

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

GABRIELA APARECIDA DE ASSIS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**JACAREZINHO
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

GABRIELA APARECIDA DE ASSIS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**JACAREZINHO
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada por GABRIELA APARECIDA DE ASSIS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a VANESSA CAMPOS
MARIANO RUCKSTADTER

JACAREZINHO
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

AG117p Aparecida de Assis, Gabriela
 Práticas pedagógicas de aprendizagem histórica nos
Anos Iniciais do Ensino Fundamental: contribuições da
Pedagogia Histórico-Crítica / Gabriela Aparecida de
Assis; orientadora Vanessa Campos Mariano
Ruckstadter - Jacarezinho, 2021.
 162 p.

 Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

 1. . I. Campos Mariano Ruckstadter, Vanessa ,
orient. II. Título.

GABRIELA APARECIDA DE ASSIS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
(Orientadora) – UENP - Jacarezinho

Prof. Dr. João Carlos da Silva – UNIOESTE - Cascavel

Prof^a. Dr^a Marisa Noda – UENP - Jacarezinho

30 de Março de 2021.

Dedico este trabalho a todas as crianças que
se encontram em situações vulneráveis na
sociedade...

AGRADECIMENTOS

A Deus, por acompanhar-me e ajudar-me a trilhar os caminhos desconhecidos da vida, com sabedoria.

Aos meus pais, José e Nair, pelo apoio e incentivo aos estudos que hoje refletem em meu crescimento profissional e acadêmico, tão fundamentais para esta conquista.

Ao meu companheiro Felipe, com quem divido os sonhos, os desejos e as conquistas. Agradeço por tê-lo em minha vida e por sempre me incentivar a enfrentar os desafios.

Aos familiares e amigos que me motivam a ser uma pessoa melhor. Em especial, à minha prima Ana Carla, pessoa que admiro e que me inspira.

À Maria Lúcia Vinha, minha professora orientadora do PIBIC Júnior e da Graduação, por me ensinar a importância da pesquisa sistematizada e por transmitir a grande paixão pela educação. Uma pessoa que tive o privilégio de conhecer e que marcou minha vida.

À professora Doutora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, minha orientadora, que norteou todo o processo de desenvolvimento dessa pesquisa de forma impecável. Uma pessoa admirável, inspiradora e humana pela qual tive o privilégio de ser orientada e de conviver ao longo dessa trajetória. Agradeço por toda sua dedicação a mim e à nossa pesquisa.

Aos professores Doutores João Carlos da Silva e Marisa Noda, pela leitura e pelas considerações realizadas no exame de qualificação e na defesa, que contribuíram de forma ímpar para a conclusão desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná, à coordenação, aos professores, secretários, estagiários e demais profissionais que não mediram esforços para que a primeira turma do Programa pudesse ser implementada e o Mestrado em Educação se tornasse uma realidade para nossa região.

O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.

Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação.

Dermeval Saviani

ASSIS, Gabriela Aparecida de. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.** 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Vanessa Mariano Campos Ruckstadter. Jacarezinho, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa tem como o tema de investigação a aprendizagem histórica para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O objetivo dessa dissertação é apresentar possibilidade (s) de prática (s) pedagógica (s), a partir da História local, através do estudo dos nomes das ruas, tendo como base teórico-metodológica a PHC. A metodologia adotada para essa pesquisa é a PHC, uma teoria da educação que se fundamenta no materialismo histórico-dialético e visa através da apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pelos homens e mulheres a partir da prática social. No entanto, para que haja essa relação com a aprendizagem histórica, é preciso considerar que ainda são muitos os desafios que perpassam esse ensino nos Anos Iniciais, tais como: a restrição do ensino de História às datas comemorativas; o despreparo dos professores polivalentes para ministrarem as aulas específicas de História; a falta de um planejamento curricular adequado para direcionar esse ensino, entre tantos outros. Tendo em vista as diversas dificuldades, a pesquisa teve como problemática compreender: qual o lugar da PHC no ensino de História nos Anos Iniciais? Como acontece a aprendizagem histórica nas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Quais são as possíveis práticas pedagógicas a partir da História Local? Quais as possíveis contribuições da PHC no ensino de História para crianças? É possível estabelecer relações entre História e alfabetização? Desse modo, a proposta de uma aprendizagem histórica vinculada à alfabetização, que culminou no produto educacional vinculado à pesquisa analisada neste relatório final, mais especificamente, o trabalho com a História Local a partir dos nomes das ruas, tem como intuito proporcionar às crianças e aos docentes um trabalho pedagógico que possibilite a construção de seus conhecimentos históricos a partir do conhecimento científico acumulado. Isso será possível por meio de fontes coletadas diretamente dos locais com os quais as crianças mais possuem contato: seus bairros. O plano de trabalho docente-discente – produto educacional que resultou desta pesquisa e é apresentado em conjunto com esta dissertação – tem como intuito ofertar um recurso para o trabalho docente-discente em sala de aula e evidenciar as possibilidades da relação entre a PHC com a aprendizagem histórica. Esse plano se trata de um documento disponibilizado em formato PDF e que poderá ser acessado de forma independente desta dissertação. É composto por uma parte teórica e explicativa aos professores e no final uma sugestão de trabalho docente-discente sobre a aprendizagem história para crianças a partir da PHC. Para elaborar o produto utilizaram-se os cinco passos da didática de João Luiz Gasparin (2009). Conclui-se que a relação da aprendizagem histórica com a PHC possibilita um ensino de História sistematizado e planejado a partir do conhecimento acumulado na área, que seja capaz de esclarecer e dar subsídios

para uma prática social transformadora. Além disso, permite que as crianças e professores construam e reconstruam suas próprias concepções e dimensões conceituais a partir da realidade que os cercam.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Práticas Docentes. Pedagogia Histórico-Crítica. Aprendizagem Histórica. Anos Iniciais.

ASSIS, Gabriela Aparecida de. **PEDAGOGICAL PRACTICES OF HISTORICAL LEARNING IN THE ELEMENTARY SCHOOL: CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY**. 162 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of Northern Paraná. Campus Jacarezinho. Advisor: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2021.

ABSTRACT

This research has as its research theme the historical learning for children of the Elementary School from the perspective of Historical-Critical Pedagogy (PHC). The objective of this dissertation is to present the possibility (s) of pedagogical practice (s), based on local history, through the study of street names, and based on the PHC theoretical and methodological basis. The methodology adopted for this research is the PHC, a theory of education that is based on historical-dialectical materialism and aims through the appropriation of knowledge historically accumulated and systematized by men and women from social practice. However, in order to have this relationship with historical learning, it is necessary to consider that there are still many challenges that this teaching in the Elementary School goes through, such as: the restriction of the teaching of History to commemorative dates; the unpreparedness of polyvalent teachers to teach specific history classes; the lack of adequate curricular planning to direct this teaching among so many others. Given the various difficulties, the research had as a problem understanding: what is the place of PHC in the teaching of History in the Elementary School? How does historical learning happen to children in the early years of elementary school? What are the possible pedagogical practices based on Local History? What are the possible contributions of PHC in teaching history to children? What if it is possible to establish relationships between history and literacy? Thus, the proposal for a historical learning linked to literacy, which culminated in the educational product linked to the research analyzed in this final report, more specifically the work with Local History based on street names, aims to provide children and teachers a pedagogical work that allows the construction of its historical knowledge from the accumulated scientific knowledge. This will be possible through sources collected directly from the places with which children are most in contact: their neighborhoods. The teaching-student work plan – the educational product that resulted from this research and is presented together with this dissertation – aims to offer a source for the teaching-student work in the class room and to highlight the possibilities of the relationship between PHC with the historical learning. This plan is a document made available in PDF format and which can be accessed independently of this dissertation. It consists of a theoretical and explanatory part to teachers and at the end a suggestion of teaching-student work on learning history for children from PHC. To elaborate the product, the Five steps of didactics by João Luiz Gasparin (2009) were used. It is concluded that the relationship between historical learning and PHC enables a systematic and planned History teaching based on the accumulated knowledge in the area, which is able to clarify and provide subsidies to transform the social reality. In addition, it allows children to build and reconstruct their own historical, economic, ideological, political, cultural, educational conceptual conceptions and dimensions based on the reality that surrounds them.

Keywords: Education. Basic Education. Teaching Practices. Historical-Critical Pedagogy. Historical Learning. Elementary School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de pesquisas por ano na CAPES	433
Gráfico 2 - Área do Conhecimento - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	454
Gráfico 3 - Níveis e Modalidades - Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES	465
Gráfico 4 - Regiões - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	500

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados quantitativos das produções sobre PHC nos eventos do HISTEDBR	29
Quadro 2 - Resultados quantitativos das produções sobre PHC na Revista HISTEDBR <i>On-line</i>	388
Quadro 3 - Resultados quantitativos das produções sobre PHC no Catálogo da CAPES	444
Quadro 4 – Instituições de Ensino com PPG em Educação com cursos de Mestrado Profissional e suas respectivas localizações	52
Quadro 5 – Produtos educacionais desenvolvidos com base na Pedagogia Histórico-Crítica	56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
 2 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A RELAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) COM O ENSINO DE HISTÓRIA E OS FUNDAMENTOS DA PHC.....	24
2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica nos Eventos do HISTEDBR	266
2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica na Revista HISTEDBR <i>On-line</i>	377
2.3 A Pedagogia Histórico-Crítica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC	411
2.4 A Pedagogia Histórico-Crítica nos Produtos Educacionais dos Programas de Pós-Graduação dos Mestrados Profissionais no Brasil.....	500
2.5 Fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica	622
 3 APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA DA PHC.....	87
3.1 Compreendendo a aprendizagem histórica nos Anos Iniciais: contextos escolares	933
3.2 A proposta de aprendizagem de História na BNCC	1200
 4 PRODUTO EDUCACIONAL	133
4.1 Plano de trabalho docente-discente: possibilidades para a aprendizagem histórica na perspectiva da PHC	14040
 5 CONCLUSÃO	150
 REFERÊNCIAS.....	154

1 INTRODUÇÃO

Ao decidir assumir uma profissão docente o sujeito deve estar ciente de que sua formação será contínua e complexa, com momentos prazerosos, mas, especialmente, de intensas lutas pelo caminho. Aos 16 anos iniciei minha trajetória acadêmica de modo muito peculiar, em comparação com os demais estudantes do Ensino Médio, de modo geral. Contemplada com uma bolsa de estudos para realizar uma Iniciação Científica Júnior (2010), tive o primeiro contato com a pesquisa em minha trajetória, o que propiciou minha inserção em um grupo de pesquisa, com intensos debates e discussões sobre o universo escolar.

Em 2013, ingressei na universidade com o propósito de me tornar professora, já com uma identidade preconcebida do perfil da profissional que eu gostaria de ser. A experiência de ser uma universitária e poder usufruir dos benefícios disponíveis, apesar de poucos, que a instituição pública oferta foi importante na construção de minha identidade profissional. Foi também na graduação em Pedagogia – cursada na Universidade Estadual do Norte do Paraná entre os anos de 2013 e 2016 – o contato ainda mais intenso com a docência e a pesquisa. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos quais atuei como bolsista e voluntária bem como a participação no grupo de pesquisa “Criatividade e Ludicidade” (CRILU), foram oportunidades para aprofundar e fortalecer as reflexões e pesquisas sobre a prática docente-discente.

Quanto à trajetória na docência, além de minhas experiências iniciais nos estágios obrigatórios e remunerados durante a graduação, assim como a participação em projetos e programas educacionais, assumi um concurso da Rede Municipal de Educação no município de Santo Antônio da Platina no ano de 2019, em uma escola de educação básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apesar do curto período de atuação em sala de aula, essas experiências me trouxeram uma visão mais clara sobre as pesquisas que, anteriormente, desenvolvi e que desenvolvo, principalmente pelo fato de que, de

modo geral, essas instituições escolares pelas quais passei e atuei tiveram algo em comum: o atendimento às comunidades carentes e marginalizadas na sociedade. No PIBIC Ensino Médio, por exemplo, participei de projeto vinculado ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI 2010-2011).

A partir desse contexto de atuação surgiram muitas inquietações sobre o processo de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas instituições e, principalmente, o questionamento de como pesquisa e meio acadêmico poderiam contribuir para melhorar as condições de aprendizagem e de concepção de mundo para aquelas pessoas marginalizadas. O desenvolvimento acadêmico, científico e da docência são processos contínuos e graduais que exigem rigorosidade, sistematização e experiência, além de exigir uma nova postura diante das relações entre sociedade e escola. Por isso, nesta pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação, o objetivo principal foi elaborar uma proposta de aprendizagem que fosse significativa para as crianças e que, através da sistematização dos conteúdos propostos, possa promover uma formação crítica e emancipatória, na qual professores e alunos se tornem sujeitos ativos e se sintam pertencentes à História.

Além dessa inquietação inicial, algo também chamou a atenção com relação ao modo como as disciplinas nos Anos Iniciais eram organizadas na escola em que atuava. A distribuição e organização das aulas específicas de Geografia, História e Ciências eram ministradas por professores denominados de Regentes II, ou seja, eram professores diferentes dos que ministravam aula de Português e Matemática. Isso me levou a pensar como essas aulas eram planejadas e ministradas em sala de aula. Surgiram dúvidas como: Será que no planejamento dos professores há uma interdisciplinaridade? Há uma comunicação entre Professores Regentes I e II sobre o que é trabalhado, para que haja um processo contínuo e articulado entre as disciplinas? É um processo fragmentado? Entre várias outras questões inerentes a essa divisão.

Houve um olhar mais atento para a disciplina de História, uma vez que chamou atenção o fato das aulas serem voltadas quase que exclusivamente para datas comemorativas da escola, assim como também não havia um planejamento curricular pautado para o desenvolvimento da construção do pensamento histórico. Isso me motivou a questionar: qual era o papel do ensino de História para crianças? E, conseqüentemente, a indagar: para quê ensinar

História para crianças? Assim como me levou a pensar sobre se, e *como*, o ensino de História pode contribuir para a elevação cultural dos alunos e sua humanização, através do contato com a produção histórica humana.

Desse modo, a proposta de uma aprendizagem histórica vinculada à alfabetização, que culminou no produto educacional vinculado à pesquisa analisada neste relatório final, mais especificamente o trabalho com a História Local a partir dos nomes das ruas, tem como intuito proporcionar às crianças e aos docentes um trabalho pedagógico que possibilite a construção de seus conhecimentos históricos a partir do conhecimento científico acumulado. Isso será possível por meio de fontes coletadas diretamente dos locais com os quais mais possuem contato: seus bairros. Tida como um dos recursos indispensáveis para esse processo de ensino-aprendizagem, a memória oferecerá coletas de dados para a construção de uma identidade individual e coletiva das crianças e dos professores.

A memória, parte importante na construção da compreensão sobre a História, é tida como fonte importante para dados históricos, sendo que, através dela, é possível coletar diversas informações sobre um mesmo fato. No entanto, a memória por si só não condiz com toda a complexidade da História, pois a História precisa de investigação, busca de pistas, desmistificação dos fatos e levantamento de hipóteses através de fontes. A memória por si só não constitui a História, contudo, “a História não vive sem a memória – a História faz uso e até pode converter-se em memória” (FREITAS, 2010, p. 42). Por isso, ao trabalhar sobre a História Local com crianças é importante não pautar o planejamento apenas em memórias, mas possibilitar uma gama muito mais ampla sobre a prática social, como uso de fontes e dados diversos.

Esse equívoco, muitas vezes, acontece devido aos professores polivalentes dos Anos Iniciais não terem uma formação específica sobre a História e também pelo motivo de que as escolas, de modo geral, não apresentam um planejamento curricular específico sobre esse ensino, o que acarreta a dificuldade do planejamento do docente. Por isso, é de extrema importância que o docente compreenda o objeto de conhecimento pertencente ao ensino de História e saiba conduzir esse objeto em um processo de aprendizagem significativo e crítico para as crianças.

O ensino de História, longe de ser uma disciplina de atividades extracurriculares, como as datas comemorativas, tem o intuito de propiciar aos estudantes a “[...] compreensão de como os homens coletivamente constroem as sociedades ao mesmo tempo que se constroem como homens” (SILVA, 2020, p. 9). Essa noção, de pertencimento e coletividade, são elementos cruciais que revelam a importância do ensino de História para crianças, uma vez que, em tempos de individualidade, de esvaziamento e de esquecimento sobre o passado, a História possibilita resgatar o passado vivido e articulá-lo ao presente com a finalidade de instigar os alunos a lutarem pelos homens e pela vida (OLIVEIRA, 2010).

No processo de ensino de História para crianças, alguns conceitos, como o tempo, são fundamentais para exaltar a necessidade de aprimorar e sistematizar esse tipo de ensino, pois a partir da noção de temporalidade, por exemplo, a criança aprende não apenas sobre as formas de medida e passagem do tempo, mas também a “pensar sobre o tempo na História” e com isso “fazer um exercício de romper com estas concepções de tempo ancoradas em nossa vida diária, no tempo por nós vivido e percebido” (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Mesmo antes de frequentar a escola, as crianças possuem um dado conhecimento que envolve o passado, e que é responsável, muitas vezes, por reforçar estereótipos. Por essa razão, é importante que desde muito cedo na escola seja incluída uma dimensão do passado (COOPER, 2006).

A hipótese é a de que a Pedagogia Histórico-Crítica pode colaborar para um ensino de História nos Anos Iniciais que vá além das datas comemorativas ou de um ensino que reforce estereótipos de gênero e raciais, por exemplo, pois parte da sociedade em que se vive, ou seja, da prática social, mas não se restringe a ela. Além disso, o principal elemento da PHC é o de acesso via escola aos conhecimentos sistematizados, o que permitirá que estudantes e professores se enxerguem como sujeitos desse processo histórico.

A proposta inicial do plano de trabalho docente-discente era a de um projeto de intervenção na escola onde atuava como docente concursada. Porém, por motivos pessoais, foi solicitada exoneração no ano de 2020. Houve um redirecionamento – em grande parte, motivado pela pandemia e pela dificuldade em pensar na implementação do projeto em uma escola ainda neste ano – no sentido de propor um plano de trabalho docente-discente que será

disponibilizado para consulta e que poderá embasar práticas pedagógicas em diferentes realidades e contextos.

A teoria educacional que embasará as atividades propostas no plano de trabalho docente-discente será a da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elaborada no final dos anos de 1970 pelo professor Dermeval Saviani (1943). A PHC tem como base o materialismo histórico-dialético e possibilitará o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e orientado a partir das relações sociais vigentes. Apesar de haver esforços coletivos no sentido de elaboração de uma didática para a PHC nos Anos Iniciais, ainda não há uma sistematização significativa de estudos específicos que articulem o ensino de História nesse nível de ensino com essa teoria. No entanto, há o desenvolvimento de uma didática para a PHC, formulada por João Luiz Gasparin (2009), e que foi escolhida para dar suporte teórico-metodológico na elaboração do plano de trabalho docente-discente.

Na proposta de Gasparin (2009) foram apresentados cinco momentos da didática da PHC, sendo eles: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e prática social final. O autor menciona que, apesar dessa divisão para fins de organização didática do trabalho docente-discente, eles acontecem de forma articulada no processo de ensino e aprendizagem. Também destaca que cada uma dessas etapas deve ser compreendida como uma didática inacabada e, por essa razão, sujeita a alterações e adaptações. O produto educacional apresentado ao final dessa dissertação partiu da didática de Gasparin para sistematizar a prática pedagógica da aprendizagem histórica para crianças. A proposta deste trabalho também se articula com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1991), sobretudo, no que concerne aos debates sobre como as crianças se desenvolvem e conhecem o mundo que as rodeia.

Esta pesquisa foi orientada pelos seguintes questionamentos: Qual o lugar da PHC no ensino de História nos Anos Iniciais? Como acontece a aprendizagem histórica nas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Quais são as possíveis práticas pedagógicas a partir da História Local? Quais as possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino de História para crianças? É possível estabelecer relações entre História e alfabetização?

Esta pesquisa se vincula à linha de pesquisa 2, denominada de “Práticas Docentes para a Educação Básica” conforme descrito pelo Programa de Pós-

Graduação em Educação da UENP. Nessa linha, são priorizadas pesquisas de intervenção na Educação Básica, através de uma perspectiva interdisciplinar. Em conformidade com esta linha, a pesquisa culminará com a sugestão de intervenção na prática pedagógica da aprendizagem histórica e da PHC como bases importantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma articulada e contextualizada com a realidade.

Ademais, a presente pesquisa se insere nas atividades do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Norte Pioneiro” (HISTEDNOPR), Grupo de Trabalho (GT) do Grupo de Pesquisa Nacional “História, Sociedade e Educação No Brasil” (HISTEDBR), sediado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Esta dissertação está dividida em três seções, além da introdução e da conclusão. Primeiro, foi exposto um balanço da produção acadêmica sobre o tema intitulado “Levantamento da Produção Acadêmica sobre a relação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) com o Ensino de História e os Fundamentos da PHC”. Apresenta-se o levantamento das produções acadêmicas que versam sobre a PHC em quatro fontes diferentes, sendo elas: Anais de eventos do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR); Revista HISTEDBR *On-line*; Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; e plataformas dos Mestrados Profissionais do país.

Nesse levantamento, do tipo Estado da Arte, são apresentados análises e resultados referentes às pesquisas que versam sobre a PHC, a fim de mapear aquelas que se relacionam com a temática. Esta investigação, além de dialogar com conceitos, autores e obras sobre a PHC, justifica-se pela necessidade de aproximação com o que se tem debatido na área, bem como verificar possíveis lacunas que direcionassem a pesquisa no sentido de contribuir com a construção de um ensino de história a partir desta teoria, sobretudo, nos Anos Iniciais. Também objetiva motivar diferentes *instâncias* educacionais e sociais a proporem metodologias embasadas em uma pedagogia crítica e comprometida com a possibilidade de transformação social.

Na sequência, na seção intitulada “Aprendizagem Histórica nos Anos Iniciais na Perspectiva da PHC”, é apresentada uma discussão sobre o processo do conhecimento a partir da aprendizagem histórica com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir da História Local, em especial, dos

nomes das ruas, busca-se uma aproximação entre a aprendizagem histórica e a PHC, com vistas a um trabalho docente-discente fundamentado nessa pedagogia que visa uma formação crítica, criativa e emancipatória pelo conhecimento sistematizado.

Na última seção são apresentados os caminhos percorridos para a elaboração do produto educacional. Este último – compreendido como um material articulado com a proposta da dissertação – visa possibilitar, através de um plano de trabalho docente-discente, o desenvolvimento de práticas educativas sobre a aprendizagem histórica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

O plano de trabalho docente-discente – produto educacional que resultou desta pesquisa e é apresentado em conjunto com esta dissertação – tem como intuito ofertar um recurso para o trabalho docente-discente em sala de aula e evidenciar as possibilidades da relação entre a PHC e a aprendizagem histórica. Esse plano é composto por uma parte teórica e explicativa aos professores, trata-se de um documento disponibilizado em formato PDF e que poderá ser acessado de forma independente desta dissertação.

2 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A RELAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) COM O ENSINO DE HISTÓRIA E OS FUNDAMENTOS DA PHC

Esta seção tem como foco um balanço da produção acadêmica sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Tal tarefa se justifica, uma vez que a PHC corresponde ao referencial teórico-metodológico que embasará a elaboração de uma proposta de ensino de História Local para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, e que é apresentada como um dos resultados finais desta pesquisa como produto educacional.

Ao tratar sobre as práticas pedagógicas, a partir da aprendizagem histórica com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente, sobre a História Local, pretende-se proporcionar caminhos de aprendizagem em que as crianças e os docentes possam ser sujeitos na construção de seus conhecimentos, a partir da problematização, pelo professor, do conhecimento científico acumulado. A fundamentação teórico-metodológica da PHC destaca a importância desse trabalho conjunto entre docentes e discentes e, conseqüentemente, resultou em um produto educacional elaborado a partir dessa teoria pedagógica.

Antes, contudo, como primeiro passo da pesquisa, foi realizado um levantamento do tipo Estado da Arte. O intuito desse trabalho, de caráter bibliográfico, consistiu em mapear e discutir a produção acadêmica sobre a PHC em algumas plataformas e bancos de dados, assim como evidenciar em que aspectos e espaços essas pesquisas – dissertações de mestrado, teses de doutorado, comunicações em anais de eventos ou artigos – se encontram e se apresentam no meio acadêmico. Esse tipo de metodologia adotada tem caráter:

[...] inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 1).

É possível, a partir desse levantamento, por exemplo, analisar se a PHC vem sendo discutida atualmente, em quais campos e áreas do conhecimento ela tem recebido mais atenção, em quais níveis e modalidades de ensino, bem como verificar se há articulações entre o ensino de História para crianças com a PHC.

Importante ressaltar, também, que o estado da arte não tem por finalidade apontar e criticar pesquisas já realizadas na área, mas de direcionar e possibilitar respostas frente às necessidades:

É preciso entender que sua intenção possui sentido mais amplo, pois possibilita a compreensão do movimento das produções acadêmicas e seus respectivos objetos de estudo, com a finalidade de identificar, questionar, dialogar e elaborar possíveis respostas às necessidades de uma certa realidade social (TURINI, 2019, p. 28).

A tarefa de mapear a PHC surgiu em um momento coletivo, com professores e mestrandos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Norte Pioneiro” (HISTEDNOPR) – Grupo de Trabalho (GT) do HISTEDBR, localizado na Universidade Estadual do Norte Paraná (UENP), campus Jacarezinho –, a partir de pesquisas comuns sobre a temática da PHC.

Algumas questões direcionaram o mapeamento realizado: como a PHC vem sendo discutida atualmente na área de Educação? Em quais campos e áreas do conhecimento ela se destaca? Em quais níveis e modalidades de ensino há mais pesquisas a partir da PHC? Há articulações da PHC com o ensino de História para crianças?

O primeiro levantamento, das produções acadêmicas que versam sobre a PHC, foi realizado com base nos Anais disponíveis em dois eventos promovidos pelo HISTEDBR: o Seminário Nacional e a Jornada do HISTEDBR. A escolha pelo grupo HISTEDBR se justifica por sua importância nas pesquisas no que tange o campo educacional. Criado em 1986, tendo como sede a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o grupo, originalmente coordenado pelo professor Dermeval Saviani, possui um grande acervo de produções bibliográficas, resultado de pesquisas realizadas, principalmente, na Pós-Graduação em Educação. Há, dentre essas pesquisas, quantidade considerável de trabalhos sobre a PHC, no sentido de uma

elaboração coletiva a partir da proposta original de Saviani. Além disso, possui amplo reconhecimento nacional e pesquisadores/estudantes do Brasil todo participam de suas atividades, incluindo os eventos.

Foram elencadas três etapas para o desenvolvimento do estado da arte, em diferentes veículos que divulgam os resultados de pesquisas. A primeira, correspondente a um levantamento de trabalhos publicados nos Anais dos eventos realizados pelo HISTEDBR, trata de textos publicados nos Anais dos Seminários Nacionais e das Jornadas, organizadas e realizadas pelo grupo em diferentes estados do país, desde o ano de 1991¹. A segunda etapa refere-se ao levantamento das produções acadêmicas na Revista HISTEDBR *On-line*. Também foi realizado o levantamento dos trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos últimos vinte anos (1999-2019), com a temática da PHC². Por fim, foi feito um levantamento nos Programas de Pós-Graduação Profissionais em Educação, com a finalidade de mapear, sobretudo, os produtos educacionais desses trabalhos e verificar se há relação deles com a PHC.

2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica nos Eventos do HISTEDBR

Houve duas fases para o levantamento das produções nos eventos. O primeiro momento se deu com a realização de um levantamento inicial apresentado no I Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UENP, em novembro de 2019. Ainda que provisório, serviu como um passo inicial para o estado da arte desta dissertação. A segunda fase

¹ O Grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), foi criado em 1986, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), coordenado pelo professor Dermeval Saviani, tendo como seus primeiros membros alunos (a) do Mestrado e Doutorado da mesma Instituição. Seus principais eventos são o Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, criado em 1991, e a Jornada de Estudos e Pesquisas, que acontece desde 2002, além da Revista *Online* que disponibiliza um grande acervo de pesquisas acadêmicas sobre as temáticas de História, Sociedade e Educação.

² A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Dentre tantas atividades que desempenha, uma delas é dispor a divulgação e acesso à produção de pesquisas científicas num endereço eletrônico próprio, que disponibiliza todos os trabalhos de pesquisadores cadastrados em seus programas e que circula livremente, sem restrição ao acesso.

apresenta-se neste capítulo, que vai além da localização das produções, pois também busca analisá-las e categorizá-las.

O Seminário Nacional do HISTEDBR foi criado em 1991, já as Jornadas de Estudos e pesquisas foram criadas no ano de 2002. Em ambos os eventos os procedimentos da busca pelas pesquisas seguiram os critérios recomendados para um levantamento do tipo estado da arte, assim como explica Ferreira (2002, p. 1):

[...] as pesquisas de estado da arte se debruçam sobre dados bibliográficos, como leitura de título, palavras-chave e resumos, levando o pesquisador a tramitar por dois momentos distintos. O primeiro é aquele onde ele interage com a produção acadêmica, quantificando e identificando os dados bibliográficos; o segundo momento é aquele em que o pesquisador inventaria essa produção, aponta tendências, percebe as ênfases, identifica as escolhas metodológicas e teóricas, e aproxima ou distancia os trabalhos entre si.

O primeiro passo ao iniciar as buscas pelos materiais desses eventos foi feito no próprio *site* do HISTEDBR³. O acesso ao sítio eletrônico possibilitou acessar informações sobre como se dá a organização do grupo, bem como de seus acervos. No entanto, ao adentrar os *links* de acesso às páginas dos eventos, encontraram-se muitas páginas indisponíveis e/ou sem o anexo dos anais com os trabalhos publicados.

Especialmente sobre as páginas das Jornadas, não foi possível ter acesso a nenhuma das edições, pois todas se encontravam com erro, informando a seguinte mensagem: “*Not Found. The requested URL was not found on this server*”; traduzindo de forma livre: “Não encontrado. O URL solicitado não foi encontrado neste servidor”. No que se refere, especificamente, ao Seminário Nacional, para as primeiras edições do evento, realizadas nos anos de 1991, 1992 e 1995, não há na página o *link* para acesso aos Anais. Por sua vez, para os eventos realizados nos anos de 2001 e 2016, localizam-se os *links* de acesso, porém, ao clicar, as páginas não são encontradas⁴.

³ Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>

⁴ Dentre os levantamentos realizados nesses dois eventos, é válido ressaltar que não foi possível até então encontrar todas as páginas dos Anais desde as primeiras publicações até o momento. Em exatidão, não foram encontradas as páginas referentes a I, IV e V Jornada do HISTEDBR e nem os Anais dos Seminários dos anos de 1991, 92, 95 e 2001 – esses documentos foram

O próximo passo foi o de procurar os anais dos eventos nas páginas das Universidades/Faculdades que organizaram e realizaram cada uma das edições dos Seminários e das Jornadas. Foi possível contemplar no levantamento a maior parte desses anais. No total, foram 99 trabalhos selecionados para análise, sendo 60 publicados nos Anais das Jornadas do HISTEDBR, no período entre 2002 e 2018, e 39 nos Anais do Seminário Nacional do HISTEDBR, referentes aos anos de 1997, 2003, 2006, 2009, 2012, 2016 e 2019.

No tocante ao levantamento e seleção dos trabalhos, os seguintes critérios foram utilizados: primeiro, foi feita a verificação a partir do título do trabalho; depois, a leitura do resumo e palavras-chave; por fim, a consulta na listagem das referências.

Devido à grande quantidade de trabalhos selecionados, não foi possível a leitura detalhada de cada pesquisa e há anais onde foram encontrados apenas os cadernos de resumos, não sendo disponibilizados os trabalhos completos.

Após o levantamento do material, a organização foi realizada considerando algumas categorias: Fundamentos Epistemológicos; Níveis e Modalidades de Ensino; Área do conhecimento; Formação docente; Região⁵.

solicitados a contatos do grupo nacional do HISTEDBR, porém, sem êxito com a devolutiva –, assim, a redação final desta dissertação não pôde abranger todas as datas dos eventos.

⁵ As categorias mencionadas foram elencadas de acordo com a demanda das produções acadêmicas selecionadas inicialmente; a análise dos títulos, palavras-chave, resumos e referências conduziram na escolha dessas categorias para análise posterior. Através da categorização dos trabalhos selecionados, identificou-se em que níveis, modalidades, área do conhecimento, regiões e aproximação com a formação docente a PHC se encontra. A categoria Fundamentos Epistemológicos refere-se à classificação das produções acadêmicas selecionadas pelo seu foco na fundamentação epistemológica da PHC, e foi notoriamente importante para mapear as pesquisas que tratam, em especial, sobre a base da PHC, o materialismo histórico-dialético e seus principais autores. Na categoria Níveis e Modalidades de Ensino realizou-se uma classificação das produções acadêmicas selecionadas para identificar em quais níveis e modalidades de ensino essas pesquisas se encontram, como, por exemplo, se há pesquisas no campo da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, etc. O objetivo foi mapear a situação das pesquisas da PHC voltadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e se há proximidade com a Aprendizagem histórica. A categoria Área do conhecimento classifica as produções acadêmicas selecionadas de acordo com suas áreas do conhecimento. Foram utilizadas as grandes áreas do conhecimento, segundo a tabela do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que são classificadas em: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguísticas, Letras e Artes. O objetivo foi verificar se há uma relação da PHC com o ensino de História. Na categoria Formação docente estão as produções acadêmicas que tratam a respeito da PHC na formação de professores – inicial ou continuada. Esta categoria foi selecionada pela quantidade significativa de produções acadêmicas que articulam a PHC com a formação docente, assim como para ajudar a verificar como os trabalhos que norteiam a formação de professores utilizam-se da PHC para conduzir suas propostas. Considerando que o nosso produto educacional é um plano de trabalho docente-discente, compreendeu-se que, ao analisar as pesquisas da PHC na perspectiva da formação de docente, estas contribuíram de forma direta para a construção do

Essas categorias permitem a classificação e uma melhor visualização do resultado dos dados coletados. A seguir, apresenta-se a classificação dos trabalhos analisados e divididos por suas categorias, feitas de forma comum entre os dois eventos selecionados. Os resultados quantitativos preliminares obtidos nos eventos foram:

Quadro 1 - Resultados quantitativos das produções sobre PHC nos eventos do HISTEDBR

ANAIS DOS EVENTOS (JORNADA E SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR)	
CATEGORIAS	QUANTIDADE
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	41
NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO	21
ÁREA DO CONHECIMENTO	29
FORMAÇÃO DOCENTE	23

Quadro elaborado pela autora.

