

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

EWERLIN FELIPE PONTES COSTA

**A NOVA HISTÓRIA POLÍTICA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO (8º E 9º
ANO): as aulas-oficinas como espaço de educação democrática**

Recife
2023

EWERLIN FELIPE PONTES COSTA

A NOVA HISTÓRIA POLÍTICA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO (8º E 9º ANO): as aulas-oficinas como espaço de educação democrática

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, na área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Alves de Andrade

Recife

2023

Catálogo na Fonte
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

C837n Costa, Ewerlin Felipe Pontes.
A nova história política no currículo de Pernambuco (8º e 9º ano) : as aulas-oficinas como espaço de educação democrática / Ewerlin Felipe Pontes Costa. – 2023.
192 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Juliana Alves de Andrade.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Recife, 2023.

Inclui referências e apêndice.

1. Ensino de história. 2. Nova história política. 3. Currículos - Pernambuco. 4. Educação democrática. 5. Aula-oficina. I. Andrade, Juliana Alves de (Orientadora). II. Título.

981 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2023-150)

EWERLIN FELIPE PONTES COSTA

A NOVA HISTÓRIA POLÍTICA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO (8º E 9º ANO): as aulas-oficinas como espaço de educação democrática

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, na área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em: 16/06/2023

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. André Mendes Salles (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Caroline Pacievitch (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RECIFE

2023

AGRADECIMENTOS

Com o percurso finalizado, chegou o momento de prestar a devida gratidão a quem, direta ou indiretamente, contribuiu para realização de um sonho, que era concluir o mestrado e me tornar Mestre em Ensino de História.

Agradeço aos meus pais pelo exemplo e pela crença, muitas vezes exagerada, no meu potencial. Gratidão e orgulho por sempre tratarem a educação como o maior investimento que os pais poderiam oferecer aos seus filhos.

Agradeço a Kátia pelo compartilhamento de sonhos, sucessos, insucessos, projetos, confidências e amor. São quase quinze anos de uma cumplicidade que em cada gesto ou palavra que escrevo, é impossível não sentir a sua presença.

A Heitor, por me proporcionar a oportunidade diária de encher o meu coração de amor através de um sorriso, um gesto, uma nova palavra aprendida ou até pela criatividade de suas traquinagens. Com ele, pude compreender o real significado de uma vida.

Aos meus familiares, particularmente irmã, sogra e cunhado, pelo apoio nos momentos mais difíceis, e pelo compartilhamento de experiências nos momentos mais especiais. Obrigado pela torcida e pela força com a nossa joia mais preciosa, Heitor.

À Juliana, pela confiança depositada em mim desde o nosso primeiro encontro. Agradeço pela orientação, conversas, generosidade e indicações de caminhos a seguir, quando as coisas pareciam meio sem rumo. Sou grato, acima de tudo, por ter desfrutado da parceria da excelente profissional, ao lado da humanidade da admirável pessoa.

Aos colegas e professores do curso, pelas aprendizagens proporcionadas ao longo da vivência das disciplinas. Apesar da pandemia, que dificultou o estreitamento da nossa convivência, sou muito grato pelas experiências que conseguimos compartilhar.

Aos amigos, pela preocupação, torcida e compreensão pela frequente ausência.

Aos colegas de trabalho, alguns deles transformados em amigos, pelos ensinamentos e pela parceria. Agradeço, particularmente, a Valter, gestor da escola que atualmente atuo, pela confiança e torcida; e a Vanessa, pela ajuda na confecção do produto pedagógico.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudo. Agradeço pela tranquilidade dada para o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a Nova História Política e sua relação com o Currículo de Pernambuco (2019). O trabalho teve como elementos motivadores o cenário de negação da política, presenciado no Brasil na última década, além da constatação de um espaço educacional reconfigurado pela pandemia do COVID-19. O nosso objetivo é analisar a relação entre o Currículo de Pernambuco e os temas instituídos pela Nova História Política, propondo situações didático-pedagógicas que possibilitem a prática de uma educação democrática no espaço escolar. Na construção do entendimento de como o saber histórico escolar vem sendo mobilizado para a ampliação da percepção estudantil do que significa viver em uma democracia, utilizamos como principais interlocutores os estudos de Rémond (2003), Ferreira (2018), Hartog (2013), Biesta (2021), Pagès (2007, 2019), Freire (2007, 2011) e Barca (2004). No que concerne à metodologia utilizada, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica na qual os documentos curriculares de Pernambuco, do 8º e 9º Ano, foram problematizados a partir dos conceitos da cultura política, do regime de historicidade e da história do tempo presente. Como resultados, constatou-se que o Currículo de Pernambuco, diferentemente dos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2013), no que tange aos termos utilizados na construção dos objetos de conhecimento e habilidades, obteve importantes aproximações com os pressupostos da Nova História Política, principalmente no que diz respeito a participação de grupos minoritários nas disputas sociopolíticas. Porém, ao contrário da produção de 2013, a atual prescrição curricular, pela quantidade excessiva de objetos, além da extensão das habilidades, dificulta a efetivação de vivências mais significativas para os estudantes em sala de aula. Por fim, compreendemos que essa dificuldade pode ser amenizada a partir da proposição de estratégias de ensino-aprendizagem que coloquem o estudante no centro do processo educativo. Para isso, propomos um caderno de aulas-oficinas que tem como principal intuito desenvolver e refletir sobre as práticas democráticas no espaço escolar.

Palavras-chave: ensino de história; nova história política; currículo de Pernambuco; educação democrática; aula-oficina

ABSTRACT

The present research has as object of study the New Political History and its relationship with Pernambuco Curriculum (2019). The work was motivated by the political denial witnessed scenario in Brazil at the last decade, as well as the recognition of a space educational reconfigured by the COVID-19 pandemic. Our objective it's to analyze the relationship between the Pernambuco Curriculum and the themes established by the New Political History, proposing didactic-pedagogical situations that enable democratic education practices in the school setting. To understand how historical knowledge in schools has been mobilized to expand student's perception of what it means to live in a democracy, we relied on the studies of Rémond (2003), Ferreira (2018), Hartog (2013), Biesta (2021), Pagès (2007, 2019), Freire (2007, 2011), and Barca (2004) as our main references. With regard to the methodology used, a qualitative and bibliographic research was developed, in which the Pernambuco curricular documents, from the 8th and 9th grades, were problematized from the concepts of political culture, the regime of historicity and the history of the present time. The results showed that the Pernambuco Curriculum, unlike the Pernambuco State Curriculum Parameters (2013), regarding the terms used in the construction of knowledge objects and skills, had significant approximations with the New Political History assumptions, especially concerning the participation of minority groups in sociopolitical disputes. However, far from the 2013 production, the current curriculum prescription, due to the excessive number of objects and the length of the skills, hinders the realization of more meaningful experiences for students in the classroom. Finally, we understand that this difficulty can be alleviated by proposing teaching and learning strategies that place the student at the center of the educational process. For this purpose, we intend a notebook of lesson-workshops, which looks to develop and reflect on democratic practices in the school environment.

Keywords: history teaching; new political history; Pernambuco curriculum; democratic education; class-workshop

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A NOVA HISTÓRIA POLÍTICA, A CULTURA POLÍTICA E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM RELACIONAMENTO NECESSÁRIO?	18
2.1	A POLÍTICA COMO OBJETO HISTORIOGRÁFICO.....	18
2.1.1	<i>A velha História Política</i>	20
2.1.2	<i>O que tem de novo na Nova História Política</i>	23
2.1.3	<i>Em cena, a cultura política da Nova História Política</i>	28
2.1.4	<i>Regime de historicidade e cultura política</i>	32
3	OS USOS POLÍTICOS DA HISTÓRIA POLÍTICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES	36
3.1	EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: O PAPEL DO CURRÍCULO NA MANUTENÇÃO DAS COMUNIDADES RACIONAIS.....	36
3.2	TEORIAS DO CURRÍCULO: UMA PARA NECESSÁRIA.....	44
3.3	A BNCC E O CONTROLE DA HISTÓRIA ENSINADA.....	47
3.4	A GESTAÇÃO DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: ASPECTOS GERAIS.....	52
3.5	CONCEITOS EMPREGADOS NA ANÁLISE CURRICULAR.....	60
3.6.1	<i>Abrindo as fendas: um diálogo entre as dimensões prescrita e vivida do currículo</i>	70
4	AULAS-OFICINA: UMA PROPOSTA PARA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR	92
4.1	BASE TEÓRICAS DO USO DAS FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA.....	92
4.2	RISCO E PROCESSO EDUCATIVO: UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE E BIESTA.....	97
4.3	A PEDAGOGIA DA PERGUNTA E A IMPORTÂNCIA DO ENSINA A PERGUNTAR.....	100
4.4	ENTRE A AULA-OFICINA E A PEDAGOGIA DA PERGUNTA: CONSTRUINDO UM MODELO PARA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	103
4.5	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO DIDÁTICO.....	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A – CONSTRUINDO JUNTOS: CADERNO DE OFICINAS DEMOCRÁTICAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

A política é libertadora [..].

[...]

A natureza do indivíduo humano só é realizável pela comunidade pessoal social e política. O indivíduo isolado torna-se insociável e apolítico, comportando-se “como um deus ou uma besta”. A pólis é, em parte, um processo biológico, em parte um processo da liberdade humana. O homem não é um animal agrário (*agelaion zoon*) mas um *politikon zoon* porque a comunidade assenta no discernimento do bem e do mal. (HENRIQUES, 2001, p. 15-16)

A presente pesquisa nasceu de uma inquietação pessoal. Surgiu diante do descrédito que a política adquiriu nos últimos tempos no cenário nacional junto a crianças, adolescentes e jovens. Narrativas e discursos, que reduzem o papel desses agentes (deputados, senadores, vereadores, governadores, prefeitos, presidentes) a corruptos, desonestos e pouco preocupados com a desigualdade social e econômica. Essas características repercutem na sala de aula, sendo reproduzidos automaticamente pelos estudantes sem o tratamento devido do tema.

Essa maneira de conceber a política, além de reducionista, pode ser bastante perigosa à sociedade brasileira. Assistimos nos últimos anos, no Brasil, ao despertar de um conjunto de discursos negacionistas.¹ Potencializado pelas redes sociais, essas narrativas passaram a questionar, com argumentos pseudocientíficos, a eficácia de vacinas, por exemplo. Do ponto de vista social, com o argumento de se contrariar um suposto exagerado politicamente correto, preconceitos de múltiplas origens foram relativizados, provocando um caos de difícil entendimento e resolução.

É a partir desse cenário nebuloso, reverberado no ambiente escolar, que a pesquisa se assenta. Se alicerça, acima de tudo, num interesse particular que nasceu muito cedo na minha trajetória, o de se preocupar e discutir as chamadas questões políticas ligadas às eleições. E é sobre essa experiência, de constituição de um cidadão, que peço licença para apresentar um breve relato nas próximas linhas, contando um pouco das minhas vivências como estudante, professor, eleitor, pai, morador de uma cidade no interior de um estado e, acima de tudo, de um indivíduo que acredita que uma educação pública de qualidade pode transformar vidas. A pausa é necessária, já que na construção do objeto de estudo, foi impossível dissociar o

¹ Alvim e Velasco (2021) trazem uma importante contribuição sobre o debate do negacionismo e sua centralidade na atualidade. Como os autores fundamentam, é ilustrativo o caso da atual diretoria da Fundação Palmares na tentativa de associar a heroificação de Zumbi a captura dos movimentos negros pelas esquerdas.

profissional docente do homem, que “[...] é, por natureza, um ser vivo político.” (ARISTÓTELES, apud HENRIQUES, 2001, p. 15).

Ainda criança, pelos idos de 1994, recordo-me vagamente de debates que colocavam em disputa ideias de duas figuras ainda desconhecidas para mim, Fernando Henrique Cardoso e Lula. Se o pleito daquele ano foi vencido pelo “criador” do Plano Real; em 1996 lembro-me de momentos em que estava sintonizado na Rádio Difusora,² ouvindo a interminável contagem de votos dos candidatos a prefeito na eleição municipal de Garanhuns-PE.³ É difícil explicitar os motivos do interesse que uma criança de 8 anos teria em tal programa, confesso que já desisti dessa racionalização, mas a demora para decretação do resultado, somada à derrota do “meu candidato”, ao contrário do que poderia se imaginar, aguçou ainda mais a minha curiosidade sobre o tema.

