma, “o que seria da orientação do saber histórico sem o superávit de expectativa da relação do homem com o tempo, elemento constitutivo de qualquer pensamento utópico?” (RÜSEN, 2010c, p. 140).

A História enquanto ciência e busca de sentido para o agir humano tem a necessidade de ir além das circunstâncias presentes da vida através da análise das possibilidades, do sentido negativo dos conceitos que representam às experiências humanas, ou seja, do que deveria ser, mas não é pelo motivo da sua positividade, ou seja, pela maneira pela qual se concretizou na materialização histórica da vida humana. Por isso a necessidade de um conhecimento escolar que tenha por foco o debate epistemológico na construção dos currículos escolares com a formação ontológica dos indivíduos.

Ao explorar a interseção entre o conteúdo da disciplina de história e a formação da consciência humana, podemos mergulhar em uma abordagem enriquecedora que envolve a análise das categorias universal, particular e singular. Esta análise transcende a mera transmissão de fatos históricos e promove uma compreensão mais profunda do papel da história na construção da identidade individual e coletiva.

A categoria "Universal" ganha destaque ao examinarmos como os eventos históricos moldaram o curso da humanidade como um todo. Ao estudar os marcos históricos, desde as civilizações antigas até os eventos mais contemporâneos, os alunos podem perceber as conexões e os padrões que transcenderam fronteiras geográficas e culturais. Isso permite que eles compreendam como a história universal influencia nossa compreensão coletiva da condição humana e dos desafios globais atuais.

A categoria "Particular" assume relevância ao explorarmos como eventos históricos específicos moldaram sociedades, culturas e nações em níveis regionais e locais. Nesse contexto, os alunos podem analisar como a história moldou a identidade de grupos particulares e como ela se manifesta em aspectos como tradições, valores e identidade cultural. Isso promove uma apreciação das nuances da história e das diferentes perspectivas que surgem em contextos específicos.

A categoria "Singular" desempenha um papel crucial ao examinarmos as histórias individuais e pessoais que se entrelaçam com os eventos históricos. Ao incorporar narrativas pessoais, cartas, diários e relatos de testemunhas oculares, os alunos podem conectar-se emocionalmente com a história e compreender como ela afetou indivíduos em um nível íntimo. Isso incentiva a empatia e a compreensão das experiências singulares dentro de um contexto mais amplo.

Para conduzir uma análise de conteúdo eficaz nessa perspectiva, é crucial que o currículo de história inclua uma variedade de fontes e abordagens pedagógicas. Isso pode envolver a utilização de documentos históricos, análise crítica de fontes, debates sobre temas controversos e a exploração das implicações éticas e morais dos eventos históricos.

Além disso, é fundamental promover a reflexão crítica sobre como a história é construída, apresentada e interpretada, reconhecendo a influência de diferentes narrativas e perspectivas. Isso permite que os alunos desenvolvam uma consciência histórica sólida, capaz de abordar questões complexas com uma compreensão informada das categorias universal, particular e singular.

A interconexão entre essas três dimensões é fundamental para uma compreensão completa da história e sua influência na formação da consciência humana. A história universal fornece um contexto global, a história particular fornece profundidade e nuances, enquanto as histórias singulares oferecem uma perspectiva pessoal e emocional. Juntas, essas dimensões nos permitem compreender a complexidade da experiência humana ao longo do tempo.

A interconexão entre essas dimensões enriquece nossa compreensão da história e contribui para uma formação da consciência humana mais profunda e centrada na ontologia. Elas nos capacitam a analisar eventos históricos sob múltiplas perspectivas e a apreciar a riqueza da experiência humana ao longo do tempo.

Em resumo, a relação entre as categorias universal, particular e singular na análise dos conteúdos da história contribui para a formação de uma consciência humana mais ampla, informada e compassiva. Ela ajuda os indivíduos a compreender a complexidade da experiência humana, a valorizar a diversidade, a se conectar com suas próprias histórias e a desenvolver empatia e consciência crítica. Esses elementos são essenciais para a humanização do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Tenho aqui a aprendizagem histórica como referência, no entanto é importante afirmar que buscamos contribuições para uma teoria curricular em diálogo com a Educação Histórica e com a Didática Reconstitutiva da História.

4.1 BNCC DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Brasil foi homologada em dezembro de 2017. Ela estabelece as diretrizes e os objetivos para o currículo escolar nas escolas públicas e privadas do país, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. documento norteador dos currículos nacionais, tendo sua origem na Lei 5692/71 na busca de um núcleo comum de ensino, deixa clara sua concepção pedagógica das competências e habilidades em torno de 10 competências gerais necessárias a todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. Apresenta também 9 competências específicas das Ciências Humanas e 7 competências específicas para o Ensino de História que se focam apenas em verbos como “compreender, elaborar, identificar, analisar e produzir”. A organização do conhecimento é assentada em torno de “unidades temáticas” reduzidas a aplicação e cumprimento dos descritores.

Além disso, é notória a participação das entidades empresariais na sua construção, com a tendência de reforçar as pedagogias liberais e utilitaristas do “aprender a aprender” e seu foco no aluno, e não no processo de ensino e aprendizagem na sua totalidade. Também, a BNCC segue a tradição da doutrina curricular da época da ditadura civil-militar, centrando a solução dos problemas históricos educacionais em reformas educacionais, na ampliação das provas de larga escala, e na relação entre ranqueamento e financiamento da educação pública. Tendência essa seguida nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e nos DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais).

Além disso, o processo de reformas educacionais no Brasil tende a seguir o aprofundamento das avaliações de larga escala, do ranqueamento das escolas e do esvaziamento do currículo escolar por meio do atrelamento das políticas educacionais aos interesses dos organismos multilaterais, representativos dos interesses da burguesia.

Um ponto a se destacar é o aprofundamento da pedagogia das competências e habilidades, oriundas do mundo do trabalho e das teorias do Capital Humano. Nas concepções substanciais dessas pedagogias o caráter criativo do agir humano é

sequestrado para unicamente a exploração e ampliação do sistema de produção. Não promove a historicização da aprendizagem e dos aspectos do contexto social e histórico, além disso, estabelece particularizações da vida humana como dimensões universais, reduzindo o potencial da consciência ter na Humanidade elemento formativo da sua individualização e de sua capacidade de compreender o movimento do real. Além de promover a lógica da empregabilidade, a de se adaptar ao desemprego, colocando as dificuldades da conciliação entre sociedade e indivíduo apenas no indivíduo, mas não na organização social.

Não se discute, então, o projeto formativo para todas as pessoas ou o projeto de sociedade pretense em um documento curricular. Em termos do desenvolvimento psíquico e do pensamento teórico, por meio de conceitos e símbolos, o foco é no fazer utilitário, reafirmando a questão do real proposto pelo parecer 853/71, sendo a qualidade do conhecimento medida pela aplicabilidade do real imediato das pessoas. *Forma as pessoas para adquirir competências e habilidades para operacionalizar o que está posto.* Isso reflete nos movimentos sociais que encabeçaram este processo, o MPBNC (Movimento Pela Base Nacional Comum) e o TPE (Todos Pela Educação) e como afirma Moreno (2016, p. 10 - 11)

Do Movimento pela Base Nacional Comum participam a Fundação Lemann, o Instituto Inspirare/Porvir, o Instituto Península, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, Instituto Unibanco, personalidades políticas, gestores educacionais que tiveram grande destaque nos anos 1990, dentre outros sujeitos e instituições. Em todo o caso, o que se constata é que estes agentes, ditos filantrópicos, já estão imiscuídos em muitos projetos públicos nacionais, estaduais e municipais, e sua participação na construção da Base Nacional é bastante explícita. (MORENO, 2016, p. 10 - 11)

Por um movimento óbvio o documento reafirma o léxico neoliberal, transformando a ideia de conteúdo em objetivos de aprendizagem. Toda a participação docente na BNCC se focou em pequenas consultas, colocando o trabalho já realizado pelos professores e professoras como ultrapassado. Em suma, o que esse documento tenta propor é um estranhamento do processo de produção

do conhecimento em sala de aula, colocando docentes e profissionais da Educação como meros reprodutores de conteúdos canônicos, com rígidos controles de produção e de avaliação, retirando a autonomia e a intelectualidade dos docentes, por meio do controle da produção dos livros e manuais didáticos, das provas externas e dos descritores curriculares definidos pela BNCC.

Assim, além da tendência contida nas pedagogias do aprender a aprender, a noção de conteúdo nesse documento é composta por *Unidades Temáticas* e *Objetos de conhecimento*, o que se distancia da noção de conteúdo disciplinar.

No entanto, é necessário tensionar os seus sentidos e significados para que os docentes façam em suas práxis um trabalho de recontextualização do texto mediado pelos princípios teóricos da Didática Reconstrutiva da História. No entanto, identifiquei os principais elementos que foram herdados da disciplina de Estudos Sociais e continuam presentes, são eles:

1. A *tendência em reduzir o caráter de disciplina de estudos para matéria*, a composição por unidades temáticas/objetos de conhecimento, conhecimentos relacionados/atividades: abrindo margens para a relativização do conhecimento construído na escola;
2. A ideia, baseada na psicologia piagetiana, de que a aprendizagem das crianças se baseiam por elementos práticos e concretos devido ao pouco grau de abstração e generalização: na história isso se reflete na definição de que a criança aprende partir do conhecimento do mais próximo a ela;
3. A noção de currículos por círculos concêntricos, herança deixada pela reforma educacional expressa pela Lei 5692/71. Essa noção afirma que o conhecimento produzido na escola deve respeitar uma gradação de complexidade, que vai do particular para o geral, e do menos específico para o mais específico.

4.1.1. O Conteúdo de História na BNCC dos Anos Iniciais

Há a necessidade de explicar ao leitor minha organização da análise nessa etapa da pesquisa. Organizamos os conteúdos expressos na BNCC (2017) para o Ensino Fundamental anos iniciais. Todo esse processo é necessário para dar continuidade a análise do conteúdo sob as unidades de análise “palavra” e “tema”.

QUADRO 5 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA BNCC – 1º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro); As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade; A escola e a diversidade do grupo social envolvido.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial; A vida em família: diferentes configurações e vínculos; A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.
<i>Experiência:</i> Aqui nota-se a possibilidade do aumento da experiência temporal no quadro de orientação, já que possui um caráter especificamente temporal, apesar de estabelecer temporalidade como um conteúdo, e não algo intrínseco à história,	

mostra-se como elemento de organização da distinção qualitativa entre passado e presente. No entanto, remete a História ao elemento da localidade imediata da qual a criança está inserida, mesmo abrindo-se para a ideia de diversidade. Mas já há um início da apreensão da alteridade histórica. Porém, dá historicidade às instituições e localidades próximas à criança, sem referência a outros povos e grupos.

Interpretação: Não há nitidez aos professores, visto que são generalistas, na organização do que é meu mundo e meu grupo social. Ao mesmo tempo, não deixa nítida a relação dialética entre o eu e o social, ou seja, o ser social, o entendimento da práxis vital para a realização da objetivação do ser singular. A capacidade reflexiva emerge para a questão da temporalidade, limitada ao espacial.