Neste quadro, organizado de forma a visualizar a quantidade de trabalhos, das Jornadas e Seminários do HISTEDBR, de acordo com as já referidas categorias, houve trabalhos que se enquadraram em duas ou mais, como, por exemplo, o trabalho denominado de “Contribuições do marxismo ao ensino de

plano. Na categoria Regiões, mapearam-se as produções acadêmicas para verificar quais são as regiões que se encontram essas pesquisas – Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste. O mapeamento foi feito através do local onde essas produções acadêmicas foram produzidas. No caso dos eventos, foi feito a partir do local onde foram sediados e no caso das pesquisas buscadas nas plataformas, como a CAPES, mapeou-se de acordo com a localização do respectivo Programa de Pós-Graduação.

Geografia”, de Filipe Campos de Barros, apresentado em 2015 nos Anais da Jornada do HISTEDBR, que está classificado nas categorias: Fundamentos Epistemológicos e Área do conhecimento. Os números demonstrados no quadro refletem uma análise e categorização sob os 99 trabalhos selecionados nos eventos.

A primeira categoria, denominada “Fundamentos Epistemológicos”, refere-se aos trabalhos que tratam sobre as origens e as concepções que embasam a formulação da PHC, bem como discutem seus fundamentos filosóficos e metodológicos. Com relação a essa categoria, foram encontrados 41 trabalhos, entre os anos de 2002 e 2019. Alguns trabalhos puderam ser identificados no próprio título, por exemplo, aquele intitulado “A Pedagogia Histórico-Crítica e sua fundamentação”, apresentado na XIV Jornada do HISTEDBR, por Nayara Roteski, Dhyovana Guerra e Paulino José Orso (2017). Já outros, por sua vez, apenas foram identificados a partir da leitura do resumo.

Dentro desta primeira categoria, em vista da grande quantidade de pesquisas encontradas e analisadas sobre a PHC, observa-se, num contexto geral, o esforço comum em apresentar através de revisões bibliográficas o universo que fundamenta teórica e metodologicamente a PHC, mais especificamente, a respeito de sua origem advinda do materialismo histórico-dialético.

Os autores clássicos, sobre essa temática, que foram mais citados são: Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895) Antônio Gramsci (1891-1937), Dermeval Saviani (1943) e Newton Duarte (1961). Para ilustrar essa categoria, no trabalho intitulado “Educação, liberdade e realização humana: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica”, de Robson Machado (2017), presente nos Anais da XIV Jornada do HISTEDBR, apresentam-se alguns conceitos-base do materialismo histórico-dialético, tais como: trabalho, liberdade e práxis, para relacionar e evidenciar como a PHC se constituiu e quais são suas finalidades como teoria pedagógica educacional; segundo ele, a PHC:

É a pedagogia que se empenha em promover o materialismo histórico-dialético como concepção de mundo dos homens e mulheres da classe trabalhadora concorrendo para o desenvolvimento do gênero humano e, conseqüentemente, para as relações sociais plenas de sentido (MACHADO, 2017, p. 4).

Dentro desse contexto, de crítica ao capitalismo, de seu modo de produção e das formas como as relações sociais configuram-se através do trabalho, a PHC apresenta-se como uma pedagogia revolucionária, de superação ao sistema hegemônico e que estabelece os entraves pela luta social, a partir de uma educação humanizadora. Ainda nesse entendimento, observam-se algumas pesquisas, dentro dessa categoria, que buscam enfatizar a PHC e seu método didático. Percebe-se, ademais, que o esforço se multiplica no intuito de se apresentar um método didático que norteie o trabalho de profissionais na educação. Para isso, o autor João Luiz Gasparin (2009) tem sido muito utilizado nos trabalhos.

Como exemplo, no trabalho denominado “Método didático no materialismo-histórico na educação”, de Selson Garutti e Rita de Cássia da Silva Oliveira (2012), apresentado nos Anais do IX Seminário Nacional do HISTEDBR, os autores apresentam o método epistemológico da PHC e conciliam a discussão sobre a mesma como um método de ensino para ser trabalhado em sala de aula:

O âmbito deste estudo admite pontos convergentes e divergentes que são resultados dos próprios pressupostos teóricos tomados como base, ou seja, o entendimento de Metodologia Científica entendida como conhecimento da realidade e Metodologia de Ensino entendida como apresentação desse conhecimento da realidade. Então, o que interessa nesse estudo não são os conteúdos ensinados, mas a realidade que deve ser apreendida (GARUTTI; OLIVEIRA, 2012, p. 5).

Nessa concepção, a realidade, tomada como ponto de partida para o processo do ensino, torna-se elemento fundamental na prática educativa, uma vez que é preciso compreendê-la como um método dialético, que está em constante movimento e mudança. Importante salientar também que, nesta obra analisada, ao final do texto, os autores apresentam um plano de aula elaborado de acordo com os cinco passos da didática da PHC, apresentados por Gasparin (2009). Nesse plano de aula, que não enfoca nenhum conteúdo específico, os autores descreveram os passos e mostraram caminhos para a elaboração e execução de atividades que possam vir a ser realizadas em sala de aula. A presente pesquisa também apresentará, como seu produto educacional, um

plano de trabalho docente-discente, a partir do método didático da PHC, elaborado por Gasparin (2009).

Por fim, os trabalhos encontrados, a partir dessa primeira categoria, possibilitaram a esta pesquisa a compreensão dos estudos epistemológicos que percorrem a PHC, seus autores e os debates atuais sobre sua implementação nas escolas. Desse modo, entre os 41 trabalhos selecionados e analisados, observa-se que a pesquisa pelos fundamentos da PHC tem uma grande repercussão, ora pela necessidade de compreender suas raízes epistemológicas advindas de uma teoria maior, dadas pelas relações sociais humanas que ultrapassam os meios educacionais, ora pela dificuldade da inserção dessa pedagogia na práxis educacional real e cotidiana das escolas públicas.

Na sequência, a categoria “Níveis e modalidades de ensino” direcionou o levantamento para trabalhos apresentados sobre a PHC que estejam voltados para o trabalho pedagógico em determinadas fases e níveis do ensino na Educação Básica.

A partir dessa categorização, foram encontrados 21 trabalhos que assim podem ser classificados: Ensino Médio (2); Ensino Médio Integrado (1); Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1); Anos Finais do Ensino Fundamental (2); Educação Especial (3); Formação de docentes (magistério) (1); Educação Infantil (7); Educação do Campo (3); Educação de Jovens e Adultos (EJA) (2); Educação Básica no contexto geral (1).

A última classificação, “Educação Básica no contexto geral”, se deu pelo fato de que no trabalho intitulado “Reflexões sobre a avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, de Ana Carolina Galvão Marsiglia e Giselle Modé Magalhães (2014), apresenta-se uma análise a respeito da avaliação em toda a Educação Básica, principalmente nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, sendo, então, necessário incluir tal classificação de modo mais abrangente que as demais.

Através dessa categoria, de níveis e modalidades, apesar do pouco material encontrado, percebe-se a diversidade em que a PHC foi discutida e implementada, sendo possível dar um destaque para a inserção dessa pedagogia na Educação Infantil. Porém, observa-se que, dentre os trabalhos analisados, apenas 1 refere-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e 2 referem-se aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Apesar do Ensino Fundamental – de nove anos – ser considerado como um único nível da Educação Básica, a separação Anos Iniciais e Finais ocorre, exatamente, pelas características do ensino ganharem estruturas organizacionais curriculares diferentes e, conseqüentemente, posturas diferentes em seu processo de ensino e aprendizagem.

Como o enfoque desta pesquisa é o ensino nos Anos Iniciais, nota-se uma carência em pesquisas, apresentadas nos eventos do HISTEDBR, que tenham como base a PHC para o ensino e aprendizagem de crianças do 1º ao 5º ano, conforme os trabalhos analisados. Isso nos fornece pistas, uma vez que, no interior do grupo criado pelo próprio elaborador e maior divulgador da PHC, Dermeval Saviani, há poucos trabalhos apresentados nesse nível.

A partir das pesquisas apresentadas nesse espaço de divulgação é possível afirmar que são muitos os trabalhos dedicados à PHC na Educação Infantil e, logo na sequência, reduzem-se os trabalhos direcionados aos Anos Iniciais; tal constatação ressalta, ainda mais, a importância de uma ampliação das pesquisas nesse nível específico da Educação Básica, sobretudo, no interior do próprio HISTEDBR. Vale ressaltar que, um dos trabalhos encontrados sobre os Anos Iniciais foi, justamente, sobre o ensino de História para esta etapa da Educação Básica. Ele será analisado na categoria a seguir, que considerou as áreas do conhecimento.

As grandes áreas do conhecimento, segundo tabela do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), classificam-se em: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguísticas, Letras e Artes, sendo, portanto, a terceira categoria elencada para o inventário denominada “Área do conhecimento”. De acordo com o levantamento dos trabalhos, foram encontradas 29 pesquisas, dentre as quais: Ciências da Saúde – Educação Física (5); Ciências Exatas e da Terra – Matemática (5); Ciências Humanas – Geografia e História (6); Ciências Biológicas – Ciências (3); Linguísticas, Letras e Artes – Português, Arte e Música (11).

Com relação ao quantitativo da área de Linguísticas, Letras e Artes, percebe-se um número superior de trabalhos em comparação às demais áreas em eventos do HISTEDBR – incluindo as Jornadas e os Seminários Nacionais

do grupo –, os quais, detalhadamente, apresentam os seguintes números: Língua Portuguesa (5); Arte (4); Música (2). Nesse aspecto, Educação Física e Matemática também merecem destaque pela quantidade dos trabalhos encontrados. O que torna possível, então, afirmar que, entre as Ciências Biológicas e Humanas, as pesquisas sobre a PHC têm um enfoque menor do que nas demais áreas nos eventos do HISTEDBR.

As pesquisas que chamaram a atenção dizem respeito ao ensino de História, uma vez que um dos trabalhos encontrados aborda a aprendizagem histórica com as crianças sob a perspectiva da PHC. Foram encontrados, no total, apenas 2 trabalhos referentes ao ensino de História, um nos Anais da XV Jornada do HISTEDBR, de 2018, e outro no XI Seminário Nacional do HISTEDBR, de 2019, ambas as pesquisas são recentes e foram encontradas nos últimos eventos realizados.

O trabalho encontrado na Jornada intitula-se “O ensino de História na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades”, de Souza e Vaz (2018), que analisam o ensino de História na Educação Básica, dando ênfase ao Ensino Médio. Contextualizam, historicamente, como as políticas públicas configuraram os currículos hoje existentes.

Através de uma análise das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, do ano de 1990, Souza e Vaz (2018) afirmam que o ensino de História vem ganhando forças no sentido de um ensino que priorize a interdisciplinaridade e que tencione contemplar e discutir em seus currículos as Histórias de povos marginalizados, tais como: a História indígena, a História afro-brasileira e Africana, entre outros estabelecidos por Lei. Destacam que foi nesse período que a PHC predominou nos currículos do Estado e que, aos poucos, foi sendo implantada e apresentada aos docentes de toda a rede por meio de cursos de formação continuada.

Já no trabalho encontrado nos Anais do Seminário, intitulado “Ensino de História nos Anos Iniciais na escola pública no município de Toledo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica”, Eraldo Leme Batista e João Carlos da Silva (2019) questionam como o ensino de História está sendo abordado no município de Toledo (PR); para isso, os autores investigam sobre a História Local da cidade e sobre como esta temática era ensinada nas escolas. O grande questionamento da pesquisa é ultrapassar a forma tradicional de se

ensinar História, ou seja, aquela forma linear de ensino, que conta fatos históricos a partir de seus “heróis” e idealizadores, a partir de uma História única e sob a perspectiva dos “pioneiros”.

Ao analisar os dois trabalhos referentes ao ensino de História, com a predominância da PHC, percebe-se que há uma problemática em comum. Essa inquietação refere-se ao modo como a História, seja Local, Nacional ou de outras culturas, vem sendo trabalhada de forma linear e descontextualizada. A PHC como uma pedagogia histórica e crítica, pode proporcionar o ensino de forma mais contextualizada, narrada com fatos e personagens que, muitas vezes, não estão presentes em livros didáticos, ou seja, a partir daqueles que são marginalizados, mas que, igualmente, participam e fazem a História acontecer. Essa pedagogia possibilita uma visão mais crítica e ampla do real como totalidade, e, conseqüentemente, torna possível a compreensão do mundo atual como vem sendo configurado, tornando o sujeito emancipado frente à sua realidade.

A partir desses mesmos intuitos, esta investigação caminhará para a aprendizagem histórica com crianças, e as pesquisas apresentadas contribuirão para o desenvolvimento do produto educacional, assim como da discussão sobre ensino de História com crianças, que será analisada de forma específica no próximo capítulo.

Na categoria denominada “Formação docente”, seja ela na formação inicial ou continuada, foram encontrados 23 trabalhos voltados para esta discussão, uma quantidade significativa que aponta para uma PHC mais próxima da formação de docentes. Ao analisar essas pesquisas, de modo geral, observa-se que a PHC, na formação docente, conquistou um amplo campo para sua inserção, porém, ainda com bastante fragilidade sobre sua ação pedagógica; em outras palavras, de acordo com o famoso questionamento feito pelos docentes: “como irei colocar essa teoria na prática?”. Em torno dessa problemática, percebe-se que a discussão sobre a práxis educacional é quase unânime nessas pesquisas.

Para melhor exemplificar, cita-se o artigo intitulado “A práxis pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, de César Augusto Rodrigues e Anna Maria Lunardi Padilha (2017), presente nos anais da XIV Jornada do HISTEDBR, no qual os autores abordam sobre a práxis na perspectiva da PHC

e demonstram como ela vai além da relação teoria e prática, constituindo-se como uma atividade humana transformadora. Para tanto, é necessário que o educador compreenda a práxis como atividade humana essencial: “A práxis é a dialética entre teoria e prática e, portanto, a transformação da teoria em ação no mundo real” (RODRIGUES; PADILHA, 2017, p. 4).

Em alguns textos também se observa que o uso da didática da PHC, proposta e apresentada por João Luiz Gasparin (2009), é muito referenciado, uma vez que possibilita a objetivação para a organização e inserção da PHC na prática educativa escolar. Ademais, encontraram-se relatos de experiências da didatização da PHC na formação de docentes. Dentre os relatos, destaca-se aquele intitulado “A Pedagogia Histórico-Crítica como instrumento de planejamento do trabalho docente-discente”, pesquisa realizada em coautoria, possivelmente orientada pelo próprio professor Gasparin. No texto, Marilene Kaspchak e João Luiz Gasparin (2013) apresentam a PHC e seus fundamentos, depois mostram como foi realizada uma capacitação com seis professores do curso de formação de docentes, seguindo passo a passo as etapas da didática para a PHC.

Os trabalhos dessa categoria denotam a sua importância para as pesquisas na área de Educação, de modo geral, e para os estudos das práticas docentes, de modo mais específico, uma vez que buscam suprir as necessidades reais que docentes do Brasil todo enfrentam, com dificuldades em implementar a PHC em suas realidades. No entanto, vale salientar que nenhum dos textos mencionados, assim como em nenhum outro que visa conciliar a PHC com as práticas educativas, apresenta um manual ou um receituário pronto e acabado de como proceder uma aula a partir da PHC. Essa metodologia exige esforços epistemológicos e carece da incorporação, que deve ser feita pelos docentes frente às suas realidades, de posturas políticas, democráticas e sociais.

A última categoria, denominada “Regiões”, buscou mapear as pesquisas tanto pelo caráter itinerante das Jornadas quanto para ter, ao menos, um quadro inicial dos locais e regiões de maior incidência de pesquisas sobre a PHC no interior do HISTEDBR. Conforme o levantamento realizado, é possível classificar a quantidade de pesquisas da seguinte forma: região Sudeste (43); região Norte (5); região Sul (42); região Nordeste (10).

Percebe-se que a predominância de pesquisas sobre a PHC está concentrada nas regiões Sudeste e Sul, o que leva a pensar sobre a construção histórica em relação às políticas de pós-graduação, e sobre como o apoio e o desenvolvimento de pesquisas no Brasil privilegiam tais regiões. Também nos remete ao fato de que o HISTEDBR tem como sede a cidade de Campinas (SP), localizada na região Sudeste, aonde há grande concentração de pesquisadores, assim como em suas proximidades.

Ao finalizar esse primeiro levantamento, das produções acadêmicas sobre a PHC nos eventos organizados pelo HISTEDBR, é possível destacar a importância e a necessidade desse tipo de inventário, para que se tome como ponto de partida para a pesquisa o conhecimento já produzido e divulgado anteriormente sobre a temática, guardadas as devidas dificuldades no acesso a todos os trabalhos e a especificidade de mapear eventos de apenas um grupo de pesquisa.

Sabe-se que existem outros espaços de divulgação, mas partiu-se da ideia inicial de que o mapeamento no interior do grupo, no qual emergiu a teoria e que foi fundado pelo professor Saviani, forneceria pistas e direções acerca das pesquisas que relacionem a PHC ao Ensino de História nos Anos Iniciais.

As pesquisas selecionadas e analisadas servem como base para a (re) construção de novas pesquisas. Pensando na temática desta pesquisa, o levantamento possibilitou observar que há uma escassez de trabalhos sobre a PHC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino de História, reflexões que serão discutidas e aprofundadas ao longo dos próximos capítulos. A identificação, portanto, da quase ausência de trabalhos, reforça a necessidade de avanço, entre pesquisadores/professores que discutem a temática, nos estudos e problematizações sobre o assunto, assim como em ações mais ousadas, não permanecendo restritos à teoria.

2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica na Revista HISTEDBR *On-line*

A segunda etapa do levantamento foi realizada na Revista HISTEDBR *On-line*, a fim de analisar artigos, resenhas, resumos e debates, que versam sobre a PHC⁶. A Revista HISTEDBR *On-line* é uma publicação do HISTEDBR, e

⁶ Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/about>.

seu primeiro número foi publicado em setembro de 2000. As edições posteriores foram publicadas trimestralmente até 2019, ano no qual a revista, para se adequar às exigências atuais de avaliação e indexação, iniciou a publicação em fluxo contínuo. O escopo da revista é a publicação de estudos que tratam a educação como fator social em sua vinculação com a reflexão histórica.

Foram adotados os mesmos procedimentos e critérios do levantamento nos eventos para a busca e seleção dos trabalhos na Revista. Dentre as 79 edições (2000-2020), foram encontrados 50 trabalhos sobre a PHC⁷. A seleção se pautou pelas mesmas categorias de análise dos textos dos eventos. Na Revista, portanto, foram encontrados os seguintes dados:

Quadro 2 - Resultados quantitativos das produções sobre PHC na Revista HISTEDBR On-line

REVISTA HISTEDBR On-line	
CATEGORIAS	QUANTIDADE
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	34
NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO	14
ÁREA DO CONHECIMENTO	7
FORMAÇÃO DOCENTE	4

Quadro elaborado pela autora.

Na primeira categoria, “Fundamentos Epistemológicos”, procurou-se também identificar os principais autores citados nos diversos textos como referenciais teóricos. Verificou-se a predominância de três deles: Dermeval Saviani, João Luiz Gasparin e Newton Duarte. Isso indica que são as principais referências para compreensão da PHC.

Vale ressaltar a presença de duas obras constantemente utilizadas entre os trabalhos analisados: “Vigotski e o ‘aprender a aprender’”: crítica às

⁷ Há no total 50 textos entre resenhas, artigos e resumos de dissertações, mas alguns se sobrepõem em mais de uma categoria, o que explica que a soma de artigos nas categorias é superior a esse número.

apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana” (DUARTE, 2006) e “Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar” (SAVIANI; DUARTE, 2012), obras que serão fundamentais nas análises e discussões apresentadas mais adiante neste trabalho. Além disso, também foram encontrados artigos, tais como “Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional”, de Anselmo Alencar Colares e Luiz Bezerra Neto (2002), fundamentalmente importantes para a compreensão das bases filosóficas e metodológicas da PHC.

Na categoria “Níveis e Modalidade de Ensino”, o levantamento de dados identificou a presença de estudos sobre a PHC em vários níveis e modalidades de ensino, sob as mais diversas perspectivas. Seguem os números de trabalhos encontrados: Educação Infantil (2); Ensino Fundamental Anos Iniciais (1); Anos Finais (1); Ensino Médio (1); Educação Especial (1); Educação do Campo (2); Formação de Docentes (3); Educação Básica, no contexto geral (3), totalizando 14 trabalhos. Observa-se que, nesta categoria, os níveis e modalidades encontrados são diversos, porém, o quantitativo para cada um deles é baixo. Ressalta-se, mais uma vez, e de acordo com o interesse desta pesquisa na elaboração do produto educacional, a necessidade de mais estudos e direcionamentos da PHC no que tange ao Ensino Fundamental, especialmente, aos Anos Iniciais.

A respeito da categoria “Área do Conhecimento”, analisaram-se as pesquisas, novamente, considerando as grandes áreas do conhecimento a partir da tabela do CNPq, para que fosse possível organizar e compreender os campos de estudos que se interessam pela PHC. Tendo em vista o levantamento de dados e os trabalhos selecionados, apresenta-se a seguinte visão: Ciências da Saúde, Educação Física e Psicologia (4); Ciências Humanas, contemplando História e Geografia (3); Ciências Linguísticas, que envolvem as Letras e as Artes (1); Ciências Sociais, campo da Sociologia e assuntos sobre os diferentes Movimentos Sociais (2). Observa-se que há maior destaque para os trabalhos oriundos das Ciências da Saúde e um baixo quantitativo para as Ciências Linguísticas, opondo-se ao que foi apresentado e encontrado nas pesquisas dos eventos do HISTEDBR, onde havia um grande número para a área das Ciências

Linguísticas. Isso pode indicar, inclusive, a divulgação das pesquisas em outras revistas da área de Educação.

Já com relação às Ciências Humanas, dentre os 3 trabalhos encontrados, dois deles se referem ao ensino de História: um em conjunto com o ensino de Geografia e outro, mais específico, sobre a História e Historiografia da Educação brasileira. No artigo “História e Geografia de Campo Grande, MS, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, Maria Angélica Cardoso (2005) aborda como se configurou o ensino de História e Geografia, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos conteúdos programáticos para essas disciplinas no Ensino Fundamental na cidade de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul. Um trabalho relevante, que aponta a precariedade com a qual tais ensinamentos são reportados e tratados nesse nível de escolaridade, uma vez que são priorizadas outras disciplinas, como português e matemática; além disso, denuncia a forma precária, mecânica e linear de configuração dessas aulas, pautadas, basicamente, nos livros e manuais didáticos.

Portanto, a pesquisa citada revela, mais uma vez, a importância em se trabalhar a aprendizagem histórica com crianças do Ensino Fundamental, ora pela situação que as aulas dessas disciplinas são ministradas (quando são ministradas), ora pela pouca pesquisa sobre a temática. Esse artigo será analisado e apresentado no capítulo seguinte, juntamente com debates específicos da aprendizagem histórica com crianças.

A categoria “Formação docente” aborda a PHC e suas contribuições ou implicações sobre a formação de docentes, seja inicial ou continuada. Dentre os trabalhos elencados, 5 estabelecem a relação entre a PHC e a Formação de professores; destaca-se, entre eles, a presença de uma pesquisa que visa a formação de gestores.

Durante o processo de levantamento de dados, foi possível constatar o baixo número de publicações sobre a PHC na Revista HISTEDBR *On-line*, no período entre 2000 e 2011. Os poucos trabalhos publicados, nesse tempo, enfatizavam as contribuições e discussões sobre a PHC em diferentes áreas do conhecimento. Importante ressaltar que, entre os materiais analisados no referido período, nenhum abordou sobre a formação de professores, considerando a importância da teoria para esse campo do conhecimento. Somente a partir da edição de número 45 da Revista HISTEDBR *On-line*,

publicada em 2012, que a PHC aparece com mais frequência e com mais intensidade no campo sobre a Formação de Docentes, bem como nas mais variadas áreas do conhecimento.

Quanto à última categoria, “Regiões”, os resultados encontrados foram: Norte (1); Nordeste (7); Centro-Oeste (3); Sudeste (26); e Sul (13). Observa-se que, assim como nos eventos, as regiões em que predominam os trabalhos sobre a PHC são Sudeste e Sul. Todavia, diferente das pesquisas nos eventos, encontraram-se trabalhos na região Centro-Oeste, nos estados de Goiás, Mato Grosso do Sul e no Distrito Federal; para fins de comparação, estes últimos não sediaram eventos da Jornada e nem do Seminário Nacional.

A realização desse levantamento – que é apenas um recorte e é provisório, como todo levantamento – forneceu o indicativo de que ainda há a necessidade de compreender as contribuições da PHC para o Ensino de História nos Anos Iniciais, sobretudo, como afirmam Ana Carolina Galvão Marsiglia, Lígia Márcia Martins e Tiago Nicola Lavoura (2019, p. 23), a partir de um olhar amplo em relação ao “[...] comprometimento com o ensino de qualidade, com a aprendizagem efetiva e com o enraizamento pedagógico alicerçado, consolidado, engajado e comprometido com a formação da classe trabalhadora, tendo neste ideal alfa e ômega da pedagogia histórico-crítica”.

2.3 A Pedagogia Histórico-Crítica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação que faz parte do Ministério da Educação (MEC), e que tem por finalidade incentivar, reger e dispor sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* do país, além de atuar na formação de professores da educação básica brasileira. Dentre suas diversas funções, está a de divulgar e possibilitar o acesso às pesquisas científicas, por meio de um endereço eletrônico na própria página da CAPES, que disponibiliza todos os trabalhos de pesquisadores

cadastrados em seus programas e que circula livremente, sem restrição ao acesso⁸.

Ao compreender a importância que esse banco de dados traz ao disponibilizar esses trabalhos, e também pela facilidade que oferece ao acesso, além da integridade e responsabilidade com os trabalhos expostos, o próximo passo desse levantamento, do tipo estado da arte, foi realizado no acervo denominado Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁹.

Respeitando o mesmo procedimento do mapeamento dos trabalhos nos eventos e pesquisas na Revista, alguns critérios foram elencados para o levantamento e seleção de teses e dissertações, devido ao grande número de pesquisas depositadas no *site*, bem como por ser um repositório que contempla todas as áreas do conhecimento. O primeiro critério foi estabelecer um recorte temporal, considerando as pesquisas realizadas nos últimos vinte anos (1999-2019). Depois, no campo “Buscar”, foi utilizado apenas o termo “pedagogia histórico-crítica”. No campo “refinamento de resultados” filtrou-se algumas informações relevantes para esta pesquisa, tais como: tipo da pesquisa, ano, grande área de conhecimento, área de conhecimento e área de avaliação; os campos foram preenchidos considerando os trabalhos da área de Educação.

No decorrer da seleção dos trabalhos, feita, detalhadamente, ano por ano, houve dificuldade em localizar os trabalhos completos anteriores ao ano de 2012, pois estavam depositados, anteriormente, na Plataforma Sucupira; por essa razão, não havia *link* disponível na página da Capes, sendo possível acessar apenas o resumo. Porém, como a Plataforma Sucupira permite o acesso aos trabalhos somente no período do último quadriênio, as buscas desses anos foram realizadas nas páginas das Universidades/Faculdades nas quais os trabalhos foram defendidos, em suas bibliotecas virtuais. Isso dificultou um pouco o processo da seleção dos trabalhos, no entanto, possibilitou o acesso a grande parte deles. Dos 129 trabalhos que resultaram da busca, apenas 102 puderam ser acessados em sua totalidade.

Os critérios para o levantamento e seleção foram os mesmos utilizados nos eventos e na Revista do HISTEDBR. Primeiro, foi realizada a verificação a partir do título, depois, das palavras-chave, do resumo e das referências. De

⁸ Informações disponíveis em: www.capes.gov.br

⁹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

acordo com o gráfico abaixo, observam-se os anos e a quantidade de material encontrado para análise:

Gráfico 1 - Quantidade de pesquisas por ano na CAPES

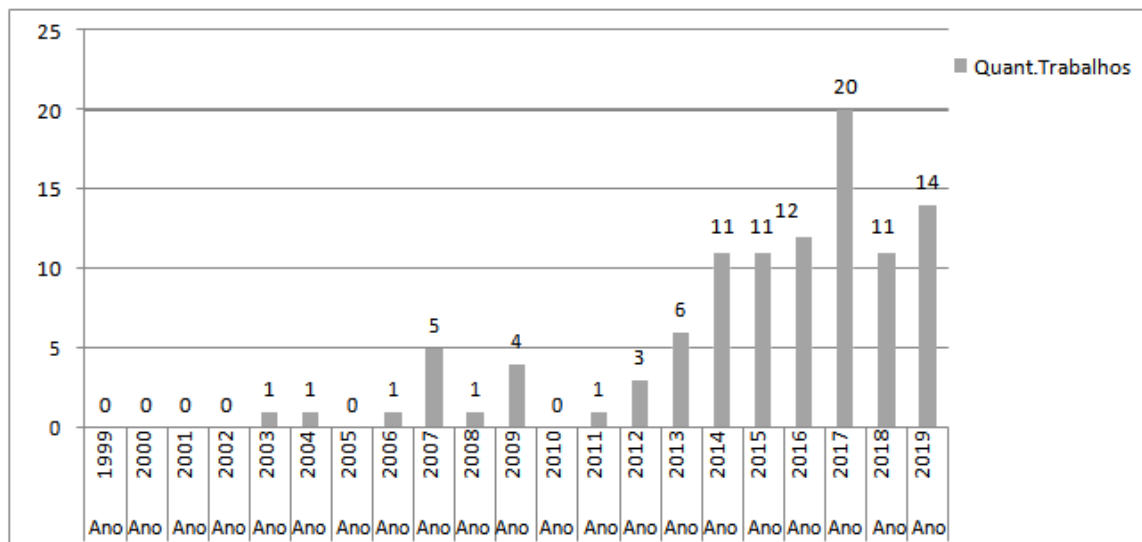


Gráfico elaborado pela autora.

Houve alternâncias entre os anos, no que se refere aos trabalhos que versam sobre a PHC, porém, foi possível identificar que, entre os anos de 2013 e 2019, houve maior número de defesas. Já em anos anteriores, o número reduz bastante; inclusive, em determinados anos, nem ao menos se encontrou trabalhos sobre o tema.

Observa-se que o ano de 2017 foi o ápice de teses e dissertações defendidas sobre a PHC, de acordo com a consulta ao catálogo da CAPES, justamente no mesmo ano em que a XIV Jornada do HISTEDBR apresentou sua maior quantidade de trabalhos sobre a temática. Também é possível fazer um balanço, comparando os eventos com as pesquisas, e afirmar que a última década apresentou um crescimento significativo de pesquisas sobre a PHC nas plataformas selecionadas para o levantamento.

A busca de teses e dissertações apresentou os seguintes resultados por categoria:

Quadro 3 - Resultados quantitativos das produções sobre PHC no Catálogo da CAPES

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	
CATEGORIAS	QUANTIDADE
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	22
NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO	25
ÁREA DO CONHECIMENTO	34
FORMAÇÃO DOCENTE	14

Quadro elaborado pela autora.

Na categoria “Fundamentos Epistemológicos” foram encontrados e analisados 22 trabalhos, que se ocuparam em pesquisar os fundamentos do materialismo histórico-dialético, bem como a concepção e a didatização da PHC. Um exemplo é a dissertação, defendida por Valdirene Pereira Costa (2007), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada “Uma avaliação histórico-crítica da trajetória institucional e política do educador Dermeval Saviani na pós-graduação em Educação no Brasil (1970-1996): a busca coerente da articulação teoria e pratica”, que enfatiza a análise da base materialista-dialética e o contexto da origem da PHC.

Quanto à categoria “Formação docente”, 14 trabalhos foram encontrados, todos eles versando sobre a PHC, tanto na formação inicial quanto na continuada. Dentre esses trabalhos, destaca-se a dissertação intitulada “Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de formação docente-discente”, defendida por Marilene Kaspchak (2013), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Tal pesquisa apresenta uma discussão sobre o planejamento docente-discente, mediante a execução das cinco fases do processo didático-pedagógico proposto por Gasparin (2009), contribuindo, diretamente, para o andamento da presente

dissertação e para a elaboração do plano de trabalho docente-discente, produto educacional resultante desta pesquisa.

O trabalho de Kaspchak (2013), portanto, relaciona a teoria e a prática da PHC no processo de ensino escolar. As referências utilizadas e o modo como a autora conduz o diálogo entre a dialética dos passos da PHC, possibilita uma visão mais clara sobre como é possível trabalhar com essa pedagogia no espaço escolar, além de propiciar a incorporação dessa metodologia enquanto enriquecimento para a formação profissional da área.

Na análise dos 102 trabalhos, foi encontrada uma grande diversidade no que se refere às categorias “Área do Conhecimento” e “Níveis e Modalidades”. No total, foram levantados, a partir da primeira categoria, 34 trabalhos e, da segunda, 26 trabalhos. Para melhor ilustrar essas duas categorias, abaixo seguem os gráficos com seus respectivos dados:

Gráfico 2 - Área do Conhecimento - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

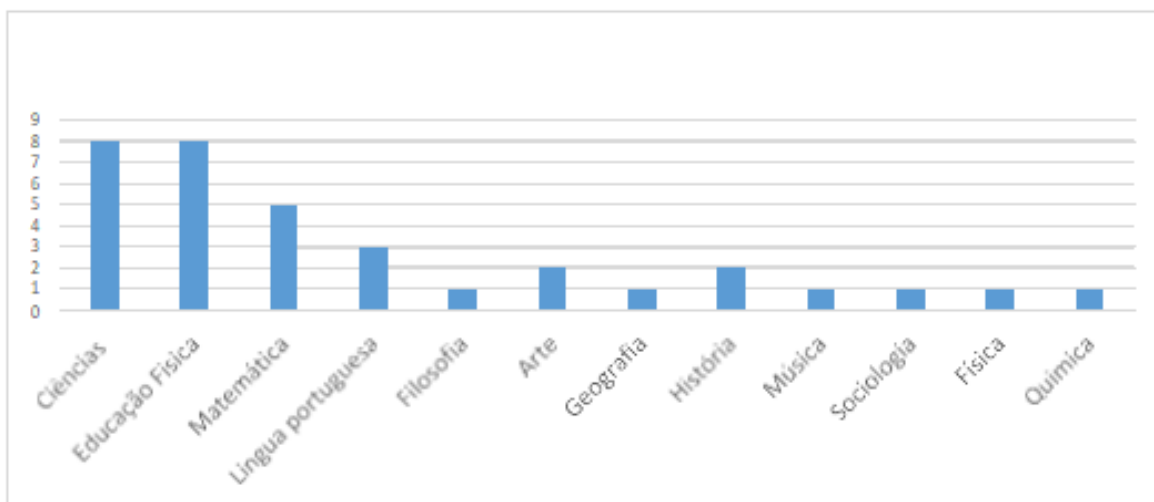


Gráfico elaborado pela autora.