Entre anuais disputas para representante de sala, que desde a primeira série contou com a minha candidatura nos pleitos, veio a adolescência. Com ela pude observar a euforia vivenciada pela vitória do primeiro “operário” para o cargo mais elevado da nação.⁴ Nos anos seguintes, meu interesse foi sendo direcionado para as ações tomadas pelo governo. Estava no meu radar discursivo o aumento real do salário mínimo, o índice da Bolsa de Valores, o Bolsa Família e toda uma série de iniciativas do Governo Federal. Do interesse restrito em candidatos no passado, via-me mergulhado naquele momento em discussões mais amplas, a da efetividade das políticas públicas na melhoria efetiva da vida das pessoas.

O final da adolescência e o limiar da vida adulta foi caracterizado por acontecimentos que aumentaram exponencialmente meu interesse pela política: a entrada na Universidade e a aprovação em concursos públicos. Se o Curso de História foi o responsável pela consolidação de parte considerável do aporte teórico⁵ que carrego ainda hoje para análise dos fenômenos políticos, minha experiência enquanto

² Como popularmente era conhecida a atual Rádio Jornal de Garanhuns.

³ Município do Agreste Meridional de Pernambuco, fundado em 1811, localizado a 230 km da capital Recife. De acordo com o IBGE (2021), possui uma população estimada em 140.577 habitantes distribuídos numa área territorial de 458.522 Km².

⁴ Faço referência à eleição presidencial de 2002, vencida por Luiz Inácio Lula da Silva.

⁵ Como resultado dos cursos de graduação e especialização, ambos na Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns, sob a orientação da Prof.a Me. Maria Lana Monteiro, tive a oportunidade de desenvolver trabalhos de conclusão de curso que problematizaram a constituição do mito político Arraes. Nesses estudos pude perceber que as questões que permeiam a política são marcadas muitas vezes por elementos “irracionais”, que acabam repercutindo no imaginário social e influenciando as ações dos sujeitos em múltiplos momentos de suas vidas.

servidor municipal da saúde ocasionou inquietações ainda maiores, algumas delas que procuro elucidar a partir desse estudo.

Guardadas as devidas proporções, dado a diferença de personagens e situações, existem similaridades inquietantes entre os discursos que ouvia quando trabalhava na Secretaria Municipal de Saúde de Garanhuns e os que ouço/ouvi dos meus alunos nas aulas de História. Nas duas situações, percebo que as expectativas em torno da garantia de direitos sociais básicos, como o acesso à saúde e a um trabalho digno, não são asseguradas pelas exigências constitucionais do Estado, mas a partir de "conhecimento" ou "relações parentais" com agentes públicos que permitam o usufruto de tais benefícios. Noutras palavras, o pensamento dominante é que para ter acesso a marcação de uma consulta ou a um emprego, o que vale é conhecer algum servidor público ou governante, ou pelo menos, ser indicado por alguém que o conheça.

Corroborando com esse quadro, nos ambientes educacionais que atuei⁶ como professor de História – a Escola Municipal Miguel Arraes de Alencar (2017 - 2022), e o Colégio Presbiteriano Quinze de Novembro (2013 - 2022)⁷– venho percebendo uma transformação preocupante em certos discursos estudantis. Em uma frequência cada vez maior, ouço dos meus alunos as expressões do “respeito, mas não aceito”, “bandido bom é bandido morto”, “rouba, mas faz”, o “nazismo é de esquerda”, “não existiu ditadura no Brasil” e até “O Brasil já foi um país socialista”. Discursos que são alinhados ao total desconhecimento das instituições que alicerçam o Estado brasileiro, assim como das atribuições de cada um dos três poderes que organizam a nossa república. Panorama desafiador, porém que reforça a emergencialidade de se levar a sala de aula uma História⁸ Política que objetive educar para uma vida democrática.

Por outro lado, como demonstrou Giroto (2016), presenciamos nos últimos anos, o ativismo juvenil organizado, que ao enfrentar o descaso do poder público em relação ao direito de estudar, provocou ampla repercussão nas mídias nacionais, fazendo o estado modificar sua maneira de gerir a coisa pública. Em São Paulo, após anúncio do fechamento de 94 escolas, fruto de um projeto de reorganização escolar,

⁶ Desde fevereiro de 2022, passei a atuar profissionalmente na Escola José Ferreira Sobrinho, no Distrito de São Pedro, em Garanhuns-PE, na função de coordenador pedagógico dos anos finais.

⁷ Colégio presbiteriano fundado por missionários estadunidenses em 1900, na cidade de Garanhuns-PE.

⁸ Quando se referir ao campo de conhecimento/ saber ou a disciplina escolar, a palavra História será grafada com letra maiúscula. Quando se referir a história vivida, objeto de análise do historiador, efetuiremos a escrita com letra minúscula.

centenas de instituições de ensino foram ocupadas pelos estudantes “secundaristas”, o que contribui de maneira significativa para desistência da medida por parte do governo de Geraldo Alckmin.

Para concluir o trajeto pessoal, faço um breve parêntesis. A inexistência de candidatos a cargos políticos na minha família, não impediu que a política fosse uma coisa que sempre se discutisse em minha casa. Habitualmente, nutri a ideia aristotélica, muitas vezes sem o saber e antes mesmo do contato com o discípulo de Platão no Ensino Médio, de que o *homem é um animal político*. É essa concepção da Antiguidade Clássica grega, que gostaria de pôr em prática efetivamente com os estudantes com os quais tenho a oportunidade de me relacionar desde os idos de 2011, quando comecei minha carreira docente no Pré-Vestibular da Universidade de Pernambuco (PREVUPE). Motivos para tal não faltam, e é a partir deles que pretendo legitimar uma das pertinências deste trabalho.

Retornando ao objeto de estudo da História Política, em momentos de crise, como o suscitado pela pandemia da Covid-19, pude perceber *in loco*, que a ação estatal fica mais evidenciada, tornando-se solo profícuo para o debate em sala de aula. Os estudantes, principalmente nos últimos anos, viram seus projetos de vida serem definidos por sujeitos, que apesar de democraticamente eleitos, pouco sabiam das atribuições e existência. Auxílio Emergencial, aulas remotas, isolamento social, *lockdown* e vacinação, para ficar com apenas alguns exemplos, foram/são assuntos que ratificam a importância de se compreender o papel do Estado em suas vidas. Nesse sentido, as aulas de História podem ser oportunizadas para que o político seja tomado como espaço privilegiado da organização social, independentemente do calendário eleitoral.

Corroborando com esse quadro, conforme defende Rémond (2003), a política adquiriu no final do século uma onipresença incomensurável no gerenciamento das vidas das pessoas, muito maior que na época em que as monarquias absolutistas eram dominantes na Europa, sendo impraticável sua desconsideração na historiografia e na sociedade de hoje. De acordo com o autor:

À medida que os poderes públicos eram levados a legislar, regulamentar, subvencionar, controlar a produção, a construção de moradias, a assistência social, a saúde pública, a difusão da cultura, esses setores passaram, uns após os outros, para o domínio da história política. [...] A prova disso está na atração cada vez maior que a política e as relações com o poder exercem sobre agrupamentos cuja finalidade primeira, não era, contudo, política:

associações de todos os tipos, organizações socioprofissionais, sindicatos e igrejas, que não podem ignorar a política. (RÉMOND, 2003, p. 24).

Diante desse contexto em que os temas políticos se apresentam na ordem do dia do debate escolar, resta-nos propor maneiras de mobilizar a prática docente a fim de motivar os estudantes a tratarem devidamente a coisa pública. Um trato que não prescinde das culturas políticas amalgamadas nos meios sociais aos quais eles façam parte, mas que ao considerá-las, trate-as de uma maneira que amplie sua concepção cidadã. Uma ampliação que passa impreterivelmente, mas não unicamente, pelo respeito aos valores universais preconizados em nossa *Carta Magna*; valores estes que devem ser conhecidos, historicizados e postos em prática, ainda no ambiente da sala de aula. Uma prática, que a partir dos princípios freirianos, consiga proporcionar:

[...] uma concepção de educação como prática da liberdade, precondição da vida democrática, uma educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimentos, uma concepção de educação como ato dialógico ao mesmo tempo rigoroso e imaginativo. Enfim, uma pedagogia comprometida com a cidadania ativa. (GADOTTI, 2011, p. 12).

Juntando-se a isso, outro elemento influenciador da necessidade de se dissertar sobre o tema foi a possibilidade de se analisar como a Nova História Política⁹ estaria sendo trabalhada em um espaço bem específico, o do Currículo de Pernambuco. Nesse sentido, propomos um trabalho que intenciona promover um diálogo entre a produção historiográfica acadêmica recente, as prescrições curriculares e a História ensinada, já que o ProfHistória se constitui numa arena privilegiada para problematização de tais inter-relacionamentos.

Dentro dessa perspectiva, o objetivo do nosso trabalho é analisar a relação entre o Currículo de Pernambuco e os temas instituídos pela Nova História Política, propondo situações didático-pedagógicas que possibilitem a prática de uma educação para viver em uma democracia. Para isso, definiu-se como objetivos específicos: a) Compreender as diferenças historiográficas entre as concepções “tradicional” e nova da História Política; b) Estudar se o Currículo de Pernambuco permite o tratamento de temas da História Política como espaço privilegiado de articulação das relações sociais, a partir da abordagem da Nova História Política; e, c) Propor um conjunto de

⁹ Entendemos como Nova História Política a corrente de estudos, inicialmente organizados por René Rémond, a partir da década de 80, que reintroduziu a política como campo privilegiado da análise historiográfica. Esse alargamento, que se opunha a História praticada até a “revolução” dos *Annales*, foi responsável pela entrada de temáticas como as culturas políticas, as eleições, a mídia, dentre outros, na oficina historiadora.

aulas-oficina que oportunize, além do trabalho com evidências históricas, situações em que o ensino de História seja mobilizado para promover uma educação para viver numa democracia.

Com a pesquisa, buscamos responder às seguintes indagações: De que maneira o Currículo de Pernambuco aborda a História Política nos anos finais do Ensino Fundamental? As proposições curriculares estão de acordo com as demandas para formação de um cidadão contemporâneo? Quais mecanismos teóricos-metodológicos utilizar a fim de construir um currículo que tenha como eixo o debate da política para além dos períodos eleitorais? É possível, através das aulas de História, trabalhar na perspectiva de uma educação democrática ou uma educação para viver em democracia?

Para o desenvolvimento do trabalho, selecionamos para análise, prioritariamente, os objetos de conhecimento e habilidades selecionados para o 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental, de acordo com o Currículo de Pernambuco. Tal escolha se fundamentou no número excessivo de conteúdos que tematizam mais especificamente sobre a História Política¹⁰, assim como, no relacionamento desses assuntos com o tempo presente¹¹. Imaginamos similarmente, pela faixa etária dos alunos, que a aplicação do produto didático confeccionado poderá obter resultados mais satisfatórios, dado o trabalho de interpretação de evidências históricas e produção textual mais complexa que as aulas-oficinas demandam.

Para operacionalização dos objetivos propostos e resolução dos questionamentos levantados, dividiu-se o trabalho em três partes, além desta introdução, que compõe o capítulo 1 desta dissertação, e das considerações finais. A finalidade do capítulo 2 é estabelecer as diferenças teórico-metodológicas, a partir de um levantamento historiográfico, entre a História Política do período anterior aos *Annales* e a Nova História Política, consolidada a partir da década de 1980, na França,

¹⁰ Dos 25 objetos de conhecimento propostos para o 8º Ano, apenas 1 - O Iluminismo - é passível do não enquadramento dentro da História Política, e com uma série de ressalvas. Dos 39 conteúdos propostos para o 9º Ano, apenas dois - Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930; e, Os anos 1960: revolução cultural - com inúmeras ressalvas, pode não ser enquadrado, num primeiro olhar, dentro da História Política.