Orientação: Promovem a elaboração da orientação a partir do “eu”. Relaciona o presente com a experiência histórica da localidade imediata às crianças. Passa a estar inserido no movimento do tempo a partir da ideia de “mundo pessoal” e “grupo social”. Mas há a necessidade de reafirmar que a formação histórica não se satisfaz em apenas continuar a reproduzir o sentido já disponível.

QUADRO 6 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA BNCC - 2º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
A comunidade e seus registros	<p>A noção do “Eu” e do “Outro: comunidade, convivências e interações entre pessoas;</p> <p>A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço;</p> <p>Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e</p>

	<p>imateriais);</p> <p>O tempo como medida.</p>
<p>As formas de registrar as experiências da comunidade</p>	<p>As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.</p>
<p>O trabalho e a sustentabilidade na comunidade</p>	<p>A sobrevivência e a relação com a natureza.</p>
<p><i>Experiência:</i> Concebe a experiência como histórica, confrontando o presente a partir do eu. Temporalidade é assumida na sua distinção qualitativa entre passado e presente das experiências, ao mesmo tempo que coloca a ação humana como dialética. No entanto, há pouco enfrentamento à dicotomia “eu” x “outro”, e pouca sustentação da organização da personalidade e do eu. A pergunta que se tem que fazer é como essa experiência organiza a análise do sentido negativo dos conceitos e sua dimensão contraditória. A ideia de trabalho propõe a relação com o trabalho, mas não explicita a questão formativa, e nem intenta. A limitação nesse conteúdo deve ser pensada em seu porquê, obviamente a ideia de sustentabilidade gera uma reprodução do discurso ambiental do modo de produção capitalista, e não envolve em nenhum momento a tentativa de estabelecer o conceito por sua estrutura temporal, concebendo trabalho como a forma específica da atividade criativa e produtiva humana sob a materialidade do intercâmbio social proporcionado pelo capitalismo.</p> <p><i>Interpretação:</i> Os modelos de interpretação são colocados em movimento, reforçando a ação humana na construção do mundo. Dessa forma, o impulso reflexivo da formação histórica tende a remeter a dicotomia “eu” x “outro”, e não a sua unidade dialética na totalidade contraditória.</p> <p><i>Orientação:</i> Se foca na progressiva compreensão do “eu” x “outro” e da relação de comunidade que decorre daí. O cuidado que deve-se ter aqui é justamente em não inserir a prática social e o intercâmbio social vital para consolidação do eu.</p>	

Retomo a discussão da dialética singular-universal. Quais elementos de mediação/particularidade entre singular e universal que os currículos estão estruturando? Sob quais justificativas? Ter a categoria Humanidade para guiar as análises é importante para sempre impulsionar a perspectiva de humanização do materialismo histórico-dialético, de que o ser só se objetiva por meio da apropriação do conhecimento humano historicamente produzido na dimensão universal, ou seja, na humanidade. Penso que enquanto mais impulsionarmos a experiência humana à particularidades que elevem a compreensão das possibilidades históricas para a realização do ser, mais o processo de formação histórica se efetiva e remete a uma desdogmatização das relações e da posição na sociedade.

QUADRO 7 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA BNCC - 3º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
As pessoas que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios : os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive; Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória : os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.); A produção dos marcos da memória: formação cultural da população ; A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças .
A noção de espaço público e privado	A cidade , seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação

	<p>ambiental;</p> <p>A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.</p>
<p><i>Experiência:</i> Apesar de remeter ao tempo, os conteúdos dispostos dessa maneira remetem à organização disciplinar de Geografia. No entanto, a historicização do conceito cidade já proporciona à criança o mínimo de sentido de alteridade temporal e não há explicitação da lógica histórica da relação dicotômica entre público e privado, ainda mais a partir do conceito Cidade. Pode ser que partindo de um conceito que remete a outra particularidade, mais universalizante, a alteridade do passado possa contribuir para percepção da relação entre crianças e seu grupo de forma mais explícita.</p> <p><i>Interpretação:</i> A competência de orientação busca o sentido genético, mas é nítido que o sentido crítico não é tão trabalho, a não ser por dicotomias não explicitadas, mas apresentadas de modo desconexo com a vitalidade da realidade social, como exemplo, ao inserir a noção de áreas de conservação ambiental na cidade não se explicita a relação entre ela e a necessidade histórica de preservação ambiental e de reforma urbana. Quem sabe o conteúdo não pudesse estabelecer uma relação mais crítico-genética a partir da necessidade de humanizar e reformar/transformar a cidade.</p> <p><i>Orientação:</i> A pergunta necessária é até que ponto a orientação histórica necessária a uma criança nessa etapa de ensino pode ser ampliada pela inserção das contradições mais eminentes do real? A capacidade reflexiva não é impulsionada pelo télos do conhecimento, no sentido de construir a emancipação do ser social e buscar na história sentido e significado para sua emancipação e realização.</p>	

QUADRO 8 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA BNCC - 4º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	<p>A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras;</p> <p>O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.</p>
Circulação de pessoas, produtos e culturas	<p>A circulação de pessoas e as transformações no meio natural;</p> <p>A invenção do comércio e a circulação de produtos;</p> <p>As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural;</p> <p>O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.</p>
As questões históricas relativas às migrações	<p>O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo;</p> <p>Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos;</p> <p>Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil;</p> <p>As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960</p>
<i>Experiência</i> : Primeiramente, é importante ressaltar como lutas sociais garantem	

elementos positivos para o processo de produção de conhecimento. Quando se insere a ideia de **questões históricas relativas às migrações** como unidade temática, e nos objetos de conhecimento estabelece a análise dos **processos migratórios para a formação do Brasil**, contemplando os grupos indígenas e a **diáspora forçada dos africanos**, não é por acaso. É resultado da luta social que culminou na Lei 11645/2008, sobre a obrigatoriedade do ensino da África que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Amplia a possibilidade de formação por meio do complexo do ser social a partir das contradições existentes para a formação do Brasil. Mas no entanto, há uma preservação de aspectos cronológicos, e não busca proporcionar formas de buscar a história local que explicita as tensões temporais da experiência humana contidas nesse conteúdo. Há também uma abrangência de conteúdo muito grande, o que impossibilita o aprofundamento do pensamento teórico em relação aos conteúdos trabalhados pelo professor nessa etapa de ensino. Por outro lado, busca reconhecer as transformações e permanências por meio da ação das pessoas no tempo, mesmo que diacronicamente a extensão temporal citada é gritante, desde o **surgimento da espécie humana até as dinâmicas de migração no Brasil em 1960**.

Interpretação: Nota-se que a contingência temporal se expressa com mais nitidez a partir dessa etapa, elevando a qualidade temporal para a transformação estrutural da experiência, num sentido de qualificar a experiência humana para compreender a mudança como intrínseca à História.

Orientação: A subjetivação da experiência temporal listada nos conteúdos não dá maiores dimensões ao que é concebido como “outro”, não explora amplamente o complexo do ser social e a práxis social vital. A experiência histórica não confronta as naturalidades que orientam o agir da criança de maneira aprofundada.

QUADRO 9 - CONTEÚDO DE HISTÓRIA BNCC - 5º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	<p>O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados;</p> <p>As formas de organização social e política: a noção de Estado;</p> <p>O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos;</p> <p>Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.</p>
Registros da história: linguagens e culturas	<p>As tradições orais e a valorização da memória;</p> <p>O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias;</p> <p>Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.</p>
<p><i>Experiência:</i> Aqui o documento repete alguns temas para desembocar na noção de Estado, religião e cultura. Apontando para uma análise centrada nos modelos franceses quadripartites da história, em que os elementos de compreensão histórica se dão por 5 conceitos: <i>Estado, Sociedade, Religião, Economia e Cultura</i>. A experiência histórica aqui selecionada entende o confronto dentro da dimensão da sociedade política. Dá-se a entender que o desenvolvimento dos povos e das culturas desembocaram em noções como cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais. Não impulsiona a análise qualitativa do porquê das diferenças sociais e nem trabalha a diferença entre diversidade e diferença.</p> <p><i>Interpretação:</i> Os modelos de interpretação que são postos em movimento a partir da listagem, possuem a tendência de incorporar muito pouco o sentido crítico, tão</p>	

necessário à leitura dialética da História.

Orientação: Ao desembocar em **humanidade** o conteúdo histórico abra-se para reflexões sobre o que é essa humanidade e como ela se deu historicamente, bem como quais registros os diferentes povos e culturas, bem como diferentes gêneros, concepções de famílias, de intercâmbio e de compreensão da relação entre humanos ao longo da experiência histórica humana.

O grande dilema na análise desses conteúdos é que os objetos de conhecimento se tornam facilmente ferramentas do controle da ação intelectual docente no processo de reconstrução do conhecimento histórico em sala de aula, também estabelecendo uma dose de pouca mobilização intelectual dos professores. Há uma ampliação na possibilidade de construção do conhecimento histórico, em termos temporais, isso porque na BNCC História se configura como uma disciplina escolar específica, mas a influência da doutrina curricular da lei 5692/71.

Em consonância da análise em relação a categoria humanidade, o currículo estabelece um fator ascendente no nível de complexidade, no entanto os conceitos passam a estabelecer relações com a alteridade temporal e a alteridade humana, a inserir o ser humano na complexa teia do ser social, mas não parte dele para a singularização, mas sim da singularização para o ser social.

Especificamente em relação à dimensão temporal, é interessante observar como o currículo predispõe o componente temporal de forma síncrona, podendo transparecer a ideia de uma evolução com base no progresso. Isso não por algum conceito em si, mas pela pré-disposição deles no documento. Além do alerta para uma tendência ao etnocentrismo cultural, sempre analisando a história pela perspectiva do “eu”, “meu mundo” ou então da “minha cultura”.

Percebe-se que é muito tímida a tentativa de reorganização dos conteúdos se tomarmos como referência a concepção marxiana e marxista da Universalidade ser expressa em sua totalidade por meio da Humanidade. Dessa forma, a mediação por meio das particularidades não são exploradas para além do que já está

tradicionalmente aceito. Nesse sentido, há uma necessidade de buscar a história local em mais dimensões para proporcionar um trabalho docente mais reflexivo e uma proposta de formação mais integral com a ciência.

4.2 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM CURRÍCULOS: O CASO DOS CURRÍCULOS DE ARAUCÁRIA/PR E DE CURITIBA/PR

Em Vigotski acentuamos o contexto social de aprendizagem, o qual estabelece que o fundamento básico da aprendizagem é uma relação social, que se dá a partir do ser social, através da mediação e através dos interesses sociais. Podemos aqui, retomar as questões da Cultura Histórica de uma dada sociedade, para definir como se dá o contexto social de aprendizagem histórico. E esse contexto de social, na doutrina curricular se coloca como orientação e motivação da ação, resumindo a promoção do histórico ligada ao presente, não historicizando os conteúdos históricos e seus consequentes conceitos substantivos, retirando o caráter social de aprendizagem, fazendo desses conceitos apenas operacionais, e não conceitos dialéticos. Já que esses conceitos são colocados como elemento de orientação para o agir, o agora, hipostasiado a realidade.

A disputa pela disciplina de História no currículo escolar estabelece também a disputa por seus conteúdos e suas concepções epistemológicas. Na BNCC notamos que a formação histórica em torno da categoria humanidade por mais que tenha avançado em comparação ao que foi os Estudos Sociais, notamos heranças desse período na concepção de conteúdo e na concepção de aprendizagem e função social do conhecimento. É notório que a salvaguarda de alguns conteúdos se deu pela organização e disputa dos pares.