Gráfico 3 - Níveis e Modalidades - Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES

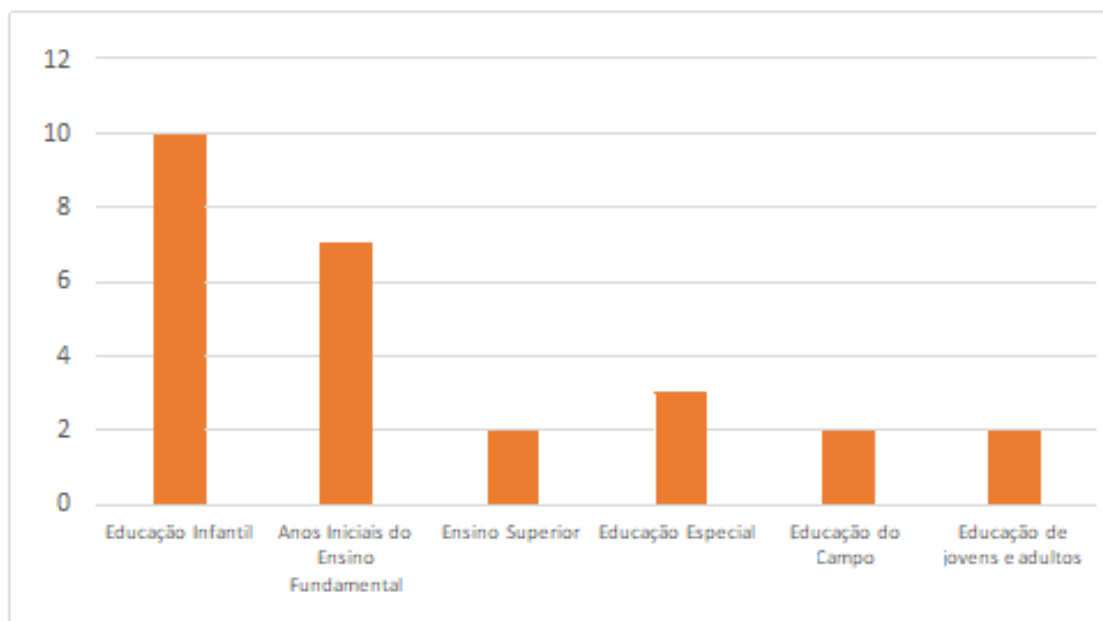


Gráfico elaborado pela autora.

Conforme os gráficos apresentados, com relação à categoria “Área do Conhecimento” (Gráfico 2), apesar da diversidade, não há um número elevado de trabalhos para cada área. As duas áreas com maior destaque são Ciências (8) e Educação Física (8). Com relação ao ensino de História (2), vale ressaltar que os trabalhos encontrados correspondem aos anos de 2016 e de 2019, respectivamente.

O trabalho referente ao ano de 2016, denominado “Pedagogia Histórico-Crítica e a educação histórica: contribuições para o ensino de história nas etapas 7, 8 e 9 da EJA”, de Maurício José Adam (2016), trata do ensino de História na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e teve como objetivo analisar o interesse dos estudantes pelo conhecimento da História como componente curricular, assim como as contribuições do conhecimento produzido por esse componente no cotidiano dos estudantes e em suas práticas de orientação no tempo. O trabalho possibilita averiguar o modo como o ensino de História vem sendo tratado na EJA, permitindo outra visão desse ensino, tão importante quanto a Alfabetização e a Matemática.

O segundo trabalho, encontrado na área de História e intitulado “Crítica ao esvaziamento do currículo de História: a BNCC e a pedagogia das

competências”, de Vinícius Oliveira Machado, investiga as determinações que levaram ao esvaziamento dos conteúdos de História, a partir de uma análise na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, conseqüentemente, quais os limites que impõe ao desenvolvimento do pensamento histórico nos indivíduos.

Nas duas dissertações analisadas, foi possível destacar alguns problemas em torno da disciplina de História, tais como: a desvalorização do ensino enquanto disciplina pertencente a uma estrutura curricular; o esvaziamento dos conteúdos do ensino. Conforme Saviani (2016, p. 4), o currículo pode ser definido como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, essas atividades referem-se ao saber elaborado, e estão organizadas em disciplinas específicas para cada área do saber.

Mesmo sem adentrar na discussão feita por Saviani, sobre as atividades nucleares e as atividades secundárias que a escola desenvolve, vale ressaltar que a transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados, que são acumulados historicamente pela humanidade, é (ou deveria ser) a essência da escola. Ao refletir sobre este posicionamento e analisar as dissertações apresentadas acima, percebe-se o esquecimento da disciplina de História no planejamento e na prática cotidiana dos professores, e de toda uma organização curricular do sistema escolar.

Em especial, a dissertação de Machado (2019), que trata sobre o esvaziamento do currículo de História, faz uma crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às pedagogias das competências. A partir de uma análise realizada nas três versões da BNCC¹⁰, o autor aponta para o esvaziamento dos conteúdos de História, em todos os níveis de escolarização, e relaciona esse fato com as ideias defendidas pela pedagogia das competências.

O esvaziamento e a desvalorização do ensino de História é parte de um longo período histórico, de muitas mudanças e constantes denúncias, feitas por meio das lutas dos profissionais da área. Isso refletiu em muitos documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), entre outros. Atualmente, torna-se visível esse esvaziamento de conteúdo do

¹⁰A primeira versão da BNCC (set./2015) se deu no governo Dilma Rousseff; a segunda versão, durante o processo de impeachment da presidenta (maio/2016); a terceira e última versão, já no fim do governo Michel Temer (dez./2018).

ensino de História e sua desvalorização no documento da BNCC, no entanto, este é apenas o reflexo do que ora já vinha sendo cogitado para o destino da disciplina (MACHADO, 2019).

A BNCC, um documento que está sendo implementado em todas as escolas do Brasil, que hoje norteia de forma padronizada (a considerar as regionalidades) o sistema curricular de ensino brasileiro, teve sua origem muito antes de ser homologada, pela primeira vez, em 2015. De acordo com Saviani (2016), a BNCC emergiu no Brasil no final dos anos de 1970, concretizada na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), em São Paulo, ocorrida de 31 de março a 2 de abril de 1980, num contexto geral de luta dos trabalhadores pela redemocratização do país e, em particular, dos educadores para a reformulação dos cursos de formação.

Essa proposta de padronização delimitou e tornou superficiais alguns conteúdos, em especial os de História (MACHADO, 2019), por inúmeros motivos, entre eles, para a aplicação de exames, testes, e demais parâmetros de avaliações do ensino. Esses tipos de parâmetros, além de engessar os conteúdos, determinavam que a escola desenvolvesse atividades apenas para preparar seus alunos para esse tipo de provas, ou seja, as atividades nucleares da escola ficam em segundo plano, atendendo somente as necessidades de urgências da atualidade.

Para esta discussão, Machado (2019) aborda acerca do que Duarte (2016) denominou de obsolescência programada do conhecimento, que se refere aos conhecimentos e saberes que são julgados como ultrapassados, ou seja, que não possuem valor, sentido e significado para as necessidades da atualidade. Essa ideia de conhecimento ultrapassado se dá pelo capitalismo, e, conseqüentemente, pelas pedagogias das competências, que julgam determinados conhecimentos como destituídos de valores e de pouca ou nenhuma importância para os problemas atuais; nesse ínterim, ambos os autores advertem que:

[...] os defensores das pedagogias hegemônicas criticam o excesso de conteúdos nos currículos, se pautando na imagem de um amontoado de conhecimentos inúteis e mortos que, se um dia tiveram alguma importância, há muito o teriam perdido, convertendo-se em algo sem validade para vida contemporânea, principalmente dos mais jovens. Dessa maneira, ocorre uma

dicotomia entre o legado humano-genérico produzido ao longo da história e os problemas da atualidade. Não se leva em consideração a relação dialética entre a objetivação da cultura e a necessidade de sua apropriação pelos indivíduos (DUARTE, 2016 *apud* MACHADO, 2019, p. 13).

Se o atual currículo, que está sendo implementado em todas as escolas do Brasil (BNCC), proporciona um esvaziamento dos conteúdos e adere às pedagogias utilitárias que visam atender às necessidades da atualidade, como fazer para manter a atividade nuclear da escola? Mais uma vez, a escola vem servindo aos interesses da classe dominante, sob controle de empresas, fundações e institutos privados que utilizam seus discursos de educação de qualidade para atender uma minoria, a partir da criação de um mercado de consultoria e assessoria a Estados e Municípios pelos mesmos formuladores da BNCC (SAVIANI, 2016).

Essa e outras problemáticas, em especial, aquelas que tangem ao ensino de História, serão mais bem pontuadas no segundo capítulo deste trabalho, tomando como ponto de partida para a discussão as duas dissertações acima referidas, sobretudo, para melhor compreender os motivos que tornam a História esquecida e, principalmente, excluída do currículo, ou vinculada apenas às datas comemorativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto ao Gráfico 3, na categoria “Níveis e Modalidades”, fica evidente, mais uma vez, assim como no levantamento dos eventos e da Revista, que a PHC está mais presente em pesquisas na Educação Infantil, com um total de 10 trabalhos encontrados. A PHC, assim como a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski), são concepções que estão relacionadas diretamente com o desenvolvimento humano, desde sua formação escolar ao seu desenvolvimento social, psíquico e crítico. Por isso, na Educação Infantil, que tem como uma das suas principais finalidades a mediação para o desenvolvimento integral da criança, essas teorias de bases materialistas históricas dialéticas são referências para uma educação entendida como um processo que forma o indivíduo como um todo. Acredita-se que as teorias sejam fundamentais em todas as esferas do processo escolar, contudo, ainda há poucos trabalhos em outros níveis e modalidades que versam sobre a PHC.

Por fim, na categoria “Regiões”, o seguinte levantamento se apresenta:

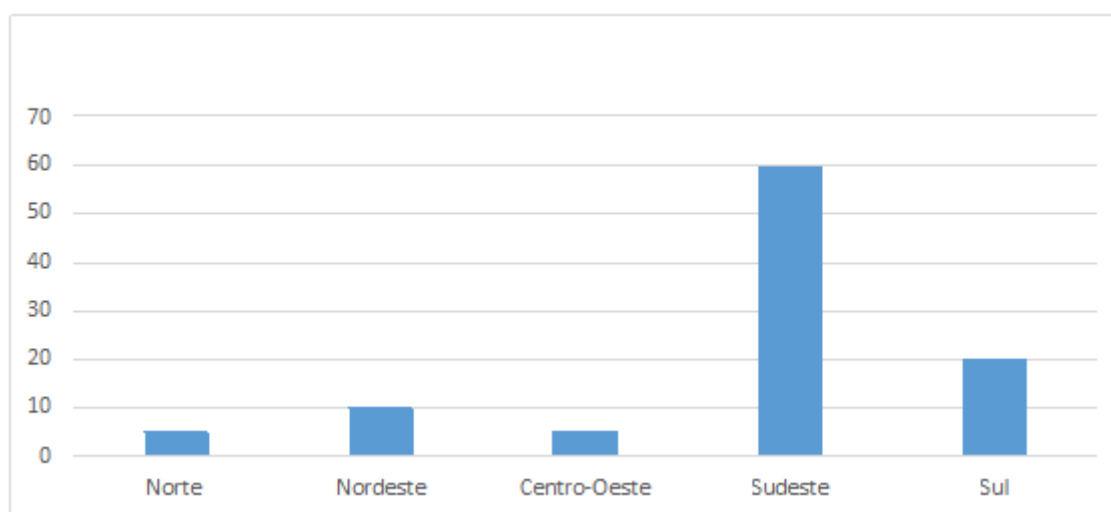
Gráfico 4 - Regiões - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Gráfico elaborado pela autora.

A partir da apresentação do gráfico, fica evidente a grande quantidade de produção na região Sudeste, comparada com as demais regiões, especialmente no estado de São Paulo, que totaliza 59 trabalhos. Esse dado pode ser explicado, assim como nos levantamentos anteriores, devido à concentração de Programas de Pós- Graduação em Educação nessa região, bem como o apoio a pesquisas por agências de fomento. Da mesma forma, retoma-se a justificativa de que o HISTEDBR é um grupo originado na região Sudeste, grupo no qual a PHC se originou.

2.4 A Pedagogia Histórico-Crítica nos Produtos Educacionais dos Programas de Pós-Graduação dos Mestrados Profissionais no Brasil

Para finalizar a fase dos levantamentos das produções acadêmicas referentes à temática da PHC, neste momento, são apresentados os resultados do mapeamento feito nas plataformas das Instituições de Ensino, que ofertam Programas de Pós- Graduação de Mestrado Profissional, com a finalidade de verificar se os produtos educacionais dessas produções têm alguma relação com a PHC.

Primeiro, convém esclarecer que os produtos educacionais nos mestrados profissionais referem-se a um objeto de aprendizagem desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, futuros professores e outros profissionais da área assim como demais interessados no assunto. O produto, normalmente, apresenta uma proposta de ensino e aprendizagem ou de formação de professores, elaborado pelo mestrando (a) e seu (sua) orientador (a) (LEODORO, BALKINS, 2010).

No Mestrado Profissional, diferentemente do Mestrado Acadêmico, o (a) mestrando (a) precisa apresentar no final do curso, além do texto da dissertação, também um produto educacional para a obtenção de seu título, conforme normativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A dissertação do mestrado profissional apresenta-se como de costume no mestrado acadêmico, com uma revisão bibliográfica e/ou documental sobre determinado assunto, abordando os principais autores. Já o produto educacional apresenta-se em diversos formatos, sendo alguns exemplos: manual de atividades, sequência didática, *software*, jogo educativo, blogs, documentários, entre várias outras atividades/documentos que demonstram um resultado para e sobre a prática pedagógica.

No Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – Mestrado Profissional da UENP, Campus Jacarezinho – oferta-se disciplinas no primeiro ano do curso, referentes, especificamente, à orientação sobre o que é e o que se espera que seja realizado como produto educacional. As disciplinas de Oficina de Produtos Educacionais I e II são ministradas pelos professores do programa, e tem como finalidade orientar os mestrandos sobre a real intenção desse produto educacional.

Espera-se que o produto educacional, elaborado nesse Programa, seja bem mais do que um produto comercial disponível no mercado, mas que sirva de aporte científico para que pessoas interessadas no assunto encontrem os caminhos para aprofundar suas práxis. Para tanto, no presente trabalho, espera-se que o produto educacional, apresentado como um plano de trabalho docente-discente sobre a História Local na perspectiva da PHC, seja um complemento da dissertação apresentada nesta redação, onde o leitor (a), ao ter acesso tanto ao produto quando à dissertação, tenha um sentido de continuidade do processo

de ensino e aprendizagem e compreenda a importância da constante relação entre teoria e prática.

A ideia em fazer um levantamento nos produtos educacionais dos cursos de Mestrados Profissionais em Educação é a de mapear esses produtos com a intenção de analisar se há produções que contemplem a PHC. Os critérios para seleção dessas produções foram os mesmos utilizados nos levantamentos anteriores, através de um estado da arte. As plataformas das Instituições de Ensino analisadas foram selecionadas através da Plataforma Sucupira, onde é possível identificar os Programas de Pós-Graduação em Educação com cursos de Mestrado Profissional no Brasil. Foram selecionadas trinta Instituições de Ensino, as quais ofertam Programas de Pós-Graduação de Mestrados Profissionais no país, sendo elas:

Quadro 4 – Instituições de Ensino com PPG em Educação com cursos de Mestrado Profissional e suas respectivas localizações

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	REGIÃO
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS)	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	SUDESTE
CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO (UNASP)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	SUDESTE
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL (UNINTER)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	SUL
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)	MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS; MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS; MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL	SUL

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (MPET)	SUDESTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (MPET)	SUL
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO NAS PROFISSÕES DE SAÚDE; MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES	SUDESTE
UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE (UNIARP)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA	SUL
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO (UNICID)	MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS	SUDESTE
UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA (UNIARA)	MESTRADO PROFISSIONAL EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO	SUDESTE
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	CENTRO-OESTE
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE)	MESTRADO PROFISSIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES (PPGFPI)	NORDESTE

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	SUDESTE
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ (UNITAU)	MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO HUMANO	SUDESTE
UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	SUDESTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	NORDESTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL	SUDESTE
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EDUCACIONAL	SUL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR	SUDESTE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (CERFEAD/IFSC)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)	SUL
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”	MESTRADO PROFISSIONAL EM DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA	SUDESTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	CENTRO-OESTE
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL	MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS	SUL

DO PARANÁ	HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA	
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HUMANIDADES	SUDESTE
INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	NORDESTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA; MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	CENTRO-OESTE
INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	NORDESTE
UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL (USCS)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	SUDESTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	SUDESTE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ	MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO	SUL

Quadro elaborado pela autora.

As Instituições de Ensino acima foram selecionadas na Plataforma Sucupira¹¹, através de uma busca por Mestrados Profissionais em Educação em funcionamento no Brasil. Elencadas as Instituições, iniciou-se o mapeamento dentro de cada plataforma referente às dissertações/produtos desses

¹¹ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>

Programas. Em cada plataforma os trabalhos são organizados de acordo com as necessidades do Programa. Foi feita uma filtragem nas produções que tinham como produto educacional a abordagem a partir da PHC.

Assim como nos demais levantamentos, primeiro, fez-se uma análise pelos títulos das produções acadêmicas que continham o termo “Pedagogia Histórico- Crítica”, depois, realizou-se uma análise dos resumos e/ou descrição do produto e, por fim, das referências. A partir desses critérios foi possível encontrar 12 produtos educacionais relacionados com a PHC:

Quadro 5 – Produtos educacionais desenvolvidos com base na Pedagogia Histórico-Crítica

TÍTULO DISSERTAÇÃO/PRODUTO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
Uma Proposta para o Ensino-Aprendizagem de Estatística no Ensino Médio sob a Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	Produção de uma pequena revista pelos estudantes do Ensino Médio a partir de uma pesquisa de estatística com base na PHC
O Webfólio na Prática Docente: Contribuições para o Desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva	Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	Webfólio Institucional – A construção de um webfólio pelos professores com a finalidade de um desenvolvimento de postura crítico-reflexiva
Produto Educacional: Encontros de Formação Continuada com os Servidores da Coordenadoria Pedagógica do IFSC, Campus Florianópolis	Mestrado Profissional Em Educação Profissional E Tecnológica Em Rede Nacional (ProfEPT)	Formação continuada para pedagogos e técnicos em assuntos educacionais para o processo de criação e reestruturação dos PPCs
Corpo(S) Em Movimento na Educação Física Infantil: Contribuições na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	Mestrado profissional em Docência Para Educação Básica	Jogos e brincadeiras para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física no contexto da Educação Infantil

A Prática Pedagógica do Ensino do Futebol na Escola: Desafios para uma aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Estadual De Educação De Trindade-GO	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica	O produto educacional é um curso básico de oito horas para professores de Educação Física na Cidade de Trindade-GO
Análise De Uma Proposta de Ensino de Ciências Interdisciplinar na Perspectiva Histórico-Crítica com o uso da Webquest	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza	Sequência de planejamentos de aulas, conforme aporte teórico metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani
Cidadania Emancipatória e Educação Ambiental: uma Intervenção A Partir da Pedagogia Histórico-Crítica	Mestrado Profissional Em Ensino De Humanidades	Jogo pedagógico
Guia Didático para o ensino de TI Verde: uma proposta integradora à luz da Pedagogia Histórico-Crítica	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica	Guia online - O objetivo deste material é fornecer a docentes e discentes dos cursos técnicos de Nível Médio do eixo Informação e Comunicação uma oportunidade para o desenvolvimento de atividades pedagógicas permeadas por uma visão sustentável sobre TI
Produto Educacional: Pedagogia histórico-crítica: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica	Guia para o trabalho pedagógico com base na PHC
Proposta Formativa Docente para uso Pedagógico de Filme à luz da Pedagogia Histórico-Crítica	Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática	Formação continuada: O produto visou oferecer momentos formadores a um professor de Ciências da Natureza do ensino fundamental anos finais, capacitando-o para o uso de filmes no tratamento de

		conteúdos científicos utilizando-se da teoria educacional Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)
Projeto formativo docente fundamentado na PHC	Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática	Formação continuada: constituiu-se em um curso oferecido a uma professora de escola de tempo integral da rede estadual de educação no município de Iporá, estado de Goiás
A Iniciação Científica no Ensino Médio Integrado: Compromissos com a Formação Integral	Programa De Pós-Graduação Em Educação Profissional E Tecnológica	Proposta de um documento base

Quadro elaborado pela autora.

Esses trabalhos, selecionados para análise, contemplam a PHC como metodologia para embasar a elaboração do Produto Educacional. Na análise, percebeu-se que alguns desses trabalhos apresentam o produto educacional juntamente com a dissertação, enquanto outros apresentam o produto como um documento separado da redação. Isso varia conforme as orientações e regulamentos de cada Programa de Pós-Graduação, mas nada que altere a intenção do trabalho como um produto educacional.

O produto educacional intitulado “Uma proposta para o ensino – aprendizagem de Estatística no Ensino Médio sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, de Márcio Donizete Gurgel (2018), traz como proposta a produção de uma pequena revista pelos estudantes do Ensino Médio, a partir de uma pesquisa de estatística com base na PHC. É realizada uma sequência didática, com atividades que se utilizam dos conteúdos de Estatística para aproximar a escola da realidade da comunidade, a fim de favorecer a formação do cidadão crítico. O autor, em seu produto, expõe as páginas da revista elaboradas pelos estudantes no Laboratório de Informática, no qual busca promover a articulação dos saberes matemáticos e o uso da tecnologia. A PHC

está embasada na mediação da aprendizagem desenvolvida na elaboração da revista, em uma troca de professor e alunos.

O produto de Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara (2014), intitulado “Webfólio na prática docente: contribuições para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva”, traz como proposta um Webfólio, considerado pela autora como uma plataforma para além de um portfólio, que nasce do intuito de proporcionar aos professores oportunidades para registrar e relatar suas experiências vivenciadas, refletindo e fazendo uma análise crítica sobre a teoria e prática utilizadas. Tal trabalho está subsidiado nos parâmetros da Pedagogia Histórico-Crítica como sugestão teórico-prática para a inclusão de uma perspectiva crítica na reflexão docente. Para tanto, foi proposto um trabalho de construção colaborativa de um *blog* institucional, que teve como sujeitos os professores – inclusive aqueles que atuam como gestores – de uma escola da rede municipal de Salvador.

O produto educacional de Evandro Belmiro da Silva (2019), do ProfEPT, denominado “Produto Educacional: Encontros de Formação Continuada com os servidores da Coordenadoria Pedagógica do IFSC, Campus Florianópolis”, refere-se a uma Formação continuada com os servidores da Coordenadoria Pedagógica do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis, por meio da realização de reuniões pedagógicas e de formação, priorizando a participação daqueles que ocupam os cargos de pedagogo e técnico em assuntos educacionais, em virtude de suas responsabilidades internas do setor que estão atreladas ao processo de criação e reestruturação dos PPCs. Nesse processo de formação continuada foram considerados os limites e as responsabilidades profissionais, a materialização dos pressupostos e bases conceituais da PHC para a formulação dos PPCs.

O produto educacional intitulado “Corpo(S) em movimento na Educação Física Infantil: Contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, de Deivide Telles de Lima (2019), é composto de uma orientação para o ensino da Educação Física na Educação Infantil através de Jogos e Brincadeiras. As orientações didático-curriculares desses jogos e brincadeiras foram pautadas na PHC. Foram desenvolvidos 5 jogos e brincadeiras com atividades feitas pela participação coletiva dos professores participantes da pesquisa.

O produto educacional de Jean Divino de Jesus (2020), por sua vez, intitulado “A Prática Pedagógica do Ensino do Futebol da Escola: Desafios para uma aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Estadual de Educação de Trindade-Go”, trata de um curso básico de formação de professores de Educação Física da Cidade de Trindade (GO) que abordou os conceitos centrais da PHC, assim como seus desafios e possibilidades para o ensino do futebol na Educação Física escolar.

O produto educacional intitulado “Análise de uma proposta de Ensino de Ciências Interdisciplinar na perspectiva Histórico-Crítica com o uso da *Webquest*”, de Giselle Palermo Schurch (2016), traz a elaboração de uma sequência de planejamentos de aula fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica em uma perspectiva interdisciplinar. O curso “Ensino de Ciências interdisciplinar na perspectiva Histórico-Crítica” foi feito a partir da análise, realizada pelos professores, de uma Sequência Didática Interativa (SDI – elaborada pela pesquisadora), levando em consideração suas experiências didáticas e conhecimentos sobre a temática, com o uso da *WebQuest*.

O produto educacional intitulado “Cidadania Emancipatória e Educação Ambiental: Uma intervenção a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”, de Adriano de Souza Viana (2017), desenvolve um jogo pedagógico para auxiliar os trabalhos educativos da escola parceira da pesquisa, assim como as futuras propostas de ensino que versem sobre a temática da cidadania e da educação ambiental. Já o produto intitulado “Guia Didático para o ensino de TI Verde: uma proposta integradora à luz da Pedagogia Histórico-Crítica”, de Lucas Antonio Feitosa de Jesus (2020), teve como objetivo fornecer um material de guia didático aos docentes e discentes dos cursos técnicos de Nível Médio do eixo Informação e Comunicação, uma oportunidade para o desenvolvimento de atividades pedagógicas permeadas por uma visão sustentável sobre Tecnologia da Informação.

O produto educacional “Proposta Formativa Docente para uso pedagógico de filme à luz da Pedagogia Histórico-Crítica”, de Aderineide Ferreira Honorato (2019), tem como proposta um curso de capacitação para o professor de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental Anos Finais, capacitando-o para o uso de filmes no tratamento de conteúdos científicos, utilizando-se da teoria educacional Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Por seu turno, o produto intitulado “Projeto Formativo docente fundamentado na PHC” de Rosângela dos Santos Araújo (2018), oferece projeto formativo através de um curso para professores de Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Educação no município de Iporá, estado de Goiás. O referido projeto formativo foi desenvolvido em 15 aulas, de 50 minutos cada, com início em 31 de outubro de 2017, e término em 11 de dezembro de 2017. Sua estruturação seguiu os cinco passos que constituem a didática da PHC, quais sejam: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; prática social final.

O produto educacional de Mônica Angélica Barbosa de Almeida e Daniella Bezerra de Souza (2019), intitulado “Pedagogia histórico-crítica: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico”, propõe um guia para o planejamento pedagógico com base na PHC. Nesse guia, as autoras apresentam os fundamentos e princípios da PHC e, posteriormente, exemplificam uma aula a partir de sua didática.

Por fim, o produto educacional de Juliana Vieira Galvão (2020), intitulado “A Iniciação Científica no Ensino Médio Integrado: compromissos com a Formação Integral”, é composto de uma proposta de Documento Base, a fim de significar a política pública de Iniciação Científica como um espaço pedagógico de Formação Integral de estudantes do Ensino Médio Integrado.

A partir de uma análise geral desses produtos educacionais, verifica-se que todos correspondem a pesquisas recentes e apresentam sempre o produto educacional como um complemento à dissertação. Normalmente, os produtos são o resultado das revisões de literatura transformadas em práticas educativas, que ajudam a elucidar, para o docente e demais leitores, as possibilidades que existem em relação à ação pedagógica a partir de uma teorização sistematizada.

Diante dos levantamentos apresentados, sobre as produções acadêmicas da PHC, que tiveram como intuito mapear e pontuar as pesquisas sobre o tema, conclui-se o momento de Estado da Arte, enfatizando que, apesar do árduo trabalho, que exige tempo e dedicação, os resultados encontrados nesse processo contribuíram para a construção do conhecimento e serviram de ponto de partida para a compreensão da temática desta pesquisa. Entretanto, reconhecem-se seus limites, sobretudo, no que se refere à contemplação somente de determinados acervos, como os Anais de eventos do HISTEDBR e

a Revista HISTEDBR *On-line*, que representam apenas uma parcela deste vasto universo de pesquisas na área da Educação brasileira.

A partir dos levantamentos realizados, constatou-se que a aprendizagem histórica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da PHC, carece de mais investigações e, sobretudo, de mais pesquisas sistematizadas para o planejamento docente-discente, a fim de respaldar a prática docente nessa modalidade de ensino com o componente curricular de História. Isto não quer dizer que não haja pesquisas na área de Ensino de História/Aprendizagem Histórica nos Anos Iniciais, porém, este não era o foco do presente levantamento, que se interessou, diretamente, pelas pesquisas desenvolvidas na perspectiva teórico-metodológica da PHC.

Longe de apresentar verdades absolutas e maneiras únicas de se conduzir o ensino e a aprendizagem nessa temática, a presente investigação, por sua vez, buscou abrir caminhos para este tipo de pesquisa. Por isso, o passo adotado a seguir se deu no sentido da aproximação com os fundamentos teórico-metodológicos da PHC, que serão expostos na sequência.

2.5 Fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

A denominação Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) foi cunhada por Dermeval Saviani no final dos anos de 1970, criada a partir de um viés crítico/revolucionário e como crítica às pedagogias reprodutivistas e crítico- reprodutivistas anteriores. A essência dessa pedagogia consiste no materialismo histórico-dialético, a partir da relação entre educação e sociedade de forma mais ampla, bem como compreende que as relações entre os homens estão diretamente relacionadas com a forma como eles produzem e reproduzem sua existência e, conseqüentemente, compreendem e agem no mundo.

Por isso, antes de analisar a PHC como uma prática pedagógica, faz-se necessário conhecer sua fundamentação com base no materialismo histórico-dialético para que, posteriormente, seja possível analisar e elaborar um produto educacional a partir dela. A pesquisa

pautada na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético deve considerar a dimensão histórica e social em seu processo de construção, e saber pontuar o contexto no qual seu objeto está inserido, a partir de uma visão ampla da sociedade e de seus modos de produção.

A base materialista possibilita um olhar para as práticas docentes, de modo geral, bem como para o ensino de História, de modo específico, a partir da problematização e de possíveis modificações na ação dos alunos, e que possam ser colocadas em prática, considerando as especificidades da realidade material concreta. Sobre a importância de se ater a um referencial materialista histórico e dialético, Antônio Carlos Gil (2008, p. 41) declara que:

Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados.

O estudo teórico-conceitual dos fundamentos filosóficos que embasam o materialismo histórico-dialético, de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), tem como centro a relação entre o homem e o trabalho. Para estes autores, a natureza da espécie humana se dá pelo trabalho, e as relações sociais e históricas se constituem pela força do trabalho. Os homens na história se diferenciam dos animais por diversas razões. Porém, o homem em si, passa a se distinguir dos demais animais pelo trabalho: “[...] ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2005, p. 44).

Com isso, a forma como os homens produzem seus meios de vida está atrelada aos meios disponíveis, ou seja, depende daquilo que já fora encontrado na natureza para que haja uma reprodução, conforme suas necessidades. Não se trata de um modo único de reproduzir, mas de uma forma determinada de atividade, um modo de vida. O homem se constitui de acordo com aquilo que produz e com o modo como produz, fatores determinantes que vão configurando a existência humana e, conseqüentemente, produzindo suas histórias e

relações. Para Marx e Engels (2005, p. 45), “o que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção”.

Ao desenvolver sua produção material e suas relações materiais, os homens conquistam a capacidade de transformar sua realidade e, por conseguinte, modificam a forma como pensam sobre ela. Deixam de criar especulações e fantasias para explicar e compreender o mundo e começam a entender o processo de desenvolvimento prático dos homens, partindo daquilo que é real, concreto. Os homens criam consciência sobre si e sobre as relações que constituem a história humana, uma vez que “[...] não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2005, p. 52). O trabalho como:

[...] atividade essencialmente humana, é o que caracteriza a natureza humana, construindo-a histórica e socialmente. É a atividade consciente, com finalidade e intencionalidade de satisfação de suas necessidades, que o torna um ser humanizado (MARSIGLIA, 2011, p. 5).

Importante salientar que o conceito de trabalho em Marx e Engels (2005) não se limita na definição de trabalho como um cargo, ocupação ou tarefa a realizar, mas, antes, fundamenta-se em uma concepção filosófica de que o trabalho é a forma como os homens se organizam de maneira mais simples e objetiva e que expressa relações estabelecidas histórica e socialmente; consequentemente, como produzem e reproduzem sua existência e a história da humanidade (MARX, 2010).

Porém, essa atividade vital ao homem é corrompida da sua forma natural a partir do momento em que há a divisão do trabalho, divisão essa que muda a ordem do processo, ou seja, enquanto na forma natural de organizar o trabalho, o homem domina sua atividade, uma vez que lhe é imposto e determinado, o trabalho passa a dominar o homem. Para Marx e Engels (2005, p.59) “[...] a própria ação do homem torna para ele uma força estranha a ele próprio, que o subjugua e a ele se opõe, em vez de ser por ele dominada”.

Se o sujeito, entendido como ser biológico, somente se torna de fato homem (ser social) a partir da concepção da natureza humana, e se essa natureza se dá pelas relações sociais de produção – o trabalho –, é possível

afirmar, então, que o capitalismo, quando inverte a posição do homem de produtor para produto do trabalho, faz com que o sentido humanizador se perca para estes sujeitos que são submetidos a essas situações? Esse levantamento é feito por Marx ao proceder a uma crítica ao sistema capitalista que, para o autor, modifica a forma dos efeitos que o trabalho produz na vida individual e coletiva de determinados grupos de pessoas da sociedade:

O ser alheio ao qual pertence o trabalho e o produto do trabalho, a serviço do qual está o trabalho e para cuja fruição está o produto do trabalho, só pode ser o homem mesmo. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder alheio estando frente a ele, então isto só é possível por o produto do trabalho pertencer a outro homem fora do trabalhador. Se sua atividade lhe é tormento então tem que ser fruição a um outro e a alegria de viver de um outro. Não os deuses, não a natureza, só o homem mesmo pode ser este poder alheio sobre os homens (MARX, 2010, p. 159).