¹¹ Levando em consideração que a História do tempo presente tem balizas móveis, podendo ser demarcada a partir da existência de testemunhas oculares vivas (FERREIRA, 2021), vamos considerar tempo presente, os fenômenos ocorridos a partir da Era Vargas, em 1930, o que corresponde a 30 dos 39 objetos de conhecimentos propostos pelo Currículo de Pernambuco para o 9º Ano.

e a partir na década de 1990 no Brasil.¹² Com o propósito de conceituar esse renovado campo de estudos, utilizamos, principalmente, os estudos de René Rémond, já que para o autor “(...) o político é o lugar de gestão da sociedade global, ele dirige em parte as outras atividades; define seu status, regulamenta seu exercício.” (2003, p. 447).

Ainda nessa parte, trabalhamos outras noções fundantes do estudo realizado, como as culturas políticas e a História do tempo presente. Como interlocutor teórico na análise das culturas políticas empregamos as pesquisas de Rodrigo Patto Sá Motta (2014), já que as mesmas podem ser utilizadas no desvendamento de certas práticas comuns aos atores sociais investigados. Na caracterização do tempo presente, empregamos a definição de Marieta de Moraes Ferreira (2018), buscando com ela as possíveis ligações entre a cultura política e o tempo presente. Ainda nessa parte, levou-se em consideração as reflexões sobre Regime de Historicidade e o ensino de História, a partir da obra de Hartog (2013) e Albuquerque Júnior (2019).

No terceiro capítulo, a atenção se volta à análise da produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o seu desdobramento óbvio no âmbito estadual, o Currículo de Pernambuco. Como esboçado acima, pretende-se averiguar se o currículo examinado,¹³ nas séries especificadas, permite um tratamento dos fenômenos políticos a partir dos pressupostos defendidos pela nova História Política.

Como principais interlocutores teóricos deste capítulo, aplicamos os estudos de Gert Biesta (2021), no que diz respeito a relação dos currículos com a sustentação das comunidades racionais da atualidade; e, Tomaz Tadeu da Silva (2010), no que concerne às diferentes teorias do currículo. Christian Larrivee, (1999, 2011), por sua vez, foi utilizado a fim de contextualizar as diferentes pressões sociais e políticas que são empreendidas no momento da produção dos currículos de História. Enquanto Pagès (2007, 2019), contribuiu para a análise dos excertos selecionados dentro do documento pernambucano, a partir da consideração das aulas de História como um potencial espaço para promoção de relações mais democráticas entre os sujeitos.

O quarto capítulo traz consigo a apresentação do produto didático, que é composto por um bloco de atividades contendo a proposição de três aulas-oficina.¹⁴ As aulas-oficinas foram pensadas, inicialmente, a partir dos estudos de Barca (2004),

¹² Conforme atesta Barros (2009), no Brasil, a partir da década de 1990, surgiram trabalhos que tiveram como foco a cultura política, onde autores como Karina Kuchnir, Leandro Piquet Carneiro Lúcio Rennó, Paulo Krischke, dentre outros, trouxeram notáveis contribuições.

¹³ Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental - Área Ciências Humanas (História), 2019.

¹⁴ Destinado aos 8os e 9os Anos do Ensino Fundamental.

principalmente no que diz respeito ao trabalho com evidências históricas. Freire (2011, 2017), por seu turno, é aproveitado no debate em torno da necessidade do processo educativo ser iniciado a partir da curiosidade do aprendente, situação que ele denominou de pedagogia da pergunta. Enquanto Biesta (2021), é o principal interlocutor na discussão de como determinadas propostas para aulas de História, como as elaboradas neste trabalho, podem ser utilizadas na tentativa de promoção de uma educação em moldes democráticos.

Para concluir essa primeira etapa, cabe um retorno à filosofia aristotélica que abriu essa introdução. De antemão, vale a advertência de que tal regresso, não intenta atribuir características atemporais sobre as experiências históricas. É notório que a experiência democrática ateniense apesar de datada, serve de base para problematizações contemporâneas. Com essa epígrafe da antiguidade clássica, que enfatizou a condição política do homem, considerando-o um animal político, os gregos abriram espaço para o reconhecimento de sua dimensão obrigatoriamente interativa. É na comunidade, seja ela familiar ou escolar, por exemplo, que nos manifestamos em toda nossa potencialidade, seja ela de positividade ou negatividade. Cabe então à educação escolar ser uma das principais *póleis* da atualidade. Um dos *locus* de questionamento dos negacionismo momentâneos e do desvendamento dos interesses que estão por trás de sua enunciação. O espaço onde todos, e não apenas alguns como na antiguidade, tenham condições de aprender e exercer sua efetiva condição cidadã. Um *habitat* onde a teoria e a prática sejam relacionáveis, promovendo atitudes de respeito e dignidade entre todos os seus membros.

O utópico desafio está lançado, mas o que seria da história humana sem a existência dos sonhos, que num piscar de olhos deixam de ser impraticáveis para se tornarem realidade? Que a Nova História Política, enquanto objeto e abordagem, ofereça mecanismos que possibilitem um ensino de História que emancipe efetivamente as mentes, colaborando para a sedimentação de uma educação democrática.

2 A NOVA HISTÓRIA POLÍTICA, A CULTURA POLÍTICA E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM RELACIONAMENTO NECESSÁRIO?

Partindo do pressuposto de que “[...] todo bom trabalho de pesquisa traz hoje um tratamento historiográfico de seu objeto ou tema.” (BORGES, 1991, p. 80), o presente capítulo pretende fazer, inicialmente, um levantamento das condições historiográficas que permitiram o surgimento da corrente denominada de Nova História Política na oficina historiadora. Para isso, será feito um breve esboço cronológico da política como objeto de estudo, definindo-se também as principais características teóricas do que se convencionou chamar de “velha” História Política.

Como principal interlocutor teórico, nessa fase, será utilizado os estudos de René Rémond (2003), principalmente no que tange a expansão de temas e métodos passíveis de serem aplicados sobre a alcunha desse novo campo temático, como a análise da cultura política, a partir do trabalho de Rodrigo Motta (2014), e a caracterização da História do tempo presente, tomando como base as pesquisas de Marieta de Moraes Ferreira (2018).

Em seguida, na tentativa de estabelecimento de diálogo entre a cultura política e o tempo presente, empregar-se-á na análise a ferramenta heurística denominada de Regime de Historicidade, proposta por François Hartog (2013). Com intuito de relacionar a maneira que o chamado presentismo interfere no ensino de História, considerar-se-á as proposições aventadas por Albuquerque Júnior (2019).

2.2 A POLÍTICA COMO OBJETO HISTORIOGRÁFICO

A política, enquanto dimensão humana de resolução dos conflitos sociais, esteve sempre presente na oficina da História. Antes mesmo da cientificização da disciplina, fenômeno consolidado no oitocentos, a inseparabilidade dos dois termos, História e política, era notória, sendo praticamente impossível construir a primeira, sem recorrer a segunda.

Em Tucídides e Políbio, ainda na antiguidade, a História foi apresentada como fenômeno paralelo à política, servindo como base de orientação para os governantes do presente e do futuro (HARTOG, 2017, p. 23). Em Heródoto, um pouco antes, o objeto investigado foram as Guerras Médicas, inaugurando, de acordo com a

perspectiva de Caire-Jabinet (2003, p.13), a separação definitiva entre as narrativas míticas homéricas, da nascente escrita de cunho histórico.

O medievo, de cunho notadamente cristão na Europa Ocidental, na visão renascentista, acabou promovendo uma cisão com os avanços historiográficos do período anterior. Na época, segundo essa percepção, “os livros de História são frequentemente classificados nos manuscritos medievais com a rubrica ‘profecias’, ou ainda nos textos hagiográficos [...]” (CAIRE-JABINET, 2003, p.18). Ledo engano, segundo Bernard Guenée apud Caire-Jabinet (2003, p.19), a tecnicidade que embasou os historiadores dos séculos seguintes, inclusive fornecendo os pressupostos de crítica documental para legitimação dos estados nacionais da contemporaneidade,¹⁵ adveio dos avanços da Idade Média.

Com o humanismo uma nova forma de se historiar ganha notoriedade. Ainda que o retorno ao passado greco-romano seja a característica primordial do movimento, do ponto de vista historiográfico assiste-se a uma produção mais concatenada com as necessidades locais. A *História de Florença* de Maquiavel é um exemplo claro dessa nova tendência, onde os estudos das coletividades estavam excluídos em prol de uma produção “patriótica”, que desde o século XVI já começava a enfatizar os feitos de personagens politicamente virtuosos. (CADIOU et al., 2007, p. 49).

As filosofias da história de Herder, Kant e Hegel; para citar apenas alguns dos maiores nomes que fizeram parte do *século das luzes*, podem ser compreendidas como o “limiar da história científica”, de acordo com Collingwood (1972). Nelas, apesar das eventuais diferenças entre as concepções defendidas por cada teórico, o que está em evidência é o projeto de se decifrar o sentido da história, a partir da especulação filosófica.

Contudo, é a partir do dezenove que boa parte da tradição historiográfica desenvolvida ao longo do tempo, vai dar à política, em sua dimensão estatal, um papel de quase onipresença nos estudos históricos. Os recém criados Estados Nacionais vão patrocinar e ao mesmo tempo ser o exemplo máximo, desse tipo de historiografia dominante, caracterizando toda uma geração de historiadores e de nascentes paradigmas teóricos.

¹⁵ Referência à Idade Contemporânea, iniciada com a Revolução Francesa de acordo com a divisão tradicional da História.

2.2.1 A velha História Política

Antes da caracterização teórica-metodológica do que consistiu a tradicional História Política, convém um parêntese, a fim de elucidar as condições intelectuais que permitiram um amplo domínio dessa *dimensão da história*¹⁶ naquela temporalidade. A princípio, conforme atesta Barros (2011a, 101), o século XIX pode ser entendido como o momento em que o pensamento especulativo, dominante nas filosofias da história, cedeu espaço para uma produção de cunho mais epistemológico, elemento fundamental para o nascimento dos grandes paradigmas teóricos de natureza científica, como o historicismo alemão e o materialismo histórico.

Leopold von Ranke, na Alemanha, é quem vai sintetizar de forma mais exemplar os contornos historiográficos do período. Já na França, a tarefa coube a Charles Langlois e Charles Seignobos, que vão ser os expoentes máximos da chamada *Escola Metódica*, alvo predileto dos fundadores dos *annalistes* décadas depois. Ainda que para René Rémond a acusação não seja justa, já que Charles Seignobos pode ser considerado como um dos pioneiros dos estudos que envolviam a sociologia eleitoral, de característica mais culturalista. (RÉMOND, 2003, p. 27).

A vasta produção rankeana pode ser caracterizada a partir de algumas particularidades que resumem significativamente a historiografia do período. Para o alemão, que fez um contraponto importante às abordagens teleológicas da história, o nacionalismo posto à serviço da monarquia prussiana era o ponto fundante de sua obra. (BARROS, 2011c, p.85). A crítica documental rigorosa, a busca pela neutralidade absoluta do pesquisador e a objetividade são os principais pressupostos metodológicos utilizados para um fim bem claro, o de escrever as histórias nacionais tão em voga naquele século.

Ranke enquadra-se aqui na tendência que seria predominante no historicismo do século XIX: a busca de escrever histórias nacionais, o que coincide com as necessidades políticas desse período em que se consolidavam em um novo mapa europeu, posterior à Restauração, os diversos Estados-Nação que desejavam construir pacientemente a memória nacional [...]. (BARROS, 2011b, p. 88).

¹⁶ Tomada como “[...] um tipo de enfoque ou um ‘modo de ver’ (ou em algo que se pretende ver em primeiro plano de observação de uma sociedade historicamente localizada);”. Ainda segundo o autor, a dimensão se diferencia de uma abordagem - onde o enfoque está mais relacionado ao modo de se fazer a história, documentalmente falando - e ao domínio, marcado pelos objetos e sujeitos que serão alvos mais específicos da atenção do historiador. (BARROS, 2011b, p. 20).