Neste trabalho buscamos construir uma análise dos currículos da disciplina de história que assume a Educação Histórica como referência teórica, metodológica e didática. Para isso, partimos da metodologia de pesquisa de análise de conteúdo (FRANCO, 2005), e da categoria sentido, fundamentados em Rösen (2015). Desta

forma, intentamos investigar nestes currículos os pressupostos pedagógicos e da didática da história que compõem suas concepções de formação de indivíduo e de sociedade. Para tal análise, lançamos mão da referência marxista de análise de formação omnilateral a partir da dialética *universal x singular x particular* através da análise da concepção de conteúdo e conhecimento em que esses currículos se ancoram, bem como a concepção das teorias pedagógicas e da filosofia e da didática da história. Por fim, buscamos criar contribuições para o campo da Didática da História e da Educação Histórica por meio do processo de reflexão crítica entre currículo e totalidade, ancorados no pensamento marxista e marxiano.

Portanto, utilizamos dois (2) currículos municipais do estado do Paraná que, como dissemos acima, assumem a Educação Histórica como referência teórica para o ensino de história, são eles: o currículo municipal de Curitiba e o currículo municipal de Araucária. Antes de entrarmos na análise propriamente dita desses currículos, acreditamos ser importante contextualizá-los em suas respectivas construções e pressupostos teóricos.

Os dois currículos são resultados do processo de imposição da Base Nacional Curricular Comum, portanto, por mais que eles demonstrem resistências a esse processo, acabam tendo de se enquadrar em termos gerais aos elementos normativos de tal currículo nacional. Esses currículos demonstram processos locais de resistências, de adoção e/ou ressignificação dos elementos contidos na BNCC, que como já sabido e trabalho anteriormente, se configura como uma relação com agentes privados com intenção de retirar a autonomia intelectual e material dos trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Acreditamos que analisar os currículos já mencionados possibilitam também identificar os potencialidades para resistir ao processo de neoliberalização do conhecimento, defendendo assim seus elementos intelectuais e de pesquisa. Reforçando que a realidade da construção do conhecimento se dá, em última instância, na dinâmica viva de sala de aula que envolve todas as tensões subjetivas. Ambos os processos são marcados pela participação do LAPEDUH-UFPR (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica) através de colaborações e formações continuadas.

Franco (2005, p. 13) afirma que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, já que ela expressa um significado e um sentido. Além disso, paralelamente ao processo de análise de conteúdo através da mensagem, é importante considerar que as condições de vinculação e emissão das mensagens estão também vinculadas “às condições contextuais de seus produtores”, se ancorando numa concepção crítica e dinâmica da linguagem.

4.2.1. Análise dos Conteúdos do Currículo de Araucária

O currículo da cidade de Araucária, denominado Organização Curricular de Araucária (2019), região metropolitana de Curitiba, também contou com a contribuição dos debates realizados pelo LAPEDUH. O Currículo explicita sua relação com a Educação Histórica, mas ainda não havia inserido o debate sobre a matriz da aula histórica, no entanto, assume a *literacia histórica* como base construtora da aula de história. Além disso afirma que “a opção teórica e metodológica do trabalho didático está pautado na Educação Histórica, tanto como campo de pesquisa quanto de aprendizagem histórica em âmbito escolar, ancorando-se principalmente na Filosofia da História” (ARAUCÁRIA, 2019, p. 250) e aponta ainda que sua proposta avançou em consideração ao proposto na BNCC.

A ideia de conteúdo é composta pela *unidade temática*, *objetos de conhecimento* e *objetivos de aprendizagem*. Como já explicitado aqui, a intenção da pesquisa centra-se na análise dos conteúdos, esboçados por meio de conceitos substantivos e sua relação com o texto, mas não pretendo avançar nas questões das operações e critérios de ensino-aprendizagem devido à extensão da pesquisa e também do trabalho.

As proximidades entre o texto do currículo de Araucária e da BNCC é muito grande, não recorre-se nem à reorganização conceitual ou da ideia de temporalidade exposta, tendendo a ganhar contornos de uma temporalidade baseada na progressão linear ascendente. No entanto, acredito ser necessário

deixar registrado as tabelas para questão de comparação do leitor. Isso indica que os avanços em relação à BNCC estão sendo compreendidos como adequação, não como construção crítica do pensamento teórico e da formação histórica possibilitada nesse currículo.

Ao contrário do Currículo de Curitiba, que mantém certa estruturação da concepção da organização da aprendizagem e dos conteúdos devido a adequação obrigatória à BNCC e a toda carga neoliberal que ela representa. O currículo de Araucária não demonstrou esforços conceituais de releitura política da prescrição curricular estabelecida na Base. Isso não leva em conta a capacidade que a Ciência possui de resistência e enfrentamento aos processos de desumanização e de universalização forçada e violenta que ocorrem na realidade. Isso porque não há um confronto com o currículo como espaço político e há uma amputação da capacidade dialética dos conteúdos, ou seja, da sua necessária relação entre *sentido positivo* (aquilo que a realidade é) e *sentido negativo* (aquilo que a realidade poderia ou deveria ser) dos conceitos que estruturam o conteúdo, promovendo uma tendência à naturalização do movimento histórico, e o agir fica restrito a operatividade dentro do modo de produção capitalista de maximização do mais valor às custas da exploração do trabalho de uma maioria.

QUADRO 10 - CONTEÚDOS HISTÓRIA ARAUCÁRIA - 1º ANO	
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	<p>As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).</p> <p>As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.</p> <p>A escola e a diversidade do grupo social envolvido.</p>

<p>Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo</p>	<p>A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial.</p> <p>A vida em família: diferentes configurações e vínculos.</p> <p>A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.</p> <p>Datas festivas e comemorativas</p>
--	---

QUADRO 11 - CONTEÚDOS HISTÓRIA ARAUCÁRIA - 2º ANO	
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>A comunidade e seus registros</p>	<p>A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.</p> <p>Criança, família e escola.</p>
<p>As formas de registrar as experiências da comunidade grupo social e meu tempo</p>	<p>Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais).</p> <p>O tempo como medida.</p> <p>As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.</p>
<p>O trabalho e a sustentabilidade na comunidade.</p>	<p>A sobrevivência e a relação com a natureza.</p> <p>Tecnologias e modernidade</p>

QUADRO 12 - CONTEÚDOS HISTÓRIA ARAUCÁRIA - 3 ° ANO	
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	<p>O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive. Ser criança, família e escola.</p> <p>Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.</p> <p>A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.</p> <p>A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.</p>
A noção de espaço público e privado	<p>A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.</p> <p>A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.</p>

QUADRO 13 - CONTEÚDOS HISTÓRIA ARAUCÁRIA - 4 ° ANO	
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	<p>A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.</p> <p>O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.</p>

Circulação de pessoas, produtos e culturas	<p>A invenção do comércio e a circulação de produtos.</p> <p>Atividades econômicas em Araucária e no Paraná.</p> <p>As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.</p> <p>O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.</p>
As questões históricas relativas às migrações	<p>O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.</p> <p>Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.</p> <p>Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil.</p>

QUADRO 14 - CONTEÚDOS HISTÓRIA ARAUCÁRIA - 5 ° ANO	
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	<p>O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados.</p> <p>As formas de organização social e política: a noção de Estado.</p> <p>Estado do Paraná.</p> <p>O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.</p> <p>Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.</p>

Registros da história: linguagens e culturas	Tecnologia e processos de comunicação. As tradições orais e a valorização da memória. Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.

4.2.2. A análise dos conteúdos do Currículo de Curitiba

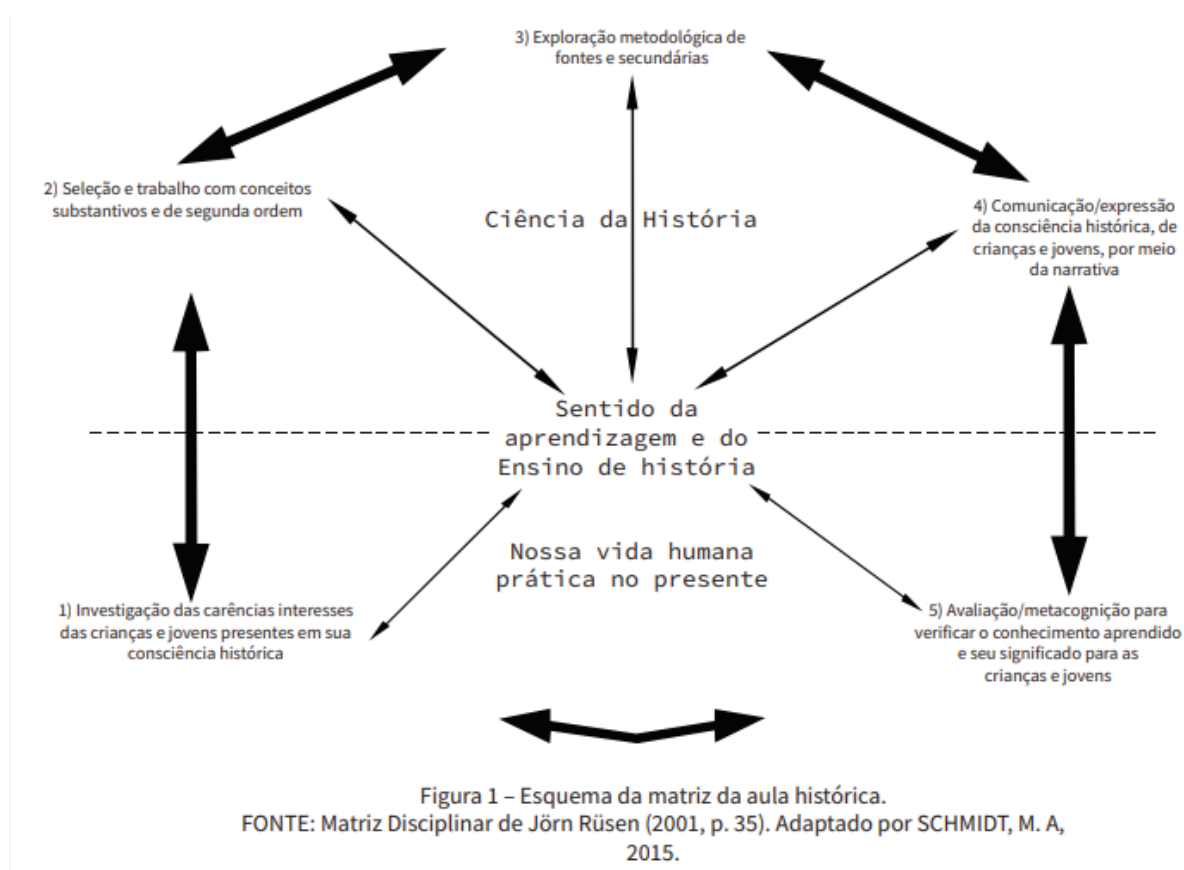
Neste sentido, o currículo de história de Curitiba, do ano de 2021, tem uma importante contribuição em termos de reflexão teórica e epistemológica para professores e professoras, já que inicia-se com a explicitação do conceito de *aula histórica* através da apresentação da *matriz da aula histórica*.