O sistema capitalista modifica a forma como é dada a relação de trabalho ao homem e, com isso, modifica todas as esferas sociais para que sejam determinantes na manutenção desse sistema. A escola, por sua vez, não longe das demais esferas, é uma forma de organização institucional que, criada dentro desse sistema, tem propósitos para a propagação e continuidade dessa ideologia. A escola na sociedade capitalista tem função social de:

[...] manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários a humanização e de métodos igualmente adequados a apropriação da humanidade social e historicamente construída (MARSIGLIA, 2011, p. 7).

A escola, portanto, vista a partir dos interesses políticos, econômicos e sociais capitalistas, é colocada em uma situação de desvalorização e esvaziamento do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e de produção e reprodução da sociedade vigente¹². Por isso,

¹²Algumas obras são importantes para um entendimento mais aprofundado sobre o processo de reprodução da escola pela influência dos fatores da sociedade, tais como a “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), composta por dois livros, sendo eles, o Livro I, sobre os fundamentos de uma teoria da violência simbólica e o Livro II, sobre os resultados de uma pesquisa empírica no sistema escolar francês em um dos seus segmentos, a Faculdade de Letras, e que diz respeito a reprodução como violência simbólica em suas múltiplas formas de manifestação, afirmando que o sistema de ensino é uma modalidade específica dessa violência simbólica. Esta obra, mais

quando se pensa na escola como um local de transformação social, ela se torna local de resistência, de emancipação e de intensas lutas. Contudo, é importante ressaltar que o papel específico da escola, a partir da concepção da PHC, consiste em “[...] propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente” (MARSIGLIA, 2011, p.10).

Desse modo, a escola pode ser um espaço de produção e reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir para a transformação social, isso varia de acordo com os sujeitos que nela se envolvem, e de suas intenções, além da maneira como procedem aos fundamentos e métodos do processo de ensino e aprendizagem.

Com base nessa discussão, sobre os percalços da escola frente à sociedade capitalista, outro filósofo que serviu de suporte para fundamentação da PHC foi Antonio Gramsci (1891-1937)¹³. Este filósofo italiano do século XX partiu das obras de Marx e Engels sobre o materialismo-histórico para compreender os aspectos culturais da sociedade e ficou conhecido, principalmente, pelo desenvolvimento de seus conceitos de hegemonia cultural, bloco hegemônico, contra-hegemonia, intelectuais orgânicos, entre outros.

Saviani (2009) relata que seu primeiro contato com as obras de Gramsci aconteceu por volta de 1970, pela versão brasileira da obra “Concepção dialética da história”. Contudo, seus estudos referentes às obras de Gramsci foram aprofundados no âmbito da disciplina denominada “Teoria da Educação”, ministrada por ele, para a primeira turma de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, no primeiro semestre de 1978.

especificamente o Livro I, é discutida por Saviani (1989) no livro “Escola e Democracia”, que afirma que a teoria formulada por Bourdieu e Passeron considera como função da educação a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que a reprodução cultural contribui para a reprodução social. Outra obra importante, “Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente”, produzida pelo sociólogo canadense André Petitat, discute a escola, não apenas como reprodutora da sociedade em que está inserida, mas como um local de produzir formas de agir e pensar. Ambas as obras servem como aporte de maior aprofundamento sobre o assunto levantado.

¹³ Algumas das principais obras de Gramsci são: “A concepção dialética da história”; “Os intelectuais e a organização da cultura”; “Os Cadernos do cárcere”, volume 1 ao 6; “Escritos políticos”; “Maquiavel, a política e o Estado Moderno”; entre outros.

Já em sua obra “Educação: do senso comum a consciência filosófica” (1980), que é anterior à elaboração da PHC, Saviani fez referências às várias citações de Gramsci e, mesmo o livro não tendo menções diretas sobre a inspiração gramsciana, o texto como um todo evidencia sua contribuição. Com isso, logo a circulação dos textos de Gramsci ganhou grande proporção no país e serviram como aporte teórico para o desenvolvimento de uma tendência crítica em estudos consistentes e significativos para a educação (SAVIANI, 2009).

No contexto brasileiro, por volta dos anos de 1970, a educação caminhava para concepções reprodutivistas e crítico-reprodutivistas com a finalidade da superação da Pedagogia Tradicional. Essas pedagogias reprodutivistas e crítico-reprodutivistas são denominadas de hegemônicas, por terem características de não assegurarem uma fundamentação propícia para as mudanças sociais, ou seja, são teorias que reproduzem, pela Educação, a ideologia burguesa vigente. Saviani (1989) classificou-as em teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas.

As teorias não-críticas têm como característica um pensamento que considera a educação como redentora para os problemas da sociedade, não reconhecendo os limites que a educação, assim como a escola, tem perante os problemas sociais. Exemplos dessas teorias não-críticas são: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia Nova (SAVIANI, 1989). Já as teorias crítico-reprodutivistas reconhecem as limitações da escola, no entanto, continuam reproduzindo a ideologia vigente, ou seja, criticam e reconhecem as limitações, mas não propõem mudanças. Exemplos desse grupo estão na Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e na Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica (SAVIANI, 1989).

A partir desse contexto, e com obras influenciadoras, como as de Gramsci, nascem no Brasil pedagogias contra-hegemônicas, com características humanizadoras e libertadoras, provindas de movimentos de lutas sociais, de interesse do proletariado e com posturas políticas e críticas. A ascensão dessas pedagogias contra-hegemônicas, por volta da década de 1980, foi privilegiada pelo fato do contexto brasileiro da época caracterizar-se por diversas mudanças que se sucederam, de acordo com Saviani (2007, p. 411), com:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidentes da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos.

Desse modo, o contexto favoreceu a expansão de propostas suscetíveis para orientar a prática educativa em uma direção transformadora. No entanto, segundo Saviani (2007), mesmo que essas pedagogias contra-hegemônicas tenham nascido de um mesmo anseio, ainda assim houve uma divisão (grosso modo) entre grupos que pensavam e formulavam pedagogias com propostas diferentes umas às outras.

Há um grupo a pensar o saber do povo e a autonomia de suas organizações, ou seja, uma escola com espaços abertos para as ideias populares e com exercícios de autonomia popular, enquanto isso, outro grupo pensa a escola como um espaço para propiciar a educação escolar, ou seja, para ofertar o conhecimento sistematizado às camadas populares. Entre esse primeiro grupo mencionado, a concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire é referência no que se denomina de educação popular (SAVIANI, 2007).

Essas pedagogias conhecidas como educação popular são organizadas no seio dos movimentos populares e têm como princípio uma educação do povo, pelo povo, para o povo e com o povo. A categoria povo dá lugar à categoria classe para essas pedagogias, e com isso concebem a autonomia popular de uma forma metafísica, onde as condições histórico-políticas são consideradas em segunda instância, já que acreditam que há uma virtude intrínseca aos homens do povo denominadas de “a eminente dignidade”. Essas pedagogias nasceram com o ideal de serem libertadoras, o que significa que as pedagogias do povo não carecem diretamente do Estado e nem da escola, pois os movimentos populares teriam autonomia para organizar esse ensino (SAVIANI, 2007).

A perspectiva filosófico-educacional para essas pedagogias populares propõe, de acordo com Silva (2001), a formação de cidadãos críticos, através do processo de apreensão e crítica da realidade, onde busca analisar as relações humanas entre si e com a natureza, a fim de proporcionar a libertação do oprimido perante a classe dominante.

Ainda dentro das pedagogias populares, surgiram propostas de pedagogias da prática, com inspirações libertárias que, diferentemente da primeira tendência acima apresentada, utiliza-se da categoria classe. Compreendem, de acordo com Saviani (2007, p. 414), que o “ato pedagógico é, também, um ato político”, e buscam uma prática voltada para a resolução de problemas frente à prática social das camadas populares da sociedade.

O outro grupo, sobre as pedagogias contra-hegemônicas, que se destina a pensar a escola como um espaço para desenvolver o saber elaborado, acomoda as pedagogias denominadas: Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, de José Carlos Libâneo, e a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos foi apresentada, pela primeira vez, em 1985, no livro “Democratização da escola pública”, escrito por Libâneo. O autor tem como base teórica para sua pedagogia as ideias do autor marxista Snyders, que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir uma pedagogia da outra. Essa distinção se dá pela classificação das pedagogias denominadas de “progressistas” (esquerda) e das denominadas de “conservadoras”.

A perspectiva da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, segundo Silva (2001), visa a formação do indivíduo crítico a partir da aquisição dos conhecimentos sistematizados para que possam exercer suas atividades políticas e sociais de forma consciente na sociedade. Ainda conforme Saviani (2007, p. 417), o papel primordial da escola para essa pedagogia é “difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais”. Esses conteúdos são aqueles constituídos como patrimônio comum da humanidade, ou seja, os conteúdos culturais que precisam ser resgatados pelos docentes e discentes à luz da realidade de suas práticas sociais.

Assim como a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos de Libâneo, a Pedagogia Histórico-Crítica também é uma pedagogia contra-hegemônica, que tem como princípio a importância da transmissão dos conhecimentos

sistematizados para a emancipação dos sujeitos. Saviani, apoiado nessas ideias, em especial, no materialismo histórico-dialético, deu início à fundamentação e elaboração da PHC com base em alguns conceitos-chave de Gramsci:

Desde os primeiros estudos sistemáticos de Gramsci no Programa de Doutorado em Educação da PUC – SP manifestei preocupação com a elaboração de uma pedagogia de inspiração gramsciana. Formulei, então, um esquema datado de 1979 em que procurei organizar as principais categorias que compõem os “Cadernos do Cárcere” em torno da pergunta: o que poderia ser uma teoria gramsciana da educação e, mais especificamente, da escola? (SAVIANI, 2009, p. 9).

Primeiramente, fez-se necessário compreender o conceito de homem (sujeito) entendido por Gramsci para, posteriormente, compreender o processo da formação humana. De acordo com Saviani (2009, p.10), para Gramsci o homem é “o conjunto das relações sociais”, relações essas que implicam, ao mesmo tempo, a “sociedade das coisas” e a “sociedade dos homens”. Essa “sociedade das coisas” condiz com o grau de domínio da natureza pelo homem, e a “sociedade dos homens” refere-se ao nível de desenvolvimento das organizações sociais humanas, estabelecidas num determinado momento histórico.

Portanto, o homem é um processo de diversos fatores, que influenciam na sua individualidade e que determinam aquilo que ele está por vir a ser e aquilo que ele pode vir a construir. A “humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza” (GRAMSCI, 1978, p. 52). Essa concepção de homem, compreendida dentro das relações sociais do capitalismo, ou seja, das relações de classe, desenvolve suas atividades a partir do ato de pensar. Todos os homens são intelectuais, independente das atividades que desenvolvam (GRAMSCI, 1982).

Gramsci (1982) rompe com a divisão do trabalho manual e intelectual, ao afirmar que todas as atividades humanas exigem o ato de pensar, mesmo que em proporções diferentes, conseqüentemente, todos os homens são intelectuais. Conforme se pode observar no exemplo dado:

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, "gorila amestrado", é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, se bem que sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria (GRAMSCI, 1982, p. 7).

Desse modo, as diferentes funções desempenhadas por diferentes sujeitos na sociedade são consideradas a partir de suas características de maior peso, ou seja, se determinada atividade sobrepõe o esforço físico ou se sobrepõe o esforço intelectual. Por isso, ele volta a afirmar que "todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais" (GRAMSCI, 1982, p. 7).

Nessa vertente, Saviani buscou em Gramsci aporte para pensar na possibilidade de criação de uma nova camada de intelectuais, um ponto de equilíbrio, para aqueles que, por sua vez, considerados homens não-intelectuais dentro da sociedade capitalista, possam ter acesso ao conhecimento e construir uma nova concepção de mundo de forma a acoplar todas as atividades humanas. Para isso, consiste em:

[...] elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo (GRAMSCI, 1982, p. 8).

As lutas contra-hegemônicas, advindas da educação, em especial a partir da PHC, orientam-se na conscientização dos homens sobre suas concepções de mundo: "A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva

autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1978, p. 34).

É necessária a superação da concepção de mundo hegemônica, em especial, para as camadas sociais subalternas, onde a concepção de domínio pela classe dominante atua sobre a mentalidade popular de forma consentida, a partir de seus interesses, o que inibe a expressão das camadas populares e inviabiliza a organização destas para sua defesa (SAVIANI, 2009). A proposta de Saviani, ao elaborar uma teoria educacional emancipadora, é ofertar às camadas subalternas a emancipação através da consistência, coesão e coerência de uma concepção de mundo elaborada, ou seja, de uma filosofia. É a conversão do conhecimento do senso comum em filosofia, em um processo de desarticulação-rearticulação:

[...] trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares (SAVIANI, 2009, p. 18).

Para Gramsci (1982, p. 7), “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. A educação, em especial o ambiente escolar, torna-se um instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica e para elevar a cultura das massas. Para isso, faz-se necessário dois momentos simultâneos e articulados entre si, sendo eles:

Um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa trabalhar o senso comum buscando extrair o seu núcleo válido (o bom senso) para lhe dar expressão elaborada com vistas a formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2009, p. 18).

Nessa perspectiva, a elevação da cultura da massa, assim como sua emancipação através da educação, dá-se pela passagem do senso comum para a consciência filosófica. A educação para a mudança necessita de intervenção crítica na realidade e, para isso, uma racionalidade ideológica emancipadora implica compreender a lógica das interações dialéticas no processo social e político, pois, somente assim, é possível elaborar um exame crítico das relações sociais (SILVA, 2010, p. 57).

No entanto, Saviani (1989), em defesa da escola e de suas finalidades, afirma que essa instituição está longe de ser a redentora para as transformações sociais. A escola sozinha não é capaz de solucionar todos os problemas sociais, pois, segundo o autor, é um elemento secundário e determinado. Porém, mesmo sendo elemento determinado, a escola está em uma relação dialética com a sociedade, porque possui instrumentos decisivos e que interferem no meio social, o que a torna capaz, a partir desse processo dialético, de determinar o elemento determinante.

Para melhor compreender a formulação de Saviani, para uma pedagogia contra-hegemônica, é necessário adentrar o contexto das décadas de 1970 e 1980 no Brasil. Entre os anos de 1964-1985, o modelo governamental no Brasil foi o de um regime ditatorial civil-militar que, a partir do binômio “segurança e desenvolvimento”, tinha como objetivo central o desenvolvimento econômico com segurança (SAVIANI, 2007, p. 365).

Nesse período, em especial, no início da década de 1970, o governo militar abriu as portas para empresas internacionais se instalarem no país (particularmente, empresas estadunidenses), devido às influências da industrialização. Consequentemente, o país, a fim de atender as demandas do modelo organizacional dessas empresas, viu-se na necessidade de preparar mão-de-obra e, com isso, sistematizar e adotar um modelo de organização no campo da educação. Difundiram-se, então:

Ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2007, p. 367).

A pedagogia tecnicista tinha seus pressupostos inspirados nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2007). Porém, embora tenha suas particularidades, corresponde ao grupo de teorias não-críticas, que visavam os interesses da classe dominante para a reprodução da sociedade capitalista, assim como a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

Entretanto, mesmo em meio a repressões advindas desse governo ditatorial-militar, surgiram muitos estudos de críticas sobre as pedagogias

reprodutivistas, inspirados em autores teóricos europeus, que superavam aos métodos técnico-operativos de grande ênfase nos Estados Unidos. Surgiram, então, segundo Saviani (2007), as tendências crítico-reprodutivistas¹⁴, que foram denominadas dessa forma, pois:

Trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. [...] Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes (SAVIANI, 2007, p. 391).

Ainda que críticas, essas tendências não foram suficientes para suprir o avanço da educação frente às formas reprodutivas das desigualdades sociais vigentes. Elas apenas pautaram-se na crítica, mas não apresentaram uma pedagogia que culminasse na prática educativa de forma a superar as pedagogias não-críticas. Saviani (2007, p. 399) ressalta que “se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia”.

Para elaborar uma pedagogia, é preciso ter uma teoria que a subsidie e uma prática educativa que relacione professor-aluno e oriente o processo de ensino e aprendizagem. É nesse caminhar que as pedagogias contra-hegemônicas¹⁵, por volta do início da década de 1980, buscam para o campo educacional formular pedagogias críticas, revolucionárias e emancipadoras, sendo esse período composto de fatores históricos, políticos e sociais determinantes para a sua difusão.

As principais referências dessas pedagogias são: as pedagogias da educação popular (de inspiração libertadora); as pedagogias da prática (de inspiração libertária); a pedagogia crítico-social dos conteúdos; a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Essas pedagogias nascem através de um viés da crítica ao capitalismo, de seu modo de produção e das formas como as relações sociais configuram-se a partir do trabalho; têm como características serem pedagogias

¹⁴As principais referências dessas tendências são a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” e a “teoria da escola dualista”. Essas tendências são apresentadas e sintetizadas no livro “Escola e Democracia” (SAVIANI, 1989, p. 27-40).

¹⁵Todas essas referências das pedagogias contra-hegemônicas são discutidas no livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2007, p. 411-420). A leitura do material serve para um maior aprofundamento do conteúdo, uma vez que nesse trabalho o enfoque culmina na PHC.

humanizadoras, libertadoras, provindas de movimentos de lutas sociais, de interesse do proletariado e com posturas políticas e críticas.

O final da década de 1970, e início da década de 1980, ficaram marcados como um dos períodos mais prósperos para o campo educacional. Nesse momento histórico, foram inauguradas importantes entidades que possibilitaram a agregação de educadores de diferentes vinculações profissionais, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1977, e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em 1978. Além dessas importantes entidades, outras associações e sindicatos, em todo o país, foram sendo constituídos, resultando num grande movimento organizativo entre os educadores de todos os níveis escolares (SAVIANI, 2007).

Houve um árduo esforço por parte dos educadores nesse período, em busca da instauração de relações democráticas contra o autoritarismo, advindas das relações da burguesia *versus* proletariado, que interferiam diretamente nas relações educativas entre professores e alunos, e que “acabavam deflagrando greves prolongadas nas escolas públicas, acionadas como mecanismos de pressão sobre o Estado-patrão” (SAVIANI, 2007, p. 402).

Em meio ao momento de mudança que o país, e a educação, atravessavam, Saviani começou a buscar estudos e fontes teóricas que superassem as pedagogias até então existentes, e que trouxessem possibilidades de uma educação pública, para todos, de qualidade e democrática. Por meio da elaboração e organização do processo do campo educativo por entidades, como a ANDE e ANPED, além dos estudos nos Programas de Doutorado em Educação, aos quais ele pertencia, juntamente com o apoio de alunos/pesquisadores e seus orientandos, foram sendo construídos documentos e bases fundadas na Teoria marxista para a estruturação do que mais tarde viria a ser conhecida como PHC.

Em entrevista realizada no ano de 2016, no Seminário “Dermeval Saviani e a educação brasileira”, elaborado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Saviani organizou um material com a síntese da entrevista concedida para relatar sobre os primeiros indícios da construção de uma pedagogia que visasse superar as pedagogias hegemônicas, denominado “Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que

toda teoria verdadeiramente crítica deve conter”. Neste documento, expressou suas inquietações e estudos em busca de uma pedagogia que atendesse as reais necessidades das escolas, em especial, as escolas públicas. Através de estudos aprofundados sobre o método do materialismo histórico-dialético, o autor aproxima dialética e história da educação para nortear o processo de ensino-aprendizagem, em busca de uma Pedagogia inspirada em consonância com a Teoria marxista (SAVIANI, 2017).

Com a proposta de uma pedagogia revolucionária, apresentada, sobretudo, no livro “Escola e democracia”, em sua primeira edição no ano de 1983, Dermeval Saviani desmistifica a crença do otimismo pedagógico escolanovista, ou mesmo do positivismo, que defendia o discurso de que a escola poderia ser o principal meio de superação das problemáticas em face das condições sociais, e apresenta sua pedagogia como revolucionária e crítica, superando as pedagogias reprodutivistas. Esse foi um marco importante para o reconhecimento e apresentação da PHC no meio acadêmico e social, que se fundou, oficialmente, no ano de 1979.

O autor, em sua proposta, visa uma defesa da democracia na escola, a postura política e social do docente e prioriza um ensino significativo, a partir dos conhecimentos acumulados historicamente, numa relação docente-discente. Seu olhar se direciona, principalmente, à escola pública, que acolheu ao longo da história da educação brasileira os grupos desfavorecidos socialmente, os quais, através dela, teriam uma possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado e poderiam se tornar sujeitos em sua prática social, atuando de maneira crítica.

A partir dessa proposta, Saviani (1989) apresenta sua concepção metodológica dialética de ensino e aprendizagem da PHC, que consiste em três momentos: a síntese, a abstração e a síntese. Apesar de se apresentarem como momentos distintos, fazem parte de um mesmo processo e acontecem de forma única e orgânica. Pode-se dizer que, esses momentos da construção do conhecimento escolar são derivados do movimento prática-teoria-prática-práxis, uma vez que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada, e a transmissão e assimilação do conhecimento são incorporadas de forma sistemática: “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um

trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação” (SAVIANI, 1989, p. 82).

Para compreender esse processo de transição da síncrese à síntese, Saviani (1989) aponta alguns dos passos de seu método pedagógico, tendo como base os esquemas dos passos dados por Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e John Dewey (1859-1952), representantes da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, respectivamente. Porém, vale ressaltar que esses novos passos, apresentados por Saviani, não condizem com uma união dessas outras pedagogias, uma vez que sua proposta de pedagogia tinha no horizonte a superação dos métodos até então existentes, e, principalmente, por estar destinada aos interesses populares a partir da relação entre educação e sociedade. Sendo assim:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1989, p. 79).

Os passos do método pedagógico apresentado por Saviani (1989) são: prática social; problematização; instrumentalização; catarse e a prática social final. O primeiro passo, denominado prática social, consiste em uma preparação, que, ao contrário da Pedagogia Tradicional, não é dada somente pelo professor e nem, tampouco, somente pelo aluno (Pedagogia Nova), mas ocorre a partir da relação e interação entre professor e aluno. É o primeiro momento em que o professor possibilita o contato ao aluno sobre aquilo que irão estudar, a partir de um levantamento (diálogo) inicial para evidenciar aquilo que os alunos, por suas experiências e vivências, já possuem de pré-concebido sobre determinado assunto.

No entanto, os sujeitos do processo – professor e aluno – apesar de partirem da mesma prática, estão em níveis diferentes de compreensão: “[...] enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de

‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético” (SAVIANI, 1989, p. 80).

Ao entender que o professor já possui relações entre seu conhecimento e as experiências que têm sobre a realidade e, por antemão, já ter preparado a aula e, conseqüentemente, colocar hipóteses sobre os conhecimentos prévios dos alunos, podemos afirmar que ele se apresenta num nível sintético. Porém, é uma síntese precária pelo fato de que, por mais que ele tenha um conhecimento prévio sobre o que os alunos sabem, somente com a prática pedagógica em ação é que ele poderá obter a resposta efetiva dos alunos e de sua condição prévia de conhecimento, a partir da realidade na qual estão inseridos.

Contudo, a prática social inicial é uma leitura da realidade feita entre professor e aluno, que consiste em não apenas adquirir um novo conceito, mas, além de adquiri-lo, como conhecimento, visualizar essa aprendizagem na realidade, torná-la significativa, numa relação mediada entre os sujeitos do processo com o mundo ao qual pertencem:

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois se refere a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos etc. (GASPARIN, 2009, p. 19).

O próximo passo, proposto na PHC, é a problematização, não mais vista como um problema (Pedagogia Nova) em meio às atividades, e nem como a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (Pedagogia Tradicional). Portanto, assim que o professor faz o levantamento na prática social com os alunos, o segundo momento serve para questionar, analisar e interpretar as informações colhidas, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado, assim como as necessidades sociais em que foram e serão vivenciados esses conhecimentos: “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1989, p. 80).

Na Pedagogia Tradicional, o terceiro passo é dado pela assimilação dos conteúdos, momento no qual o professor, como transmissor do conhecimento,

apresenta aos alunos de forma direta o conteúdo. Em contrapartida, na Pedagogia Nova, esse momento é denominado de coleta de dados, no qual os alunos, através de alguns instrumentos e ferramentas (seja o professor ou não), pontuam dados para resolver o problema inicial (SAVIANI, 1989, p. 80). No entanto, na PHC, mesmo que haja a transmissão e assimilação do conhecimento, e até mesmo uma coleta de dados, ela é feita pela instrumentalização, ou seja, pelos instrumentos/caminhos que o professor apresenta ou encaminha aos alunos, para que conheçam sobre materiais e fontes que foram produzidos socialmente e preservados historicamente. Essa etapa é importante para que os alunos das camadas populares se apropriem dessas ferramentas culturais, pertinentes às suas condições de existência (lutas), e, conseqüentemente, para a compreensão da resolução da problematização (SAVIANI, 1989).

A instrumentalização é um momento importante, que assim como todos os outros passos, ocorre de forma dialética, num constante confronto com a realidade. Aqui, se constrói o conhecimento científico, uma vez que o aluno passa do senso comum à consciência filosófica, de forma direcionada, com postura política destinada, especialmente, às classes trabalhadoras:

[...] o conteúdo que os educandos vão adquirindo ou reconstruindo não é apenas o proposto pelo programa; vai muito além, pois envolve o conhecimento da própria estrutura social capitalista, dentro da qual se conforma o conteúdo específico de cada área (GASPARIN, 2009, p. 52).

O quarto passo da PHC é a catarse, momento no qual acontece a incorporação do conhecimento, dos instrumentos culturais, não mais, somente, no campo das ideias, mas visualizados como elementos ativos para a transformação social. Diferentemente do quarto passo da Pedagogia Tradicional, momento da generalização, que corresponde à capacidade de reconhecer todos os fenômenos através do conhecimento adquirido, bem como da Pedagogia Nova, que é o momento da hipótese, a catarse proporciona, a partir do conhecimento assimilado, uma nova expressão sobre a prática social (SAVIANI, 1989).

Por fim, o último passo, denominado prática social final, ponto de chegada do processo que se dá na própria prática social, consiste na “[...] manifestação

da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano” (GASPARIN, 2009, p. 143), não se limitando à aplicação, conforme era posto pela Pedagogia Tradicional, e nem somente pela experimentação, como dado pela Pedagogia Nova.

Nesse último passo da PHC, através da assimilação sistemática do conteúdo, o aluno adquire seu conhecimento e com ele é capaz de transformar sua realidade. Os alunos que, antes, se apresentavam num nível sincrético do conhecimento, passam do senso comum a uma consciência epistemológica, não só pela essência do conteúdo, mas também pela essência do concreto, da realidade. E o professor, que nesse processo se apresentava de forma sintética precária, perde essa precarização (SAVIANI, 1989). Ambos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem estão próximos, e mantém um diálogo, o que possibilita a alunos e professores uma nova postura de agir frente à sociedade.

Finalmente, a teoria dialética do conhecimento da PHC, pautada no método materialista de Marx, consiste num:

[...] movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 1989, p. 83).

A proposta pedagógica da PHC consiste, portanto, em: conhecer a prática social dos sujeitos (síncrese); realizar a teorização sobre a prática (abstração); e retornar à prática para transformá-la (síntese). Esses passos não seguem uma ordem cronológica, são articulados em um mesmo movimento, sem separações durante o processo, pois acontecem de forma única e são contínuos. Ao assumir essa postura de trabalho pedagógico na PHC, o docente, assim como os demais envolvidos na educação, necessita assumir uma postura comprometida com a construção de uma sociedade democrática, assim como de uma educação política transformadora e crítica.

Para compreender a relação entre aprendizagem das crianças e o método de ensino proposto pelos professores, iremos aproximar as concepções filosóficas e pedagógico-didáticas da PHC dos estudos da Psicologia Histórico-

Cultural, que, assim como a PHC, fundamentou-se nas teorias do materialismo histórico-dialético para discutir o entendimento sobre o homem e suas relações sociais, construídas pela interação entre o sujeito-objeto, a partir de ações medidas socialmente.

As interfaces entre essas duas teorias se encontram em um ideal comum, sobre uma formação humana que compreenda a realidade e as necessidades, com capacidade de agir sobre elas de forma consciente e crítica. O homem, compreendido como um ser histórico, difere-se de outras espécies por transformar a natureza a partir do seu trabalho, que vem sendo aperfeiçoado ao longo do desenvolvimento histórico-social: “Graças a ele [trabalho], a unidade entre mãos, cérebro e linguagem conduziu o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral e, conseqüentemente, a transformação do ser orgânico em ser social” (MARTINS, 2013, p. 2).

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) foi o autor responsável por desenvolver uma Psicologia de viés marxista, na busca da formação de um novo homem e de uma nova sociedade. Ana Maria Esteves Bortolanza e Fernando Ringel (2016) nos informam que Vigotski foi profundamente influenciado pelos acontecimentos histórico-sociais de seu tempo, assim como pela boa formação que teve em seus estudos, fatores que inspiraram e convergiram para a criação de sua teoria histórico-cultural.

O autor, nascido na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielorrússia, presenciou em sua vida algumas revoluções e conflitos históricos, que foram marcantes na elaboração de sua teoria. O Império Russo, por volta dos anos de 1917 e 1918, configurava-se num cenário muito conflituoso, principalmente, pela passagem do velho a um novo regime. No final da Primeira Guerra Mundial, houve uma ruptura entre o Império Otomano e o Austro-húngaro, momento em que a própria Rússia “lutava contra os revolucionários por sua sobrevivência não apenas como império, mas como país” (BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 11).

A Rússia, nesse período, às vésperas da revolução, tinha como economia principal do país a agricultura, sendo que a maioria da população vivia no campo e na pobreza, e o processo de industrialização ocorria de forma tardia. O país estava fortalecido e encontrava-se à beira de uma revolução, ainda mais pelo

fato de estar com o poder centrado nas mãos de um regime Imperial perdido no século XX (HOBSBAWM, 1995).

O Império Russo teve praticamente toda sua economia destruída nesse período, o que propiciou uma efervescência revolucionária ainda mais acirrada contra o regime imperial. De acordo com Bortolanza e Ringel (2016), a queda do Imperador Nicolau II sucedeu-se através de apoios de diferentes setores da sociedade e, em outubro de 1917, os bolcheviques, liderados por Vladimir Lênin, tomaram o poder e deu-se início a construção de uma república socialista. A partir desse ato político revolucionário, acirrou-se uma guerra civil entre os apoiadores do novo regime e os que defendiam a monarquia e o capitalismo. No entanto, somente em 1923, o Exército Vermelho venceu a guerra civil e oportunizou a criação da União Soviética (BORTOLANZA; RINGEL, 2016).

Após a ascensão do novo regime na União Soviética, muitos intelectuais procuraram constituir uma nova educação a essa nova sociedade. Essas ideias ganharam força com a expansão da teoria marxista-leninista e “serviram de base científica para a escola única politécnica” (BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 13). Dentre esses intelectuais, Vigotski também procurou encontrar, no materialismo histórico-dialético, bases para a concepção de uma nova teoria para o campo da Psicologia:

A Revolução pôs como tarefa primordial a formação do homem novo e de uma escola nova que iria educar esse homem que viveria na nova sociedade socialista. Entre os que pertenciam à intelectualidade russa houve os que ‘aceitaram’ e os que não ‘aceitaram’ a Revolução. Vygotsky estava no primeiro grupo e mergulhou de corpo e alma no fluxo das transformações vertiginosas trazidas pela Revolução de Outubro. (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 55 apud BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 100).

Vigotski, ao elaborar sua Psicologia com base no materialismo histórico-dialético, utilizou-se do método dialético para explicar como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, pautado nos três momentos: a síncrese, abstração e a síntese, assim como fez Saviani para explicar o processo da aprendizagem (ANTONIO, 2008). Diante desse método dialético, Vigotski formulou teorias importantes sobre a gênese social das funções

psicológicas superiores, o processo de internalização, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, entre outros.

A Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Vigotski, pressupõe uma natureza social da aprendizagem. Para ele, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam (VIGOTSKI, 1991, p. 59).

Vigotski, ao tratar sobre as funções psicológicas superiores, também entendidas como “processos mentais superiores”, não rejeita a influência que os fatores biológicos exercem sobre tais funções; porém, diferentemente de muitos intelectuais da Psicologia de sua época, afirma que as funções psicológicas superiores somente se desenvolvem através dos aspectos de natureza social. Para Vigotski (1991), as funções psicológicas superiores compreendem aos mecanismos psicológicos complexos, que são próprios dos seres humanos, como, por exemplo: a memória lógica, as ações conscientes, o pensamento abstrato, entre outros. Eles somente se desenvolvem através da relação do homem com outros homens e com seu meio.

Contudo, para Vigotski (1991), o desenvolvimento do ser humano está entrelaçado entre os fatores internos e externos, num processo dialético complexo de muitas transformações. Diferentemente de outros intelectuais, sobre o desenvolvimento humano, Vigotski não se limita a elaborar etapas de desenvolvimento, mas descreve esse processo em uma relação estreita com a capacidade de aprendizado do ser humano. A título de exemplo, o professor suíço Jean Piaget (1896-1980), o qual também dedicou seus estudos e pesquisas ao desenvolvimento humano, tem como ponto central de suas pesquisas a construção do conhecimento dos indivíduos a partir da gênese do pensamento racional.

Piaget (1978) aprofundou a compreensão sobre o desenvolvimento humano através das preocupações biológicas, das adaptações orgânicas do homem e dos processos cognitivos que possibilitam a adaptação ao meio. Quanto às etapas para organizar a estrutura cognitiva, que impulsionam o desenvolvimento do homem, Piaget (1978) pautou-se em delimitar estágios de

desenvolvimento através da maturação biológica, considerando dois conceitos importantes para tal, os conceitos de assimilação e acomodação.

Para este autor, os sujeitos assimilam os objetos presentes em seu meio, conforme a predisposição das estruturas internas orgânicas já construídas, e acomoda-os sob determinados esquemas, que organizam essa nova informação. A esses dois conceitos correspondem o princípio de desenvolvimento das estruturas mentais e o constante crescimento da capacidade cognitiva (PIAGET, 1978).