Em estudo recente, Fabrício Medeiros (2017) traz uma didática caracterização do que poderíamos considerar como uma “velha” História política, contrapondo-a a nova forma que o estudo das relações de poder adquiriu na oficina do historiador nos últimos tempos. Para o pesquisador, baseado nos estudos do francês Jacques Julliard, a historiografia política do XIX pode ser definida como um modo de se fazer História voltada para os grandes homens e acontecimentos, centralizada no Estado-Nação, marcada por um desprezo pelo tempo presente, objetiva ao extremo e baseada unicamente em documentos oficiais. No Brasil, de acordo com seus estudos, tal formatação foi preconizada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que desde o Segundo Reinado, trabalhou para composição de uma suposta identidade nacional.

Como se vê, muitos dos pontos elencados vão ao encontro dos escritos do autor dos nove volumes da *História da Prússia*, o que transforma Ranke no expoente máximo desse fazer historiográfico representativo da Alemanha. Já na França, os *Combates pela História* de Lucien Febvre, vai se voltar contra uma Clio presunçosa, “Satisfeita com os seus progressos, orgulhosa de suas conquistas, vaidosa pelos seus sucessos materiais, [adormecendo] nas suas certezas.” (FEBVRE, 1952, p. 46). Apesar de contraditoriamente, perder espaço frente ao avanço das novas ciências sociais, estando presa a um modelo científico ultrapassado, de tendência historicizante, assim como a de seus vizinhos alemães.

Nesse contexto, a despeito de algumas exceções,¹⁷ vai ser a *Escola dos Annales*, a partir da fundação de sua revista em 1929, que vai promover o “sepultamento” da velha tradição historiográfica de centralidade ao Estado e seus líderes, até então em voga em boa parte da Europa. A revolta contra os *rankeanos*, como reforça Burke (2011), não foi uma exclusividade francesa, sendo também desferida por estudiosos alemães e ingleses. Contudo, o alcance do projeto de dizimação da História Política noutros espaços foi bastante limitado. O próprio Peter Burke é um exemplo claro da continuidade desse ramo historiográfico, sendo, nas palavras do historiador de Oxford, dominante nessa Universidade entre os anos de 1957 e 1962, conforme atesta Falcon (1997).

¹⁷ De acordo com Francisco Falcon (1997), na própria França toda uma geração de historiadores, considerados *annalistes*, vão estudar o político e as relações de poder a ele concernentes. Além de Bloch, se enquadram nesse campo de produção: Duby, Mandrou e Lefebvre, para citar apenas alguns nomes.

Os *Annales*, enquanto revista e escola, se fundamentou, inicialmente, como um movimento que visava substituir o exclusivismo político de outrora, focado nas cronologias nacionais, por uma produção que desse mais ênfase aos aspectos humanos em sua totalidade. Em obra já citada, Febvre (1952, p. 20) enunciou que:

[...] não a história econômica e social. Há simplesmente a história, na sua Unidade. A história que é toda ela social, por definição. A história que considero o estudo cientificamente conduzido, das diversas atividades e das diversas criações dos homens de outrora, tomados na sua data [...]

A contestação, além de se referir aos particularizantes objetos de outrora, que desconsiderava os múltiplos aspectos das pessoas em sociedade, atacava outro ponto crucial da historiografia oitocentista, o da suposta possibilidade de se ter um infalível conhecimento objetivo da realidade, produzido por um historiador neutro e desconectado de seu objeto de estudo. O “cientificamente conduzido” era um claro sinal da cisão tanto com o historicismo,¹⁸ quanto com o positivismo comtiano¹⁹ francês, que ambicionava expandir para as ciências sociais o modelo metodológico das ciências da natureza.

Durante a maior parte do século XX, o que vai dominar o debate historiográfico, apesar das exceções supracitadas, vão ser os enfoques relacionados à história-problema e aos estudos da “longa duração” de Braudel. Além desse alargamento, o preterimento da História Política de cunho mais tradicional, adveio de múltiplas frentes, fenômeno observável a partir do alargamento da influência do marxismo, da História Serial e do estruturalismo.

Em intensidades diferentes, esses movimentos, múltiplos e muitas vezes divergentes entre si, “trabalharam” com o propósito de reduzir o político a uma mera história factual, condicionando-a ao tempo da curta duração. (FALCON, 1997). A metáfora braudeliana, de comparar os eventos da política ao vaivém das ondas, que por natureza é incapaz de modificar o oceano da história, constitui-se no exemplo mais elucidativo desse fazer historiográfico macroscópico, que caracterizaria a

¹⁸ Como um de seus fundamentos, pelo menos no momento de configuração inicial na Alemanha, podemos enfatizar uma perspectiva particularizante, aquela que vai excluir a possibilidade de leis gerais que sejam válidas para todas as sociedades. (BARROS, 2011d, p. 68).

¹⁹ Partindo de uma herança iluminista, mas com contornos conservadores, Comte vai propor a equiparação metodológica entre as ciências naturais e sociais. Outro objetivo do francês foi a proposição de leis universais que pudessem ser aplicadas às sociedades humanas, assim como a pretensão de total neutralidade do cientista social. (BARROS, 2011d, p. 91).

segunda geração dos *Annales* e seus contemporâneos.

Mas é justamente no momento de maior desconsideração da tradicional História Política que é germinado o seu retorno. Falcon (1997) caracteriza enfaticamente essa contradição, ao afirmar que:

[...] o mesmo movimento desqualificador portava em si uma nova história política [...]. Já em 1958, por exemplo, Braudel lamentou a confusão que se estabelecera entre a história tradicional e a história política, chegando mesmo a afirmar: “A história política não é forçosamente *événementielle* nem está condicionada a sê-lo.”

Com isso, as sementes do retorno do político ao *métier* historiador foram lançadas. O selo que a relegava obrigatoriamente a meros acontecimentos desconectados de uma ainda existente História Universal estava retirado. Pouco tempo depois, já na década de 70, o próprio *Annales* redefiniu suas considerações, alargando seu arcabouço teórico a partir do contato com campos de conhecimento que trouxeram novos aportes epistemológicos para os estudos a respeito da relação entre a sociedade e o aparelho estatal que a circundava. (BURKE, 1991). Nascia assim a *Nova História*,²⁰ e toda uma nova rodada de objetos que iriam, mais uma vez, redefinir a maneira de se escrever a história.

2.2.2 O que tem de novo na Nova História Política?

Desenvolvendo sua ação intelectual fora da *École Pratique des Hautes Etudes* - *habitat* natural dos *annalistes*; René Rémond pode ser considerado como um dos expoentes máximos do ressurgimento da História Política na França. Sua ação e atuação, vinculada principalmente à *Fondation Nationale des Sciences Politiques*, vai ser crucial na liderança de uma série de pesquisadores que vão delinear claramente o amplo campo de atuação na qual pode se inserir um historiador político do pós-80.

A síntese máxima desse momento de redefinição vai ser a publicação, em 1988, da coletânea de artigos que constituíram a obra *Pour une histoire politique*. Na produção, que vai reunir também membros da Universidade de Paris X-Nanterre,

²⁰ Para Burke (2011), a Nova História deve ser concebida como um movimento *made in france* associado à *École des Annales*. Apesar de difícil definição, esse modelo historiográfico vai ser caracterizado por uma expansão dos objetos de estudo, dando espaço maior para as análises em torno do imaginário social e da chamada História Cultural (característica principal da terceira geração dos *Annales*).

foram delimitadas as especificidades principais desse reinaugurado campo de pesquisas, assim como, a concepção de produção histórica ao qual eles queriam se diferenciar. Para René Rémond, já na introdução do livro que organizou, a “velha” História Política era taxada, além de “anedótica e individualista”, como:

Factual, subjetivista, psicologizante, idealista, a história política reunia assim todos os defeitos do gênero de história do qual uma geração almejava encerrar o reinado e precipitar a decadência. Se se imaginar ponto por ponto o contrário desse retrato cruel, ter-se-á o essencial do programa que a história regenerada se atribuía. (RÉMOND, 2003, p.18)

Foi contra esse modelo de percepção e método, que se insurgiu uma nova formatação historiográfica, na qual o francês capitaneou. Pelo novo modelo, o enfoque no poder, seja ele estatal ou não, continuou prevalecendo. Contudo, uma multiplicidade temática acabou adentrando no espaço de debate histórico. Pela Nova História Política, os personagens importantes nas hierarquias do Estado cediam espaço para as chamadas massas populares; o poder simbólico ganhava terreno também, fundamentada nos estudos de Pierre Bourdieu; a interdisciplinaridade passava a ser uma obrigação metodológica, a partir dos contatos com a ciência política e demais ciências sociais; assim como, a inserção das relações de poder na longa duração e a preocupação pela localização dos objetos investigados no tempo presente. (CAVALCANTE NETO, 2010; MEDEIROS, 2017; VITORASSI, 2018)

Nessa virada epistemológica, a *Nova História*, a despeito da contraposição dos antecessores da primeira e segunda gerações dos *Annales*, acabou tendo um papel importante. O impacto que historiadores como Jacques Julliard e Jacques Le Goff tiveram sobre a reposição da História Política no cenário de produção científica do período foi significativo. Barros (2009), ao citar o famoso posicionamento de Le Goff - de questionar se a política ainda seria ossatura da história, e a descrição feita por Julliard, sobre os vícios dessa dimensão historiográfica, deu o tom da força dos debates que voltavam a problematizar as relações sociais de poder.

Cabe enfatizar, como elemento reforçador desse novo contexto, os estudos de Michel Foucault. O filósofo vai contribuir exponencialmente para retirada da “sinonímia entre Estado e poder”, cooperando para a expansão dos objetos de estudo no âmbito da História Política. O poder, ou os micropoderes, não poderia ser compreendido como elemento emanado exclusivamente de um centro hierárquico, representado prioritariamente pelo Estado, mas como elemento presente em todo corpo social, a

partir das múltiplas relações travadas entre as pessoas, ao longo do tempo. O que Foucault objetivava:

Não se tratava, porém, de minimizar o papel do Estado [...]. O que se pretendia era se insurgir contra a ideia de que o Estado seria o órgão central e único de poder, ou de que a inegável rede de poderes das sociedades modernas seria uma extensão dos efeitos do Estado, um simples prolongamento ou uma simples difusão de seu modo ação [...]. (MACHADO, 1979, XIII).

A repercussão da (re)interpretação foucaultiana vai atingir o Brasil no alargamento de temas disponíveis, ainda que metodologicamente as mudanças tenham sido ínfimas (CARDOSO, 2012). Seu constructo vai trazer também, inteligibilidade as formas de como o poder se multiplica nos pequenos espaços, oportunizando entendimentos menos rígidos para as ações individuais em dados contextos.²¹

A fim de entender os motivos exógenos do retorno do político, Rémond vai tecer uma análise sobre a conjuntura francesa, nas últimas décadas do século XX. Para o historiador, as crises da economia liberal e seus múltiplos desdobramentos sociais, por toda a Europa, vão chamar a atenção para o papel central do Estado na proposição de políticas públicas eficientes. (RÉMOND, 2003, p. 23). A necessidade de posicionamento governamental frente a outros desafios contemporâneos,²² como a saúde pública e as guerras totais, também vão contribuir para esse avivamento. (RÉMOND, 2003, p. 24). Tais elementos vão repercutir internamente, promovendo mudanças teóricas e metodológicas como as supracitadas. E daí que os trabalhos sobre História Política vão crescer em intensidade e diversidade, promovendo o desembarque de novos objetos que ajudarão na compreensão mais minuciosa das novas demandas geradas pela sociedade.

Nessa lógica de reconfiguração vivenciada, um problema é colocado no centro do debate, o da possibilidade de se historiar o tempo presente. Apesar de não ser novidade na oficina historiadora, faz-se evidente a necessidade de se delimitar essa

²¹ Serve como exemplo de interpretação mais flexível, o episódio em que Paul Veyne aplica a perspectiva foucaultiana na análise das relações de poder em Auschwitz. Segundo Veyne, o mecânico que obedece ao nazismo, levando judeus para o campo de concentração, tomava tal atitude por também ser pressionado por sua mulher e filhos para o sustento da família. Sua ação não estaria condicionada somente às ordens estatais, mas também familiares, ainda que por outros interesses. (VEYNE, 2011, p. 168).