A matriz da aula histórica é fundamentada nos pressupostos da Educação Histórica e obedece um processo sistemático sobre determinados fatores interconectados para a reconstrução do conhecimento em sala de aula. Este processo de ensino de história parte da consciência histórica dos alunos e se estrutura pela interconexão de 5 momentos: 1) Investigação das carências temporais e interesses dos alunos ao introduzir um novo conteúdo de história; 2) Seleção de conceitos históricos e conceitos relacionados à natureza da História com base nas carências e interesses dos alunos; 3) Organização da prática docente, envolvendo o trabalho com fontes históricas e incentivando a interpretação das fontes pelos alunos; 4) Os alunos produzem narrativas que refletem sua consciência histórica, baseadas na interpretação das fontes; e 5) Avaliação contínua e metacognição ajudam os alunos a compreenderem seus processos de aprendizado, desde a investigação inicial até a produção das narrativas históricas.

Além disso, enfatiza que o currículo é fruto de um processo coletivo de debate por meio das formações continuadas e do grupo de Educação Histórica. Também indicam os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a construção da

aula histórica na perspectiva da Didática Reconstitutiva da História, dando ênfase na mobilização de 3 elementos: cultura, consciência histórica e identidade.

FIGURA 1: MATRIZ DA AULA HISTÓRICA



Há uma especificação interessante na discussão teórica do currículo de Curitiba e sua relação com a BNCC::

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo de História da SME de Curitiba, insere adequações aos objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem:

- Nos anos iniciais do ensino fundamental os conceitos substantivos priorizam a identidade dos estudantes, bem como as suas relações com os grupos sociais de pertencimento. A história regional segue como prioritária nos 4.º e 5.º anos, porém são incorporados aos conceitos substantivos a história nacional nas relações de ocupação e povoamento nos diferentes tempos e espaços. Com a perspectiva da BNCC de evidenciar o estudo dos primeiros grupos humanos e os

espaços de circulação, são incorporados estes estudos na grade curricular (CURITIBA, 2021, p. 97).

Para tanto, o currículo é estruturado pela composição do Ciclo I e Ciclo II. O Ciclo I alcança os 3 primeiros anos do ensino fundamental, e o Ciclo II, por sua vez, abrange o 4º e o 5º ao. Já o conteúdo tem 3 elementos, os *objetivos*, os *conteúdos* e conta com uma coluna explicitando os *critérios de ensino-aprendizagem*, que seguem abaixo juntamente com a análise da mensagem contida na organização dos conteúdos.

QUADRO 15 - CONTEÚDOS HISTÓRIA CURITIBA - 1º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Interpretar a si e a outras crianças nas relações que se estabelecem nos diferentes grupos sociais com os quais convive, percebendo as diferenças e semelhanças.	Identidade da criança: - história de vida, utilizando diferentes fontes, depoimentos orais (memórias) e objetos que se referem a si mesma e a outras crianças. - crianças de hoje: quem são, o que fazem, seu cotidiano e grupos de pertencimento.
Explicar a existência de diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, dela e de outras crianças em diferentes tempos e espaços.	Os diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, dela e de outras crianças, em diferentes tempos e espaços, a partir do uso de diferentes fontes.
Explicar seus direitos e suas responsabilidades, bem como de diferentes crianças, a partir de diferentes fontes.	Direitos e responsabilidades que regem as relações entre as crianças e os diferentes grupos.
<i>Experiência:</i> Enquanto conteúdo é possível ver a tentativa de ampliação das particularidades de relação com o universal, possibilitando o pensamento sobre uma história universal em que a tessitura da vida é costurada por conceitos importantes.	

Citamos a inclusão de **Interpretar a si e a outras crianças nas relações que se estabelecem** como objetivo para o conceito de **Identidade da Criança**. Permitindo que a consciência histórica da criança possa elevar sempre a dimensão da alteridade como princípio constitutivo de sua identidade. A experiência histórica assume importante papel na constituição do ser social por representar a distinção qualitativa entre passado e presente na abordagem do presente da criança, ao trazer o conceito **Diferentes Modos de vida** articulado com a concepção de **outras crianças em diferentes tempos e espaços** a experiência apreende as diferenças qualitativas do tempo no passado desde o início do seu percurso formativo. No que tange direitos e responsabilidade, a compreensão das coerções para o agir são postas em cheque e aprofunda a consciência de que as condições sociais da vida prática são historicamente específicas.

Interpretação: A competência reflexiva da formação histórica se abre, permitindo acesso à dimensão utópica. A constituição de sentido ao presente passa pela busca dos vários passados que se tensionam na práxis vital humana de orientação da vida prática.

Orientação: Ao historicizar e temporalizar a experiência humana a orientação no presente passa estar inserido no movimento do tempo em que de fato se questiona o tempo e o atividade humana ou ação humana como fator ontológico do presente, inclusive nossas ideias e concepções de analisar de estar no mundo, como ao remeter sempre à diferença e ao princípio da alteridade.

QUADRO 16 - CONTEÚDOS HISTÓRIA CURITIBA - 2º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>Orientar-se, a partir de informações obtidas sobre si e sobre outras crianças, tendo como referência o trabalho com diferentes fontes, em diferentes tempos e espaços.</p>	<p>Infância das pessoas, dela e de outras crianças.</p> <p>O passado dela, de outras crianças e do professor.</p> <p>Localiza as semelhanças, diferenças e mudanças sobre a sua infância, de outras crianças, em diferentes tempos e espaços, utilizando informações de diferentes fontes (objetos, documentos pessoais, fotografias, entre outros).</p>
<p>Explicar a pluralidade de diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, em diferentes tempos e espaços.</p>	<p>Diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, em diferentes tempos e espaços, a partir de diferentes fontes.</p>
<p>Explicar a organização de diferentes grupos.</p>	<p>Grupos de convívio: familiares, escolares e da comunidade.</p> <p>Diferentes grupos: povos originários (indígenas) e quilombolas</p>
<p>Explicar seus direitos e suas responsabilidades e de outras crianças, na sociedade brasileira, a partir de diferentes fontes oficiais.</p>	<p>Direitos e responsabilidades das crianças obtidos de fontes oficiais, como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros.</p>
<p><i>Experiência:</i> Interessante notar que a experiência histórica nessa etapa confronta o</p>	

“eu” com o social a todo momento, impulsionando a alteridade histórica, no entanto, é notório que o formato geral do conteúdo *deve* dialogar com a BNCC. Ao incluir **Orientar-se, a partir de informações obtidas sobre si e sobre outras crianças** especificando tanto **Infância das pessoas** como **O passado dela, de outras crianças e do professor** bem como **diferentes tempos e espaços** possibilita uma compreensão temporal da identidade. Além disso, ao situar **pluralidade de diferentes modos** interagindo com **pluralidade de diferentes modos** amplia a diferença qualitativa em relação ao tempo passado, bem como apanha no fluxo do tempo a característica da diferença e da mudança no tempo a partir da experiência histórica. Importante situar que amplia a noção de espaço para além do seu mundo cotidiano, um exemplo é inserir **diferentes grupos: povos originários (indígenas) e quilombolas** com um incentivo para o desenvolvimento da alteridade histórica e situando o que seria o “outro” para o confronto direto na constituição da identidade num país de dimensões culturais e étnicas bastante vastas. Além disso, defronta a criança com a possibilidade de compreensão dos condicionantes e das coerções para o agir, a partir da noção de **explicar seus direitos e suas responsabilidades** com base em documentos universalizantes e humanizantes da vida social, como **a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e o Estatuto da Criança e do Adolescente**.

Interpretação: Enquanto experiência histórica os conteúdos listados podem sim ampliar a noção de formação se comparada a da estrutura dos Estudos Sociais e da concepção de conteúdo da BNCC. Dessa forma, há um impulso para qualificar a experiência humana na busca da totalidade da humanidade e suas contradições para afirmação da identidade. Os modelos interpretativos são colocados em choque, haja vista que a capacidade reflexiva da experiência humana leva a criança a sempre defrontar o passado com seu presente. Além disso, enquanto interpretação histórica, há referências para o modo de operar o pensamento especificamente histórico. Outra questão, é que ao situar a criança em seu presente como diferente qualitativamente do passado, há também uma temporalização da própria vida prática, em que o significado do cotidiano se dá em função dos lugares sociais contraditórios ocupados pelos diferentes sujeitos.

Orientação: Há a tendência de não se colocar o estudo do passado pelo passado, mas o toma como objeto de reflexão para impulsionar a reflexão sobre a realidade além de uma forma a-histórica. Há um impulso a desnaturalização das relações históricas e a mobilização de sentido passa ser constatada no curso do tempo situando a desumanização e a humanização como elementos intrínsecos à história, já que é fruto da ação humana. Em termos de Humanidade, é possível perceber que o conteúdo possibilita uma relação contraditória com seu presente. Ao fazer referência a **infância** como uma categoria histórica, para além do cotidiano e do conhecimento contextualizado, além da explicitação recorrente da ideia de **diferentes tempos e espaços**, há a tendência de ganhar um direcionamento temporal subjetivo através do confronto do que é ser criança hoje e o que é ser criança no passado.

QUADRO 17 - CONTEÚDOS HISTÓRIA CURITIBA - 3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Problematizar informações sobre a cidade de Curitiba , a partir do trabalho com diferentes fontes.	História de Curitiba , a partir de diferentes fontes e da memória (depoimentos orais): - Patrimônio histórico e cultural da cidade de Curitiba. - A cidade de Curitiba, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.
Explicar diferentes momentos da ocupação e do povoamento da cidade de Curitiba , a partir do trabalho com diferentes fontes.	Ocupação e povoamento da cidade de Curitiba, a partir da problematização de diferentes fontes: causas/motivos da vinda dos bandeirantes, dos negros e dos imigrantes.
Interpretar significados das ações dos diferentes grupos que construíram e constroem a ocupação e o povoamento da	Diferentes ações e diferentes modos de construir a cultura, dos grupos que fizeram e fazem parte da ocupação e do povoamento da cidade de Curitiba: - Povos originários (o modo de vida, de morar, a

<p>cidade de Curitiba.</p>	<p>alimentação, o vestuário, a locomoção, o trabalho e o lazer, entre outros).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portugueses (o modo de vida, de morar, a alimentação, o vestuário, a locomoção, o trabalho e o lazer, entre outros). - Africanos (o modo de vida, de morar, a alimentação, o vestuário, a locomoção, o trabalho e o lazer, entre outros). - Migrantes e imigrantes (o modo de vida, de morar, a alimentação, o vestuário, a locomoção, o trabalho e o lazer, entre outros).
<p>Explicar, definindo, a partir de diferentes fontes, as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos na cidade de Curitiba.</p>	<p>Diferentes formas de organizações dos direitos e responsabilidades, como leis municipais: leis ambientais, direitos e responsabilidades no trânsito, direitos e responsabilidades do poder executivo, legislativo e judiciário, entre outras.</p> <p>Símbolos municipais.</p>
<p><i>Experiência:</i> Ao relacionar objetivos com os conteúdos, é importante situar que há uma ampliação da mobilização da consciência histórica por meio do confronto com seus conceitos. Ao contrário da BNCC, em que há uma generalização vazia de humanidade de experiência histórica, os conteúdos listados confrontam recorrentemente a criança com seu presente e seu passado, elevando a noção de “local” incorporando diversos sujeitos, grupos étnicos e situando as minorias na convivência e organização geral da cidade. Entendendo que esse currículo tenta ir além do que já está dado, também retoma a função social do conhecimento histórico para que o ser aprendiz se abra para alteridade do passado e ao mesmo tempo para a alteridade no presente. É possível notar isso a partir dos seguintes elementos: diferentes grupos que construíram e constroem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, situando como conteúdo Povos originários, Portugueses, Africanos, Migrantes e imigrantes. O conteúdo proporciona uma visão de totalidade da localidade, diferentemente do que é colocado na BNCC, em que não há explicitação da inclusão de</p>	

todos os grupos como elemento curricular. Para além disso, ao confrontar **Símbolos Municipais** com as responsabilidades do poder público alça a criança a iniciar a reflexão sobre o todo social, bem como a compreender as coerções para o agir, mesmo que mais imediato, gerando uma tendência a se historicizar essas coerções.