Com base nesses conceitos, Piaget considerou o desenvolvimento infantil em quatro grandes períodos, através das estruturas cognitivas e sua maturação biológica. Os estágios organizados por Piaget são, conforme Durlei de Carvalho Cavicchia (2010, p. 3):

Estádio da inteligência sensório-motora (até, aproximadamente, os 2 anos); estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (2 a 7-8 anos); estágio da inteligência operatória concreta (7-8 a 11-12 anos); e estágio da inteligência formal (a partir, aproximadamente, dos 12 anos).

Esses estágios do desenvolvimento também envolvem outro conceito importante da teoria de Piaget: o equilíbrio. Entende-se esse processo como quando o sujeito interage com os objetos do meio, provocando um desequilíbrio criado pelos problemas enfrentados e pelo conflito do “desconhecido”, em busca da assimilação/acomodação do conhecimento para um reequilíbrio. Por isso o desenvolvimento por estágios provoca um “patamar de equilíbrio”, constituindo-se em “degraus” em direção ao equilíbrio final: “assim que o equilíbrio é atingido num ponto a estrutura é integrada em novo equilíbrio em formação” (CAVICCHIA, 2010, p. 3).

Vigotski ao ter conhecimento sobre a teoria piagetiana, mesmo considerando a importância dos estágios de desenvolvimento, critica as ideias do professor suíço, por não acoplar em seus estudos a relevância devida da formulação de conceitos sociais, tal como Vigotski faz com os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. A ênfase da teoria de Vigotski recai sobre a aquisição social de conceitos, e não apenas na maturação biológica como o faz Piaget, pois considera as dimensões historicamente criadas e culturalmente

elaboradas no processo de desenvolvimento das funções superiores dos sujeitos.

Em seu livro “Formação social da mente” (VIGOTSKI, 1991), apresenta os níveis de desenvolvimento da criança, conhecidos como zonas de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O primeiro se refere ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 1991, p. 57). São ações que as crianças já conseguem desenvolver por si só. Pode-se dizer que é aquilo que antes ela não sabia fazer ou que somente fazia com ajuda de um adulto, e que começa a realizar sozinha.

Já o nível da zona de desenvolvimento proximal se refere às ações e soluções que a criança desenvolve somente por meio da ajuda de outras pessoas. São aquelas “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1991, p. 58). Através desses conceitos o autor discute o processo de desenvolvimento e aprendizagem, e afirma que os dois estão interrelacionados desde os primeiros dias de vida da criança. Contudo, ressalta que:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1991, p. 61).

Com base nesse pensamento de Vigotski, a Psicologia Histórico-Cultural se aproxima da proposta de Saviani com a PHC, sobre a defesa do ensino sistematizado a partir dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, pois, se o desenvolvimento mental de uma criança é construído pelo aprendizado, adequadamente organizado, a escola, então, se torna responsável por fazer essa transmissão-assimilação de conteúdos que, de outra forma, possivelmente, essas crianças não teriam conhecimento. Dessa maneira, Lígia Márcia Martins (2013, p. 131) argumenta que:

Por meio delas, visamos demonstrar que no cerne da defesa do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos – tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica, radica a defesa de uma das condições mais decisivas para o desenvolvimento do psiquismo humano; identificado com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores, conforme postulado pela psicologia histórico-cultural. Advogamos, portanto, que a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico das pessoas, dado que reitera o papel da escola como lócus privilegiado para requalificar seu curso e conferir-lhe direção.

Portanto, entre essas fundamentações de base materialista, a PHC vem sendo construída coletivamente, por esforços de pesquisa e no caminhar do chão da escola, em busca da emancipação e criticidade sobre as concepções de mundo dos sujeitos ativos e históricos desse processo. Esta pesquisa se insere nesse esforço coletivo, de pensar possibilidades no ensino de História nos Anos Iniciais, a partir dessa teoria da educação brasileira e de suas bases teóricas.

3 APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA DA PHC

Ao adentrar nesta terceira parte da dissertação, o desafio lança-se na busca pelas possibilidades de uma aprendizagem histórica com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio dos fundamentos teóricos e metodológicos da PHC, a partir da História Local. Como visto anteriormente, nos levantamentos das produções acadêmicas referentes à PHC, pouco se tem articulado entre essas temáticas, ou seja, não há uma quantidade de produções significativas referentes à aprendizagem histórica para crianças a partir da PHC, nas bases selecionadas para realização do levantamento.

Além desse resultado importante, obtido nos levantamentos das produções, sabe-se que são muitas as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem com crianças, em especial, com a aprendizagem histórica. Elas são permeadas por diversas barreiras, tanto pedagógicas quanto políticas, sociais, culturais, entre outras, que impedem que a aprendizagem ocorra de modo significativo e sistematizado.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a disciplina de História enfrenta dificuldades e limitações em sala de aula, problemas como: a restrição do ensino de História às datas comemorativas; o despreparo dos professores polivalentes para ministrarem as aulas específicas de História; a falta de um planejamento curricular adequado para direcionar esse ensino; o processo de ensino e aprendizagem ocorrendo de forma linear, mecanizada e descontextualizada; entre outros.

No entanto, antes de aprofundar sobre a compreensão da aprendizagem histórica no contexto escolar dos Anos Iniciais, é válido reportar-se à essência do que é conhecimento para o método do materialismo histórico, para entender as implicações e possibilidades de um processo educativo comprometido com a mudança da sociedade, a partir da visão dos homens e suas relações com o trabalho. Pensar no conhecimento através do materialismo histórico-dialético é pensar na concretude, na realidade que possibilita ao sujeito conhecer a si mesmo, os outros e os objetos do mundo.

Em contrapartida a outros filósofos do século XIX, Marx tem suas ideias e sua visão de mundo, caracteristicamente, moldadas pelo pensamento antimetafísico, ou seja, tem sua filosofia com base no tempo histórico e no sujeito histórico “que constituem como síntese de relações sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 19). O sujeito, presente em um determinado momento histórico, constitui as relações sociais a partir da sua atividade vital: o trabalho. Este, portanto, é o que caracteriza e diferencia o homem das demais espécies da natureza e é através dele que o homem se constitui como tal, sendo pelo trabalho que o homem supre suas necessidades de sobrevivência e, também, as necessidades propriamente sociais: “Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 21).

A atividade vital do ser humano constitui-se num processo histórico, que possibilita seu acesso ao conhecimento. O caminho que permite o conhecimento para o homem “[...] é a descoberta dos processos concretos de desenvolvimento histórico da realidade social, entendida como objeto em permanente construção” (BORDIN, 2017, p. 4).

A crítica que Marx faz a outros filósofos que se propuseram pensar a forma das relações sociais, e, conseqüentemente, a compreensão do conhecimento, remete-se ao equívoco cometido por eles de não considerarem a totalidade das relações. Ou seja, priorizavam o singular, desvinculavam as relações mais amplas e tinham a intuição como meio de apreensão.

Um exemplo desses posicionamentos críticos de Marx, mencionado na “Carta a Engels” (7 de julho de 1866), refere-se à crítica pela qual Marx opõe-se ao positivismo, por este considerar o fato pelo fato, tidos como condições fundamentais para compreender as relações de produção e de circulação. Marx também se opõe ao pensamento de Auguste Comte (1798-1857), devido à sua concepção linear e progressiva sobre a História, a partir do progresso científico, em um movimento retilíneo e irreversível. Outro exemplo, de oposição das ideias de Karl Marx a filósofos idealistas, é em relação à teoria hegeliana sobre as formas abstratas de mundo e a maneira de conhecê-lo, por intermédio de leis lógicas (BORDIN, 2017).

O idealismo do alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) compreende a realidade como forma pura, com suas leis eternas e imutáveis da natureza, totalmente opostas as ideias apresentadas por Marx em seu método, que consiste nas atividades materiais realizadas pelo homem, em que modifica e apropria-se da natureza pelo seu trabalho (BORDIN, 2017).

Essas visões são totalmente adversas ao materialismo histórico-dialético, uma vez que, esse método compreende a história a partir das contradições sociais e da luta de classes, na forma como são constituídas as relações sociais e a organização da produção material, na constante mudança, em um movimento dialético. Tendo esse método como ponto central para compreender o homem e as relações sociais, e ao analisar nas obras de Marx e Engels sobre o conhecimento, não há referência explícita à temática, pois os autores não se ocupavam com as faculdades do conhecimento em si, mas preocupavam-se com a origem social das ideias, do pensamento e das ciências.

De acordo com Bordin (2017), os textos de Marx e Engels, ainda que de forma esparsa, ocupam-se em pensar a ciência (de modo particular) e o conhecimento (de modo geral) como formas de superar as contradições sociais. Para tal, concebem a ciência como:

[...] uma ação que pretende revelar a dinâmica do mundo real, a fim de superá-lo. Se a técnica diz respeito à aplicação do conhecimento na produção econômica (e da vida humana), a tarefa da ciência consiste em fornecer os elementos teóricos e críticos para superar as contradições históricas e sociais (BORDIN, 2017, p. 2).

Portanto, a base material e concreta é o elemento determinante para constituir o objeto do conhecimento, o qual é dado na relação sujeito e objeto, mediatizados pela atividade humana. Para György Márkus (1974), o objeto entende-se pelo mundo objetivo, como uma realidade estável, independente da relação momentânea eventual que o homem estabelece nele, e quanto ao sujeito, entende-se o ser histórico, capaz de agir na natureza e por ela desenvolver e aperfeiçoar a sua consciência.

A consciência, por sua vez, tem origem na natureza social do homem e sua existência está condicionada e posta pela sociedade. De acordo com Márkus (1974), a consciência, em toda sua plenitude, é uma atividade voltada para a

apropriação da natureza. Porém, a consciência não está determinada *a priori*, ela se relaciona com os acontecimentos e com as atividades materiais desempenhadas pelos homens, ou seja, pelo trabalho e suas formas de produção.

Para Marx (2010), quando o homem é capaz de desvelar os mecanismos da articulação entre a atividade material e os acontecimentos sociais históricos, já realiza o ato de conhecer. No entanto, o autor afirma que a consciência e a atividade humana são concepções diferentes que, ao mesmo tempo, estão vinculadas em uma unidade mútua, ou seja, não são equivalentes, mas também não se dissociam. Para tanto, o conhecimento se dá a partir das abstrações teóricas e não dos espontaneísmos, por isso, a consciência se dá pela construção dos elementos produzidos pelos homens: “Pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser produzido deliberadamente pela escola” (SAVIANI; DUARTE, 2012. p. 4).

Quanto às abstrações teóricas, pode-se defini-las como o conhecimento acumulado historicamente pelo homem, ou seja, tudo aquilo que os homens em sociedade construíram ao longo do tempo. A essas abstrações teóricas referem-se, também, utilizando o termo “clássicos”. Ao considerar a formação humana na perspectiva histórico-ontológica, o acesso aos clássicos se apresenta como condição necessária dessa formação. Porém, o termo “clássico” não remete a algo ultrapassado, arcaico, antigo ou a conceitos semelhantes (SAVIANI; DUARTE, 2012).

O conceito de clássico possui diversas variações, mas, ao pensar esse termo voltado para a formação humana, enquanto o que seja fundamental para a construção do ser: “Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

O conceito de clássico parte da premissa de algo que possui questões nucleares que caracterizam a própria identidade do homem, sua permanência se dá justamente por extrapolar períodos históricos nos quais foram formulados e servir como base de apropriação, para as próximas gerações, sobre as objetivações humanas acumuladas historicamente.

Por isso, a escola, estruturada como tal hoje, torna-se a instituição responsável pela transmissão-assimilação desses conhecimentos considerados clássicos para as crianças, jovens e adolescentes, a fim de contribuir para sua formação humana em sua plenitude. Nesse viés, Saviani (2011, p. 21) define o trabalho educativo como:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Portanto, é necessário que a escola produza nos indivíduos singulares, a humanidade, ou seja, todo o conhecimento produzido, histórico e culturalmente, pelos homens, para que esses indivíduos tornem-se humanos, sejam humanizados. Importante, ainda, salientar que, essa transmissão dos conhecimentos clássicos acumulados historicamente, não se remete aquele ensino tal como fora expresso na Pedagogia Tradicional. Essa transmissão-assimilação ocorre pelo processo organizado e fundamentado da PHC, como já apresentado anteriormente, pautado no contexto social e real dos indivíduos, em sua prática social.

A escola pública torna-se, então, um espaço de luta pela mudança e pela luta de classes, através do conhecimento sistematizado, ou seja, do entendimento sobre a realidade construída tal como ela hoje se apresenta, através das abstrações teóricas, que homens conscientes e críticos podem transformar a realidade em busca de melhores condições. No entanto, essa “luta, por si mesma, não revolucionará a sociedade pelo simples fato de que a escola não tem o poder de mudar a sociedade” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4).

As transformações e mudanças são dadas a partir de ações humanas conscientes, compreendendo, então, que o papel da escola é o papel de conscientizar os homens através do conhecimento sistematizado, para que, posteriormente, possam agir em seu meio a fim de transformá-lo com consciência. Essas transformações, feitas pela ação humana de forma consciente, podem ser entendidas como ato de revolução. A revolução, nesse

contexto, deve ser compreendida como algo construído historicamente, pois não se dá pelo espontaneísmo, mas pela experiência acumulada historicamente e socialmente. Somente quando os indivíduos tomam conhecimento de si mesmos, como seres históricos, e das formas de organização da sua realidade é que podem promover essa ação (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Ainda ressalta-se que a revolução não se limita à tomada do poder político e econômico, mas se amplia em um processo muito mais complexo de transformação das pessoas e das sociedades. De acordo com Saviani e Duarte (2012), a revolução vista nesse sentido mais complexo permeia pelos conceitos da criação, criatividade, ou seja, as práticas humanas conscientemente elaboradas são expressões da criatividade humana e, nessa expressão de criação é que se dá a revolução:

Se entendermos a revolução como uma das mais expressivas formas de criatividade humana, a de criação de uma nova sociedade, devemos entender que a criação de algo novo não é um ato místico e irracional, mas um resultado do acúmulo social de experiências (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4).

A escola tem como papel primordial auxiliar na construção dessa conscientização e na criação de uma nova sociedade, pois, sem esse espaço destinado à emancipação humana seria quase impossível realizar coletivamente um processo criativo tão complexo, sem a aquisição dos conhecimentos altamente desenvolvidos pela humanidade. Para o processo de criação é necessário o conhecimento, e a revolução só pode ser pensada a partir daquilo que já se conhece sobre as experiências históricas sociais anteriores: “A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2009, p. 42 *apud* SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4).

Através disso, em busca de uma pedagogia marxista e/ou uma pedagogia socialista, visa-se oportunizar, através da escola, condições a todos os indivíduos, principalmente os fragilizados pelo sistema capitalista, assim como a superação dessa forma de organização da sociedade por meio do conhecimento: “A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 154).

Por fim, em face dessa perspectiva sobre o conhecimento, dado pelo materialismo histórico-dialético, é que este último torna-se relevante para a educação, pois teoriza a relação entre o conhecimento e a realidade objetiva e, com isso, aponta para um caminho educacional de viés crítico, engajado e direcionado para a emancipação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Nesta pesquisa, partiremos da questão da aprendizagem histórica em articulação com a alfabetização, a partir da concepção de conhecimento do materialismo histórico-dialético, que fundamenta a PHC.

Adiante, apresenta-se a aprendizagem histórica nos Anos Iniciais em seu contexto escolar, a partir da PHC, a fim de elucidar essa articulação de propostas em busca de uma educação crítica, criativa e política para as crianças que estão em processo de humanização.

3.1 Compreendendo a aprendizagem histórica nos Anos Iniciais: contextos escolares

Ao pensar a aprendizagem histórica no contexto do ensino no Brasil, percebe-se que há uma rica diversidade de modos de pensar e ensinar História, pois não há um ensino único, nem mesmo um conhecimento histórico exclusivo. Observa-se uma vasta discussão, no campo teórico-metodológico, sobre o processo de ensino e aprendizagem de História em seus diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Porém, a educação em sua realidade escolar é complexa, plural e desigual, e os caminhos que hoje permeiam o ensino de História são de avanços da área na busca de respostas às questões emergenciais da sociedade.

A aprendizagem histórica, então, é vista como linha de frente para o contexto dessa realidade escolar, para aqueles que buscam e constroem uma educação mais crítica, humanizadora e consciente para seus sujeitos. Saviani e Duarte (2012) defendem que a História é uma importante matéria para a escola

do nosso tempo. Compreendem-na como matéria central e crucial, como nenhuma outra, para produzir nos indivíduos a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens:

Essa ideia é a de que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 83).

No entanto, os autores afirmam a importância de se ter um prosseguimento nesse ensino, além de ser necessária a constituição de uma tarefa coletiva e não individual. Também salientam a necessidade de articulações entre as diferentes matérias, uma vez que essas não podem ser compreendidas separadamente do processo histórico.

Os docentes, de modo geral, que atuam com a aprendizagem histórica na Educação Básica, além da dificuldade desse posicionamento político e emancipatório, também são permeados por outras tantas dificuldades que limitam a articulação do ensino com os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos, acarretando num processo fragmentado do conhecimento. Ao falar sobre o ensino de História, muitos recordam sobre datas, fatos históricos, sujeitos históricos, considerados marcos sociais e momentos históricos, de modo isolado, que são passados de geração a geração, porém, de forma mecânica, descontextualizada e linear.

Essas dificuldades e lacunas, presentes no ensino de História, são advindas de um contexto histórico da disciplina composto por um processo de muitas lutas e resistências, além de sua construção marcada por períodos de intencionalidade política e de poderes. Reportando-se à historiografia do ensino de História, ainda que de forma diferente do que se reconhece hoje, um contexto importante a ser analisado sobre as primeiras consolidações do ensino diz respeito ao período colonial, em particular, ao papel dos jesuítas nesse processo.

De acordo com Flávio Massami Martins Ruckstadter e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (2012), em artigo sobre as origens do ensino de História no período colonial, no qual os autores fazem alguns apontamentos referentes ao

primeiro compêndio escolar de História utilizado no Brasil, escrito pelo padre jesuíta Antônio Maria Bonucci (1651-1728), no final do século XVII, intitulado “Epítome cronológico, genealógico e histórico”, esse período ainda recebe pouca atenção por parte dos historiadores da educação e, conseqüentemente, possui poucas pesquisas no que tange o ensino de História, assim como a Educação, de modo geral, no período da atuação da Companhia de Jesus (1549-1759).

A História somente fora organizada e sistematizada como ciência no final do século XIX, mas no período colonial, os jesuítas já faziam uso da História através dos cursos de Humanidades, principalmente, sobre as histórias gregas e romanas antigas, e nos cursos de Teologia, usada como complemento a História da Igreja. A atuação dos jesuítas contribuiu para as primeiras formas de estruturação e organização da educação no Brasil, assim como para o ensino de História.

A Companhia de Jesus, fundada no século XVI pelos padres jesuítas, desempenhava um papel importante no processo de colonização português, em diferentes atividades tais como “catequese dos índios, na fundação de missões, de casas de primeiras letras e colégios, ministrando sacramentos ou ainda como homens de negócios” (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2012, p. 78).

Os colégios da Companhia de Jesus no Brasil, *a priori*, tinham como objetivo central a catequização, a fim de expandir a fé católica; no entanto, após a publicação das normas maiores dos colégios, dado pelo *Ratio Studiorum*, em 1599, regulamentou-se o que deveria ser ensinado nesses colégios, sendo assim, os jesuítas passam a atuar também no ensino dos filhos dos colonos: “Além de propagar a fé católica, os jesuítas foram os primeiros a instituir um ensino letrado e sistematizado nos domínios portugueses no Novo Mundo” (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2012, p. 78-79).

O compêndio de Antônio Maria Bonucci, do século XVII, tinha como finalidade, a princípio, servir como manual para utilizar em suas aulas, uma prática comum entre os padres jesuítas. Nesse compêndio, o padre Bonucci faz a união entre a História Sacra e a História Profana, a primeira, referente à História da Igreja Católica, dos profetas e de Jesus Cristo, a segunda, dos reinos da antiguidade até a modernidade. Nesse período, a literatura tinha como tradição característica escrever sobre a vida de santos e profecias do Salvador, relacionados com os “monarcas brigantinos, com exceção de D. Afonso VI,

apenas discretamente mencionado” (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2012, p. 79).

Nesse aspecto, o texto de Bonucci também aderiu a esse gênero de relatos, em uma literatura centrada na perspectiva cristã-eurocêntrica. Esta perspectiva deu-se, principalmente, pelo fato de que, no final do século XVII e início do XVIII, houve uma busca pela legitimação por parte da educação, em especial, do ensino de História, para a formação dos Estados Nacionais:

A formação de um sentimento nacional no Brasil em fins do século XVII correspondia, entretanto, a reforçar o sentimento de pertencimento à Portugal, sobretudo aos filhos dos colonos e aos futuros membros da Ordem, uma vez que, pelo regime do Padroado, os padres jesuítas que aqui estavam em missão eram também funcionários da Coroa Portuguesa (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2012, p. 80).

Nesse contexto, o ensino de História – ainda que distante de ser uma ciência – caminha juntamente com as relações sociais que se configuravam na época e sob as influências daqueles que estavam no poder. O compêndio, com isso, escrito pelo jesuíta Bonucci, foi um importante documento para o ensino de História nos cursos de Humanidades da época; hoje, todavia, figura como uma fonte histórica plausível para se compreender a constituição da história da educação no Brasil, assim como a História.

Já no contexto de meados do século XVIII em diante, muitas mudanças aconteceram na sociedade europeia que influenciaram fortemente a sociedade colonial do Brasil. Nesse período, muitas reformas ocorreram, tal como a Reforma Pombalina, protagonizada pelo Marquês de Pombal, entre os anos de 1750 e 1777, que estabeleceu reformas modernizantes na administração do Império. Essa Reforma, de acordo com Circe Fernandes Bittencourt (2018), ficou conhecida pela ordem decretada para a expulsão dos jesuítas dos comandos que exerciam, não somente com relação ao ensino dos portugueses e colonos, mas também de suas influências na administração do Império, juntamente com a Igreja Católica. Dada a expulsão dos jesuítas, logo houve a necessidade do Império tomar frente das questões educacionais.

Naquele momento, na Europa, especialmente em Portugal, havia um grande embate entre duas visões de mundo e concepções de educação, sendo elas: o projeto pedagógico jesuítico e o projeto pedagógico iluminista. O primeiro,

como já mencionado, trata-se de um ensino direcionado sob o viés da fé católica, que a partir da catequização também ensinava formação moral e cívica. Já o segundo projeto, dizia respeito a uma nova concepção de mundo com novas formas de pensar a sociedade, a economia e a cultura do século, ou seja, rompeu-se a visão metafísica e começou-se a buscar respostas através da razão (ciência). Essa reorganização da sociedade deu-se pelas mudanças das relações sociais, assim como descreve Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (2012, p. 96):

[...] era o capitalismo atingindo a sua fase industrial na Inglaterra e na França, e que exigia novos comportamentos, tanto no mundo do trabalho quanto no convívio social. Dessa maneira, a defesa da educação visava um saber mais prático, menos contemplativo, uma formação que fosse útil àquela sociedade em consolidação.

Com isso, as reformas dos métodos de estudos estavam relacionadas diretamente com as necessidades de educar moralmente os homens para viver nessa sociedade em construção. Um dos métodos que se destacou na época foi o de Luis Antonio Verney (1713-1792), denominado o “Verdadeiro Método de Estudar”, uma proposta que gerou muitas polêmicas pelas críticas aos métodos jesuítas e pela composição da nova proposta.

Em seu trabalho de tese, Ruckstadter (2012) realiza uma análise da proposta de reforma educacional, contida em “Verdadeiro Método de Estudar”, de Verney, para Portugal, através de uma leitura de todas as cartas desse método, considerando, em especial, as concepções de educação, método e história que permeiam cada uma delas. Verney, ao propor esse método modernizador em Portugal, tinha como proposta educacional ofertar os saberes eruditos a um público menos esclarecido, uma vez que tinha a educação para a formação dos jovens rapazes portugueses como necessária para a modernização do reino português (RUCKSTADTER, 2012).

O “Verdadeiro Método de Estudar” não era apenas um simples projeto pedagógico para formação dos homens, mas tinha caráter político bem definido, com o intuito de educar o Estado para tal, “mais que um método de estudar, sua obra deve ser entendida como um projeto amplo de reformas que pretendia ser implantado em todo o reino português” (RUCKSTADTER, 2012, p. 112). Apesar

de outros estudiosos da época também apresentarem outros métodos de estudos em Portugal, o método de Verney recebeu destaque por sua amplitude e pelo esforço em sistematizar seu método como um projeto pedagógico modernizador.

Sobre o ensino de História nesse contexto, portanto, Ruckstadter (2012) aponta que a preocupação do século XVIII com o ensino restringiu-se em romper com a metafísica e observar os processos mais gerais, pois a preocupação não era narrar os fatos históricos que estavam acontecendo, mas elaborar questionamentos sobre os fatos passados. Além disso, a autora ressalta que “a concepção de História no século XVIII era a de uma cronologia, ainda fortemente ligada à teologia, sobretudo nos países católicos como Portugal, Espanha e Itália” (RUCKSTADTER, 2012, p. 113).

Em vista disso, a organização curricular do ensino brasileiro teve inspiração e influência desses novos métodos, como o de Verney; um exemplo a ser citado é o Seminário de Olinda, que buscou estruturar seus currículos sob essas inspirações teóricas e metodológicas, as quais se fundamentavam nos “princípios gerais, em que se funda toda a História e nas principais noções de Cronologia, das épocas, dos tempos em comum” (ALVES, 1993, p. 127 *apud* BITTENCOURT, 2018, p. 3).

Nesses fundamentos, criou-se um modelo denominado de “narrativa cronológica”, essencial para sistematizar a história das novas nações modernas, constituindo, assim, o ensino de história escolar conforme descrito pelos primeiros livros de História do Brasil no início do século XIX, que narravam desde o descobrimento do Brasil até a coroação de Dom Pedro II (BITTENCOURT, 2018).

A respeito dessa narrativa cronológica, também denominada de lógica cronológica por François Audigier (2016), refere-se a uma forma de sistematizar e organizar as ideias e conteúdos respectivos das construções históricas, ainda muito utilizada até os dias de hoje nas escolas e currículos brasileiros. Para Audigier (2016, p. 41), lógica cronológica é uma “lógica de exposição que contém em si mesma uma lógica explicativa, permitindo por seu intermédio, a história se enunciar como uma imagem simplificada do passado, das realidades passadas”. No entanto, o mesmo autor informa que:

A ordem cronológica não é uma espécie de dado natural que comandaria o trabalho científico, ela é mais um princípio de arranjo que uma condição de inteligibilidade. Condição, ela procura ser construída, mesmo se a experiência vivida do tempo parece nos impor essa ordem para contar as experiências humanas a partir da nossa. Também não é uma lógica de aprendizagem. A ordem do tempo não é uma ordem de dificuldades a ponto de que fosse preciso organizar o ensino de acordo com uma ordem de dificuldades crescentes. Ela não leva em conta de maneira nenhuma essa dificuldade fundamental que é a capacidade dos alunos de conceber, de se representar, de imaginar um mundo, ações, personagens que não sejam aqueles ou aquelas que ele conhece (AUDIGIER, 2016, p. 42).

Esta ressalva, sobre a narrativa cronológica, serve como aparato para explicitar que, mesmo na época sendo um grande avanço para o ensino de História, essa organização pela cronologia atualmente vem sendo muito criticada e debatida, principalmente, quando esse tipo de ordem cronológica ressalta a narrativa privilegiada de pequenos grupos elitistas e/ou até mesmo formas discriminatórias e excludentes. Se a ordem pela cronologia impõe seu poder e força a partir de “narrativas privilegiadas de compreensão e transmissão da experiência humana, essa lógica é insuficiente para conduzir, por si mesma, as aprendizagens esperadas” (AUDIGIER, 2016, p. 42).

No Brasil, no período após a Proclamação da Independência (1822), o país passava por um processo de elaboração e promulgação de uma Constituição. Nessas convocações da Assembleia Constituinte, o imperador Dom Pedro I (1798-1834) mencionou a importância da necessidade de uma legislação especial sobre a Instrução Pública. Foi formulada uma Comissão de Instrução Pública da Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa para tratar a respeito da educação brasileira. De acordo com Saviani (2007), essa Comissão sobre a Instrução Pública colocava em discussão, ainda que de forma não prioritária, a organização de um sistema de escolas públicas em todo o território do novo Estado.

No entanto, devido a inúmeros fatores, Dom Pedro I encerrou com a Assembleia Constituinte e Legislativa, em 1823, e no ano seguinte, o próprio Imperador outorgou a primeira Constituição no Brasil. Nessa Constituição, de 1824, com relação à Instrução Pública, limitou-se a afirmar, no Inciso 32, do Artigo 179, que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, ou seja,

houve uma limitação da real necessidade de uma legislação especial sobre a Instrução Pública (SAVIANI, 2007).

Somente em 1826, o parlamento foi reaberto para discutir novos projetos sobre a Instrução Pública. Nessas discussões, o projeto de Januário da Cunha Barbosa destacou-se e, logo mais, teve como resultado de suas proposições para a escola elementar a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras. Segundo Saviani (2007, p. 126) essa Lei sobre as Escolas de Primeiras Letras tinha como objetivo “difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância”.

Foi através desse documento, da Lei de 1827, que se contemplaram os elementos que, mais tarde, vieram a ser considerados como conteúdos escolares fundamentais para a Instrução Pública da época. Esses conteúdos curriculares pautavam-se em: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética e noções de geometria, assim como tinham o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto. As noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia) foram deixadas de fora do currículo (SAVIANI, 2007).

Ao longo de todo o século XIX, no Brasil, várias outras reformas e propostas de currículo para a instrução pública foram feitas, pautadas sempre, e de modo geral, em escolas para o letramento e para a educação moral e cívica. Sendo assim, Saviani (2007) resume o referido século como um período no qual as ideias não se concretizaram, pois a ideia da criação de um sistema educacional no Brasil não foi materializada.

Já na passagem do século XIX para o século XX, a sociedade ganhava novos desafios econômicos e sociais e, conseqüentemente, a Educação também. No que tange ao ensino de História, inicia-se uma nova discussão sobre o lugar da história da moderna civilização e da história nacional, sendo estas introduzidas, lentamente, nos currículos dos países europeus e nas antigas colônias americanas, no processo de constituição de Estados Nacionais (BITTENCOURT, 2018).

No Brasil, a disciplina de História é instituída em meados do século XIX, período em que obtivera uma pequena valorização no momento da consolidação

dos Estados Nacionais, servindo como instrumento, segundo Marlene Cainelli (2010, p. 21), “de propagação dos feitos de seus heróis através das atitudes dos estados representados por seus comandantes”.

Essa valorização da História nacional, para o Brasil, tornou-se preponderante após a Proclamação da República, em 1889, momento que introduziu a História do Brasil nos currículos das escolas primárias e secundárias. Para realizar tal tarefa, dos conteúdos da História brasileira nos currículos, coube a responsabilidade para:

[...] um grupo de professores do Colégio D. Pedro II, situado no Rio de Janeiro, e também a membros do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), que a partir de estudos realizados definiram quais conteúdos sobre a história do Brasil seriam trabalhados na escola. Foram definidos conteúdos relacionados à história pátria e à constituição do povo brasileiro (CAINELLI, 2010, p. 21).

Os conteúdos selecionados sobre a História nacional restringiram-se em abordar uma discussão em torno da história pátria, ou seja, contemplavam o conteúdo das histórias das instituições políticas, a história dos governos e seus líderes e das disputas em torno do poder (guerras, revoluções e/ou revoltas); a saber, uma história narrada por fatos históricos e heróis históricos que, de formas isoladas e fragmentadas num currículo, apresentam-se mascarados ao esconder as lutas e a própria história de outros grupos sociais, como por exemplo, os indígenas e escravos (CAINELLI, 2010).

Por todo o século XIX, e até o final do século XX, os currículos da disciplina de História eram constituídos pela História nacional e a História europeia. Somente por volta das décadas de 1980 e 1990, é que, a partir da mudança do contexto social brasileiro, caracterizado por intensas lutas pela democracia, essa configuração do currículo de História começa a ganhar novas facetas.

A luta pela redemocratização deu-se por uma série de fatores, sendo o fim do regime ditatorial militar (1964-1985) um marco importante para esse processo. A elaboração da Constituição Federal, em 1988, e a formulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, assim como muitas outras políticas públicas internacionais, e demais políticas nacionais, também marcaram esse

período no sentido de valorização e fortalecimento da democracia política. A respeito do ensino de História, em conformidade com Selva Guimarães Fonseca (2010), foram diversos os fatores que promoveram mudanças: o fim das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política (OSP) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), as quais foram propostas no período ditatorial; alteração nos cursos de formação de professores, com o fim dos cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que foram, paulatinamente, extintos; modificações na política pública dos livros didáticos e reformas escolares no âmbito municipal e estadual do país.

No entanto, apenas por volta de meados do século XXI, foi que as alterações no currículo de História, em especial, para o Ensino Fundamental, ganharam novas abordagens, a partir de uma visão mais crítica. Temas como “mulheres, crianças, religiosidades”, entre outros, assim como a “própria estrutura do conhecimento histórico como fontes, documentos, temporalidade” (CAINELLI, 2010, p. 23), começa a ser incluída de forma gradual na estrutura e organização curricular.

Apesar dessa trajetória histórica, da Educação brasileira e do ensino de História, ter sido conquistada de forma lenta e árdua, hoje, em pleno século XXI, há indícios de um esvaziamento, principalmente no que tange aos conteúdos escolares. A LDB 9.394/96, em seu Artigo 26, consolidou uma reivindicação precedente de formulação de uma base curricular nacional, que tem como objetivo padronizar e centralizar a estrutura e o currículo da Educação Básica. Todavia, após a homologação final do documento intitulado “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), em 2017, houve, e ainda há, muitos estudos e críticas sobre a forma como os conteúdos estão postos e, principalmente, sobre as finalidades da Educação. Em uma passagem de Bittencourt (2018, p. 10), pode-se esclarecer a situação relatada:

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de “todos iguais” torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle

sobre conteúdos, métodos em escala internacional. Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos.