²² De acordo com o historiador, o papel do Estado, na atualidade, é maior que o papel exercido na época de Luís XIV. Apesar disso, os estudos da História Política não vão estar restritos somente ao aparato estatal.

“recente” abordagem,²³ esmiuçar suas características teórico-metodológicas e detalhar as suas vantagens, particularmente na sua utilização no ambiente escolar da Educação Básica.

Para François Dosse (2012), o contexto de incerteza provocado pelo questionamento das explicações macroscópicas, foi fator fundamental para a arquitetura de uma História mais preocupada com as demandas do tempo presente. Nesse contexto, o historiador foi chamado a fim de responder às demandas sociais frente aos acontecimentos que acabara de ocorrer, esperando-se desse estudioso a capacidade de elaborar julgamentos racionais sobre traumas significativos da história da humanidade.

Essa redefinição, trouxe à luz a imprescindibilidade de se trabalhar com elementos que anteriormente eram negligenciados, como os estudos relacionados às memórias individuais e coletivas. Acompanhando-se a isso, houve um diálogo cada vez mais frutífero com as ciências sociais e a aplicação sistemática da metodologia da História oral, especificamente no Brasil.

Marieta de Moraes Ferreira (2021), umas das especialistas brasileiras no assunto, fez um didático recorte a fim de caracterizar o que podemos definir como História do tempo presente. Para historiadora, apoiada nos estudos de François Bédarida, a característica fundante dessa abordagem são as balizas móveis que a compõem. Diferentemente da tradicional divisão histórica *quadripartite*, baseada em fatos bem precisados, a carência de testemunhas oculares vivas trouxe à História do tempo presente uma indefinição quanto ao seu marco inicial, já que as testemunhas estarão, ou não, a depender do evento estudado, disponíveis.

Juntamente a isso, a pesquisadora elenca a relação dessa abordagem com as demandas sociais da atualidade e com o dever de memória, particularmente dos grupos atingidos, como os judeus no holocausto e as vítimas da última ditadura civil-militar do Brasil, por exemplo (FERREIRA, 2021). Para a autora, “Outra singularidade do tempo presente é a valorização do evento, da contingência e da aceleração da história. O trabalho do historiador enfrenta também aí dificuldades, porque ele mesmo é também testemunho e ator de seu tempo [...]”. (FERREIRA, 2018, p. 87)

Metodologicamente a operação é de difícil equilíbrio. Trabalhar com um “passado quente” é um ofício que exige do historiador um equilíbrio tênue entre duas

²³ Abordagem foi tomada a partir da proposição de Barros (2011b). Para o historiador, “uma abordagem implica um ‘modo de fazer a história’ a partir dos materiais com os quais deve se trabalhar o historiador.”

variantes: a de evitar que sua escrita seja moldada por um mero uso político do passado, ao mesmo tempo em que socialmente lhe é exigido que restaure a verdade segundo a ótica de certos grupos atingidos, de acordo com seus relatos de memória. Ainda que sejam nobres os ideais reivindicatórios dos perseguidos de outrora, e que a escrita historiadora possa servir como elemento para reparações históricas, as narrativas/silenciamentos de grupos minoritários precisam ser confrontadas com outras fontes, contextualizadas, não sendo sinônimos de uma verdade absoluta. Os revisionismos propostos por grupos majoritários, muitas vezes desprovidos de pesquisas historiográficas sérias, precisam ser respondidos com uma larga cientificização da disciplina.

Por outro lado, a História do tempo presente acaba adquirindo no ambiente escolar uma considerável atração. É notório que as memórias que vão compondo a consciência histórica²⁴ dos estudantes são construídas nessa temporalidade. A carga de relatos que escutam no seio familiar, no ambiente televisivo, nas redes sociais, na instituição escolar e religiosa vai compor uma série de interesses, dizíveis e indizíveis, frente aos temas históricos contemporâneos. A polarização política vivenciada no Brasil de 2013 para cá, é outro elemento que fez emergir um direcionar de olhares para os temas contemporâneos nacionais, entrando definitivamente no “chão da sala de aula”. Como reforçado por Ferreira (2018): “no século XXI foi por meio da história política e dos desafios trazidos pelos debates acerca da memória dos grupos excluídos que de fato ocorreu um crescimento exponencial dos trabalhos nesse campo”.

É um desafio promissor, que esse trabalho também procurará desnudar, utilizar tal interesse para promover a união de três complementares elementos: o ensino de História, a História Política e o tempo presente. Sabendo-se que a disponibilidade volumosa de fontes históricas nesse período se estabelece como um caminho viável a ser seguido, podendo ser utilizada como elemento agregador entre as teorias acadêmicas e o espaço escolar, algo que será enfatizado em momento posterior do trabalho.

²⁴ A consciência histórica entendida aqui de acordo com a perspectiva defendida por Jörn Rüsen, como mecanismo intelectual mobilizado a fim orientar os sujeitos a se posicionarem frente às ações da vida prática (RÜSEN, 2010, p.56).

2.2.3 *Em cena, a cultura política da Nova História Política*

Além dos estudos que passaram a dar centralidade ao tempo presente, a *Nova História Política* conseguiu promover a união de duas esferas das relações humanas muitas vezes incomunicáveis historiograficamente, como a política e a cultura. Nesse sentido, o campo temático que melhor reflete essa redesenhada tendência, foi o alargamento dos estudos da cultura política, que emergiu em diferentes espacialidades nas últimas décadas.

É bem verdade que desde a década de 1950, estadunidenses já elaboravam modelos conceituais para compreender o fenômeno em seu país, enfatizando a existência de modelos progressivos de cultura política.²⁵ Porém, essas investigações pouco se relacionavam ao debate historiográfico, ficando presas às ciências sociais norte-americanas.

Na História, uma das contribuições mais efetivas para o tema estará ligada à corrente de estudiosos reunidos sob a batuta de Rémond, por ocasião da já citada publicação de *Por uma história política*. Apesar de sua não centralidade nos 14 capítulos da coletânea, o fenômeno não passou despercebido pelo organizador da proposta, que chegou a defini-lo como “[...] um poderoso revelador do *ethos* de uma nação e do gênio de um povo (RÉMOND, 2003, 150). Definição que permeou muitos trabalhos posteriores a tal iniciativa.

Coube aos franceses, particularmente Serge Berstein e Jean-François Sirinelli, a introdução mais efetiva da cultura política nos debates relativos à ciência histórica. Partindo de uma rejeição ao modelo de progressão por diferentes estágios de desenvolvimento, os autores incluíram uma concepção que privilegiava as diferentes culturas políticas que interagem entre si no espaço nacional francês (MOTTA, 2014, p. 20).

Serge Berstein (1998), vai pormenorizar os desdobramentos dessa pluralização cultural relacionada ao universo político. De acordo com seus estudos, a existência de uma cultura política dominante não vai eliminar a existência de culturas periféricas, que dialogam constantemente entre si. No caso francês, o espírito republicano vigente no início do século XX, vai dialogar com universos aparentemente

²⁵ A tipologia progressiva era baseada em três estágios: o da cultura política paroquial, o da cultura política da sujeição e o da cultura política participativa, proposição baseada nos estudos de Sidney Verba e Gabriel Almond. (MOTTA, 2012, p. 16 e 17).

contraditórios aos seus princípios centrais - como o nacionalista, socialista e católico. É no entendimento dessas inter-relações, variáveis em intensidade ao longo do tempo, que se apresenta uma das principais funções do historiador.

Outro ponto a se destacar, remete-se a maneira que uma dada cultura política emerge no meio social. A partir de quais cenários, essa maneira de enxergar a realidade circundante teria espaço para atuar? Para o pesquisador, tal nascimento estaria vinculado às respostas oferecidas por uma coletividade frente a uma crise, perdurando por longos intervalos temporais, sendo inclusive transmitido para as futuras gerações (BERSTEIN, 1998, p. 355).

No Brasil, o impacto dos estudos foi significativo, impulsionando uma miríade de publicações que buscavam problematizar os principais pontos levantados pelo conceito. Na coletânea *Culturas políticas na história*, Rodrigo Patto Sá Motta reúne uma série de pesquisadores, manifestando assim o interesse nacional suscitado por esse novo campo de investigações. No livro, os trabalhos versam sobre múltiplos assuntos, desde os relacionados ao movimento escoteiro, passando pelos estudos que abrangiam homossexualidade e nazismo.

Influenciado pelos estudos dos franceses, o pesquisador brasileiro vai elaborar uma definição para cultura política que vai servir como importante marco teórico para o trabalho. Em Motta (2014, p.21), o fenômeno pode ser entendido como:

[...] conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhado por determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro.

Vimos aí, se compararmos com a definição sugerida por Rémond, uma ampliação na conceituação. Além dos aspectos identitários já reforçados anteriormente, o brasileiro vai focar nos elementos práticos da cultura política, que é orientar diferentes coletividades para projetos futuros de vida. Desse modo, tal característica cultural não estaria restrita ao nível da pura abstração, mas ganharia reforço a partir das práticas que atores sociais desempenhariam no seu dia-a-dia, possibilitando o entendimento de suas possíveis motivações. Observamos preliminarmente, uma certa relação com a abordagem dada à consciência histórica por Rüsen, na medida em que todo aparato imaginário seria usado para nortear as ações futuras dos sujeitos.

No que corresponde às implicações suscitadas pela definição, Motta (2014) desenvolve uma série exaustiva de questões a serem consideradas na análise historiográfica da cultura política. Pelo número excessivo de teses elencadas, vamos nos ater àquelas que permitam dialogar de maneira mais efetiva com objeto de estudo por hora pesquisado, tentando relacioná-las à Nova História Política e ao Ensino de História.

Dos pontos destacados, quatro chamam a atenção: a dimensão comparativa da cultura política, sua capacidade de se conectar a outros universos imaginários, sua elasticidade para ser concebida tanto no plural como no singular e, principalmente, os vetores sociais necessários para sua propagação. Vale salientar ainda, a convergência que certos assuntos - como mitologia e iconografia - acabam adquirindo nos estudos, sendo também essencial sua problematização quando adentrarmos no exame do currículo.

No que tange ao primeiro ponto, é a comparação entre diferentes culturas políticas, tomadas como objetos de estudo, que permite o desnudamento das principais características desses universos simbólicos. Muitas vezes é o confronto dos elementos de culturas políticas antagônicas, que propiciam um melhor entendimento do fenômeno. Vale a ressalva de que tais manifestações não devem ser tomadas de maneira hierarquizada, além da necessidade de serem consideradas em intervalos de tempo significativos, não em efemeridades (MOTTA, 2014, p.22). Nesse ponto, entendemos que os estudos históricos na Educação Básica se prestam a esse fim, na medida em que diferentes formas de organização social são apreciadas, e comparadas, ao longo da formação discente.

Quanto ao segundo ponto, Bernstein (1998, p.358) em estudo já citado, demonstra a volatilidade temporal das culturas políticas: "À falta de adaptação, uma cultura política só pode ter um declínio inelutável." Apesar de muitas vezes serem concorrentes, esses "conjuntos de valores" se retroalimentam entre si, na expectativa de obter sucesso com o público. No Brasil, apesar de se carecer de estudos mais ampliados para constatar de maneira mais precisa esse quadro, assistimos a um suposto populismo personalista ser utilizado como estratégia eleitoral da direita e da esquerda. Cabendo destacar, porém, que os elementos identitários mais fortes de um universo simbólico tendem a ser resguardos, a pretexto de não desnaturalizar a concepção de mundo de um grupo (MOTTA, 2014, p.22).