Interpretação: É preciso frisar que somente o confronto com o conteúdo não levará a criança ao processo de reflexão das suas experiências e problematizar seus modelos habituais de interpretação. Aqui não recorro a forma que os currículos podem atribuir sentido pelos sentidos tradicional, exemplar, crítico ou genético. Porque entende-se que os conteúdos curriculares têm por objetivo elevar a consciência histórica das crianças para a *crítico-genética*, o que é possível identificar no currículo de Curitiba, que tem mais explícito em sua produção a concepção de aprendizagem histórica a partir da consciência histórica. Isso se dá, porque a interpretação é entendida na Didática Reconstitutiva da História como mobilização reflexiva da experiência humana na sua qualidade temporal, e aqui reside uma grande evolução desse currículo: **o impulso para produzir a capacidade reflexiva por meio da formação da consciência histórica.**

Orientação: Enquanto capacidade de orientação, é possível notar através de algumas considerações dos objetivos que a busca se dá a partir do entendimento ontológico do ser social: a minha identidade é temporal e perpassa tempos, sujeitos e experiências distintas. Ao situar que há a necessidade de **Explicar diferentes momentos da ocupação e do povoamento da cidade de Curitiba** e reforçando que para isso é preciso **“problematizar” as causas/motivos da vinda dos bandeirantes, dos negros e dos imigrantes.** Na BNCC não há nenhuma referência à capacidade de problematizar as produções, movimentos e ações humanas. Isso dá uma diferença qualitativa na capacidade de interpretação, visto que

o ser humano torna-se mais forte na experiência e mais consciente dos valores mediante a determinação de sentido de sua temporalidade própria. Não se obtém nada disso sem esforço mental. A força da experiência pressupõe o esforço de integrar experiências negativas. Também as experiências “sombrias” da própria história precisam ser abordadas e elaboradas (RÜSEN, 2016, p. 265).

QUADRO 18 - CONTEÚDOS HISTÓRIA CURITIBA - 4º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Explicar a existência das primeiras formações sociais e a ação das pessoas nos grupos, nos diferentes tempos e espaços, a partir de fontes históricas.	As primeiras formações sociais e a ação das pessoas nos grupos, nos diferentes tempos e espaços, a partir de fontes históricas.
Explicitar, relacionando o contexto histórico brasileiro com as causas que motivaram a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir das diferentes fontes.	<p>Ocupação e povoamento do Brasil por diversos povos: originários (indígenas), europeus (portugueses e espanhóis) e africanos, destacando o Paraná nesse contexto, a partir do trabalho com diferentes fontes.</p> <p>- Ocupação e povoamento do Brasil, destacando o Paraná: Bandeirantismo, Reduções jesuíticas espanholas e Tropeirismo , entre outros.</p>
Explicitar, relacionando o contexto histórico brasileiro com as causas que motivaram a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir das diferentes fontes.	<p>Contexto da expansão colonizadora, as imigrações e migrações no Brasil, destacando o Paraná e Curitiba:</p> <p>- Movimento imigratório no Brasil nos séculos XIX e XX.</p> <p>- Movimento imigratório no Paraná, destacando Curitiba.</p> <p>- Movimentos migratórios no Brasil, destacando o Paraná, nos séculos XX e XXI.</p>
Explicar as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos da história do Brasil e do Paraná, a partir de diferentes fontes.	<p>Diferentes formas de organização dos direitos e das responsabilidades, como leis estaduais, leis ambientais, ocupação do solo, demarcação de terras dos povos originários, de terras quilombolas e patrimônio estadual.</p> <p>Símbolos estaduais.</p>

Experiência: Além de estabelecer a diferença temporal, também estabelece a diferença qualitativa entre o eu e o outro no sentido da tensão entre o próprio tempo e o tempo do outro, mesmo no presente. É possível perceber tais referências a partir dos seguintes elementos do conteúdo listado **primeiras formações sociais e a ação das pessoas nos grupos, nos diferentes tempos e espaços**. Há também o foco na busca do sentido na ação das pessoas, que é o sentido da racionalidade histórica, além disso não há uma monumentalização do passado, ele é chamado para confrontar a realidade presente. Nota-se o foco nas experiências diversas e sua busca por uma unidade universal no presente, na singularização da experiência do tempo nas pessoas. Ademais, ao explicitar as diferenças particularidades da experiência histórica brasileira, alça-se a uma compreensão do que é fato histórico para além da pura faticidade, percorrendo um caminho entre singular-universal e universal-singular em que o particular não se resume à experiência de ser cidadão, mas a de ser um cidadão em movimento, capaz de se inserir e tomar o passado para si através das experiências outras explicitadas pelos seguintes conceitos e categorias: **organização dos direitos e das responsabilidades, como leis estaduais, leis ambientais, ocupação do solo, demarcação de terras dos povos originários, de terras quilombolas e patrimônio estadual**.

Em meu entendimento, essa capacidade de agregar a experiência humana diversa dentro da concepção de patrimônio estadual enfrenta a mercantilização da vida, dando a entender que a experiência humana deve possibilitar a inclusão dos seres humanos vivos e no presente como patrimônio histórico, humanizando as relações de alteridade histórica e da própria experiência histórica. Isso porque ao explicitar contradições, não contidas nos outros currículos analisados, o conceito estabelece-se em sua função de movimento de compreensão do real por meio do pensamento, sem naturalizar a realidade e as formas de organização do intercâmbio social, o que também é notado a partir da ideia da mobilização da experiência a partir das diferentes fontes. Em nível teórico, é possível afirmar que ao especificar essas experiências, questões de humanização no presente, como **demarcação de terras dos povos originários**, bem como de **terras quilombolas**, alça essas experiências a algo próximo do que Rüsén

entende por *Kairós*, que “trata-se de um tempo no qual o agir e o padecer humanos se realizam como o páthos do sentido de toda humanidade” (RÜSEN, 2010c, p. 149), e se constitui enquanto uma experiência do tempo que ultrapassa os limites da própria alteridade e abre possibilidade pra resgatar o télos da ação e da própria humanidade.

Interpretação: O fluxo de possibilidade de gerar a capacidade reflexiva do pensamento histórico insere-se, pela necessidade de interpretar as diversas fontes e experiências como elemento para rever nosso pertencimento no presente. Questões tão caras, como as iniciadas neste trabalho, sobre o que é Estado e Nação, adquirem possibilidade de ganhar uma nova dimensão, mais totalizante e universalizante da identidade humana. Dessa forma, a totalidade contraditória se estabelece a partir das possibilidades para o futuro.

Orientação: Retomo que ao *explicitar* conceitos e experiências diversas a organização curricular de Curitiba promove uma resistência ao entendimento técnico e operacional da construção dos conteúdos em sala. Não notamos essa explicitação na BNCC, nem a partir do referencial da Didática da História, nem do referencial da Ciência da História. Há na Base, por outro lado, um núcleo mínimo comum que não se pensa na necessidade de explicitar as diferenças. Um ponto a se destacar, foi a diferença da construção da BNCC e para a sua leitura a partir dos professores e professoras de Curitiba, releitura que se configura como resistência, ao passo que notam que a operação metódica da história e o debate epistemológico são elementos importantes para a seleção do currículo, reforçando a ideia de Goodson (1995), de que o currículo é um *espaço político*. A pouca ou quase nenhuma participação dos professores na elaboração da Base, demonstram uma amputação da orientação, já que não mobilizam para a categoria *futuro*, mas incidem especificamente sobre a relação *presente/passado*, ignorando a complexidade ontológica da consciência histórica, que concebe o tempo na interconexão contraditória entre presente/passado/futuro. Dessa forma, ao promover a inclusão da utopia como caráter formativo, a presença do outro passa a ser possível em minha objetivação, no que é próprio, “de modo que não necessitasse a negação das condições efetivas do agir para poder tornar plausíveis

outras possibilidades desse mesmo agir” (RÜSEN, 2010c, p. 147-148). O que também permite emergir o princípio dialético da construção da consciência e da ação, bem como da vida em sociedade e da construção plena do ser social.

QUADRO 19 - CONTEÚDOS HISTÓRIA CURITIBA - 5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Explicitar a constituição das primeiras formações sociais relacionando os diferentes modos de organização social, política e cultural e a ação das pessoas nos grupos , nos diferentes tempos e espaços.	As primeiras formações sociais e a ação das pessoas nos grupos , nos diferentes tempos e espaços: - Povos nômades , a migração como deslocamento populacional e os povos sedentarizados . - Os povos originários no território brasileiro e paranaense .
Explicitar as formas de organização social e política , nos diferentes grupos sociais , em diferentes tempos e espaços, evidenciando o significado de cidadania .	Organização Social e Política nos diferentes grupos sociais , em diferentes tempos e espaços, evidenciando o significado de cidadania. - Cidadania em diferentes contextos históricos . - A cidadania e os princípios de respeito à diversidade, pluralidade e aos direitos humanos .
Explicitar, a partir de diferentes fontes, os movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais como constitutivos da história da formação social brasileira , destacando o Paraná nesse contexto.	Diferentes movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais como constitutivos da história da formação social brasileira, destacando o Paraná nesse contexto. - Os primeiros contatos dos grupos que constituíram a formação brasileira . - Movimentos de resistência social, política, econômica e cultural no Brasil .
Interpretar o significado dos movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná como constitutivos das lutas históricas da	Movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná como constitutivos das lutas históricas da sociedade brasileira. - Embates sociais e movimentos de resistência:

<p>sociedade brasileira, a partir de diferentes fontes.</p>	<p>indígenas, negros, mulheres, as greves de trabalhadores e grupos sociais de minoria representativa na sociedade;</p> <p>- Lutas pela liberdade de expressão, pelo direito à educação e à saúde, processo eleitoral, entre outros.</p>
<p>Construir evidências, a partir de diferentes fontes, sobre o significado do patrimônio local, regional e patrimônio nacional, nos diferentes tempos e espaços.</p>	<p>Patrimônio local, regional e nacional:</p> <p>- Elementos do patrimônio local e regional que podem ser considerados como patrimônio cultural, natural, histórico, do Brasil e/ou do mundo</p> <p>Símbolos Nacionais.</p>
<p><i>Experiência:</i> Enquanto experiência histórica, os elementos possibilitadores de uma maior qualificação da experiência e da busca para alteridade temporal, por meio do confronto com experiências que tensionem a experiência da criança são notadas em elementos como modos de organização social, política e cultural e a ação das pessoas nos grupos, significado de cidadania, cidadania em diferentes contextos históricos, bem como a concepção de explorar a cidadania a partir dos princípios de respeito à diversidade, pluralidade e aos direitos humanos, introduzem noções de totalidade e humanidade nas relações cognitivas que impulsionam a uma historicização e abertura para a diferença.</p> <p>Destaco aqui a explicitação das tensões no movimento histórico da realidade, nota-se isso com a incorporação de sentidos como movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais como constitutivos da história da formação social brasileira, além de embates sociais e movimentos de resistência: indígenas, negros, mulheres, as greves de trabalhadores e grupos sociais de minoria representativa na sociedade, além de lutas pela liberdade de expressão, pelo direito à educação e à saúde, processo eleitoral, entre outros. A análise dessas experiências aprofundam o caráter da mudança na história e temporaliza a ação, haja vista que remete explicitamente o significado da cidadania à ação dos seres humanos no tempo. Isso acompanha a ideia de que “o saber histórico pode ser utilizado como prevenção contra abusos e para motivar a vontade de mudar” (RÜSEN, 2016, p. 48).</p>	

No entanto, ao situar os **símbolos nacionais** não há, como na estruturação anterior, a relação direta e explícita com a luta e resistência dos diversos povos que habitam e constituem a sociedade brasileira.