Com vistas a essa nova configuração de ensino, na qual as escolas brasileiras estão inseridas, a partir do ideário capitalista-empresarial e neoliberal, a disciplina de História encontra-se num cenário bastante conturbado e de muitos retrocessos. Essa análise e discussão, em especial, para os rumos do ensino de História na BNCC, serão apresentadas no item 3.2 deste trabalho. Isto se justifica, uma vez que os municípios têm realizado cursos de capacitação em todo Brasil no sentido de implementar a BNCC. Apesar da PHC não coadunar com o que está disposto no documento, sobretudo, com seus princípios teóricos e epistemológicos, os professores que acessarão o Produto Educacional como possibilidade de uma aula nessa perspectiva podem estar nesse processo de capacitação e sem uma leitura crítica a respeito dele.

Como anteriormente mencionado, existem muitas lacunas no processo de ensino de História, em particular, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, advindas da tradição dos grupos escolares. Uma primeira lacuna refere-se à organização do calendário escolar em torno das datas comemorativas, que coloca o saber sistematizado em segundo plano.

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las (SAVIANI, 2011, p. 20).

Nessa passagem, o autor refere-se à secundarização que a escola faz com o saber elaborado. É constatável que se fez de tudo na escola, menos a sua atividade nuclear: a transmissão/assimilação de instrumentos que possibilitam o acesso ao conhecimento sistematizado. A partir dessa observação, ao retornar para o ensino de História, fica ainda mais evidente que o processo de ensino e aprendizagem muitas vezes pauta-se por essas atividades extracurriculares, as quais acabam sendo, quase que exclusivamente, as únicas a serem trabalhadas.

Juntamente com essa lacuna acima citada, também é possível exemplificar um segundo fator, referente à dificuldade dos professores polivalentes ao ministrarem aulas de História. A maioria possui formação em Pedagogia e/ou em cursos técnicos de nível Médio (antigo magistério e atual Formação Docente), não tendo como formação específica o conhecimento histórico, e acabam, por isso, adotando como métodos de ensino aqueles que não priorizam a construção do conhecimento histórico nas crianças. De acordo com Silva (2014), a partir de uma pesquisa do tipo estudo de caso, com professoras polivalentes em uma escola do município que atende crianças do Ensino Fundamental, para identificar e analisar as aulas do ensino de História e as concepções sobre este ensino, por parte das educadoras, chegou-se à conclusão de que as professoras não tinham o domínio específico de História e, por essa razão, sentiam-se inseguras ao ministrarem essas aulas. Porém, o autor faz uma observação importante sobre este fator:

Por outro lado, é preciso considerar que conhecer os procedimentos envolvidos no ofício do historiador e entender como a ciência História é construída não garantem a realização de um trabalho pedagógico qualificado. Se fossem assim, as aulas de História do ensino fundamental II e Médio poderiam ser sempre muito bem elaboradas, o que nem sempre ocorre (SILVA, 2014, p. 68).

Com base nesta citação de Silva, faz-se necessário compreender que, os professores polivalentes, atuantes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, não tem uma formação específica em História. Porém, ainda com base nessa mesma pesquisa, essas professoras precisariam conhecer e pautar suas metodologias em documentos norteadores para o ensino de História, compreender como se dá a construção do saber histórico em crianças e, além disso, comprometer-se

e atuar ativamente com posturas políticas, históricas e sociais em sala de aula. Elas precisariam reconhecer a importância, como mencionado na citação de Saviani e Duarte (2012), de que a História faz parte de um entendimento como um todo.

Juntamente com essa problemática encontrada sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é preciso ressaltar outra dificuldade, que se encontra como um problema histórico e social e que atinge as aulas até hoje. Esta dificuldade pode ser denominada de “crise de identidade do ensino de História”, pois, como assinala João do Prado Ferraz de Carvalho (2014), devido à criação da disciplina dos Estudos Sociais nos anos 1970, que tinha como proposta negar a especificidade tanto da História quanto da Geografia, hoje, nas aulas, reflete-se as dúvidas inerentes ao que condiz com os objetos próprios de cada ciência.

O processo histórico que marca essa crise de identidade do ensino de História, assim como o de Geografia, aconteceu por volta das décadas de 1960 e 1970, com a inserção nas escolas do ensino profissionalizante, onde as Ciências Humanas foram deixadas em segundo plano e foram alvos de ataques. Esses ataques às Ciências Humanas, segundo Raquel Glezer (1982), se deram por diversas formas, tais como: a introdução da disciplina de Estudos Sociais para a substituição do ensino de História e Geografia no ensino de primeiro grau, a eliminação completa dessas duas disciplinas (História e Geografia) no segundo grau e a criação de licenciaturas curtas para a formação de professores polivalentes para o primeiro grau.

Além disso, é importante considerar que essa substituição do ensino de História e Geografia, dada através da Lei nº 5.692 de 1971, esvaziou os conteúdos desses dois ensinamentos, além de que a disciplina de Estudos Sociais era utilizada nas escolas como meio para propagar as ideologias de um ufanismo nacionalista destinado a enfatizar cada vez mais o projeto nacional criado pelo governo militar desde 1964.

De acordo com Fonseca (1993), os professores que lecionavam as disciplinas de História e Geografia tiveram restrições para ministrar aulas, uma vez que a carga horária havia diminuído. Já os professores que se formavam nos cursos de licenciaturas curtas em Estudos Sociais tinham uma formação

muito global sobre os conteúdos, e entravam na sala, praticamente, despreparados, pautando suas aulas apenas em cartilhas e livros didáticos.

Esses foram alguns dos mecanismos que o governo militar da época buscou para manter e assegurar a alienação das pessoas para difundir ainda mais suas ideologias militaristas: “Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro” (FONSECA, 1993, p. 28).

A partir desses movimentos, direcionados pelo governo militar, as comunidades acadêmicas e as associações científicas uniram-se para manifestar contra o governo. Algumas dessas manifestações foram feitas pelo Fórum de Debate sobre Estudos Sociais, na Universidade de São Paulo (USP), pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), entre outros. Através dessas manifestações, os professores conseguiram algumas concessões do governo, como, por exemplo, a revisão do Artigo 5º da Resolução da Lei nº 5.692/71, que autorizava professores licenciados em História ministrarem aulas de Estudos Sociais no Ensino Fundamental (FONSECA, 1993).

Porém, na década de 1980, o governo determinou que as disciplinas correspondentes a História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política seriam unificadas em apenas uma, no caso, na disciplina de Estudos Sociais. Essa determinação gerou grandes revoltas, greves e manifestações por parte dos profissionais envolvidos em busca de uma valorização frente aos seus direitos. Por meio desses movimentos sociais, os rumos das lutas e reivindicações ganharam força não apenas no que tange as escolas e ao ensino, mas também uma luta pelas classes, uma luta social. Conforme Fonseca (1993, p. 33) “[...] a organização e a mobilização dão-se não apenas em função da revalorização profissional, mas questionam fundo a política educacional, a função social da escola, dos currículos e o processo educativo como um todo”.

Somente no ano de 1997 é que as disciplinas de História e Geografia foram separadas dos Estudos Sociais, passando a atuar na segunda etapa do Ensino Fundamental de forma independente nas escolas. No Brasil, algumas reformas curriculares foram empreendidas para superar os Estudos Sociais e retomar as disciplinas de História e Geografia. No entanto, o trabalho docente

tornou-se difícil, ainda mais nos Anos Iniciais – antigas primeiras séries do ensino de primeiro grau – em que materiais e livros didáticos, assim como a própria formação dos docentes, pautavam as duas ciências como similares e, por muito tempo, tiveram suas especificidades negadas. Por isso, a dificuldade atual é trabalhá-las de forma individual e atender os objetivos de cada uma delas (CARVALHO, 2014).

A questão, aqui levantada, não visa fragmentar o ensino e compreender as ciências de maneira isolada. O que se discute é a questão dos professores polivalentes, pedagogos, que normalmente atuam nos Anos Iniciais, terem o conhecimento necessário de cada disciplina e compreender que cada uma delas tem um objeto e um objetivo que devem ser trabalhados, mesmo que, muitas vezes, de forma articulada. É importante que um professor saiba que, nas aulas de História, o objetivo primordial é construir o pensamento histórico, a noção de história e de sujeito histórico. Exige-se uma “postura interdisciplinar a qual essas áreas, sem perder a identidade e especificidade de cada uma, contribuam para a leitura que as crianças devem fazer do mundo” (CARVALHO, 2014, p. 6).

O trabalho pedagógico dos docentes, principalmente dos que lecionam História, juntamente com outras matérias (polivalentes), é um processo árduo. No entanto, os professores devem compreender que sua identidade é construída coletivamente, ou seja, entre os demais docentes e agentes do processo de ensino e que sua função, enquanto promotor do conhecimento, lhes exige saberes pertinentes.

De acordo com Circe Fernandes Bittencourt (2008, p. 25), “dar aula” é uma “ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos”. O papel de um professor mediante a elaboração de uma aula não deve ser confundido com a de um técnico, ou apenas um reproduzidor dos conteúdos específicos. O docente é o principal sujeito da produção do conhecimento, pois ele domina e transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, portanto, é o construtor do currículo real, que de fato acontece na sala de aula (BITTENCOURT, 2008).

Saviani (1997), em texto intitulado “A função docente e a produção do conhecimento”, ressalta a importância da função do docente enquanto promotor da produção do conhecimento e, para tal, coloca em discussão quais saberes são necessários para que o docente possa desempenhar sua função. Dentre os

saberes listados por Saviani, são considerados: o saber específico, o saber didático-curricular, o saber pedagógico, o saber crítico-contextual e o saber atitudinal.

O saber específico, também conhecido como saber teórico ou saberes disciplinares, corresponde aos conteúdos teóricos sobre determinados assuntos (SAVIANI, 1997). Por exemplo, na aprendizagem histórica, um docente, ao tratar sobre o contexto indígena no Brasil, obrigatoriamente, necessita de domínio sobre o assunto, não sendo permitido que o mesmo baseie sua aula em conceitos formulados a partir do senso comum:

Para que o professor possa ter algum papel no processo de produção de determinados conhecimentos nos alunos, esses conhecimentos precisam ser produzidos no professor, ou seja, ele precisa dominar esses conhecimentos para que ele possa, de alguma forma, contribuir para que o aluno também chegue a esse domínio (SAVIANI, 1997, p. 4).

Contudo, não basta o docente dominar os conteúdos de determinadas disciplinas e não dominar o saber didático-curricular. Este segundo saber refere-se aos processos, métodos e técnicas, os quais organizam as ideias do primeiro saber para que, de forma estruturada e articulada, possam ser transmitidos e assimilados pelos alunos de maneira clara e coesa (SAVIANI, 1997).

A priori, esses dois saberes são considerados essenciais e suficientes para que o docente cumpra com sua função na produção do conhecimento. Porém, remeter-se apenas a esses dois únicos saberes limita o docente, e não possibilita que o mesmo considere outros aspectos, igualmente importantes nesse processo. O saber pedagógico é “relativo aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação” (SAVIANI, 1997, p. 8); neste terceiro saber, o autor enfatiza a importância de conhecer as teorias educacionais, pois, através delas, é possível articular os fundamentos da educação com o trabalho educativo em si. Quando um docente sabe se situar em relação à teoria educacional, na qual o contexto em que ele atua está inserido, consegue compreender como se dá a produção do conhecimento nos alunos.

Isso faz com que o profissional reflita e pense sua prática, e, conseqüentemente, construa a sua identidade enquanto agente no processo:

Ele saberá, a partir daí, que conforme varia a teoria educacional, variará também o lugar que lhe cabe no processo pedagógico que se desenvolve no interior das escolas, o que implica a exigência de se posicionar diante das diversas alternativas teóricas (SAVIANI, 1997, p. 9).

Por fim, os dois últimos saberes, não menos importantes, são o crítico-contextual e o atitudinal. O saber crítico-contextual se refere à necessidade do professor situar-se no contexto histórico-social presente, ou seja, compreender como as relações são dadas e como a sociedade se organiza, uma vez que seu trabalho educativo se propõe a atender tal sociedade. Trata-se da postura crítica sobre a visão de mundo que o docente deve adotar para interferir, diretamente, no seu posicionamento em sala de aula. Já com relação ao saber atitudinal, este se refere à postura do docente e seu comportamento, formados espontaneamente, deliberadamente e sistematicamente; relaciona-se, portanto, à construção da identidade do profissional (SAVIANI, 1997).

Essa reflexão, apresentada por Saviani (1997), torna-se importante para salientar que a postura do docente interfere sobre a produção do conhecimento em sala de aula. Mesmo com os percalços dados no chão da escola, e toda a dificuldade imposta por um sistema educacional limitado e fragmentado, o docente enquanto agente atuante é capaz de promover, coletivamente, com os demais profissionais, uma educação crítica, emancipatória e transformadora.

Quando ao tratar nesta pesquisa sobre a produção do conhecimento referente à aprendizagem histórica, consideraram-se todos esses saberes fundamentais para a formação e postura do docente em sala de aula, não apenas o saber específico de História.

Ao reportar aos saberes específicos da disciplina de História, pertinentes para uma compreensão mais clara e precisa da atuação do docente no processo de ensino e aprendizagem histórica, pontua-se um conceito importante: o conceito de memória. Apesar de serem mobilizados, muitas vezes, de forma próxima, História e Memória não podem ser entendidos como sinônimos.

A memória, assim como a História, é um importante instrumento para a construção da identidade pessoal e coletiva. Porém, a memória está voltada para as lembranças subjetivas ao homem, ou seja, àquilo que lhes possui valor afetivo, intencional e de forma direta em suas vivências; pode ser um registro ou, simplesmente um fato que aconteceu e que lhes faça recordar dado momento

de suas histórias, sejam elas pessoais ou coletivas. De acordo com Jacques Le Goff (1992, p. 110), a memória pode ser entendida:

[...] como um registro recuperado (lembrança) e propriedade de conservar e recuperar registros. Este último sentido remete a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

A memória entendida como um registro, conservado e recuperado pelo homem, é tida como sacralizadora, ou seja, não admite questionamentos, pois é entendida como verdade, uma vez que faz parte da construção memorialística do sujeito. Contudo, a memória pertence à construção da História e é tida como fonte importante para dados históricos, sendo que através dela é possível que o historiador, ao recolher dados, tenha diversos pontos de vista sobre um fato/acometimento, possibilitando novas interpretações sobre o assunto. Mas, segundo Itamar Freitas (2010, p. 41), “a História, ao contrário, investiga, busca pistas, desmitifica, reúne toda espécie de depoimentos e hipóteses”, ou seja, tem caráter científico.

A História precisa de fontes para sustentar suas fundamentações, assim como estabelecer procedimentos metodológicos detalhados para essas coletas de dados, pois, quanto mais coerente for o uso desses procedimentos pelo historiador, maior será o valor científico atribuído; em outras palavras, a História é Ciência, e como toda Ciência, necessita de comprovações, métodos, procedimentos palpáveis e aceitos pelo meio acadêmico, para obter seu devido reconhecimento e aceitação. A memória por si só não constitui a História, contudo, “a História não vive sem a memória – a História faz uso e até pode converter-se em memória” (FREITAS, 2010, p. 42). Com isso, afirmar que a História e a memória se complementam, significa dizer que a História, por mais que não usufrua apenas das memórias para constituir-se, pode vir a se tornar uma memória, como no exemplo abaixo:

Quem descobriu o Brasil? A minha geração ainda responde: Pedro Álvares Cabral! E responde Cabral, mesmo sabendo que, há mais de 100 anos, os historiadores apontaram outros responsáveis pela “descoberta”. Cabral, um personagem de certa História (do século XVI), transformou-se em memória: a

memória dos brasileiros sobre a História do Brasil (FREITAS, 2010, p. 43).

Neste caso, a História tornou-se memória coletiva de um determinado grupo que, apesar de outras interpretações sobre o assunto, ainda assim, valorizam a memória constituída em sobreposição aos conhecimentos históricos elaborados. A partir dessa vertente, ao retomar para as práticas pedagógicas sobre a aprendizagem histórica, o professor necessita conscientizar-se e precaver-se, para não construir um conhecimento histórico na criança que seja único e dito como verdadeiro. A História, como já dito, a partir da memória, constitui-se sobre várias vertentes, com olhares diferentes e que necessitam ser levados em consideração, uma vez que os sujeitos, o tempo e os fatos são interpretados de modos distintos.

Eis, então, que surgem os questionamentos sobre: como ensinar História? Como as crianças aprendem História? A memória serve como recurso para o ensino da História? Os elementos estruturantes da Didática, como as técnicas, métodos, processos e meios auxiliares, por muito tempo, buscaram uma forma verdadeira, eficaz e satisfatória, a fim de explicar o “como ensinar”. Porém, esses conceitos nascentes dentro de um modelo de sistema escolar priorizavam o processo de memorização, advindos de uma Pedagogia Tradicional, no qual o foco era a transmissão do conteúdo, com aulas expositivas pelos professores e a reprodução desses conteúdos pelos alunos. Esse formato permeou por muito tempo o processo de ensino-aprendizagem de História.

Somente por volta do século XX é que as pesquisas sobre o ensino de História passam a não mais didatizar o ensino, em busca de uma “receita” pronta para os professores transmitirem aos seus alunos, tendo, então, estudos mais recentes objetivado apresentarem alternativas e estratégias de ensino e de superação ao método tradicional, tal como o exemplo do método dialético:

O método dialético corresponde a um esforço para o progresso do conhecimento que surge no confronto de teses opostas: o pró e o contra, o sim e o não, a afirmação e a negação [...]. Um ponto inicial é identificar o objeto de estudo para os alunos e situá-lo como um problema (com prós e contras) a ser desvendado com a utilização da análise (a decomposição de elementos), para posteriormente esse objeto voltar a ser entendido [...]. Ao possibilitar, por intermédio de debates e discussões orais e de respostas a questionários

cuidadosamente preparados, a exposição das representações sociais dos alunos sobre determinado objeto, criam-se condições para que eles identifiquem os diferentes tipos de conhecimento: o proveniente da vivência, das formas de comunicação diária que organizam suas representações sobre a realidade social (expressa notadamente pelas expressões “eu penso”, “eu acho”, “na minha opinião”...) e o conhecimento sobre essa mesma realidade proveniente do método científico (BITTENCOURT, 2008, p. 115-120).

O método dialético é umas das propostas apresentadas por autores, tal como Circe Bittencourt (2008), como forma de demonstrar que não existe “o” método de ensinar História às crianças, assim como não é possível dizer que existe apenas uma única forma de escrever História. Por isso, os métodos para o ensino de História dependem das finalidades desejadas pelo professor, e se correlacionam com os conteúdos históricos a serem trabalhados, as finalidades e os conteúdos que não são imutáveis, pois se modificam com o tempo.

Através do método dialético proposto, também se faz importante considerar a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem de História, principalmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde, como já mencionado, professores polivalentes sentem-se desafiados, a todo o momento, a articular uma prática pedagógica capaz de acoplar as diferentes ciências.

O professor Gaudêncio Frigotto (2008) trata a respeito da interdisciplinaridade nas Ciências Sociais, e procura desmistificar o termo que, muitas vezes, é utilizado como a soma ou a junção de duas ou mais disciplinas a partir de uma análise mais aprofundada sobre o assunto. Para o autor, o caráter interdisciplinar constitui-se da realidade, pois, conforme a própria concepção do ser humano em ser um sujeito composto por fenômenos interdisciplinares complexos, tais como o psíquico, o biológico, o social e da natureza, entre outros, a essência desse termo está pautada naquilo que é real.

Quando se refere ao termo interdisciplinaridade, entende-se como um conjunto integrador entre as diferentes ciências, ou seja, as relações existentes em comum a essas ciências que possibilitam uma delimitação de assuntos e temas que possam ser trabalhados a partir de uma totalidade. Delimitação não é sinônimo de fragmentação, pois, quando se delimita uma ciência a um tema, não se excluem as múltiplas determinações, o contexto e as representações:

Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (FRIGOTTO, 2008, p. 4).

Por isso, quando ao tratar sobre a interdisciplinaridade entre a aprendizagem histórica e os demais conteúdos curriculares, por exemplo, não se busca, tão somente, uma soma dessas disciplinas, a fim de fragmentar determinado conteúdo e apresentá-lo de forma superficial aos alunos. Pelo contrário, busca-se, através da interdisciplinaridade, um olhar sobre a dimensão da totalidade da realidade a partir de um assunto delimitado, mas não fora de seu contexto e representações.

Dentre essas múltiplas determinações, que não devem ser eliminadas no momento da delimitação de uma ciência, as determinações histórico-materiais e culturais, segundo Frigotto (2008), são as menos consideradas, tanto na produção do conhecimento quanto na socialização do mesmo, sob aspectos de diferentes processos pedagógicos, tais como: na escola, nos partidos, nos sindicatos, entre outros. Por isso, os limites da interdisciplinaridade encontram-se enraizados sob essas determinações, pois é onde os sujeitos, ao produzirem suas próprias individualidades através das relações sociais, muitas vezes, não se tornam aptos a enxergar o todo e, por isso, ao delimitar, acabam fragmentando. Sob esse ponto de vista, a limitação da interdisciplinaridade recai sobre os limites do próprio sujeito:

Este pressuposto é, também, repleto de consequências. Indica que o processo de conhecimento implica uma ação ativa, uma elaboração, um trabalho de construção por parte do sujeito que pretende aprofundar a compreensão dos fatos. Este processo vem marcado pelos mais diferentes limites do sujeito. Estes limites se apresentam no plano da formação (convivência bizarra de diferentes concepções do senso comum cotidiano e de diferentes concepções teóricas e ideológicas). Traços específicos culturais; limites físicos e de tempo, etc. Fazer o inventário crítico deste “conformismo” teórico, ideológico e cultural é uma condição necessária para um processo crítico de produção do conhecimento (FRIGOTTO, 2008, p. 7).

A interdisciplinaridade, portanto, considera a totalidade, mesmo a partir de uma delimitação, através do método dialético, ou seja, pelas relações sociais e sua movimentação, feitas pelos próprios sujeitos. Com isso, Frigotto (2008) aponta que a interdisciplinaridade tem dois problemas cruciais, um na dificuldade em que o sujeito tem de produzir conhecimento acerca da sua própria realidade – pois, uma vez inserido nela, tem mais dificuldade em compreender a totalidade – e outro, concomitante ao primeiro, na complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Contudo, os problemas mencionados agravam-se, ainda mais, quando se entende que as condições históricas da humanidade vêm sendo construídas sob relações de dominação, exclusão e alienação.

Conforme a sociedade vigente, sob um regime capitalista, as condições de humanização dos homens são limitadas e fragmentadas, o que torna o processo da interdisciplinaridade ainda mais agravante, ao pensar que os planos do pensamento e do conhecimento não constituem de forma concreta através da prática social, isso vem a ser um “problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino” (FRIGOTTO, 2008, p. 8). Por isso, trabalhar a respeito desses princípios dialéticos interdisciplinares requer um olhar não apenas conteudista, mas sobre a prática social, ou seja, daquilo que acontece e é produzido pelas relações sociais; a partir disso, deve-se pensar em uma prática pedagógica que possibilite aos sujeitos a compreensão da totalidade.

Voltando-se para o ensino de História, a base fundamental para o mesmo é aquele conhecimento construído e assimilado pelas crianças ao ser produzido junto com elas, segundo suas vivências, realidades e suas histórias de vida individual e coletiva, objetos de estudo, que sirvam como ponto de partida para desvelar o ensino, ou seja, sempre iniciando pela prática social. Ao retomar sobre o conceito de memória e seu uso como recurso no ensino de História, é importante ressaltar que, apenas o uso da memória em si não satisfaz a construção da aprendizagem histórica em crianças, pois, tão somente conhecer a história de seus entornos, através de investigações prévias, não é considerado o suficiente:

É preciso não cometer o equívoco de colocar-se a memória – principalmente na 1ª fase do Ensino Fundamental - como

substituta do ensino de História. A memória dos avós, dos pais, dos antepassados em geral pode até ser mais atraente para as crianças, pode apresentar outras possibilidades para o processo histórico, mas não deve substituir a informação fornecida pela pesquisa histórica (BRASIL, 2010, p. 7).

Conforme descrito, a História constitui-se de diferentes fontes e parte de várias interpretações com caráter científico, por isso, no ensino não é diferente. As várias informações, sejam elas coletadas pelos próprios alunos através da memória de sua localidade e vivência ou as pesquisas realizadas em História e as demais fontes, enriquecem e contribuem para a construção da aprendizagem histórica das crianças.

A História Local é uma das formas de ensino da História, importante e necessária em práticas pedagógicas com crianças, pois relaciona o que é proposto pela própria pesquisa histórica com as atividades que são desenvolvidas pelas crianças, ou seja, relaciona os conteúdos exigidos pelos currículos com atividades em que as crianças possam ser as protagonistas de fontes históricas.

O ensino da História Local também permite às crianças, ao resgatar através da memória histórica dados sobre suas realidades, a criação de uma identidade, de pertencimento, além de, muitas vezes, desvelar a História até então “mascarada” por um grupo elitista que seleciona e fragmenta a História Local de acordo com seus interesses. Conforme ressalta Rosiane Marli Antonio Damazio (2015, p. 7-8):

Revisitar o processo que encaminhou a História Local para o centro dos debates do ensino de História nos anos iniciais permite o reconhecimento que o currículo escolar é uma construção, resultado de disputas sociais que com o passar dos anos acabam naturalizando ações intencionais, gerando representações inteiriças de ‘retratos’ que, se olhados com lentes inquietas, se mostrarão um verdadeiro mosaico. A representação que ora se apresenta em relação ao ensino de História foi construída historicamente e traz consigo uma série de lutas e conflitos que se circunscrevem nas tramas da sociedade ocidental que instituiu a escola como esfera responsável por socializar determinados conhecimentos em detrimento de outros.

A História Local, geralmente, está relacionada com a História do cotidiano, pois ambas possibilitam que pessoas comuns sejam participantes de uma

história, muitas vezes, esquecida ou à qual não foi dada a devida importância, tornando-as protagonistas de histórias que se entrecruzam e que configuram o passado e o presente. Essa forma de ensinar História, através daquilo que está presente no cotidiano da criança – a escola, a casa, a igreja, a comunidade, a cidade, o trabalho e o lazer – possibilita que elas enxerguem o passado no presente e, igualmente, detectem os problemas significativos da história do presente (BITTENCOURT, 2008).

No entanto, a autora chama a atenção para que esse tipo de história não seja ensinada da forma como, comumente, se ensina a história nacional, ou seja, não limitar os alunos a “conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades” (BITTENCOURT, 2008, p. 84). Esse tipo de ensino, centralizado em pequenos grupos elitistas e grupos excludentes, não apresenta uma história em suas diferentes acepções, impossibilitando ao aluno ter uma visão mais ampla e compreensível sobre os fatos históricos.

A História Local, principalmente em livros didáticos e documentos oficiais locais, muitas vezes, traz uma História dita como verdadeira e única, escondendo e superficializando as diferentes forças e embates. Por isso, a ida a campo, que objetiva investigar os sujeitos, os fatos e os locais, permite às crianças e aos demais envolvidos construírem outras concepções sobre a história até então narrada.

Esse processo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, a partir da História Local, possibilita aos alunos um olhar para além das verdades estabelecidas. Quando a criança é sujeito de seu próprio conhecimento e reconhece-se como pertencente a um local, a uma história, ela constrói uma identidade pessoal e coletiva, reconhece-se como sujeito atuante, capaz de modificar e transformar a sua história e a de seu meio.

A História Local serve como embasamento para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, exatamente, por propiciar às crianças a sua própria construção histórica. Para pensar a partir da PHC, a construção histórica inicia-se de sua prática social (local), para depois ser apresentada a uma dimensão histórica de contextos mais amplos, “o certo é que o transcurso da vida se mostre mais palpável em fontes de caráter localizado, em ações do

cotidiano, em uma História que explora o particular para encontrar explicação e compreensão para o mais geral” (DAMAZIO, 2015, p. 8).

No entanto, é importante salientar que o procedimento de coletar dados e informações referentes à história local, no entorno da vivência da criança, necessita de certo cuidado para que a prática docente não imponha que a criança venha a ser um “historiador”, pois o objetivo maior é desenvolver uma autonomia intelectual, capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal. Por isso, Bittencourt (2008) afirma que, o uso adequado de documentos e fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem das crianças merece uma atenção especial.

Em seu livro “Ensino de História: fundamentos e métodos”, a autora, mais especificamente, nos capítulos 2 e 3, trata a respeito do uso didático de documentos no ensino de História. A autora descreve alguns recursos fundamentais que auxiliam no processo da construção do conhecimento histórico, sendo esses recursos classificados em documentos escritos e documentos não-escritos. Referente aos documentos escritos, Bittencourt (2008) cita documentos como jornais, revistas, literatura e documentos escritos canônicos (documentos oficiais e cidadania; dossiês temáticos); com relação aos documentos não-escritos, a autora descreve o museu e seus objetos, as imagens e imagens tecnológicas, a fotografia, o cinema e audiovisuais e música.

No entanto, anteriormente à descrição desses documentos como fontes históricas, a autora menciona que, diferentemente do uso de documentos e fontes históricas pelos historiadores, o ensino de História visa o uso desses materiais de outra forma, uma vez que, quando um historiador utiliza-se desses recursos o mesmo já domina o conhecimento histórico e tem noções sobre os conceitos e categorias a serem analisados nessas fontes. Já no ensino de História, o objetivo é, exatamente, o da construção do conhecimento histórico no aluno, para o qual estes materiais são utilizados como materiais didáticos a auxiliar na construção desse conhecimento (BITTENCOURT, 2008). Ainda de acordo com a autora:

Um documento pode ser usado simplesmente como uma ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma

situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo nesse caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado (BITTENCOURT, 2008, p. 165)

Com isso, a seleção desses recursos torna-se um desafio para os professores, pois as inúmeras possibilidades que podem aferir sobre o processo de ensino e aprendizagem interferem, diretamente, na construção do conhecimento histórico. Além disso, uma má seleção desses recursos pode interferir nos objetivos propostos, inicialmente, no plano de aula.

Bittencourt (2008) ainda informa que as diferentes fontes históricas não devem conter um grau de complexidade maior do que se espera dos alunos para determinada faixa etária, além disso, quando uma fonte, por exemplo, um documento escrito, apresentar uma extensão muito grande, esse pode causar a exaustão e, conseqüentemente, o desinteresse por parte dos alunos: “Na escolha é necessário lembrar que eles devem ser motivadores e não se podem constituir em texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade” (BITTENCOURT, 2008, p. 165). No entanto, a autora esclarece que esses documentos podem ser utilizados desde as séries iniciais, sempre respeitando os limites da faixa etária, e podem servir como recurso para despertar o interesse pelos conceitos trabalhados.

Na proposta deste trabalho como um todo, ao elencar o trabalho pedagógico docente-discente a partir da História Local, o conhecimento histórico que se pretende desenvolver nas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, parte de suas práticas sociais iniciais, como, por exemplo, a curiosidade em saber a origem dos nomes das ruas e, posteriormente e concomitantemente, direciona-se para reflexões mais complexas, como a construção das ruas, os pontos públicos como praças e demais locais no entorno da escola, assim como uma visão mais geral sobre toda a cidade e sua estruturação. A partir de diferentes fontes, tais como documentos oficiais escritos, imagens e/ ou fotografias, jornais, entre outros, busca-se:

Facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade (BITTENCOURT, 2008, p. 166).

Portanto, não basta a utilização de diversas fontes históricas, se estas não contribuem para a produção do conhecimento histórico nas crianças. O docente, nesse processo, ocupa um importante papel na construção do conhecimento como um todo e, a partir dele, é capaz de atingir aprendizagens mais significativas e construtivas aos alunos.

Ainda sobre o papel do ensino de História nos Anos Iniciais, destaca-se que, o principal conceito a ser construído é o de tempo. O tempo é uma noção básica na aprendizagem histórica. Apesar de o conceito ser diverso e múltiplo, a construção de uma noção de temporalidade é uma das funções do ensino de História com crianças. Contudo, não se tratam apenas de discussões teóricas sobre o tempo, formas de medida e passagem do tempo; de acordo com Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2010, p. 37): "Pensar sobre o tempo na História é fazer um exercício de romper com estas concepções de tempo ancoradas em nossa vida diária, no tempo por nós vivido e percebido". Portanto, ir além dessa concepção e percepção diária é compreender a construção da noção de tempo em diferentes contextos e diferentes épocas, e entendê-lo como construção social.

Esse exercício de abstração é fundamental para a aprendizagem histórica. Trabalhar com o tempo e a História é exercitar a coletividade em tempos de individualismo, o que possibilita a luta pela própria existência humana, uma vez que:

[...] vivemos em uma sociedade cujo passado é compreendido de forma desarticulada do presente, o que colocou os jovens, segundo o historiador Eric Hobsbawm (1996, p. 13), em uma situação de presente contínuo "sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem" (OLIVEIRA, 2010, p. 38).

A História não é neutra, e, mais que aprender acontecimentos do passado, é preciso se preocupar em deslocar-se temporalmente e entender como esses acontecimentos foram construídos e quais as relações de causalidade. Oliveira (2010) pondera que tanto os conteúdos quanto as metodologias se relacionam com as correntes historiográficas: Positivismo, Materialismo Histórico e Nova

História ou Escola dos Annales. É necessário entender tanto o conhecimento da matéria quanto a matéria do conhecimento, devendo-se considerar que:

A palavra História, utilizada enquanto conhecimento de uma matéria, nos coloca frente a outra concepção do que venha a ser ensinar e aprender História na escola na qual a característica principal é levar o aluno a compreender como um determinado conhecimento sobre o passado é construído. Neste sentido, o objetivo em sala de aula não se limita a saber uma informação sobre o passado, mas compreender, historicamente, como e porque tal conhecimento foi produzido e como chegou até nós. Ou seja, deveríamos nos ater em analisar o conhecimento que temos de tal matéria e porque construímos determinado conhecimento e não outro. Entramos aqui na perspectiva epistemológica do conhecimento histórico a qual só pode ser compreendida a partir do deslocamento temporal (OLIVEIRA, 2010, p. 40-41).

Um exemplo apontado pela autora é o de uma atividade muito comum desenvolvida com crianças, logo nas primeiras aulas de História na escola: a construção da linha do tempo. Somando-se às observações de Bittencourt (2008), o processo de construção da linha, que envolve, sobretudo, o levantamento e seleção de fontes históricas, é mais importante na construção da noção de temporalidade que a própria linha do tempo final. O processo de verificação das fontes disponíveis, sua veracidade, a comparação entre diferentes fontes, a seleção e o recorte, ensinam às crianças tanto a se deslocarem temporalmente quanto sobre as ferramentas da produção do conhecimento histórico. Ou seja, mais importante que o gráfico final da linha do tempo é a aprendizagem do raciocínio histórico (OLIVEIRA, 2010).