Outra característica importante enfatizada, concerne ao fato de a cultura política poder ser manifestada em diferentes espaços territoriais de maneira generalizada ou mais singularizada. Um certo padrão de comportamento pode ser manifestado em seu caráter nacional, como no caso de uma cultura brasileira ou francesa, ou até mesmo regionalmente, como no complexo arcabouço simbólico que define culturalmente um suposto povo como nordestino, ou gaúcho. A existência de “costumes políticos” diferentes, convivendo muitas vezes no mesmo espaço geográfico, não incompatibiliza a cultura política, seja ela considerada tanto no singular, ou no plural (MOTTA, 2014, p.24).

Por fim, a acepção da necessidade de certos vetores sociais a fim de se propagar uma dada cultura. De acordo com Cavalcante Neto (2010), a família, a imprensa, a igreja e os sindicatos são instituições fundamentais para constituição de uma identidade coletiva. Muitas vezes superestimada, a escola também desempenha importante papel nesse processo. Porém, a tentativa de desvendamento por trás das atitudes individuais dos sujeitos, deve passar pelo crivo dos múltiplos vetores sociais que o formaram, já que tais elementos tendem a repercutir muitas vezes por toda uma vida.

No caso brasileiro propriamente dito, as contribuições mais famosas do fenômeno vieram inicialmente da Sociologia.²⁶ Já é bastante conhecido o retrato freyriano da benignidade da escravidão brasileira (VERSIANI, 2000, p.363), elemento que ilustra bem esse quadro. Segundo o sociólogo, as relações paternas entre senhores e escravos nos engenhos açucareiros do nordeste colonial podem ser entendidas como a gênese de uma cultura nacional tupiniquim, caracterizada pela conciliação.

Sérgio Buarque de Holanda (1995), por sua vez, coloca em cena o *homem cordial*, que permeou boa parte das produções históricas da política e cultura nacionais. Muitas vezes incompreendido, o termo *homem cordial* não necessariamente estaria vinculado à benignidade do povo brasileiro, mas a força que a emotividade teria no nosso trato com o outro. O que não seria necessariamente “sinônimo de civilidade”, já que tal elemento dificultaria o estabelecimento da

²⁶ Como exemplos do predomínio sociológico no debate em torno da cultura política temos os estudos de Gilberto Freyre, que enfatizaram a existência de relações paternas dos engenhos do nordeste brasileiro e, de Sérgio Buarque de Holanda, que ao conceber o termo *homem cordial*, trazia à tona o predomínio, no imaginário nacional, da suposta predisposição brasileira as relações personalistas, dificultadoras do estabelecimento de um Estado democrático de direitos.

impessoalidade tão necessária na construção de um Estado democrático de direitos (HOLANDA, 1995, p. 147).

Bebendo dessas fontes, e de outras que contestaram muitas dessas percepções, Vitorassi (2018) vai compor um quadro mais recente do que consistiria nos principais elementos da cultura política brasileira. Para a autora, o primeiro destaque se daria ao alheamento da população frente ao funcionamento institucional do parlamento. Tal característica se refletiria e seria consequência do excesso de personalismo que compõem o nosso imaginário, quase sempre focado na atuação dos chefes dos executivos. Além disso, outro componente cultural importante, seria a consideração da política como algo externo aos pobres, ainda que a vida prática demonstre o inverso dessa proposição. O resultado desse panorama seria a consolidação de um ciclo vicioso, onde “[...] quanto maior a deslegitimação institucional, maior a exigência de líderes carismáticos, os que contribuem para neutralizar e desacreditar essas mesmas instituições.” (BARQUERO, 2001, p. 101). O ambiente escolar, que reflete consideravelmente características sócio-culturais do Brasil contemporâneo, pode se apresentar como um local privilegiado a fim de se aferir a intensidade desse suposto vício social.

2.2.4 *Regime de historicidade e cultura política*

A cultura política, dentre outras definições já revisitadas, pode ser entendida: “enquanto uma leitura comum do passado e a projeção no futuro vivida em conjunto”. (BERNSTEIN, 1998, 351). Por esse viés, que liga esse conceito às experiências e expectativas de um corpo social, fica evidenciada a viabilidade de ligação da cultura política com a ferramenta de análise historiográfica denominada de regime de historicidade. Ainda que merecedora de maior esmiuçamento, o entendimento dessa complexa relação vai ao encontro de um dos objetivos primordiais do trabalho, que é compreender as possibilidades de conexão entre a Nova História Política e o ensino de História.

De acordo com François Hartog (2013, p. 139):

[...] um regime de historicidade nunca foi uma entidade metafísica [...]. É apenas a expressão de uma ordem dominante do tempo. Tramado por diferentes regimes de temporalidades, ele é, concluindo, uma maneira de traduzir e de ordenar experiências no tempo - modos de articular passado, presente e futuro - e de dar-lhes sentido.

A objetificação do tempo, nesse sentido, se insere como uma das tarefas centrais do trabalho historiográfico, até porque cada sociedade em cada período histórico específico percebe a relação entre passado, presente e futuro diferentemente. De acordo com esse ponto de vista, existiria um modelo dominante no qual uma concepção temporal seria a tônica de uma época, interferindo na maneira que os atores sociais agiriam frente aos desafios dos seus mundos. A forma como encaramos o presente hoje, diferiria assim, da maneira que outras sociedades compreenderam os seus presentes no passado.

Desse modo, após a predominância de regimes onde o passado exemplar e o futuro promissor eram dominantes, a nova ordem do tempo seria caracterizada pelo presentismo. (HARTOG, 2013, p.13). Posta em evidência após a queda do Muro de Berlim em 1989, essa ordem estaria vinculada a uma desorientação ocasionada por uma suspensão do tempo histórico, a uma sensação de imobilidade provocada por um presente perpétuo. (HARTOG, 2003, p. 39).

Fruto da crise gerada pelas incertezas de um futuro cada vez menos utópico e de um passado que não serve mais como referência, sendo também o potencializador dessa mesma crise, o presentismo se colocaria como a marca máxima de uma contemporaneidade acelerada, fluída inclusive em suas relações interpessoais. A aceleração temporal seria um dos elementos perceptivos mais claros desse imediatismo tirânico vivenciado desde as duas últimas décadas do século XX.

Alargando a concepção do francês, Durval Muniz de Albuquerque didatiza o conceito de regime de historicidade, tornando mais fácil sua conexão às práticas pedagógicas no interior do espaço escolar. Para o brasileiro, essa ferramenta heurística²⁷ pode ser definida como: a maneira que as sociedades perceberam e pensaram o tempo; a forma como articularam, do ponto de vista narrativo, as relações entre passado, presente e futuro; e o jeito que os indivíduos se desenvolveram ao longo do tempo. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p.213).

Com essa multiplicidade de perspectivas, o regime de historicidade se torna útil no entendimento da perene vinculação entre as pessoas e o tempo. Relação dinâmica, diga-se de passagem, submetida a uma série de interferências externas provocadoras de estremecimentos consideráveis nas mentes dos sujeitos. Assim, as

²⁷ Uma das definições dadas por Hartog (2013) ao regime de historicidade.

narrativas produzidas pelos indivíduos portam-se como as manifestações mais evidentes para compreensão dessa ligação. A maneira que concebemos o tempo, particularmente as experiências que herdamos e as expectativas que vislumbramos, são postas em cena diariamente pelas narrativas produzidas no interior da sala de aula, pelos professores e alunos. Perante esse prisma, qual seria então a função da educação escolar? Quais mecanismos pedagógicos deveriam ser utilizados a fim de se realizar uma “boa” aula de história?

Sem querer esgotar o tema, levantando uma miríade de questões, Durval Muniz (2019) defende que uma das funções precípuas do ensino é fazer o aluno ir além do seu tempo. Entendendo o regime em sua definição alimentar, como orientação, caberia ao professor ministrar uma dada dieta ao seu aluno, fazendo-o experimentar outros regimes, além do presentismo dominante da atualidade. A fim de não transformar a aula num mero exercício mecanicista de reprodução docente, caberia ao discente se nutrir da narrativa do professor, porém transformando-a, exercitando assim sua liberdade de pensar.

Como estratégia para consecução desse objetivo, a vivificação da dimensão afetiva do ensino deve ser posta em atuação. Não é plausível um professor “[...] sair da abordagem da Segunda Guerra com seus aventais totalmente brancos”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 231). A capacidade de provocar indignação deve ser um propósito a ser buscado nas aulas de história, não por um mero recurso retórico, mas por uma obrigação cidadã. “Não podemos continuar produzindo gente frígida diante da dor passada, gente insensível à dor do outro [...]”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 231).

Retornando à problematização inicial, há de se considerar que os estudantes adentram o espaço escolar com concepções bastante consolidadas, ainda que não definitivas, de cultura política. Suas visões de mundo, esmiuçadas diuturnamente pelas ações realizadas e narrativas proferidas na sala de aula, servem como elemento confirmador ou até contestador do regime de historicidade por ora dominante. Aí é que reside o maior indício da relação possível entre esses dois conceitos aventados, cabendo especificar as características dessa possível comunhão.

Outro elemento a ser complexificado, diz respeito à apreciação da cultura política como provável elemento fomentador de um pensamento fora da moldura presentista. Em períodos que circundam as eleições, por exemplo, mitologias

políticas²⁸ são constantemente apresentadas, apelando para o retorno a uma sonhada Idade de Ouro,²⁹ ou para a escolha de um salvador que resolveria os problemas coletivos num futuro pós período eleitoral.

A pergunta que fica é se tal quadro, fomentando prioritariamente em períodos de crise,³⁰ é uma exceção que confirma a regra do presentismo, pela sua circunscrição às eleições, ou se consiste numa das poucas estratégias possíveis para sua superação. Entender o impacto da apelação desses conjuntos mitológicos na construção de leituras de mundo pelos estudantes, consiste num importante meio para se elucidar essa questão.

Ainda se considerarmos a cultura política como elemento possibilitador de superação do Regime de Historicidade presentista, em nada reduziríamos sua importância conceitual. A problematização devida em torno de si, permite compreender a suposta dominância, ou não, de uma forma específica de pensar como o tempo é vivenciado pelos estudantes. Permite ainda, trazer à luz um importante marco teórico de inteligibilidade das relações entre as pessoas, o tempo e a escrita da História.

O universo político ainda permeado pelo presentismo permite vislumbrar uma mítica “Idade de Ouro”, ao menos no pulsar dos períodos eleitorais. A questão a se responder é, como o presentismo age sobre as vidas humanas, particularmente no espaço escolar, em períodos além das disputas político-partidárias? Seu conceito se aplica a todas as sociedades e indivíduos? No *after day* pós-eleitoral, na volta à normalidade social, a coletividade estaria assim imune às interferências mitológicas de alusão a um passado nostálgico ou a um futuro promissor, retornando a um presentismo irrestrito? São algumas inquirições que ajudarão a situar muitos dos pontos trazidos pelo trabalho.

²⁸ O mito político é aqui entendido de acordo com a perspectiva aventada por Raoul Girardet (1987, p.13); “[...] fabulação, deformação ou interpretação recusável do real. [...] é verdade que ele exerce também uma função explicativa, fornecendo certo número de chaves para compreensão do tempo presente”.

²⁹ Faz parte do conjunto de constelações mitológicas consideradas por Girardet (1987) por influência de Gilbert Durand. Para o historiador as mitologias políticas se apresentaram no universo imaginário francês em torno de 4 universos simbólicos: a conspiração, a unidade, o salvador, além da citada Idade de Ouro. Tais universos apelam constantemente a modelos pretéritos e futuros de sociedade, indo além, no nosso entendimento, do absolutismo presentista.

³⁰ Tomamos aqui a interpretação proposta por Mendonça (2002, p. 233-234), onde em momentos de efervescência social o imaginário social é ativado no sentido de permitir o despertar de forças irracionais produtoras das mais diversificadas formas de mitologias políticas. Segundo a autora, após a criação inicial carregada de emotividade, os mitos políticos são racionalizados.

3 OS USOS POLÍTICOS DA HISTÓRIA POLÍTICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

O presente capítulo pretende verificar a interferência política e historiográfica na composição dos currículos de História, principalmente em sua dimensão formal. Nesse percurso, inicialmente, será retratada a função do currículo na construção e manutenção das comunidades racionais, discutindo-se, seguidamente, a concepção de educação democrática proposta por Gert Biesta (2013, 2021).