Interpretação: Reafirmo que ao estruturar os conteúdos utilizando conceitos, categorias e ideias como **Movimentos de resistência social, política, econômica e cultural no Brasil** e outros já citados, amplia-se a capacidade reflexiva sobre o agir e sobre a própria experiência, inserindo-a na dimensão dialética do tempo histórico e sua articulação presente/passado/futuro. Mais uma vez fica evidente o esforço em confrontar sujeito aprendente, bem como professores e professoras com diversas particularidades, como um esforço para alteridade e assim adquirir a capacidade reflexiva sobre as ações no presente, problematizando e modificando modelos habituais de interpretação e orientação. Há muito o que se percorrer em direção a uma concepção sólida do conteúdo histórico e da sua mobilização entre *experiência/interpretação/orientação* motivadas para o agir. Mas o esforço em ampliar a noção de universal pela mediação cada vez mais amplas de distintas particularidades, enriquecem a noção de conteúdo e sua capacidade reflexiva sobre a realidade, impulsionando a elaboração teórica da realidade.

Orientação: Acredito que no Brasil, tais conteúdos obtém uma dimensão cada vez mais prática, compreendendo a consciência como atividade prática, visto que o elemento histórico é indispensável dessa interpretação do mundo. Além disso, em decorrência dos momentos que passamos e temos passado enquanto sociedade, esse fortalecimento do caráter contraditório na formação da minha personalidade e da minha ação. Teoricamente, essa capacidade leva a quem se defronta com tal currículo a tratar o motivo da ação, até mesmo do trabalho pedagógico, buscando conferir sentido aos eventos da realidade de maneira histórica, organizada pelo pensamento metódico da ciência.

É possível ver que a organização curricular, ao ter diálogo com a Didática Reconstitutiva da História e com a Ciência e Filosofia da História, permita uma

elaboração intelectual mais integral para um conteúdo. Sabemos que somente isso não muda a materialidade das relações, mas implica na construção de ferramentas teóricas de leitura e interpretação da realidade e da nossa própria ação e estabelece uma relação mais crítico-reflexiva com o currículo por parte dos docentes.

Por influência da psicologia piagetiana, das pedagogias do aprender a aprender e da concepção de conhecimento adotada pela doutrina curricular da Lei 5692/71 e da matéria de Estudos Sociais, ainda notamos a influência dos círculos concêntricos, a sequência do geral para o particular e do menos complexo para o mais complexo, sequência esta que demarca-se mais por força de lei do que por escolha e adesão voluntária dos professores e professoras.

No entanto, foi possível identificar que a elaboração do conteúdo por meio dos conceitos, principalmente os conceitos substantivos, incluem particularidades além da imediaticidade do real. Isso porque a História “vai além desse horizonte experiencial da memória histórica”, pois nela há um impulso para transcendência da realidade por meio da busca de possibilidades para ação, para o viver humano em toda sua complexidade. A partir da sua apropriação por parte das pessoas, nela se realizam, “sob condições particulares do agir, intenções que as ultrapassam”. Por consequência, “as intenções atuam historicamente e orientam o agir atual como perspectivas de futuro a realizar”, ou seja, há a tendência em construir conteúdos que busquem o movimento do real, ou seja, a dialeticidade do real e do complexo do ser social.

4.3 CONTRIBUIÇÕES PARA UMA TEORIA CURRICULAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Em minha perspectiva, as grandes questões sociais precedem a seleção dos conteúdos, outro ponto, é situar as questões mais específicas do Ensino Fundamental anos iniciais. Há uma preferência pela alfabetização nesta etapa de ensino, e além disso os professores e professoras dessa etapa são generalistas. Vejo, então, a necessidade de curricularmente ampliarmos a noção de conteúdo

histórico para uma maior compreensão docente dos processos de ensino, através do confronto entre elementos universais e particulares propiciados na singularização dos indivíduos.

Além disso, acredito no potencial do conhecimento histórico no processo de humanização do ser humano, fortalecendo que o indivíduo use sua capacidade reflexiva para a apreensão das contradições do real. Isso porque, a História representa não só um conteúdo a ser transmitido, mas uma luta pela determinação das identidades coletivas e, por conseguinte, individuais.

Portanto, é crucial compreender os conteúdos de forma integral, considerando a Totalidade, a Contradição e o Trabalho como pontos-chave na mobilização da aprendizagem histórica e na produção e elaboração da consciência e da realidade. Conceito de *Kairós* e utopia, inclusão da experiência do outro na minha objetivação, na minha realização, haja vista que a minha realização plena, enquanto ser singular, depende dos processos de universalização por qual passo, por meio das diversas particularidades que habitam não só um determinado território, mas habitam a minha identidade e minha existência.

Para isso, lanço mão de dois conceitos possíveis a partir da análise dos documentos já citados, estes conceitos são *Conteúdos Históricos Dialéticos* e *Conteúdos Históricos Operativos*. Acredito que a construção desses conceitos conferem um potencial de análise para teorica curricular no campo da Didática da História Reconstitutiva.

Os Conteúdos Históricos Dialéticos oferecem a oportunidade de incluir tanto o aspecto positivo quanto o negativo de um conceito dentro da experiência humana. Isso é essencial para promover uma compreensão do mundo cada vez mais transformadora e estimular a interpretação histórica por meio da análise das possibilidades de ação e questionamento do motivo por trás dessa ação. Como conteúdos, eles também devem expressar a relação entre a compreensão da orientação temporal, a ação histórica e a experiência humana, o que desafia a interpretação do continuum histórico de forma mais complexa.

Isso se alinha com as ideias de Lukács, que enfatizava a importância da Totalidade na compreensão da realidade. Para Lukács, a Totalidade representava a

interconexão de todos os aspectos da vida humana e social, e era essencial para uma compreensão verdadeiramente histórica. A análise dialética, como proposta por Lukács, envolve a consideração das contradições e conflitos presentes na Totalidade, bem como a compreensão do papel do trabalho humano na transformação da realidade.

Portanto, a abordagem discutida no trecho, que enfatiza a importância de Conteúdos Históricos Dialéticos, está alinhada com a perspectiva de Lukács de que a história deve ser compreendida como um processo dinâmico, marcado por contradições e transformações, em que a educação histórica deve promover uma compreensão mais profunda e transformativa do mundo. Isso implica não apenas transmitir fatos históricos, mas também estimular a reflexão crítica e o questionamento sobre o significado e as implicações desses fatos na experiência e na ação humana.

Os Conteúdos Históricos Operativos, por outro lado, possuem uma abordagem mais operacional, tendo como base a psicologia genética de Piaget. Eles tendem a lidar com a realidade de duas maneiras principais: ou como algo a ser administrado, ou como um objetivo a ser alcançado. No entanto, essa abordagem demonstra uma capacidade limitada de abstração, uma vez que os conceitos que a estruturam não incentivam a análise da mudança como uma característica intrínseca à ação humana na história. Além disso, subtraem dos alunos e alunas a chance de elaborar qualitativamente suas subjetividades.

Essa limitação dos Conteúdos Históricos Operativos os torna incapazes de compreender a história como uma busca pelo sentido na práxis vital humana. Em outras palavras, eles não reconhecem a importância da transformação histórica como parte fundamental da ação humana ao longo do tempo.

Portanto, ao compararmos os Conteúdos Históricos Dialéticos, que facilitam uma compreensão mais profunda e transformadora da história, com os Conteúdos Históricos Operativos, que carecem da capacidade de analisar a mudança histórica, torna-se evidente a importância de adotar uma abordagem dialética na educação histórica. Essa abordagem está em consonância com a visão de Lukács, que enfatiza o trabalho como um elemento central na análise da atividade humana, pois

é por meio da atividade que a ação e o pensamento se entrelaçam, culminando na práxis.

A busca pela abordagem dialética é explicitada no currículo de Curitiba, ao passo que, diante das determinações, mobiliza conceitos que procuram introduzir a contradição, a resistência, às tensões e os diferentes povos como elementos de humanização.

Nesse contexto, a história assume um papel vital na formação humana, não apenas como um registro de eventos passados, mas também como um elemento intrinsecamente ligado à natureza axiológica do ser humano. Através da reflexão sobre o processo de humanização do homem, a história nos permite compreender como os valores e significados são construídos ao longo do tempo, enriquecendo nossa compreensão da condição humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do contexto de uma possível teoria curricular enriquecida pelas contribuições da Educação Histórica e do materialismo histórico-dialético, inicialmente considerei a introdução da categoria de análise chamada "consciência histórica dialética". Não que a consciência não seja intrinsecamente dialética por natureza, mas a necessidade de fazê-lo surgiu como uma maneira de reafirmar minha compreensão da consciência como um elemento em constante evolução, intrinsecamente ligado à história e à vida prática das pessoas.

Quando menciono a "consciência histórica dialética", estou pensando na necessidade de desvendar o movimento histórico que permeia nossa realidade e compreender esse movimento por meio da análise das contradições inerentes a ele. Isso remete à abordagem de Marx em sua obra "O Capital", na qual ele exemplificou o funcionamento do capitalismo, identificando seus determinantes e elementos estruturais. Para Marx, a transformação da realidade só pode ocorrer após o entendimento profundo de sua historicidade e da compreensão das complexas contradições que impulsionam esse movimento.

Marx enfatizou que, para transcender a realidade existente, é essencial primeiro compreendê-la em toda a sua complexidade contraditória, abrangendo tanto os aspectos negativos quanto positivos de seu desenvolvimento. Em resumo, a "consciência histórica dialética" implica reconhecer que a compreensão crítica das contradições subjacentes à realidade é fundamental para qualquer tentativa de transformação significativa.

Essa abordagem nos convida a adotar uma visão de totalidade na educação, na qual os estudantes não apenas aprendem sobre o passado, mas também são capacitados a participar ativamente da construção histórica no presente, analisando criticamente o presente e contribuindo para a construção de um futuro mais justo e igualitário para realização da sua liberdade.