A partir desses apontamentos, sobre o conhecimento e o ensino de História nos Anos Iniciais, será abordada a proposta de ensino de História contida na Base Comum Curricular Nacional sob a luz da PHC.

3.2 A proposta de aprendizagem de História na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento formulado e imposto pelo Ministério da Educação (MEC), e, recentemente, implantado nas

escolas públicas e privadas do país – ação que compõe um conjunto de políticas públicas educacionais que visam atender e desenvolver aprendizagens regidas como essenciais, ao longo de todo o período da Educação Básica. Nessa conjuntura:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).

Conforme já abordado, a ideia de uma base nacional para o sistema curricular brasileiro já vinha sendo idealizada, aproximadamente, desde a década de 1980, com a redemocratização do país. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 1996, são marcos históricos na política pública educacional que já constataavam sobre a ideia de uma base nacional comum, conforme se pode averiguar no Art. 26 da LDB 9.394/96:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, s. p)

O período de redemocratização do país sustentava-se pela ideia do desenvolvimento do neoliberalismo e pelas demandas da ideologia da globalização, vieses determinantes para a então reformulação da educação. Um momento histórico, importante para essa nova redefinição da educação escolar, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia), no ano de 1990, no qual se aprovou a Declaração Mundial Educação para Todos, que conferia as intencionalidades de um projeto neoliberal de educação, apoiado por financiadores e planejadores, tais como o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNIFEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

A partir desse evento, que redirecionou os objetivos da política educacional da América Latina e do Caribe, surgiu a defesa da escola pública de

qualidade e de educação para todos, contudo, essa perspectiva educacional, vista como estratégia política burguesa mercadológica, corresponde a uma perspectiva de educação “seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho simples durante toda a vida, priorizando a educação básica e se restringindo às ‘necessidades básicas de aprendizagem’” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 7).

Essas concepções de reforma na Educação brasileira, para a adequação ao projeto neoliberal, interferiram diretamente no currículo da escola pública, pois, no processo de concepção da BNCC, até sua homologação final, houve a criação de diversos outros documentos norteadores para a Educação Básica, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); os Referenciais Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010); estes documentos também previam a uniformização do processo de ensino e aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica.

De acordo com Elizabeth Macedo (2014, p. 1533), na década de 1990, houve o auge de políticas educacionais nacionais, “marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores”. Todavia, deve-se compreender que:

A despeito da força e do poder diretivo dos currículos prescritos, precisamos atentar para o fato de que as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas produtos dos espaços, das culturas escolares. Os professores têm autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação; assim, questionam, criticam, subvertem os saberes e as práticas no cotidiano escolar. Entre os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História, há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes históricas, imprensa, textos, filmes, literatura, documentos e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados. Nessa trama relacional, é imprescindível a valorização do papel do professor, de sua formação, autonomia e das condições do trabalho docente (FONSECA, 2010, p. 06).

A primeira organização do material para a elaboração da BNCC foi do Grupo de Trabalho “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” (GTDIAD), instaurado no ano de 2013, composto por professores, especialistas,

organizações sindicais, representantes das fundações, representantes das escolas particulares, pesquisadores, entre outros envolvidos com a educação. Entretanto, esse grupo teve participação apenas na primeira versão preliminar da criação da BNCC, e findou-se no ano de 2015¹⁶ (SANTOS, 2020).

A primeira versão da BNCC, lançada em 16 de setembro de 2015, foi uma versão preliminar aberta para debates, discussões e reformulações do material e seus componentes. No caso particular do componente de História, a 1ª versão da BNCC não constou os conteúdos deste em seu texto assim que foi divulgado ao público, ou seja, não havia a presença do componente de História em nenhuma das etapas da Educação Básica (educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio). Houve uma grande tensão sobre essa questão, e, após algumas semanas, apresentou-se ao público o componente de História na Base (SANTOS, 2020).

A segunda versão, lançada em 3 de maio de 2016, também fora apresentada ao público para contribuições, consultas e audiências públicas. Nesta versão da BNCC, ao fazer uma leitura do documento, percebe-se, de acordo com Marsiglia *et al.* (2017, p. 3), “uma ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital”.

Já a terceira versão da BNCC, de abril de 2017, proposta como a versão final do documento, trouxe nova tensão ao meio educacional, pois foi retirada da BNCC a etapa do Ensino Médio, onde constaram apenas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O Ensino Médio foi excluído desse documento, datado de abril, pois sofreu uma reforma, em fevereiro de 2017. A Reforma do Ensino Médio rompeu com o conceito de unidade da educação proposto pela Base. Somente no ano seguinte, no mês de abril, é que foi lançada a Base Nacional com o Ensino Médio, publicada para debates e contribuições, tendo, enfim, a sua homologação em dezembro de 2018, como versão final¹⁷.

¹⁶ Referência retirada da *live* promovida pelo LAPEHIS, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, com o tema “Bate-papo com Maria Lima - Ensino de História, BNCC e formação de professores na BNFP”, transmitida no dia 9 de junho de 2020.

¹⁷ Apesar de todo um contexto conturbado, ou seja, um cenário de confronto político e educacional entre as escolhas e determinações sobre o currículo escolar no país e de muitas mudanças na estrutura e organização desse documento, hoje, a BNCC apresenta-se disponível para consultas e *download* de forma unitária, o que torna imprescindível conhecer esse processo

Um conjunto de organizações¹⁸, com visão mercantilizada sobre a Educação, enxerga a Educação Básica como uma mercadoria acessível para fazer altos investimentos, tendo como finalidade disseminar um ideário, o capitalismo. Contudo, para esse tipo de investimento, empresas e organizações apropriam-se de um sistema educacional que é público, porém, ineficiente, para idealizar uma educação de qualidade a todos, a partir de políticas públicas que, aos poucos, adentram as escolas do país todo. Além dessa privatização do sistema público de ensino, há também outras questões importantes a serem refletidas, como, por exemplo, que tipo de ideários e concepções essas organizações estão buscando transmitir por meio da educação?

Ao olhar, por exemplo, para a Fundação Lemman, uma organização que atua no Brasil desde 2002, com o intuito de solucionar os grandes problemas sociais no país, e que propaga a ideia de uma educação pública de qualidade a todos, a professora Maria Aparecida Lima dos Santos (2020), comenta o fato de esse grupo financiar pesquisas acadêmicas partindo de ideários reacionários conservadores de direita, com propósitos de um supremacismo branco. Além disso, dentro da fundação, existem outras empresas privadas contribuintes/parceiras, tais como a Associação da Nova Escola e o Instituto Reúna.

Esse ciclo de grupos específicos, com ideários conservadores, mercadológicos e voltados para o interesse de uma sociedade capitalista, é o que está por traz, não somente do financiamento da BNCC, mas das concepções de formação dos sujeitos que dela receberão o ensino. Por isso, nos leva a refletir sobre qual o projeto fundamentado para a Educação Básica na BNCC? E qual a pretensão de um ensino de História nesse material?

de formulação para compreender melhor como os componentes e seus respectivos conteúdos estão expostos e sob quais concepções foram construídos. Faz-se necessário então, considerar o movimento real do processo histórico, com suas tensões, contradições e intensas lutas entre as classes sociais que configuram as políticas públicas educacionais vigentes atualmente.

¹⁸ As diversas políticas públicas que norteiam a Educação hoje vêm de um conjunto de poderes e idealizações provindos de grupos, em específico, como fundações mantenedoras, movimentos sociais, investidores e demais organizações. No site “Movimento pela Base”, organizado pela ONG Movimento pela Base Nacional Comum, [...] muito consultado por professores da Educação Básica, a fim de obter informações sobre a BNCC, é possível averiguar algumas das organizações que estão envolvidas diretamente no financiamento desse material e que acabam por ter influência direta no ideário de um processo de ensino e aprendizagem propostos pela sociedade vigente, tais como: Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Lemman, Instituto Unibanco, Banco Itaú, BBA, entre outros (SANTOS, 2020).

A começar, analisando o termo competência, referido na BNCC, temos a seguinte definição:

Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência. (BRASIL, 2017, p. 15).

Ao interpretar essa definição, sobre competências, Marsiglia *et al.* (2017) diz que o conceito de conteúdos escolares na BNCC deve estar a serviço dessas competências, as quais são exigidas do indivíduo pelo mercado de trabalho. Os conteúdos escolares, então, expressam de forma sintetizada o conhecimento necessário e suficiente para aplicar na prática as habilidades exigidas pelo mundo empresarial.

O uso do conceito de competências já era algo previsto desde a década de 1990, fundamentado por autores reconhecidos como Philippe Perrenoud (1944) e Edgar Morin (1921), com suas contribuições teóricas para as pedagogias das competências. Trata-se de uma pedagogia que remete a uma educação nascida na Europa, no momento da industrialização, a fim de atender esse período de mudanças para a afirmação do capitalismo (SANTOS, 2020).

Na BNCC, há três classificações de competências que, mesmo distintas, são entendidas de forma articulada entre si e visam “a formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 4). São elas: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas, todas compostas de um discurso de princípios que defendem a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade, entre outros. Contudo, esse discurso descrito no documento, através das competências, está centralizado na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), pertencentes a uma ideia multiculturalista, muito comum nos currículos atuais no Brasil, que mascaram uma falsa ideia de igualdade, porém, na prática, legitimam a ideologia do capitalismo contemporâneo (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

A metodologia do documento, além das competências, frisa sobre a importância do desenvolvimento das habilidades e sobre os procedimentos que

deverão nortear o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o conhecimento escolar pauta-se por um saber-fazer que prepara o sujeito para o trabalho. Trabalho este que, cada vez mais, apresenta-se informal e precarizado, como se pode constatar e presenciar na última década deste século:

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 13).

Entendidos, sobre a ideologia de Educação imposta pela BNCC, agora questionamos: qual o papel do docente nesse contexto do documento?

Apesar de a BNCC não apresentar, em nenhuma de suas versões, sobre o papel do professor e a questão do ensinar de forma explícita, segundo Santos (2020), a Base compreende o professor como mero executor da ação prática em sala de aula. De forma indireta (pois não está evidente no documento), o professor não é considerado como aquele que produz o conhecimento, mas como aquele que reproduz o que se pede. Porém, para enxergar essa ideologia, que a BNCC preconiza sobre o professor como um executor, não basta apenas olhar para a Base em si, porque nos escritos do documento, lê-se que o professor tem a autonomia na construção do conhecimento, no entanto, é importante ampliar essa visão para além da BNCC, ou seja, em outras políticas públicas e seus contextos, para perceber que o papel principal do professor pela Base é de mero executor.

Esse fato fica mais evidente quando se entende que a BNCC faz parte de um conjunto de políticas nacionais, que estruturam todo o sistema educacional no país. A Base é conformadora com a Política Nacional de Formação de Professores; com a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; com a Política Nacional de Infraestrutura Escolar e com a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Através dessas políticas, em consonância com a Base, especialmente, sobre a Política Nacional de Avaliação, têm-se indicadores para medir o rendimento escolar na Educação Básica, ou seja, as competências, que estão na BNCC, servem como modelos a serem executados pelos professores, para que as crianças e adolescentes possam ser avaliadas de acordo com tais critérios, a partir das formas de avaliação nacional¹⁹. É todo um conjunto de políticas, das esferas federal, estadual e municipal, que acoplam o mesmo objetivo (SANTOS, 2020).

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em consonância com as demais políticas públicas educacionais do país, comunga pela implantação de uma gestão por resultados, a partir dos testes padronizados que predominam no sistema educacional. De acordo com Marsiglia *et al.* (2017, p. 13), essa gestão por resultados coloca como responsabilidade:

[...] a ponta do sistema - redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais – OS.

Em vista desse projeto fundamentado, que constitui toda a formulação da BNCC, percebe-se que o currículo escolar proposto está longe de vir a ser uma proposta que se fundamenta na formação crítica, política, democrática e humanizadora dos sujeitos, conforme preconiza a PHC. Através da descaracterização do papel fundamental da escola, o projeto pautado pela BNCC esvazia os currículos e propõe um ensino superficial e genérico. Em especial, no que tange ao ensino de História, percebe-se que o impacto é ainda mais exacerbado.

¹⁹ Quando se observa, pelo currículo da Base, que seus componentes e conteúdos escolares correspondem a um anseio em desenvolver nos alunos a capacidade de obter determinadas habilidades e atingir notas, metas, objetivos estabelecidos pelo sistema, logo, compreende-se que o papel do professor é executar esses conteúdos e desenvolver nos alunos essas habilidades pré- estabelecidas (MARSIGLIA *et al.*, 2017). Há vários modelos de medições avaliativas já implantadas dentro do sistema educacional antes mesmo da homologação final da BNCC, tal como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecido como Prova Brasil, criado em 2005; a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada em 2012, entre outras avaliações que variam conforme os estados do país, as quais fazem parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicado pela primeira vez no país em 1990.

Na dissertação intitulada “Crítica ao esvaziamento do currículo de História: a BNCC e as Pedagogias das competências”, Vinicius Oliveira Machado (2019) apresenta uma análise, feita nas três versões disponíveis da BNCC (2015, 2016 e 2017), sobre o ensino de História e a forma como essa disciplina sofreu com o esvaziamento de seu currículo. Este trabalho, assim como de outros autores, como Gilberto Calil (2015), propiciou uma visão mais aprofundada sobre como o ensino de História configurou-se nesse documento e quais seus impactos para a formação dos indivíduos.

A estrutura da primeira versão da BNCC encontra-se organizada em quatro grandes áreas do conhecimento, tais como: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas. Essas áreas buscam a integralização e a contextualização desses conhecimentos, em uma possibilidade de trabalhá-los da forma mais articulada possível. Para isso a “integralização curricular entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas é estabelecida, ainda, pelos temas integradores” (BRASIL, 2015, p. 16).

Os temas integradores, por sua vez, compõem-se da seguinte maneira: consumo e educação financeira; ética; direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; culturas africanas e indígenas. Dentre esses temas integradores, enquanto assuntos pertinentes que perpassam e articulam todas as áreas do conhecimento, chama-nos a atenção o item “consumo e educação financeira”, que coloca em evidência a pretensão da BNCC para uma direção empresarial.

Com relação ao ensino de História, presente na BNCC de 2015, este componente da área das Ciências Humanas, juntamente com Geografia, Sociologia, Religião e Filosofia, estrutura-se a partir de títulos de enfoque predominante, entre a etapa do Ensino Fundamental e Médio, sendo sua organização disposta da seguinte forma: sujeitos e grupos sociais (1º ano); grupos sociais e comunidades (2º ano); comunidades e outros lugares de vivência (3º ano); lugares de vivência e relações sociais (4º ano); mundos brasileiros (5º ano); representações, sentidos e significados do tempo histórico (6º ano); processos e sujeitos (7º ano); análise de processos históricos (8º e 9º ano); mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros (1º ano do Ensino Médio); mundos americanos (2º ano Ensino Médio); mundos europeus e asiáticos (3º ano do Ensino Médio) (BRASIL, 2015).

Dentro dessa organização curricular, entre os títulos principais para cada ano, há quatro objetivos de aprendizagem comum a todos eles, a saber: procedimento de pesquisa; representação do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensão político-cidadã (BNCC, 2015). Esses objetivos de aprendizagem, como expressa Machado (2019), são igualados aos conteúdos, ou seja, esses objetivos apresentam-se de forma genérica e insuficiente, e, ao invés de colaborarem para a formação do indivíduo, apenas descrevem conteúdos para serem aprendidos e, posteriormente, cobrados pelos testes padronizados estabelecidos pela SAEB.

Ainda sobre esse mesmo apontamento, Calil (2015) diz que há uma espécie de “Brasil centrismo”, onde os conteúdos de história utilizam como base a História do Brasil para nortear todos os demais conhecimentos históricos da Educação Básica. A partir desse “Brasil centrismo”, limitam-se os objetivos de aprendizagem e os conteúdos do currículo à história do Brasil, empobrecendo a expansão do conhecimento histórico como a visão de um todo.

Além dessa centralidade da História do Brasil, no ensino de História ao longo da Educação Básica, Calil (2015) também afirma que muitos conteúdos importantes, tais como os conceitos de sociedade contemporânea, capitalismo, capital, proletariado, força de trabalho, Revolução Inglesa, Francesa e Industrial, são retirados dos componentes de história. E mais, com a justificativa dos organizadores, da primeira versão da BNCC, de que visam extinguir o eurocentrismo da História, excluíram-se, também, os conteúdos de pré-história, história antiga e medieval, ao alegar que esses conteúdos não tinham vínculos próximos à história do Brasil. Sobre isso, Machado (2019, p. 43) afirma que:

[...] ao retirar o direito dos alunos de conhecerem a organização de sociedades que não necessariamente estabelecem vínculos e nexos com a história do Brasil, a proposta limita a possibilidade de esses sujeitos conhecerem diferentes concepções sobre o que é mundo, o que é a realidade, da mesma maneira que os impede de entenderem os processos de transformação da história, com suas rupturas e permanências, aspectos fundamentais para que os alunos desenvolvam um pensamento histórico.

A bandeira defendida pelos organizadores da BNCC, sobre uma concepção de história não eurocêntrica, a princípio, mostrou-se positiva para os profissionais e professores da área que sempre lutaram para o fim dessa

concepção. No entanto, a eliminação de conteúdos importantes para a construção do conhecimento histórico, como, por exemplo, das sociedades antigas, não justifica essa teoria e, muito menos, a torna algo favorável com relação ao legado cultural que essas sociedades e povos constituíram para a humanidade.

Em vista desses apontamentos críticos, referentes ao esvaziamento do currículo de História na primeira versão da BNCC, não sendo os únicos, mas já o bastante para compreender a dimensão sobre a fundamentação em que se sustenta, é possível afirmar, segundo Machado (2019), que a ideia de formação é “voltada para o conformismo e adaptabilidade dos indivíduos à ordem burguesa”, uma vez que a BNCC apaga os conflitos sociais e as lutas entre as classes, e nega a esses indivíduos o direito de conhecer a construção das sociedades tais como elas verdadeiramente constituíram-se.

Após muita tensão entre pesquisadores e professores da área de História sobre a proposta curricular para o ensino de História nessa primeira versão da BNCC, a segunda versão do documento foi apresentada em maio de 2016, em uma nova formulação, no que se refere aos conteúdos escolares. Apesar de manter as principais estruturas organizacionais do texto, houve pequenas modificações, tais como a alteração dos temas integradores que passaram a ser: economia; educação financeira e sustentabilidade; culturas indígenas e africanas; culturas digitais e computação; direitos humanos e cidadania; educação ambiental (BRASIL, 2016).

Já com relação aos conteúdos de História, a proposta da segunda versão abandona a ideia de um “Brasil centrismo”, conforme analisa Calil (2015), sobre a primeira versão. Porém, o esvaziamento dos conteúdos perpetua, uma vez que, ao incluir alguns conteúdos que, até então, não estavam presentes, como, por exemplo, a pré-história, história antiga e medieval, houve a exclusão e/ou a redução de outros conteúdos, tais como história da África, história Indígena e, até mesmo, a própria história do Brasil: “A impressão que fica é que há um cobertor curto para a escolha dos conteúdos, quando um tema é incluído na nova proposta, aquele que estava presente anteriormente é ‘obrigado’ a sair” (MACHADO, 2019, p. 48).

No entanto, a repercussão de críticas sobre a segunda versão da BNCC foi bem menor, se comparada à primeira. Esse fator pode ser justificado pelo

contexto conflituoso que o país enfrentava no momento, de uma crise política e de luta de classes, marcada, principalmente, pela abertura do processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff (PT) pelo Congresso. Esse episódio deu-se alguns dias antes da divulgação da segunda versão da BNCC, tendo sido necessário secundarizar a discussão sobre o documento para que a atenção se voltasse aos problemas do cenário político social (MACHADO, 2019).

Após o afastamento da presidenta, no dia 12 de maio de 2016, até a efetivação da confirmação do golpe de Estado, no qual Michel Temer (MDB) assumiu a presidência da República, as discussões acerca da BNCC não tiveram continuidade. De acordo com Machado (2019), tratava-se de aguardar as posições dos novos ocupantes do governo, para, então, dar continuidade ao documento, segundo as necessidades e posicionamentos desses novos comandos. Além disso, em meio a esse cenário conflituoso e tenso, composto por um golpe de Estado e por toda uma mudança na administração política do país, o movimento “Escola Sem Partido”, criado em 2004, aproveitou-se para culminar suas ideias nas instâncias da sociedade.

O movimento “Escola Sem Partido” baseia-se na teoria da conspiração, segundo a qual “as escolas estão sendo dominadas por grupos da ‘esquerda’ que ali desenvolvem um projeto de doutrinação ideológica contra os princípios morais da família e da ordem social e política vigente” (ANPUH, 2021). O Projeto de Lei “Escola sem Partido”, que faz parte da parceria com o “Movimento Nacional Escola Sem Partido”, tem como objetivo controlar o funcionamento das escolas como centros de produção e difusão de conhecimento, referentes a grupos e correntes políticas e ideológicas, com pretensões predominantes; em outras palavras, é um projeto que visa fiscalizar todo tipo de ação, por parte de professores e profissionais na educação, sobre temas como orientação sexual dos alunos e/ou assuntos com temas político- partidários.

Esse projeto (Lei 867/2015) tem como justificativa a proibição do debate e discussão dos temas descritos, por alegar que cabe aos pais ensinar seus filhos uma educação moral, sexual e religiosa e aos agentes políticos a orientação sobre política partidária (ANPUH, 2021).

Contudo, cabe ressaltar que esse projeto de Lei passou a interferir na formulação da BNCC em um momento conturbado do país. A intenção, expressa por Machado (2019), era a de que a responsabilidade para a elaboração da Base

fosse transferida para o Congresso Nacional, uma vez que conforme as alterações nos grupos de comando, a predominância dos conservadores no parlamento aderiria à proposta do “Escola Sem Partido”, até a versão final do documento. O resultado foi um documento final ainda mais esvaziado de conteúdo e rico em ideologias conservadoras e burguesas, como pode ser confirmado pela eventualidade da alteração feita pelo presidente Temer (MDB), sobre a Reforma do Ensino Médio, sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017, a qual destaca a obrigatoriedade apenas dos componentes de português e matemática, sendo as demais facultativas (MACHADO, 2019).

Ao longo desse intenso percurso de formulação da BNCC, percebeu-se, a partir dos autores como Calil (2015) e Machado (2019), que o esvaziamento dos conteúdos escolares, em especial, no ensino de História, permaneceu e está presente nos currículos formulados a partir da Base, e que, hoje, estão em vigência nas escolas e corroboram para todo um sistema nacional educacional de ideologias hegemônicas, longe de um ensino que priorize os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta última seção da dissertação são apresentados os caminhos percorridos para a elaboração do produto educacional. O produto educacional, compreendido como um material articulado com esta proposta da dissertação, visa possibilitar, através de um plano de trabalho docente-discente, o desenvolvimento de práticas educativas de aprendizagem histórica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A intenção desse material é ofertar um material de apoio para o trabalho docente-discente em sala de aula e evidenciar as possibilidades da relação entre PHC e Aprendizagem Histórica.

Partindo da mesma premissa que fundamentou todo o trabalho bibliográfico da dissertação – o método histórico-dialético – no produto educacional, buscou-se uma prática articulada com a prática social. Para desenvolver o plano de trabalho pedagógico a partir do viés da PHC, adotou-se a didática apresentada por João Luiz Gasparin (2009) a partir dos cinco momentos da PHC.

Os cinco passos da didática elaborada por Gasparin foram adotados para a elaboração do plano de trabalho docente-discente. No entanto, é importante ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem acontece de forma dialética, ou seja, os passos articulam-se entre si e não há uma ruptura que inicia um passo após o término de outro.

Também é válido destacar que o plano de trabalho docente-discente apresentado é uma das diversas possibilidades existentes da relação entre a PHC com a História Local. Por isso, o produto educacional proposto está longe de ser uma receita única e acabada sobre a temática em questão.

Antes de adentrar sobre as discussões das possibilidades para o ensino de História na perspectiva da PHC, vê-se a necessidade em situar o momento histórico que o Brasil e o mundo estão enfrentando, desde meados de 2020, para que, assim, seja possível compreender as mudanças e os enfrentamentos que a Educação perpassa e (re) significar o sentido da aprendizagem histórica nesse contexto.

No início de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), na data de 11 de março, decretou pandemia mundial devido ao surto de gripe e pneumonia que se disseminou de forma acelerada por diversos continentes. O vírus Sars-CoV-2 (família dos coronavírus), causador da Covid-19 – infecção respiratória aguda –, resultou e continua resultando em altos índices de contaminação e de óbitos no mundo todo, em particular, no Brasil. A OMS, desde março de 2020, estabeleceu algumas medidas de prevenção e para a contenção do vírus, tais como: “isolamento e tratamento dos casos identificados, testes em massa e distanciamento social” (CANDOTI, 2020, p. 36).

No Brasil, essas medidas de isolamento social e quarentena foram dadas pela portaria nº 356, em 11 de março de 2020, que dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, onde estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (BRASIL, 2020). A partir dessas medidas de proteção e contenção do vírus, as relações sociais foram modificadas e reinventadas.

Ao cenário da Educação, a pandemia trouxe mais desafios. Os profissionais da escola necessitaram repensar a estrutura da aula, uma vez que a sala de aula não mais se configurava com o modelo que, tradicionalmente, estavam habituados, devido à mudança dada pela portaria nº 343, em 18 de março de 2020, onde o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe que todos os sistemas e as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, deveriam reorganizar suas atividades acadêmicas mediante as ações preventivas para a não proliferação do Covid-19 (BRASIL, 2020a).

As aulas da Educação Básica e do Ensino Superior tiveram suas suspensões presenciais, e, de acordo com diversos Conselhos Estaduais e Conselhos Municipais de Educação, emitiram-se resoluções e/ou pareceres para instruírem as instituições e os sistemas de ensino sobre uma nova reorganização do calendário e a utilização de recursos e de atividades não presenciais (CANDOTI, 2020). Com isso, de modo geral, as atividades começaram a ser ministradas de forma *online*, através de plataformas e *sites* disponibilizados pela escola para as crianças e adolescentes terem acesso as aulas e conteúdos em suas casas.

Segundo Eliane Aparecida Candoti (2020), nesse cenário que a Educação brasileira permeia em meio ao desafio de manter-se em funcionamento em plena pandemia, é possível ressaltar que os impactos na vida das pessoas não se apresentaram do mesmo modo, ou seja, mesmo a pandemia sendo global, a diferença das condições sociais, econômicas, culturais e ambientais em que se encontram os indivíduos revela diferentes realidades num mesmo contexto. A este fato está diretamente relacionado a desigualdade social das sociedades, onde pessoas vulneráveis e em condições desfavorecidas ficaram ainda mais em evidência.

Na Educação essa evidência ficou escancarada no novo contexto, por diversos motivos como: a falta de acesso à internet, a falta de equipamentos eletrônicos, a falta de apoio dos pais ou responsáveis para o acompanhamento das atividades, além de questões econômicas e outras questões básicas que foram ainda mais prejudicadas nessa pandemia. Segundo Santos (2020 *apud* CANDOTI, 2020, p. 41):

A pandemia agravou uma situação de crise em que a população mundial se encontrava, evidenciando as desigualdades sociais existentes e as fragilidades quanto à prestação de serviços e a um possível estado de segurança. Para o autor, apesar de promover uma consciência de comunhão coletiva, este momento possui alvos definidos, especialmente no que se refere às comunidades carentes e de maior vulnerabilidade.

Em meio a essas situações, percebe-se que os problemas que a Educação tinha foram ainda mais agravados e ganharam novas significações. No entanto, as aulas e as atividades não cessaram, e os professores tiveram que se reinventar para atender seus alunos em suas particularidades e produzir suas aulas.

Em vista desse contexto atual, ao propor um produto educacional que envolva o trabalho docente-discente, é importante considerar todos esses percalços e compreender que os próximos cenários jamais serão iguais ao da primeira década do século XXI, pois a experiência de uma pandemia gera mudanças na forma das organizações das relações humanas, e na educação não será diferente. Por isso, ao pensar sobre a aprendizagem histórica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da PHC, essas experiências – guardadas as particularidades de cada grupo e pessoas – devem

ser consideradas e integrar o conhecimento da construção histórica desses sujeitos.

No livro “Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa” (2020), organizado por Sandra Regina Ferreira de Oliveira, há vários relatos e estudos de profissionais que discutem o cenário educacional no momento da pandemia; dentre eles, Eliane Aparecida Candoti realiza uma reflexão sobre o ensino de história em tempos da pandemia. No capítulo 4 do referido livro, Candoti (2020) pondera sobre o que se pode esperar do ensino de História, em especial, para crianças do Ensino Fundamental, nesse contexto de pandemia e pós-pandemia. A autora afirma que as Ciências Humanas, em particular, a História, é um importante componente curricular, principalmente nesse momento, pois, através da História, é possível conectar professores, estudantes e famílias:

Por meio desse componente curricular, o mundo contemporâneo e suas relações com o passado são colocados em perspectiva para se refletir sobre ações pessoais e de outros grupos em suas vidas práticas. Além disso, nas circunstâncias atuais, a pandemia é o cenário em que a história se faz, mais uma vez, e de que somos testemunhas (CANDOTI, 2020, p. 39).

Os professores, ao elaborarem seus trabalhos pedagógicos e proporem as atividades aos alunos, precisam sensibilizar-se, de forma mais humanizada, pelas questões emergenciais pelas quais passa a sociedade neste momento, e, através delas, caminhar para a construção do conhecimento sistematizado. A História delinea-se pelas experiências humanas ao longo do tempo, em espaços e locais diferentes, sendo esses elementos cruciais para a compreensão do presente. O professor é o sujeito que articula esses conteúdos passados e faz refletir as situações do presente (CANDOTI, 2020).

Juntamente com esses fatores advindos da pandemia, que refletem na Educação, outros fatores que, até então já estavam estabelecidos, e que interferiam diretamente na proposta da aprendizagem histórica sob a perspectiva da PHC, configuram os processos educativos das escolas públicas. São questões desde a formulação de um currículo esvaziado até a má formação de professores para desenvolver um trabalho mais significativo que atinja os objetivos propostos por uma pedagogia revolucionária. As implicações e possibilidades de um trabalho docente-discente da aprendizagem histórica na

perspectiva da PHC exigem uma nova releitura na forma de ensinar e compreender História, ainda mais quando está direcionada para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4.1 Plano de trabalho docente-discente: possibilidades para a aprendizagem histórica na perspectiva da PHC

Ao considerar todo o contexto que a sociedade perpassa e compreender o quanto essas questões sociais atingem de forma direta as escolas, principalmente, as escolas públicas, a proposta inicial de um plano de trabalho docente-discente, a ser aplicado nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não foi possível de ser concretizado até o momento final da elaboração da dissertação e do produto educacional. O produto educacional atrelado a esta dissertação teve como proposta uma sugestão para a prática pedagógica de docentes em sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva da PHC.

O plano de trabalho docente-discente foi organizado em um material independente do texto da dissertação, para que possa ser acessado de forma mais prática e viável pelos professores da Educação Básica e demais leitores (as). Esse material é um complemento que reflete as possibilidades de uma prática educativa, fruto de uma proposta mais ampla, discutida ao longo desta dissertação, e que serve como porta de entrada para discussões mais abrangentes sobre a temática.

Em vista das inúmeras dificuldades que professores, especialmente, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam sobre a Aprendizagem Histórica e sobre uma prática condizente com a criticidade e a prática social, a intenção desse plano de trabalho é possibilitar o acesso a um conteúdo explicativo sobre a PHC e a uma sugestão de trabalho docente-discente capaz de nortear as ações em sala de aula.

O plano está estruturado em tópicos, com ênfase em pontos-chave sobre conceitos primordiais para o entendimento da PHC, sendo eles: “O que é a Pedagogia Histórico-Crítica?”; “Mas afinal, o que é o materialismo histórico-dialético?”; “A pedagogia contra-hegemônica”; “Mas e a escola? Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica”; “O papel docente”; “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”.

No primeiro tópico sobre “O que é a Pedagogia Histórico-Crítica?”, elaborou-se uma breve explicação de alguns dos principais conceitos dessa teoria educacional. Utilizam-se trechos do livro “Escola e Democracia”, do professor Dermeval Saviani (1989), para situar e embasar as ideias dos próximos tópicos discutidos no produto educacional.

No segundo tópico, denominado “Mas afinal, o que é materialismo histórico-dialético?”, elaborou-se uma explicação sobre essa corrente filosófica, pautada nas ideias de Karl Marx e Friedrich Engels, que permite o (a) leitor (a) ter uma breve orientação sobre o tema. A explicação resume-se na descrição do materialismo histórico-dialético, como uma teoria que visa pensar e olhar para a realidade da sociedade, através das contradições sociais e pela luta de classes, pois, é a partir desses fatores que os sujeitos podem compreender a si mesmos, de acordo como são organizadas as relações sociais e a produção material da sociedade. Alguns conceitos como trabalho e consciência são mencionados nesse tópico do texto, mas não são aprofundados devidos ao curto espaço para abranger conceitos tão amplos.

O terceiro tópico, “A Pedagogia contra-hegemônica”, refere-se à explicação sobre o que são as pedagogias contra-hegemônicas e, para isso, novamente é feito um recorte no livro “Escola e Democracia” (SAVIANI, 1989), para descrever as pedagogias denominadas pelo autor de hegemônicas e as pedagogias contra-hegemônicas.

As pedagogias hegemônicas, denominadas por Saviani (1989), são classificadas em pedagogias reprodutivistas e pedagogias crítico-reprodutivistas. As reprodutivistas são: Pedagogia Tradicional; Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista, que têm em comum um pensamento que considera a educação como redentora para os problemas da sociedade, não reconhecendo os limites que a educação, assim como a escola, tem perante os problemas sociais. As pedagogias crítico-reprodutivistas, por seu turno, são consideradas

as Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, a Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica e a Teoria como violência simbólica. Essas teorias consideram as limitações da escola, no entanto, continuam reproduzindo a ideologia vigente, ou seja, criticam e reconhecem as limitações, mas não propõem mudanças.