Em seguida, serão esboçadas as diferentes teorias curriculares que subsidiaram a produção dos currículos ao longo do tempo, a partir dos estudos realizados por Tomaz Tadeu Silva (2010). Logo após, o foco recairá sobre as condições de produção da BNCC, onde os trabalhos de Christian Laville (1999, 2011) fornecerão as chaves interpretativas para a compreensão da maneira e intensidade que elementos “externos”, como os grupos econômicos, tiveram na confecção do documento nacional.

Posteriormente, a confecção do Currículo de Pernambuco será problematizada, tomando como elemento comparativo os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2013) e o estudo realizado por Adriana Silva e Lucas Silva (2021). Por fim, após a descrição dos principais elementos e conceitos teórico-metodológicos que serão utilizados na investigação, analisar-se-á uma série de excertos do currículo pernambucano, a partir dos trabalhos desenvolvidos por Joan Pagès (2007, 2019).

3.1 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: O PAPEL DO CURRÍCULO NA MANUTENÇÃO DAS COMUNIDADES RACIONAIS.

Gert Biesta (2013), em artigo que analisa os impactos da cultura da mensuração³¹ para o fomento das políticas educacionais pelo mundo, chama a atenção para um aspecto curioso, o da inexistência de problematizações adequadas sobre a finalidade da educação. Para o pedagogo, a preocupação excessiva em medir

³¹ Conforme citado por Biesta (2013, p. 810), a cultura da mensuração de resultados educacionais é materializada na intensa variedade de avaliações internacionais que visam estabelecer parâmetros comparativos entre as diferentes nações, como por exemplo o Programa de Avaliação Internacional de Alunos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (*Programme for International Student Assessment – PISA – DECD*).

o êxito de projetos educativos, acabou afastando do vocabulário pedagógico a reflexão sobre o que de fato queremos com a educação, ou nas palavras do autor: “(...) acabamos por valorizar o que é medido, em vez de nos envolvermos com a mensuração do que valorizamos.” (BIESTA, 2013, p. 822).

A partir da inquietação do estudioso holandês fica evidente que uma proposta que verse sobre ensino-aprendizagem, de antemão, deve anunciar o seu principal propósito, com intuito de permitir que se valorize o essencial, de maneira explícita, em contrapartida do periférico. Deste modo, para o presente trabalho, cabe a indagação: por que uma Nova História Política deve ser proposta e abordada na Educação Básica? Além dos vícios historiográficos já retratados - factualismo, exaltação de heróis, desvalorização dos aspectos simbólicos de um povo, etc. - existe outro motivo, para a defesa do abandono das práticas ligadas à “velha” História Política?

Essas questões levantadas contêm respostas complementares que dão a tônica da principal razão de ser da pesquisa. Na nossa ótica, a Nova História Política, enquanto possibilitadora de novos objetos de estudo e abordagens, é um meio plausível de promover uma educação democrática no ambiente escolar. Para isso, obviamente, não basta para esse campo historiográfico se ater a uma crítica justa e fundamentada do factualismo presente na antiga, mas ainda vigente, concepção de História Política. É preciso ir além, delineando possíveis caminhos para tornar a educação um campo privilegiado da manifestação das liberdades humanas. Caminhos que passam impreterivelmente pela consideração do currículo, a partir da análise atenta dos seus vícios e potencialidades.

Para Gert Biesta (2021), a partir da interlocução com teóricos do calibre de Michel Foucault, Hannah Arendt e Zygmunt Bauman,³² a concepção de educação que se consolidou no ocidente, desde o mundo grego até o presente, foi baseada na falsa premissa de que a escola, ou sua correspondente, deve responder antecipadamente ao questionamento de qual deve ser a essência do ser humano. (BIESTA, 2021, p. 22). Dito de outra forma, caberia aos modelos educacionais vigentes, a partir da normatização dos currículos, estabelecerem unicamente o conjunto de potencialidades, ou na linguagem economicista em voga, competências e habilidades, que os estudantes devem adquirir ao longo das etapas escolares.

³² Segundo Biesta, a leitura dos escritos de Emmanuel Lévinas, Jacques Derrida, Jacques Rancière, Jan Masschelein e Bernhard Tschumi corroboraram para a concepção de educação que ele formulou e expôs no livro *Para além da aprendizagem*. (BIESTA, 2021).

É contra essa concepção, muitas vezes não questionada adequadamente, que o autor vai se insurgir através de uma série de escritos, que encontraram sua exposição máxima, na obra *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*.³³ A normatização desse quadro, de acordo com Biesta (2021, p.156), foi um processo iniciado ainda na Grécia, quando a educação era reconhecida unicamente como um importante meio de preparar melhor os cidadãos para a vida na Pólis. Com contornos ainda mais precisos, o humanismo reduziu a mera socialização a razão de ser de qualquer processo educativo, cabendo aos Estados modernos e conseqüentemente as escolas modernas, inculcar nos sujeitos o conjunto de práticas que seriam socialmente aceitas, diferenciando-as daquelas que não alcançariam aprovação coletiva (BIESTA, 2021, p. 25).

O problema dessa constatação humanista não advém do fato de considerar como um dos princípios possíveis da educação a promoção da socialização de indivíduos até então distintos. O grande obstáculo dessa definição decorre de sua incapacidade de permitir a manifestação de modelos de subjetividades diferentes daquele desenhado previamente pelas políticas públicas educacionais. Com ela, a voz dada aos estudantes é a voz das comunidades racionais³⁴ representadas pelo currículo, que não só ensinam certos modos de ser e fazer, mas acima de tudo deslegitimam outros tantos modos de exteriorização da racionalidade humana. (BIESTA, 2021, p.83).

A supervalorização da premissa humanista da educação como mecanismo de socialização acabou adquirindo um delineamento notadamente economicista ao longo do século XX. Na medida em que a globalização avançou, atingindo os rincões mais afastados dos considerados centros europeu e estadunidense, assistia-se a uma proliferação cada vez mais acentuada de um tipo comum de subjetividade, a do consumidor. (BIESTA, 2021, p. 139).

Portanto, e cada vez mais frequentemente, testemunhava-se a naturalização de uma condição muito específica de sujeito, a do potencial comprador, bombardeado por uma infinidade de publicidades diária, e ávido a exercer o seu poder de compra.

³³ De acordo com GUILHERME e FREITAS (2017, p.71) única obra integral de Biesta traduzida para o português.

³⁴ Para Lingis apud Biesta (2021, p.81), pertencer a uma comunidade racional torna os indivíduos representantes do discurso comum, aquele que contém em seu interior o peso da validade perante a sociedade. Tal discurso não representa a subjetividade de quem falou, mas acima de tudo o torna porta-voz de uma coletividade.

Tal condição, potencializada inicialmente pelo desejo da educação de fazer os estudantes pertencerem às comunidades racionais, sendo representantes, unicamente, dos anseios e desejos coletivos, reverbera, como um eco, com outros tons nos ambientes escolares. Essa maneira de entender a educação, denominada por Biesta (2021, p.102) de tecnológica, traz consigo todo arsenal de práticas comerciais já existentes no mundo econômico, sendo dois os inconvenientes mais chamativos.

O primeiro está relacionado ao já enunciado instrumentalismo, constituindo a escola, exclusivamente, como um espaço apto a produzir uma série de objetivos predeterminados pelo receituário que denominamos de currículo. (BIESTA, 2021, p.102). A segunda, e de conteúdo mais preocupante, gira em torno da possibilidade de culpabilização, que pode ser atribuída aos atores envolvidos no processo, caso a educação não alcance o ideário de competências divulgadas previamente.

A esse respeito, Antônio Faundez (2017, p.133), em diálogo com Paulo Freire, enfatiza que a nova educação, ao contrário da educação técnica, deve ser entendida:

Como processo que deve transformar-se permanentemente. Não deve aferrar-se a ideias e a modelos preconcebidos, como dizíamos antes. A nova educação não deve temer o processo, porque a vida é um processo, como a luta, o poder ou a educação. Não deve temer a mudança, pelo contrário, a mudança deve ser o motor de toda transformação.

Até porque, todo o pragmatismo advindo dessa maneira tecnológica de se compreender a educação, resulta na eliminação de uma variável imprescindível para todo processo de ensino-aprendizagem, que é o chamado risco. Nesse ponto, o pensamento de Freire e Biesta entram em contato, na medida em que para ambos é impossível a existência do ato educativo sem a disposição de se arriscar assumida abertamente por educadores e educandos. O risco, ao contrário do que defende a educação mercantilizada, é uma das formas de se atacar a linguagem da aprendizagem,³⁵ tão em voga na contemporaneidade, refletindo de maneira mais aprofundada sobre os reais sentidos e finalidades da educação (GUILHERME e

³⁵ Para Guilherme e Freitas (2017), a linguagem da aprendizagem veio para substituir a linguagem da educação, caracterizando assim a necessidade do aluno-consumidor estar sempre feliz com as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola, o que elimina do vocabulário docente a incerteza do risco. Biesta (2021, p.32) define a mudança da linguagem como propiciadora de uma redefinição de prioridades, onde: “Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem”.

FREITAS, 2017, p.72). Além do mais, tal postura, a de se arriscar, é inerente à condição humana, sendo um elemento indispensável para o aprender, enquanto ato de exercício contínuo da liberdade de homens e mulheres, numa perspectiva freiriana. (FISCHER e LOUSADA, 2019, P.420-421).

Entretanto, a pós-modernidade, ao trazer os estranhos ou invisibilizados de outrora para dentro da comunidade racional, tornando a manifestação de diferentes subjetividades como um fenômeno aceitável e/ou bem-visto (BIESTA, 2021, p. 87), traz uma chance de abalar os alicerces tão bem fincados das concepções de educação então vigentes. O próprio Bauman apud Biesta (2021, p 88) chama a atenção para a oportunidade de ouro, advinda da pós-modernidade, de destituição de todas as fronteiras que separavam os considerados “estranhos” do restante do corpo social.³⁶ A isso, ele traduz, como “chance genuína de emancipação”, onde diferentes sujeitos, com diferentes propósitos, estariam aptos a conviver num espaço público, que por sua definição, seria caracterizado pela diferença.

Mas como esse espaço público pautado pela diferença, e não pela uniformidade de sujeitos, pode ser factível no ambiente escolar? Se a própria ideia da aprendizagem como aquisição, exaustivamente propagada em diversos países pelo mundo, é pautada no objetivo de fazer os estudantes aprenderem os conhecimentos e valores que dão forma à comunidade racional (BIESTA, 2021, p. 96), compreende-se que a chance genuína de emancipação dos sujeitos fica praticamente inviabilizada, dada as amarras trazidas pelas prescrições curriculares.

Em Freire, uma das únicas maneiras de se combater a educação bancária,³⁷ que resguarda proximidade com o modelo educacional criticado por Biesta, é reintroduzindo a curiosidade nos aprendentes, ou dito de outra forma, ensinando-os a perguntar. (FREIRE, 2017, p. 67). Já em Biesta (2021, p. 97), ao compreendermos a aprendizagem de outra maneira, não meramente como ato de aquisição de conhecimentos, mas como uma reação, uma rebeldia que promova uma novidade, não condicionada pela comunidade racional que ele “faça parte”, mas que manifeste o desejo de um sujeito particular, estaríamos dando o pontapé inicial na construção de espaços educacionais baseados no ideário da liberdade.

³⁶ Entendido aqui como comunidade racional.

³⁷ Aquela pautada pela posição de mero expectador do aprendente, na qual o conhecimento é levado a ele pelo professor. Esse tipo de educação, de acordo com Sartori (2019, p. 161), objetiva “(...) manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade.”

Apesar das semelhanças conceituais entre os dois autores, sendo o pensamento de Biesta, em muitos aspectos, considerado uma atualização das ideias freireanas (GUILHERME e FREITAS, 2017), há diferenças importantes entre os dois teóricos. Quando falamos em democracia, termo que perpassa significativamente a obra de ambos, fica nítida a necessidade de demarcação.