Para tanto, é necessária a compreensão de que a liberdade é um elemento profundamente prático e tem uma dimensão construtiva e reconstrutiva essencial. Ela nunca pode ser considerada de maneira abstrata ou dada a partir do ser

singular, pois está sempre condicionada pelos elementos materiais e imateriais que compõem nossa vida social

A mera interpretação individual não é suficiente para alcançar a verdadeira liberdade, nem mesmo para ser orientada por ela. A liberdade deve ser entendida como um processo em constante evolução, assemelhando-se a uma espiral ascendente, na qual se aprimora à medida que superamos carências e necessidades. Essa busca pela liberdade só pode ser realizada plenamente por meio de um processo de intercâmbio social.

Para que isso aconteça, é crucial deixarmos de ser tratados como mercadorias em um sistema no qual a natureza é explorada como mera matéria-prima para satisfazer os interesses burgueses, frequentemente disfarçados de interesses universais. Em vez disso, devemos buscar um contexto em que a liberdade seja promovida como um bem compartilhado e onde a exploração da natureza seja substituída pela noção de Lukács (2012) da necessidade do intercâmbio vital com ela para a nossa completa humanização.

Em resumo, a verdadeira liberdade não é um conceito abstrato, mas sim um processo contínuo de construção, que requer uma transformação profunda na maneira como organizamos nossa sociedade e nos relacionamos com o meio ambiente.

Dessa forma, tive a necessidade de recorrer ao marxismo na sua perspectiva de radicalidade, de negação da realidade como é dada. Elaborando a partir daí, a ideia de produção do conhecimento e da consciência, ou seja, da elaboração teórica da realidade e da negação da neutralidade. Por isso a constante insistência na busca pelo telos da atividade humana, inclusive da atividade intelectual e científica, que busca uma reprodução da realidade através da consciência de modo qualitativa, por meio de instrumentos e símbolos produzidos socio-historicamente. Essa reprodução nunca é idêntica, e na consciência há um grau sempre de superação da realidade imediata, por meio da mediação humana e dos instrumentos humanos. Sempre pela busca incessante da satisfação das necessidades e da geração de novas necessidades, ampliando a qualidade daquilo que entendemos por humano e,

consequentemente, por humanidade. Há então a busca pela utopia, do ir além do já dado.

Nesse contexto, ao adotar a matriz marxista e marxiana na produção do conhecimento, busquei explorar a dialética entre o universal, o singular e o particular como unidade de análise na construção do conhecimento, visando a realização da humanidade. Além disso, usei como referência central de análise o modelo de como esses currículos concebem a História Universal, que é fundamental para a formação singular dos indivíduos, mediada pela particularidade, ou seja, aquilo que contém a universalidade e é essencial para que as singularidades se objetivem.

A ampliação dos fundamentos marxianos busca uma compreensão mais profunda da unidade contraditória entre fenômeno e essência na busca pela compreensão do real. Para isso, é necessária uma apreensão dialética das mediações complexas, visando uma orientação adequada da ação humana, que é simultaneamente uma relação de unidade e distinção. É nesse contexto que a mediação da particularidade desempenha um papel crucial, promovendo o movimento da "universalidade abstrata para a concreta" e da "universalidade inferior para a superior", evitando que a universalidade se torne uma abstração distante da singularidade do fenômeno (LUKÁCS, 2012, p. 70).

Ao afirmar que a realidade é reproduzida na consciência, mas não de maneira idêntica, enfatizo a busca incessante por compreensão e análise das mediações em busca da compreensão da totalidade como uma unidade contraditória. Portanto, a dialética entre o universal e o particular na sociedade desempenha um papel crucial; o particular representa a expressão lógica das categorias de mediação entre os seres humanos (LUKÁCS, 2012, p. 93).

Lukács argumenta que para compreender adequadamente o fenômeno singular, é necessário considerar suas relações com o universal. Ele sustenta que a produção de consciência e conhecimento sempre envolve um impulso em direção à universalização. Portanto, o ponto de partida para compreender uma sociedade deve ser o sujeito, utilizando a experiência sensorial como base para identificar os aspectos mais universais que a caracterizam por meio das particularidades que agem sobre ela.

Isso ocorre porque o particular é uma peça intermediária da realidade, representando uma universalidade relativa e uma singularidade relativa. Nesse sentido, o particular deve ser entendido como uma generalidade específica. No contexto do pensamento científico, o particular está localizado dentro do domínio das mediações possíveis, pois a singularidade não pode ser separada da aparência, e o conhecimento busca capturar a essência, exigindo, portanto, a generalização.

Assim, a particularidade oferece as determinações e mediações necessárias para evitar que a generalização se torne uma abstração distante da singularidade do fenômeno. A adequada generalização ocorre por meio da incorporação concreta da singularidade, mediada pela particularidade (MASSON, 2010).

Retomado o papel da particularidade na produção do conhecimento e da formação humana, agora é fundamental buscar a superação da fragmentação no conhecimento histórico, começando por criticar os processos de produção de conhecimento que erroneamente consideram a particularidade como universal. Essa abordagem reduz o potencial de humanização do indivíduo singular. Portanto, é necessário que o pensamento se volte para a apreensão das leis gerais e revele as relações dinâmico-causais, capturando as múltiplas mediações que determinam e constituem a experiência histórica no processo de reconstrução do conhecimento histórico em seu aspecto formativo.

Dessa forma, ao questionar a tendência de generalizar a partir da particularidade, podemos avançar em direção a uma compreensão mais ampla do processo de estruturação de conteúdos para base formativa e emancipatória das crianças.

Para isso, não devemos descartar ou ignorar as diferenças e oposições em busca do universal esboçado por um conceito ou estruturado como conteúdo curricular. Pelo contrário, a compreensão da essência universal de um fenômeno revela a necessidade que impulsiona o desenvolvimento de suas diversas manifestações particulares. E aqui reside a interpretação das possibilidades de realização humana por meio da reconstrução do passado no presente, buscando possibilidades integradoras da humanidade pela ação humana.

Isso ocorre porque a universalidade inerente à condição humana se manifesta e se realiza nas singularidades individuais. Portanto, é essencial considerar a mediação como um processo que, ao contrário, toma a diferença, a heterogeneidade e o desequilíbrio como pontos de partida para a constituição e objetivação das pessoas.

Porém, saliento que a noção de um "homem universal" é, na verdade, uma abstração, uma vez que a verdadeira compreensão da universalidade emerge das complexas relações que são estabelecidas com a particularidade e a singularidade. Em resumo, a busca pelo universal não deve significar a eliminação das diferenças, mas sim a compreensão de como essas diferenças contribuem para a manifestação da universalidade na diversidade da experiência humana.

E todo esse processo entre o indivíduo (singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que esse indivíduo estabelece com a sociedade por meio das particularidades disponíveis para ele ter acesso. Nesse sentido, ao dialogarmos com a Educação Histórica, admitimos que a articulação entre presente e passado é reconhecer a natureza reconstrutiva da História interessada nas condições e possibilidades de ação.

No entanto, os currículos que não se baseiam nas discussões realizadas pelos campos específicos do conhecimento, como é o exemplo da Didática da História, tendem a limitar a capacidade de ressignificação conceitual dos conteúdos, suas ideias de temporalidades e experiências, reforçando leituras hegemônicas constituídas fora do campo específico da ciência.

Para as teorias curriculares de cunho crítico, identificar que no currículo de Curitiba há uma concepção de História Universal que não abdica da capacidade cognitiva da criança de se apropriar das diversas e contraditórias experiências históricas, entendidas como particularidades, e afirmar sua identidade e sua ação perante o mundo, sem esquecer que aspectos como memória, história e conhecimento são antes de tudo instrumentos de mediação do trabalho humano no intercâmbio vital da humanidade.

A História Universal, no currículo de Curitiba, se realiza por meio da resistência política da ciência e da concepção de aprendizagem e formação

inerentes ao debate da Didática Reconstitutiva da História, que coloca os conteúdos dentro de uma perspectiva crítica e hermenêutica, em oposição a uma abordagem estagnada e inflexível.

É importante enfatizar que esse debate através da Filosofia da História busca alcançar uma totalidade social na qual a história universal não seja apenas um produto da mente ou do absoluto. E nem seja marcada por concepções eurocêntricas, que pressupõem um regime universal da história com ritmos e marcadores temporais próprios do campo de experiência europeu, da burguesia européia, na constituição do conceito de modernidade e na compreensão dos fluxos temporais e das relações entre experiência e expectativa.

Dito isso, e a partir da categoria "sentido" de Rüsen, busquei investigar como esses currículos articularam e atribuíram sentido à experiência humana no tempo, usando elementos conceituais, marcadores temporais e exemplos de experiências históricas diversas.

No ensino de história, o pensamento histórico é construído a partir das carências e necessidades e dentro das possibilidades de ação. Nesse entendimento, falar de liberdade é falar da relação entre ser humano e sociedade, bem como entre ser humano e o mundo. Isso ocorre porque a humanidade do homem está inscrita na história, inclusive reconhecendo suas contradições e seu lado negativo, em forma de ação concreta humana. Pois, como Rüsen afirma, tudo o que há de pior e melhor na história é fruto da ação humana, e com a humanidade tem que se haver.

Assim, ao voltar para meu problema de pesquisa inicial, visando uma discussão acerca de uma teoria curricular com referência na Didática Reconstitutiva da História

PROBLEMA DE PESQUISA:

Qual a relação com o conhecimento histórico potencializada numa proposta curricular dos anos iniciais pela interpretação de seus conteúdos?

O motivo de tal problema se dá pois há uma discussão na filosofia da história e, por conseguinte, na historiografia, entre universal e o lugar do particular na *formação histórica* dos seres singulares. Isso também impacta a elaboração teórica e intelectual que o conhecimento histórico escolar, cientificamente regulado, proporciona no ser humano. Esta discussão está implícita também na construção do currículo, já que envolve uma relação dialética entre o singular-universal-particular para a construção das identidades (coletivas e individuais) e o projeto de sujeito e sociedade que um currículo anseia.

É dessa forma que no ensino de história torna-se importante articular esse debate à ciência da história e a práxis docente visando uma *formação histórica complementar* (relação entre ciência e vida prática) a partir das carências de orientação dos alunos. Isso é imperativo pois a formação histórica que não reflete sobre ela mesma reforça uma *formação histórica compensatória*, baseada num acúmulo de dados sobre o passado, o que gera reificação da práxis, ou seja, fixação de conteúdos que impossibilitam a escola e a ciência de ter sua função social, qual seja a de analisar o mundo a partir da reflexão racional e conceitualmente guiada da ciência de referência e que permite uma relação com a natureza e com os outros seres humanos menos imediata e ligada à ideia de valor utilitário. A reificação portanto, é compreendida como a atribuição da práxis à repetição e reprodução irrefletida, uma consciência alienada da vida prática.

Por isso, compreendendo o *especificamente histórico* dentro da ciência como a relação dialética em que vida prática e ciência se articula sobre uma ação reflexiva entre sujeito e objeto, guiada racionalmente pelo método. Então, a busca pelo entendimento de conteúdo foi necessária, no entanto, através das ferramentas teóricas e conceituais dispostas por mim através do referencial teórico.