Na sequência, são apresentadas aos leitores as pedagogias contra-hegemônicas, que tem como características serem pedagogias humanizadoras, libertadoras, provindas de movimentos de lutas sociais, de interesse do proletariado e com posturas políticas e críticas. A PHC está relacionada com esse movimento que nasce contra o sistema capitalista e propõe uma pedagogia revolucionária, assim como as demais pedagogias como: pedagogias da educação popular (de inspiração libertadora); as pedagogias da prática (de inspiração libertária) e a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Encerrando essa primeira sessão, que trata sobre os fundamentos teóricos e de embasamento para a formulação da PHC, são indicadas algumas obras para aqueles (as) leitores (as) que se interessarem em aprofundar mais sobre o assunto. Essas leituras são obras escritas pelo próprio autor da PHC, Dermeval Saviani, uma vez que suas obras são essenciais para profissionais da educação e também por serem obras de fácil acesso.

Em seguida, no tópico intitulado, “Mas e a escola? Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica” O foco consiste em explicar e aproximar a PHC do contexto da escola para que o (a) leitor (a) perceba a necessidade e a importância dessa pedagogia no contexto escolar. Da mesma forma, o próximo tópico denominado “O papel docente”, ressalta a importância de um trabalho docente articulado com a prática social e a sistematização dos conteúdos juntamente com um posicionamento político.

Nesses tópicos são citadas algumas passagens do livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, do professor Dermeval Saviani (2011), obra que fundamentou essa teoria educacional e aproximou, de forma muito clara, o papel da PHC perante a escola. A partir do livro mencionado, são extraídas algumas ideias centrais sobre o papel da escola através da PHC, o que reforça o posicionamento de que as escolas, principalmente as escolas públicas, são locais para a socialização dos saberes elaborados, e que a

qualidade para esse processo de ensino e aprendizado deve acontecer da melhor forma possível, perante as condições históricas atuais.

A escola na visão da PHC visa atender aos interesses dos dominados, ofertando-lhes o conhecimento sistematizado como forma de emancipar-se através do saber. Saviani (2011), ao propor uma pedagogia revolucionária voltada para os sujeitos desfavorecidos da sociedade, oferece para essas pessoas a emancipação através do conhecimento. O papel do docente, assim como a participação ativa dos discentes, é crucial para o desenvolvimento de uma boa aula e para atingir o propósito dessa pedagogia, pois, juntos, docentes e discentes devem descobrir para que servem os conteúdos-científicos propostos pela escola e ganhar significação para a prática social em que vivem (SAVIANI, 2011).

No próximo tópico, intitulado “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, são apresentadas as ideias centrais que motivaram João Luiz Gasparin (2009) a formular uma didática para a PHC. Gasparin, de forma a contribuir para a prática pedagógica, propôs uma didática que consiste no uso do método dialético, prática-teoria-prática. Para descrever tal didática no produto educacional, pautou-se no livro “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, de João Luiza Gasparin (2009), onde o autor apresenta os cinco passos da didática, sendo eles: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e prática social final.

No produto educacional desta dissertação apresentam-se cada um dos passos da PHC, para orientar e mostrar ao leitor (a) a ênfase de cada um deles. No entanto, assim como o próprio Gasparin (2009) afirma em seu livro, no presente produto reforça-se a ideia de que esses passos não devem ser compreendidos como etapas fragmentadas do ensino, mas como um processo dialético que acontece de forma articulada.

Ao fim desse segundo bloco, que teve como foco a PHC e sua relação com a escola, também são elencados alguns materiais como sugestões para o (a) leitor (a) aprofundar-se no assunto, e compreender melhor a possibilidade de se trabalhar com a teoria da PHC na prática pedagógica.

Após essa breve explicação e direcionamento para os (as) leitores (as) sobre a fundamentação teórico-metodológica da PHC, ao final do plano, apresentou-se uma sugestão de trabalho docente-discente, organizada com

base na proposta dos cinco momentos da didática da PHC, com a seguinte estrutura: Prática social Inicial; Problemática; Instrumentalização I, II, III, IV e V; Catarse I e II; Prática Social Final. Em um processo dialético e articulado, as aulas pretendem atender aos requisitos e objetivos de cada conteúdo, a partir da prática social dos alunos (nome das ruas).

Também se trata de exercitar a problematização: “Se essa rua fosse minha...”, famoso verso de uma cantiga popular. O intuito é fazer com que alunos e professores pensem o que fariam se a rua fosse deles (e é [!], se pensarem que esta faz parte da cidade e de que todos devem ocupar os espaços públicos de forma coletiva). Como na canção, que indica a possibilidade de ladrilhar a rua, questões serão levantadas: qual a origem do nome de sua rua? Como funciona o processo de dar nome a uma rua? Quais os critérios? Em caso de nome próprio, quem foi o personagem homenageado? Morou no bairro? Qual sua profissão? Se fosse nomear a rua, qual nome receberia? Há asfalto, saneamento básico e iluminação nessa rua? Tratam-se, portanto, de algumas possibilidades que têm se apresentado na reflexão acerca da construção desse plano de aula, na perspectiva da PHC.

Essa sugestão de plano de trabalho está direcionada para turmas do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, organizado em, aproximadamente, 10 encontros, pautados nos conteúdos estabelecidos na BNCC e nos demais planejamentos curriculares, porém, visando sempre a superação de seus limites, ou seja, não restringindo o ensino ao desenvolvimento de competências e habilidades. Ancorando-se no pensamento de Gramsci, significa buscar brechas no sistema para que, onde haja hegemonia, seja sempre possível a construção de uma contra-hegemonia. A ideia central é a de que esse material possa ser adaptado, conforme as necessidades de cada realidade escolar onde o docente atua.

No passo da Prática Social Inicial, proposto no plano de trabalho docente-discente, o objetivo da aula está em introduzir a temática sobre as ruas (História Local) a partir de observações e diálogos sobre a realidade local dos estudantes. Para isso, optou-se por utilizar a leitura e a música como recursos para auxiliar na introdução da temática, além da valorização do momento de diálogo entre as crianças e o docente, pois é através dessa troca que o docente conduzirá suas próximas aulas.

No próximo passo, sobre a Problemática, o objetivo da aula proposta foi elencar situações-problemas que estimulam o pensamento crítico dos estudantes sobre a temática. Para isso, a sugestão feita foi a de que o docente, no momento da aula, estimule a curiosidade e aguace perguntas-problemas, tais como: O que é uma rua? Porque é importante uma rua para a cidade? Como se dá os nomes das ruas? Quem nomeia os nomes das ruas? Porque é importante nomear as ruas? Que história tem por trás dos nomes das ruas? As ruas em épocas passadas são iguais as ruas de hoje? As ruas das cidades são iguais as ruas de sítios e fazendas? Este é um momento apenas para levantar os problemas e não para respondê-los, e as perguntas levantadas devem abranger as diversas dimensões possíveis sobre o conteúdo, tais como as dimensões históricas, sociais, geográficas, entre outras.

O passo da Instrumentalização é o momento de responder aos problemas levantados, por isso, na sugestão do plano de trabalho docente-discente, esse passo foi dividido em Instrumentalização I, II, III, IV, V, a fim de contemplar todas as dimensões propostas pelo plano. Na Instrumentalização I, o objetivo da aula é trabalhar a noção espaço-temporal, através da localização e orientação a partir do local onde os estudantes vivem. As atividades propostas nesse momento condizem com a articulação entre as dimensões da História Local e as dimensões geográficas, e, para isso, utilizou-se materiais e conceitos geográficos para enriquecer a aula.

Na Instrumentalização II, o objetivo da aula é trabalhar a História Local a partir dos lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, entre outros) da cidade, a fim de construir uma memória histórica sobre o lugar onde as crianças vivem. As atividades propostas, como, por exemplo, a construção do mural das memórias da cidade, favorece a visualização e a elaboração coletiva de informações referentes aos locais públicos e históricos da cidade

Na Instrumentalização III, o objetivo da aula é identificar os registros de memórias presentes nos nomes das ruas. Com isso, como já apresentado na Instrumentalização I, onde as crianças poderão aprender a se localizar geograficamente e compreender a abrangência da cidade em que vivem, além da identificação da rua, foi proposto pensar sobre o nome que essa rua recebe, assim como a importância que esses nomes têm para aquela rua, bairro e para a cidade como um todo. O acesso a diversos tipos de fontes históricas nesse

momento é importante, pois, é a partir dessas fontes que as crianças vão compreender quem foram e o motivo de determinadas pessoas ou fatos históricos terem sido escolhidos para nomear as ruas. As fontes coletadas e apresentadas pelo docente são fundamentais para essa compreensão. Todavia, mais importante do que identificar, é buscar compreender e significar esses nomes.

Na Instrumentalização IV, pensada a partir de um complemento da Instrumentalização III, o objetivo da aula é reconhecer os sujeitos como sujeitos históricos, pertencentes à História, como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. As atividades sugeridas visaram enfatizar a importância dos sujeitos históricos e mostrar às crianças que elas são sujeitos históricos ativos em uma sociedade. Para isso, assim como na aula anterior, os usos de fontes históricas são cruciais para o desenvolvimento da aula, tais como: o uso de vídeos, filmes e documentários sobre a história da cidade ou o relato de pessoas que vivenciaram momentos marcantes na história da cidade.

Ao encerrar a Instrumentalização, na V parte, sugeriu-se trabalhar aspectos de dimensões sociais e econômicas a partir da relação das ruas e seus impactos na qualidade de vida das pessoas. Abranger as dimensões sociais e econômicas possibilita uma melhor compreensão da prática social, uma vez que, ao questionar por que as coisas são organizadas como são, é possível compreender que todas essas relações sociais impactam na vida das pessoas, mesmo coisas, a princípio julgadas como muito simples, como os nomes das ruas.

O passo da Instrumentalização, dividido em cinco etapas, buscou atender a todas as situações-problemas levantadas no passo da Problemática. Como esse plano é uma sugestão de trabalho, os problemas levantados inicialmente podem tomar outros rumos, conforme as realidades da prática social de docentes e discentes, de maneira que as atividades propostas podem exigir outras situações.

Dando sequência aos passos de Gasparin (2009), o momento da Catarse, proposta no plano de trabalho docente-discente, pretende avaliar os conteúdos apreendidos durante as aulas trabalhadas através do jogo de trilha. O jogo, nesse caso, seria uma forma avaliativa que o docente poderia considerar para

verificar se houve a apreensão dos conhecimentos trabalhados ao longo das aulas, partindo de uma atividade lúdica. No plano, descreve-se como o jogo de trilha é organizado e, nos anexos, apresentam-se sugestões para montar o tabuleiro e as cartas do jogo.

Pautado na teoria de Vigotski (1991), os jogos/brincadeiras configuram-se a partir das interações, e estas estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento e a aprendizagem. As interações, de acordo com Vigotski (1991) acontecem entre o objeto (brinquedo), seus pares, a mediação do docente e o ambiente em que se situam. Nessa articulação, possibilita que o aprendizado das crianças atinja a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, criam-se condições para que determinados conhecimentos sejam consolidados ao exercitar, no plano imaginativo, capacidades de imaginar e criar situações, representar papéis, seguir regras, obter prazer, bem como frustrar-se e expressar-se através do jogo (VIGOTSKY, 1991).

O jogo da trilha consiste nas seguintes regras: o jogador lança o dado e anda a quantidade de casas indicada. Ao seguir as casas da trilha, pode-se, de acordo com a quantidade apresentada pelo dado, parar sobre uma casa com ponto de interrogação. Quando essa situação ocorre, outro jogador tira uma ficha e lê a questão para o colega que está jogando, e as instruções quanto ao acerto ou ao erro estão na própria carta. Essas cartas são compostas de perguntas e imagens sobre os assuntos trabalhados ao longo das aulas, como, por exemplo, a imagem de locais históricos da cidade e perguntas como: Qual a importância de nomear as ruas da cidade? Entre outras.

Ao propor o jogo da trilha como forma avaliativa, a intenção é motivar as crianças e aguçar nelas o prazer e a curiosidade em entender os problemas e as regras que lhes serão postas. Ademais, o jogo é uma forma de interagir com a prática social e estabelecer consciência da realidade, ao mesmo tempo em que vivencia a probabilidade de alterá-la.

No último passo, proposto por Gasparin (2009), a Prática Social Final nesse plano foi dividida em duas partes, a Prática Social Final I e II. A Prática Social Final I tem como objetivo desafiar os alunos a desenvolverem atividades com o conteúdo apreendido para a transformação da prática social. Nessa aula a proposta da atividade foi a elaboração de duas cartas com duas propostas, para serem entregues e discutidas na Câmara de Vereadores da cidade. A

primeira carta consiste em um pedido de melhoria de determinada rua (a rua pode ser selecionada em conjunto com as crianças, para que seja analisada qual rua da cidade/bairro mais precisa de melhorias). Na carta, é importante que constem: nome da rua; bairro ao qual pertence; a descrição do pedido de melhoria (se a rua precisa de asfalto, saneamento básico, iluminação, limpeza, segurança, entre outros). Na segunda carta, será realizado um pedido de mudança do nome de determinada rua ou, até mesmo, caso haja bairros novos a serem construídos, uma solicitação de que a nomeação de uma das ruas seja dada pelas crianças. Nessa carta é importante constar o nome que pretende ser dado e o motivo pela escolha do nome. É preciso que a justificativa seja algo que priorize a história e a memória da cidade, e considere todos os grupos sociais como sujeitos históricos.

A intencionalidade da Prática Social Final I, nesse plano, é de elaborar, junto com os discentes, atitudes e ações que beneficiem a sociedade (cidade) a partir do conhecimento que as crianças adquiriram ao longo dessas aulas. Com isso, através dessas atividades, as crianças podem perceber que aquilo que se aprende na escola tem relação com as coisas que acontecem na prática social, e que, a partir desse conhecimento escolar adquirido, eles podem transformar a realidade em que vivem.

Por fim, na parte II da Prática Social Final, o objetivo da aula é mostrar as ações planejadas entre o docente e os discentes para promover a transformação social. Para isso, a última proposta é levar as crianças à Câmara de Vereadores para conversarem com os vereadores e demais agentes públicos, a fim de mostrar o trabalho desenvolvido e conversar sobre as propostas presentes nas duas cartas elaboradas por eles. Essa ação reforça a ideia da importância da coletividade, da busca pelo bem comum e também para que as crianças compreendam que os conhecimentos sistematizados adquiridos podem transformar a realidade em que se vive.

Ao encerrar a sugestão do plano de trabalho docente-discente, ressalta-se que os passos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica são articulados entre si. Portanto, a finalização com a Prática Social Final, na verdade, não é o fim, mas apenas o início de novos questionamentos que podem ser levantados.

Na BNCC (2017), no componente de História do 3º ano do Ensino Fundamental, constam os seguintes tópicos: As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; O lugar em que vive; A noção de espaço público e privado.

No primeiro tópico, os conteúdos que o compõem dizem respeito à formação do “Eu” e do “Outro”, referindo-se aos diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios, considerando os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde se vive, assim como os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município no qual se vive. O segundo tópico refere-se à produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.), a produção dos marcos da memória na formação cultural da população e a produção dos marcos da memória – a cidade e o campo, entre aproximações e diferenças. O terceiro e último tópico refere-se à cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental, além da cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer (BNCC, 2017, p. 412).

Como já visto, no capítulo 2, no item sobre a BNCC, em que o documento apresenta conteúdos de forma esvaziada e direcionada, sob outro viés que não àquele correspondente a uma formação humana e política, emancipatória e crítica, no presente plano, a elaboração a partir desses conteúdos busca possibilidades de uma aprendizagem histórica que seja capaz de formar sujeitos críticos, criativos e políticos, uma vez que, através dos fundamentos que embasam a didática da PHC, é possível uma formação mais significativa e de viés crítico.

No que se refere à interdisciplinaridade, parte-se dos estudos de Fonseca (2010) para pensar a possibilidade da alfabetização/letramento a partir da História, visto que, nas últimas décadas, os documentos têm apontado a alfabetização como prioritária nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A autora, portanto, advoga que o ensino de História pode ser um importante instrumento na apropriação da linguagem oral e escrita. Isso pode acontecer tanto a partir da leitura de um texto histórico, realizando a interpretação de texto, quanto a partir da produção de textos com base em um tema histórico (FONSECA, 2010).

Ainda com essa ideia de interdisciplinaridade, que se funda na ideia de buscar o concreto, formado por múltiplas determinações, buscou-se, no plano de trabalho docente-discente, propor um ensino de História sistematizado e pensado a partir do conhecimento acumulado na área, que fosse capaz de esclarecer e dar subsídios para transformar a realidade social, seja ela no contexto local ou no contexto mais amplo da sociedade, bem como possibilitar às crianças e aos docentes construir, e reconstruir, suas próprias concepções e dimensões conceituais históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais, a partir da realidade que os cercam.

O produto educacional espera, portanto, ser um material através do qual o (a) leitor (a) possa ter uma compreensão mais clara sobre a PHC, e por intermédio do qual possa se guiar para subsidiar seu planejamento pedagógico. Recordar-se, por fim, que houve um esforço para articular a PHC com a História Local, para o ensino de crianças, através de uma didática dialética e crítica em busca de uma aprendizagem emancipadora, democrática e de qualidade, mesmo que com muitos desafios, sobretudo, em um mundo pós-pandemia.

5 CONCLUSÃO

Considerando todo o levantamento de revisão bibliográfica feito ao longo deste trabalho, sobre as trajetórias sócio-históricas, sobre a concepção de homem e sobre o desenvolvimento e o processo de produção do conhecimento a partir do materialismo histórico-dialético, torna-se possível afirmar que, por meio da apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela cultura humana, os sujeitos sociais adquirem consciência de classe e estabelecem relações sociais que visam a transformação da sociedade. Por isso, a aprendizagem histórica das crianças pode desvelar um mecanismo importante, pois possibilita o entendimento da produção cultural como processo e resultado da prática concreta dos homens.

As inquietações levantadas inicialmente na pesquisa, condizentes com a prática educativa da qual pude vivenciar em meus períodos de trabalho em sala de aula, foram gradualmente respondidas ao longo de toda a participação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Profissional em Educação, UENP, Campus Jacarezinho, assim como a partir da escrita dessa redação, uma vez que as discussões, leituras e direcionamentos dos professores possibilitaram visualizar inúmeras possibilidades de práticas educativas que contribuem de forma direta e indireta nas condições de aprendizagem e de concepção de mundo para aquelas pessoas marginalizadas com as quais tive contato, assim como com as quais posso vir a ter.

Compreendeu-se que a escola não é a redentora dos problemas sociais existentes em uma sociedade, tampouco ela sozinha tem a finalidade de extinguir esses problemas, visto que essas concepções partem de ideologias hegemônicas que incentivam pensar no fracasso da sociedade a partir dos fracassos da escola. Mas também foi possível compreender que há muito que ser feito pela escola, uma vez que esses espaços são lugares onde devem ser privilegiados os momentos de transmissão-assimilação de conhecimento. Conhecimento esse que precisa ser dado com certa rigorosidade, sistematização e com um bom planejamento.

A teoria educacional adotada nesta dissertação, a PHC, mostrou o quão importante é a postura de um docente frente ao seu trabalho e o quanto precisam ter posturas políticas e críticas para ministrarem aulas, conteúdos e conhecimentos que superam aquilo que está posto na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas.

Através da PHC, tirou-se o peso da responsabilidade única e exclusiva do professor para o processo de ensino e aliou-o aos discentes, como sujeitos que juntos acessam, problematizam e desenvolvem o saber elaborado.

Ao reportar ainda para as inquietações de minha prática educativa e voltar a pensar sobre como as escolas de Educação Básica, em especial, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental organizam suas aulas, volta-se a falar sobre a fragmentação do ensino, particularmente, do ensino de História. Ao longo de toda a dissertação, buscou-se mostrar através de autores como Frigotto (2008), Bittencourt (2008), Saviani (2017), entre outros, a importância de fazer um planejamento pedagógico articulado. Essa articulação deve acontecer de forma a abranger as diversas dimensões que determinados conteúdos apresentam e principalmente, estar articulado com a prática social.

Por isso, ao pensar sobre o ensino de História e todo o seu processo histórico de muitas lutas, esvaziamento de conteúdo, perda de identidade, entre outros problemas, percebe-se, cada vez mais, a necessidade de reforçar a importância desse ensino, principalmente para crianças. Ao questionar, inicialmente, sobre por que ensinar História para crianças e a importância desse ensino para elas, muitas certezas e incertezas foram pré-concebidas. No entanto, a partir da revisão de literatura feita com autores como Oliveira (2010), Cainelli (2010), Bittencourt (2008), Freitas (2010) entre tantos outros, mostrou-se o quanto é necessário o trabalho da aprendizagem histórica para crianças para o fortalecimento da noção de pertencimento, coletividade e para a construção de uma sociedade democrática.

Quando os conceitos históricos como: tempo, memória, História Local, assim como o uso de fontes de documentos, são trabalhados nas aulas de História, há uma gama de possibilidades para desenvolver o conhecimento histórico. O conhecimento histórico, por muito tempo, vem sendo trabalhado de forma conservadora, e prevalece o ensino de fatos/acontecimentos históricos, assim como heróis históricos com Histórias verdadeiras e únicas, impedindo no

processo de aprendizado a assimilação desses conteúdos e, principalmente, inibindo a criticidade e reflexão que pode ser feita a partir da História.

Ensinar história para crianças tornou-se uma necessidade, mais do que um conteúdo a mais no currículo, pois essa disciplina prepara as crianças para a vida em sociedade. Esse ensino estimula a pensar, ter autonomia, refletir, criticar, conscientizar e, especialmente, agir sobre a prática social de forma sistematizada e consciente. Quando os conteúdos de História são dados de forma direcionada e articulada, as crianças percebem que, a sua volta, tudo aquilo que se vive e que se faz no mundo é um ato histórico. Sendo um ato histórico, portanto, também vem a ser um ato político, e torna possível que a criança se reconheça como sujeito histórico pertencente a uma História.

As concepções dadas pelos conceitos da coletividade, da cidadania, da democracia, do bem comum, estão diretamente relacionados com a aprendizagem histórica, desde os Anos Iniciais. Por isso, através desta pesquisa realizada com a aprendizagem histórica e a articulação com a PHC, buscou-se romper com a visão tradicional na qual a história é narrada por alguns poucos grupos de homens da sociedade.

Para tanto, na pesquisa desenvolvida, a proposta do produto educacional ser um plano de trabalho docente-discente, na perspectiva da PHC, exigiu um planejamento minucioso sobre cada processo da aprendizagem, cada etapa, para que tal ensino não recaia sobre um procedimento mecanizado e descontextualizado da realidade das crianças e da sociedade à qual pertencem, e, principalmente, que contribua para a formação dos alunos em suas posturas políticas e críticas.

O produto educacional foi elaborado como uma sugestão para o trabalho docente-discente e buscou essa articulação da possibilidade da aprendizagem histórica para crianças com a PHC, reforçando a ideia da necessidade desse tipo de trabalho, em especial com crianças. Compreende-se, que a partir da História Local, seja possível que professores e alunos se enxerguem como sujeitos históricos, e que seja possível pensar na possibilidade de intervir na prática social, a fim de que haja um ensino emancipador, democrático e de qualidade.

Lembrando que este será um desafio, sobretudo, em um mundo pós-pandemia, esta pesquisa deseja que esse diálogo e articulação da PHC com a aprendizagem histórica para crianças seja inacabado, para que futuros docentes

ao lerem e se interessarem pelo assunto busquem maneiras de, cada vez mais, aproximar as reais situações da prática social, de forma sistematizada, para desenvolverem suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ADAM, M. J. **Pedagogia histórico-crítica e educação histórica**: contribuições para o ensino de História nas etapas 7, 8 e 9 do EJA. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ALMEIDA, M. A. B. **A Pedagogia histórico-crítica**: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico. 2019. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2019.

ANPUH – Associação Nacional de História. **Nota da ANPUH**: não ao Projeto de Lei “Escola Sem Partido”! 2021. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3422-nota-da-anpuh-nao-ao-projeto-de-lei-escola-sem-partido>. Acesso em: 14 jun. 2020.

ANTONIO, R. M. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica**: o desafio do método dialético na didática. Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

ARAÚJO, R. S. **Projeto formativo docente fundamentado na PHC**: Produto Educacional vinculado à dissertação. 2018. Produto Educacional (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, Jataí, 2018.

AUDIGIER, F. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, S. (org.). **Ensino de História e Cidadania**. Campinas: Papirus, 2016. p. 25-63

BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da PHC na rede pública do Estado do Paraná (1983 – 1994)**: Legitimação, resistências e contradições. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BATISTA, E.; SILVA, J. C. Ensino de História nos anos iniciais na escola pública no município de Toledo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 11., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESAFIOS DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, 4., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 1., 2019, Uberlândia. **Caderno de Resumos** [...] Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: https://54c9aae0-13cb-48ec-862e-e9b6e503cfc2.filesusr.com/ugd/0d873b_4c036f32f4b944a0985bec03e09dc511.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

BITTENCOURT, C. M. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, maio/agost. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127. Acesso em: 21 jun. 2020.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental [...]).

BORDIN, R. A. O caráter histórico-social do conhecimento no pensamento de Marx. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 40, n. 3, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732017000300157. Acesso em: 10 ago. 2020

BORTOLANZA, A. M. E.; RINGEL, F. Vigotsky e a origem da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5464/302>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 49, p. 185, 12 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/544283>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Proposta preliminar (2ª versão). Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Proposta preliminar (1ª versão). Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...]. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Coleção explorando o ensino:** História, ensino fundamental. (Coord. Margarida Maria Dias de Oliveira). Brasília, DF: MEC, 2010.

CAINELLI, M. O que se ensina e o que se aprende em História. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. OLIVEIRA, M. M. D. (Coord.). **Coleção explorando o ensino:** História, ensino fundamental. Brasília, 2010. p. 17-34.

CALIL, G. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 39-46, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670>. Acesso em: 14 jun. 2020.

CAMARGO, T. L. **Pedagogia Histórico-Crítica em Francisco Beltrão:** caminhos e descaminhos (1990-2014). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

CANDOTI, E. A. O ensino de História em tempos de pandemia. *In*: OLIVEIRA, S. R. F. *et al.* **Escolas em quarentena:** o vírus que nos levou para casa. 1. ed. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2020, p. 36-42.

CARDOSO, M. A. A História e a Geografia de Campo Grande, MS, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 17, p. 11-23, mar. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5239/art02_17.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

CARVALHO, J. P. F. O ensino de história na escola da infância e o desafio da formação do pensamento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou, dialogando com a dúvida do Joãozinho: é geografia ou história, professora? *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 22., 2014, Santos. **Anais** [...]. Santos: ANPUH, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1407034251_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETO2.pdf. Acesso em: 27 dez. 2020.

CASAGRANDE, R. M.; PELETTI, A. B.; BATISTA, E. L. O trabalho pedagógico na disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS,

N. S. D. (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 111-138. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_julia-min. Acesso em: 03 jul. 2020.

CAVICCHIA, D. C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. Araraquara, SP: Acervo Digital da Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224?mode=full>. Acesso em: 02 jul. 2020.

COLARES, A. A.; NETO, L. B. Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 6, abr., 2002. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/do_c4_2.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado para crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, Curitiba. Número Especial. 2006, p. 01-15. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602006000400010. Acesso em: 03 jul. 2020

COSTA, V. P. **Uma avaliação histórico-crítica da trajetória institucional e política do educador Dermeval Saviani na pós-graduação em Educação no Brasil (1970-1996): a busca coerente da articulação teoria e prática**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

DAMAZIO, R. M. A. A história local como objeto de ensino nos anos iniciais: o caso brasileiro. *In*: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 4247-4262.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade [online]**, v. 23, n. 79, ago., 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 out. 2019

FONSECA, S. G. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: [s.n.], 2010, p. 1-13.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FRANCO, S. A. P.; FUJITA, E. T.; BARROS, M. S. F. Contribuições do planejamento na perspectiva histórico-crítica para a construção do conhecimento científico na educação básica. In: Semana da Educação, 16., Simpósio de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação: desafios atuais para Educação, 6., 2015, Londrina. **Anais [...]** Londrina: UEL, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

FREITAS, I. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010. 272 p.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu. v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188> Acesso em: 30 out. 2019.

GALVÃO, J. V. **A iniciação científica no ensino médio integrado: compromissos com a formação integral**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2020.

GARUTTI; S. OLIVEIRA, R. C. S. Método didático do materialismo histórico na Educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: HISTEDBR, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 6 ed. Campinas: Autores associados, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLEZER, R. Estudos sociais: um problema contínuo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 3, mar. 1982. P.117-149. Disponível em: http://www.pr.anpuh.org/resources/download/1241719065_ARQUIVO_noticiario_vol3.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

GOES, N. V. F. A. **O webfólio na prática docente: contribuições para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva**. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GURGEL, M. D. **Uma proposta para o ensino-aprendizagem de estatística no ensino médio sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2018.

Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HONORATO, A. F. **Proposta formativa docente para uso pedagógico de filme à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: Produto Educacional vinculado à dissertação. 2019. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, Jataí, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

JESUS, J. D. **A prática pedagógica do ensino do futebol na escola**: desafios para uma aproximação com a pedagogia histórico-crítica na rede estadual de educação de Trindade-GO. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10568>. Acesso em: 20 set. 2020.

JESUS, L. A. F. **Guia didático para o ensino de TI Verde**: uma proposta integradora à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Sergipe, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1336>. Acesso em: 20 set. 2020.

KASPCHAK, M. **Contribuição da pedagogia histórico-crítica no processo de formação docente-discente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Marilene.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

KASPCHAK, M.; GASPARIN, J. L. A pedagogia Histórico-Crítica como instrumento de planejamento docente-discente. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: UNIOESTE, 2013.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

LIMA, D. T. **Corpo(s) em movimento na Educação Física Infantil**: contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181791>. Acesso em: 20 set. 2020.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out/dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MACHADO, M. C. G. *et al.* A Revista Histedbr on-line e suas contribuições à história da educação brasileira (2001 a 2015). *In*: COUTINHO, L. C. S. *et al.* (orgs.). **História e historiografia da educação**: debates e contribuições. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 207-229.

MACHADO, R. Educação, liberdade e realização humana: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: JORNADA DO HISTEDBR - PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: 100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA. 14., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MACHADO, V. O. **Crítica ao esvaziamento do currículo de história**: a BNCC e a Pedagogia das competências. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MAGALHÃES, C. H. F. **Limites e desafios para objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na prática escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2230?show=full>. Acesso em: 20 set. 2020.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115677>. Acesso em: 20 set. 2020.

MÁRKUS, G. **Teoria do conhecimento do jovem Marx**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A, 1974. (Coleção Pensamento crítico).

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 11 mar. 2019

MARSIGLIA, A. C. G.; MAGALHÃES, G. M. Reflexões sobre avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 12., SEMINÁRIO DE DEZEMBRO, 10., 2014, Caxias. **Anais [...]**. Caxias: HISTEDBR, 2014.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e Ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros

reducionismos do método dialético. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda., 2005.

MOREIRA, H. B. **A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3369>. Acesso em: 15 fev. 2020.

OLIVEIRA, R. M. H. B. **A Pedagogia Histórico-Crítica: das propostas pedagógicas à sua implementação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/825>. Acesso em: 16 fev. 2020.

OLIVEIRA, S. R. F. Os tempos que a História tem. *In*: OLIVEIRA, M. M. D. (coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 35-58. (Coleção Explorando o Ensino)

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

RODRIGUES, C. A.; PADILHA, A. M. L. A práxis pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: JORNADA DO HISTEDBR – PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: 100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA, 14, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ROTESKI, N.; GUERRA, D.; ORSO, P. J. Pedagogia Histórico-Crítica e sua fundamentação. *In*: JORNADA DO HISTEDBR – PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: 100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA, 14., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. As origens do ensino de história no Brasil colonial: apresentação do epítome cronológico, genealógico e

histórico do padre jesuíta Antônio Maria Bonucci. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 37e, p. 76–85, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639781>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RUCKSTADTER, V. C. M. **Luis Antônio Verney e o projeto pedagógico modernizador do reino português: uma análise do verdadeiro método de estudar (1746)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SANTOS, M. A. L. [S.l.: s.n.], 2020. 1 vídeo (69 min.). Publicado pelo canal UFVJM LAPEHIS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E0ufM7PLPF8>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, n. 21, v. 62, 2017, p. 711-724.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Niterói, RJ, n. 4, p. 54-84, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola**. Campinas, 2009. Disponível em: http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212Demerval_Saviani.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**. 11 (21 e 22), p. 127-140, jan/jun e jul/dez.1997.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

SCHURCH, G. P. **Análise de uma proposta de Ensino de Ciências interdisciplinar na perspectiva histórico-crítica com o uso da WebQuest**.

2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2253>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, A. M. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia crítico-social dos conteúdos**: quadro teórico e quadro histórico. 2001. Monografia (Especialização) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/ArturdeMoraesSilva.PDF>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SILVA, E. B. **Produto Educacional**: Encontros de Formação Continuada com os Servidores da Coordenadoria Pedagógica do IFSC, Câmpus Florianópolis. 2019. Produto Educacional (Mestrado Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) - Centro De Referência em Formação e Ead, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/434065>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SILVA, J. C. História Local no âmbito do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Humanidades & Inovação**. v. 7, n. 13, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2496>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SILVA, K. G. A. C. **História no ensino fundamental I**: buscando caminhos para o ensino e a aprendizagem. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

SILVA, L. E. **Um olhar sobre a escola como espaço de emancipação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2010. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/299>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SOUZA, L. A. A.; VAZ, S. R. M. O ensino de História na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 15., SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 4., SEMINÁRIO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA AMAZÔNIA, 2., 2018, Belém. **Anais [...]**. Belém: HISTEDBR, 2018.

TONIDANDEL, S. **Pedagogia Histórico-Crítica**: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do PR” (1980-1994). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/897>. Acesso em: 14 mar. 2021.

TURINI, M. T. **Ensino de Sociologia e Pedagogia Histórico-Crítica**: uma análise dos fundamentos teóricos metodológicos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho,

Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181734>. Acesso em: 14 mar. 2021.

VIANA, A. S. **Cidadania emancipatória e educação ambiental**: uma intervenção a partir da pedagogia histórico crítica. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/478>. Acesso em: 14 mar. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.