Primeiro foi importante a especificação de que o universalismo sob o capital se dá pelo intercâmbio social mediado pelo valor de troca, pela mercadoria, e seu equivalente universal abstrato, o dinheiro. Essas relações dissolvem os laços de cooperação e individualizam o indivíduo, tendendo a esvaziá-lo de sua universalização e reduzido a alguém que produz valor de troca. Isso expressa-se nas reformas curriculares através da mudança da estrutura de entendimento do que é conteúdo, que por sua vez, é valorizado

não pelo conhecimento contido, mas pela forma mais eficaz pela qual ele é aprendido/retido, muitas vezes ignorando sua potencialidade de elaboração teórica do real.

Ao adentrar na relação entre a potencialidade formativa expressa nos conteúdos curriculares, me guiei, como já dito, pelos seguintes objetivos que resultaram nos capítulos antecedentes, e o quarto objetivo que resultou nessas considerações.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Compreender o lugar do conhecimento e do conhecimento histórico, particularmente, na práxis vital humana, elencando elementos possibilitadores e limitadores no processo de construção do conhecimento;
2. Identificar os pressupostos teóricos contidos na Lei nº 5387/71, sua concepção de conteúdo da matéria de Estudos Sociais;
3. Identificar origens, continuidades e mudanças na estrutura epistemológica dos conteúdos relacionados à disciplina de história que compõem a BNCC, bem como aos currículos de história das cidades de Curitiba e Araucária, que assumem a Educação Histórica como referencial teórico;
4. Compreender e identificar elementos potencializadores de uma teoria do currículo a partir da contribuição da Educação Histórica.

Para tanto, ao chegar nesse percurso, em que foi trabalhado e analisado os conteúdos pelo diálogo entre a Didática Reconstitutiva da História e o materialismo histórico-dialético retorno à minha tese inicial, qual seja:

TESE:

Pressuponho que a estrutura dos conteúdos históricos dos currículos de história dos Anos Iniciais, articulam estruturas temporais que, ao mediar a relação entre singular e universal, podem adquirir a tendência de reificar a formação da

consciência histórica, seus instrumentos teóricos e intelectuais de concretização, e a orientação cultural proposta. Isso pode ocorrer quando há a pressuposição de ter como referência à universalidade conceitos que remetem à particularidades. Dessa forma, acredito ser possível elaborar categorias de análise para uma possível teoria curricular pautada na Didática Reconstitutiva da História.

Esbocei anteriormente duas categorias iniciais que vieram do entendimento da categoria histórica como essencialmente dialética por seu envolvimento vital com a práxis. Essas categorias são *conteúdos históricos dialéticos* e *conteúdos históricos operativos*.

Busquei recorrer a ideia da dialeticidade porque acredito que ela abre o potencial utópico sobre o presente e reforça a relação do pensamento histórico com a ação e a busca de sentido e significado para a vida humana. Porém, antes foi necessário buscar e definir um entendimento do que é o conteúdo da história. Na análise curricular, verifiquei que se eu me debruçasse apenas sobre os conceitos substantivos o entendimento mais amplo dos sentidos dos conteúdos não se sustentaria.

Foi necessário estudar as operações mentais sugeridas e os temas propostos, como também pude observar como a ideia de conteúdo pode se estruturar no diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, que seguem elementos teóricos próximos aos de Lukács.

Assim, compreendo o conteúdo histórico pelo movimento proporcionado pela relação ativa e interconectada dos conceitos substantivos e dos conceitos epistemológicos, o que dá a capacidade reflexiva aos elementos estruturais do conteúdo. Nessa perspectiva, o conteúdo é entendido como uma particularidade que expressa elementos da universalidade, da humanidade, para o ser singular. É por meio da operação mental ou prática com essa particularidade, que tem natureza mediativa, que o conteúdo se efetiva, também na relação interconectada entre os três elementos da formação histórica, a *experiência*, a *interpretação* e a *orientação*.

Ao almejar criar categorias de análise, justifico-me pela concepção de que o conhecimento tem a dimensão política, e precisa se inserir no processo de produção

e reprodução da vida humana. Assim, é importante ressaltar que na análise dos conteúdos curriculares é necessário buscar a interrelação entre os conceitos, bem como definir a capacidade reflexiva que emerge dos dois.

Assim, ao definir **Conteúdo Histórico Operativo** é necessário verificar qual é a relação que ele abre para a formação. Conteúdos Históricos Operativos tendem a resumir a universalidade na particularidade, como exemplo podemos citar a ideia de Cidadania quando atrelada à adaptação ao Estado. Tais conteúdos não buscam a dialeticidade do confronto, da tensão, dos processos de luta e de resistência social. Assim, não abre-se para a dimensão negativa dos conceitos e do conhecimento. A capacidade de negar a realidade, porque sabe-se que pode ser diferente e pode ser melhor. Se resumem a transmissão dos fatos e a relação com os docentes que se estabelece e de pouca ou quase nenhuma possibilidade de manobra intelectual. Dessa forma, tendo ao presentismo e reforça o já dado por meio da naturalização do movimento do real.

Já ao definir **Conteúdo Histórico Dialético** concebe primeiramente que não existe separação entre homem e natureza, mas sim um intercâmbio vital que proporciona a humanização das relações por meio da atividade autocriativa. Por meio da dimensão da *experiência histórica*, ele propõe ao professor abrir-se para a alteridade temporal e para o conflito. Em suma, busca a qualidade para aprofundar a qualidade temporal para ampliar a capacidade de interpretação humana no confronto com o estranho, que pelo processo de objetivação para a ser meu também, passa a fazer parte da minha atividade consciente podendo despertar a ação em direção à emancipação social.

Além disso, é importante afirmar que tal conceito compreende o currículo como um *campo político* de disputas, devendo orientar o professor que antes de meramente “aplicar” um conteúdo, devemos nos perguntar o que no presente nos impele a agir. Visto que a escola é um lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo. Dito isso, é importante situar que dialeticidade implica a abertura para a dimensão utópica na ação humana. Há algumas centenas de anos atrás um avião ou uma bomba atômica eram utopias humanas, possibilitadas pela atividade humana. No entanto, o fim da fome e o fim da exploração do trabalho

parecem estar distantes dos nossos horizontes de expectativas. Esse potencial para a ação humana transformativa se ampara fortemente “numa perspectiva mais emancipatória, mantendo a luta pelo significado científico, cultural, social e político da História como disciplina escolar” (SCHMIDT, 2020, p. 156).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ARANTES, PAULO. **O Novo Tempo do Mundo e outros estudos sobre a era da emergência**. 1ª ed. São Paulo, 2014.

ARAUCÁRIA. **Organização Curricular de Araucária**. 2019.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial**. DADOS – *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 60, nº 2, pp. 505 a 540, 2017.

BETTI, G. **Escuela, educación y pedagogia em Gramsci**. Barcelona, Ediciones Martinez Roca, S. A. 1976. p. 100 – 191.

BOBBIT, J. F. **O Currículo**. Didática Editora, Lisboa – 2004.

BORRIES, Bodo Von. **Jovens e Consciência Histórica**. Curitiba - W.A Editores, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: *Teoria & Educação*. 2000. p. 177 – 229.

CURITIBA. **Currículo Municipal da Cidade de Curitiba**. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo Editorial - SP, 2017.

DIVARDIM, Thiago Augusto de Oliveira. **A Formação histórica (bildung) como princípio da didática da histórica no Ensino Médio: teoria e práxis**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Federal do Paraná, 2017.

DUARTE, NEWTON. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas - SP. Autores Associados, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. In: *Teoria & Educação*. 1992. p. 28 – 49.

FRANCO, Maria P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília - 2ª Ed: Líber Livro, 2005.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**. 300f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

GERMINARI, Geysa D. Educação Histórica: **A Constituição de um Campo de Pesquisa**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro(RJ): CIV. BRASILEIRA, 1982.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Vozes, 1995.

Leontiev, A. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem (12a. ed.) (pp. 59-83). São Paulo: Ícone, 2010.

Leontiev, A. N. **Actividade, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, José C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

_____. **Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas**. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em história. Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.13-29, 2001.

_____. **Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Educação Histórica e Museus**. Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.19-36, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**; tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro – 1969.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012. disponível em: <https://philarchive.org/archive/JOHANO-5>. Acesso: 14/02/2020.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. **Consciência Histórica, Práxis Cultural e Identidade Nacional** in: Escritas da História – Intelectuais e Poder; orgs: Élio Cantalício Serpa et al. Editora da UCG, Goiânia – 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo na educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica**. Campinas - SP. Editora Autores Associados - 2021.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos prescritos: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista - EDUSF, 2002).

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, G. **A categoria da particularidade como mediação para a produção do conhecimento: contribuições de György Lukács**. Cadernos do GPOSSHE On-line, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 29–48, 2018. acesso: 20/02/2022.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas - SP. Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas , SP. Editora Alínea, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**; tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1ª ed. rev. Editora UFMG, Belo Horizonte – 2003.

MORENO, Jean Carlos. **História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI**. História & Ensino, v. 22, n.1, p. 07-27, jan./jun. 2016

Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). **Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia**. Psicologia & Sociedade, 27(2), 362–371. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>

ROCKWELL, Elsie. **La dinámica cultural em la escuela. In: Hacia um currículum cultural: la vigencia de Vytosky en la educación**. Amelia Álvez (Ed.). Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje. 1997. p. 21 – 38.

RÜSEN, Jörn (a). **Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

_____. (b). **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Editora da Universidade de Brasília, 2007..

_____. (c). **História viva** Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen ; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Jörn Rüsen e o Ensino De História**. Organizadores : Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Educação Histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: WA Editores, 2012.

RÜSEN, JÖRN. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**; tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Editora UFPR, Curitiba – 2015.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido** – orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis - Editora Vozes, 2014.

_____. **Historiografia Comparativa Intercultural**. *In.*: A História Escrita: teoria e história da historiografia; org: Jurandir Malerba. Editora Contexto, São Paulo – 2006.

SANCHES, Tiago. **Percurso da Didática da História para os anos iniciais no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1984.
162

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 25 ago, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicampi.br/navegando_artigos_frames/artigo_036.html>, acessado em 19 de setembro de 2022.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica**. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Maria Alves dos Santos; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **A Teoria da atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras.** Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórica-Cultural da Atividade. Volume 2, número 2, 2020.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação.** Editora Zahar - RJ, 1980.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Construindo conceitos no ensino de história: “A captura lógica” da realidade social.** História e Ensino. Londrina v.5, p. 147-163, out. 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. **Didática Reconstitutiva da História.** Editora CRV, Curitiba – 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Debatendo com o conceito de transposição didática – perspectiva de uma professora de história.** Adaptação do capítulo – Transposição didática & Cognição histórica situada – inserido na tese apresentada para professora titular da UFPR - 2019

SCHMIDT, M. A. M. S. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. 1a ed. Ijuí: Unijui, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, M.A.M.S., **O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos.** In. CAINELLI, M./ SCHMIDT, M.A. Educação Histórica: Teoria e Pesquisa. Ijuí: Unijui, 2011, p.81-90

_____. **Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros.** In: Diálogos (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015. Acesso em: 14/09/2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, GARCIA, Tânia Maria F. **Perspectivas didáticas na educação histórica.** PPGE/UFPR, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf> Acesso em: 07 de julho de 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WALSH, Catherine. **Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: Entrevista a Walter Mignolo.** Jan, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28295697_Las_geopoliticas_del_conocimiento_y_colonialidad_del_poder_entrevista_a_Walter_Mignolo.