Em Freire, a educação é vista como mecanismo decisivo para formação de uma consciência de classe, sendo o passo inicial para libertação dos oprimidos. Por essa ótica, o exercício democrático passa impreterivelmente pela conscientização dos sujeitos quanto a sua posição no mundo, dando-lhes ferramentas para compreender suas injustas realidades e motivando-os a lutar por sua superação. Para o autor, a educação tem como uma de suas missões a viabilização, a partir de um processo de formação contínua, dos regimes democráticos.

Já Biesta, defende a tese de que a educação não deve ter como finalidade a formação e manutenção da democracia, mas a manifestação das subjetividades dos indivíduos. O autor argumenta que a carga pesada de tal empreitada não deve ser condicionada às escolas e professores, mas a sociedade em geral. Não se pode culpar a educação, em seu aspecto formal, pelo fracasso da democracia (BIESTA, 2021, p.186)

Em outro estudo, não especificamente sobre a aprendizagem, como o apontado acima, mas tão importante quanto no processo de reflexão sobre a necessidade de se valorizar outras práticas educativas na escola, Gert Biesta (2013, p. 817) defende que a função da educação gira em torno de três dimensões diferentes e complementares, que são: a qualificação, a socialização e a subjetivação. Enquanto a primeira se liga a instrução propriamente dita, ou seja, a tentativa de munir os aprendizes com os conhecimentos da humanidade que são considerados relevantes a ponto de serem selecionados pelos currículos escolares, a segunda está vinculada a capacidade que os conteúdos trabalhados na escola têm de perpetuar uma dada cultura, incorporando às crianças – os recém chegados – a uma ordem já estabelecida (BIESTA, 2013, p. 818). Para o holandês, a terceira função, a da subjetivação, muitas vezes esquecida, diz respeito à potencialidade que o ato educativo tem de promover a manifestação da multiplicidade das subjetividades humanas. Nas palavras do autor: “(...) qualquer educação que mereça ser chamada assim deve sempre contribuir para processos de subjetivação que permitam os que estejam sendo ensinados se tornem

mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações. (BIESTA, 2013, p. 819).

Fica evidenciado assim, que a construção de uma escola e de aprendizagens diferentes dos modelos já estabelecidos, passa impreterivelmente pela valorização da terceira função da educação, que é a da promoção das diferentes subjetividades humanas. Enquanto a qualificação e a socialização perpetuam os valores já assentados de determinadas comunidades racionais, a manifestação das subjetividades, que ocorre a partir da relação com o outro, que até então era taxado de estranho, é o que torna possível a construção de uma educação promotora da autonomia do ser.

Por fim, cabe uma distinção, a fim de delinear as diferenças que existem entre a concepção da educação para a democracia, da concepção da educação por meio da democracia. Muitas vezes, o fomento na escola de práticas vinculadas a uma dessas duas estratégias, que são legítimas e importantes, acaba sendo confundido com a implantação de uma educação democrática, o que necessariamente não é verdadeiro.

Educar para a democracia está baseado em uma movimentação tripla. Ensinar sobre a democracia em si, historicizando-a; facilitar a aquisição de habilidade democráticas, como a capacidade de deliberação; e, defender a manutenção de uma atitude positiva em relação à existência de governos democráticos. (BIESTA, 2021, p. 163), são as três faces principais dessa concepção. Todas essas atitudes, apesar de válidas, preenchem apenas uma das funções da educação, que é a da qualificação, já que permitem aos estudantes o contato com os conhecimentos e práticas produzidos pela comunidade racional em que eles estão inseridos.

Educar por meio da democracia já demonstra um certo avanço, se comparada a abordagem anterior. Para essa concepção, a organização interna da escola precisa ser democrática, sendo o currículo um repositório de práticas desse tipo (BIESTA, 2021, p. 195). Nesse sentido, a função da escola, a partir da realização de uma série de experiências “deliberativas”, ao longo da vida estudantil, seria o de preparar os jovens para participação e manutenção de uma sociedade democrática. Percepção que dialoga com as ideias de François Audigier (2016, p. 56), já que para o historiador:

É praticando a cidadania que cada um se torna cidadão. Existe uma grande concordância sobre o fato de que o ensino das instituições políticas e de alguns princípios democráticos quase não tem efeito sobre a formação

democrática dos alunos. É pela prática, dos dispositivos escolares de participação, de delegação, de representação [...] que os alunos desenvolvem habilidades de cidadania.

Entretanto, o grande problema das concepções de uma educação para ou por meio da democracia não reside nos seus nobres ideais de proposição de objetos de estudo ou na realização de experiências democráticas no ambiente escolar. A questão é que ambas as formas consideram a democracia como um problema que caberia quase que unicamente à educação solucionar (BIESTA, 2021, p. 166).

Apesar do papel importante, a culpabilização sobre a persistência de sociedades com ideários autoritários, não pode ser atribuída a sistemas educacionais, muito menos a professores. A resposta para resolução desse impasse deve ser buscada a partir de outros meios, problematizando outras maneiras de se compreender o papel da educação para a manutenção ou criação de uma sociedade democrática. (BIESTA, 2021, p.167).

A educação pensada em bases democráticas, apesar de não possuir receita pronta, pode ser compreendida como aquela que permite aos diferentes sujeitos, a partir da interação com outros, inserirem seus inícios³⁸ no mundo. Inícios que são pautados na ação,³⁹ dependentes por sua natureza, das respostas sempre imprevisíveis que os outros sujeitos dão a iniciativa tomada por alguém. Nessa perspectiva, somos seres sociais não necessariamente por vivermos em sociedade, mas pela necessidade da existência de outros para podermos ter existência real, ou seja, aquela que não é controlada por terceiros. O desafio é saber o quanto dessa educação democrática é realmente possível de realizar em nossas escolas, e principalmente em nossa sociedade. Ou mais simplesmente, o quanto, enquanto educadores, estamos dispostos a abandonar as verdades estabelecidas pela cultura escolar⁴⁰ arraigada em nossos corpos e mentes, que possui uma das materializações

³⁸ Início foi tomado na perspectiva defendida por Hanna Arendt. De acordo com a autora, a manifestação das subjetividades humanas depende da ação realizada pelos sujeitos, tal ação, que depende da reação do outro para ser concretizada, é o que permite o “nascimento” das pessoas, ou seja, seus inícios no mundo. (BIESTA, 2021, p. 175).

³⁹ Compreendida aqui a partir da distinção, organizada por Hannah Arendt, das três dimensões da vida ativa: labor, trabalho e ação. Enquanto o labor está vinculado ao processo biológico do corpo humano, sendo um processo natural; e o trabalho corresponde à produção e criação, sendo determinado de antemão para atingir um dado fim; a ação é dependente da relação entre diferentes sujeitos, sem mediação alguma de coisas ou matéria. (BIESTA, 2021, p. 175).

⁴⁰ Entendida a partir da concepção de Viñao Frago, na qual a cultura escolar seria “[...] un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias y prácticas - formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos - sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones,

mais tangíveis nos currículos escolares, em detrimento de uma postura que traga o questionamento, a dúvida e a incerteza para o centro do processo.

3.2 TEORIAS DO CURRÍCULO: UMA PARADA NECESSÁRIA

Antes de desenvolver uma análise mais pormenorizada sobre os impactos que diferentes setores sociais têm sobre a confecção dos currículos escolares, mais especificamente sobre os de História, faz-se necessária uma breve pausa, a fim de caracterizar melhor os aportes teóricos que tornaram possíveis o estudo dessa relação. Nesse sentido, Tomas Tadeu Silva (2010), em estudo sobre as teorias do currículo, traz importantes contribuições, ajudando no entendimento de como os estudos curriculares foram migrando de uma perspectiva ontológica – que buscavam captar o “sentido real” do currículo, o seu *ser* – para uma perspectiva histórica – condicionada a transitoriedade dos sentidos e abordagens dadas aos documentos curriculares (SILVA, 2010, p.14).

Para explicitar as particularidades desse percurso, Silva (2010) faz um passeio ao longo do século XX, discorrendo sobre as contribuições que diferentes autores, em diferentes lugares do mundo, deram aos estudos que gravitaram em torno do currículo. Para o autor, grosso modo, as análises que subsidiaram as interpretações curriculares, as chamadas teorias do currículo, giraram em torno de três polos: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. O enfoque, para diferenciação dessas distintas vertentes, estaria localizado na maneira de como o poder é concebido em cada uma dessas concepções.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. (SILVA, 2010, p. 16).

Pelo prisma tradicionalista, o conhecimento a ser trabalhado no espaço escolar é visto como óbvio, inquestionável. Assim, o grande propósito da política curricular seria o de encontrar os mecanismos mais adequados para possibilitar aos estudantes

regularidades y reglas del juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones [...]” (apud FARIA FILHO et. al., 2004, p.148).

a apreensão desses conhecimentos. O currículo, além de listar os naturais conteúdos dominantes, seria o espaço em que diferentes abordagens seriam apresentadas, cabendo aos docentes o papel de pôr em funcionamento tais recursos sugeridos para se promover as esperadas aprendizagens, o que poderia ser mensurado a partir do resultado nas avaliações.

Essa concepção de entendimento do currículo, conforme enfatiza Silva (2010, p.29), passa a ser questionada mais amplamente, a partir da década de 1960, fruto de uma série de movimentos sociais e culturais que assolaram o Brasil e o mundo.⁴¹ A partir desse momento, de maneira mais acentuada, ganham destaque as concepções críticas do currículo, aquelas que irão colaborar para a desnaturalização dos objetos e abordagens apontados por estes documentos.

Dentre outras vantagens, as teorias críticas vão permitir a problematização das relações de poder que estão envolvidas nas confecções dos currículos, historicizando-as. Possibilitando ainda, o desnudamento dos motivos de certos silenciamentos temáticos, assim como, o que está por trás da recorrência dos assuntos taxados com a alcunha de “tradicionais”. Oportuniza, acima de tudo, a compreensão do currículo como:

[..] uma construção, um campo de lutas, um processo, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer. Logo, o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social. (GUIMARÃES; SILVA, 2012, p. 44).

Com essa ampliação, fundamentada principalmente nos estudos do materialismo histórico, a própria educação passa a ser questionada, sendo entendida como um mero mecanismo de propagação da ideologia capitalista. Problematizando esses elementos, a proposição de soluções educativas que superem a lógica opressora, de acordo com as teorias críticas, estariam mais factíveis, sendo alcançáveis por práticas pedagógicas que promovessem a resistência aos saberes estabelecidos pela “classe opressora”.

Por fim, cabe mencionar, ainda em linhas gerais, as interpretações curriculares denominadas de pós-críticas. Tais teorias, conforme ressalta Lopes (2013, p.13),

⁴¹ Os protestos contra a Guerra do Vietnã, os movimentos pelos direitos civis nos EUA, o feminismo, a liberação sexual e as lutas contra a ditadura no Brasil foram alguns dos movimentos citados por Silva (2010, p.29), que influenciaram na construção das teorias críticas do currículo.

apesar de já circularem pelos países lusófonos desde a década de 90 do século XX, só passaram a ser dominantes nos debates dos países de origem lusitana, a partir dos anos 2000. A motivação para a circulação, cada vez mais intensa, dessas formulações teóricas, estaria vinculada ao momento de incerteza vigente, levando a impressão de rupturas, temporais e sociais, em andamento.

Antigos projetos de uma sociedade sem poder, sem classes, sem conflitos, reconciliada consigo mesma, são abandonados e novos projetos utópicos não parecem ser construídos como substitutos. Mesmo porque a concepção de um ser humano centrado, consciente dos seus direitos e capaz de reivindicar e lutar por esses projetos, é desconstruída. (LOPES, 2013, p. 14).

As vicissitudes históricas daquele instante, como a Queda do Muro de Berlim e o subsequente fim da URSS, revelaram a vulnerabilidade das doutrinas sociais e filosóficas pautadas no inexorável progresso humano. A ideia de que a humanidade caminhava para um destino previamente definido, seja ele de avanços tecnológicos inevitáveis ou de uma sociedade sem classes, perdera toda credibilidade de outrora. Em um mundo multipolar e multicultural, definido como a pós-modernidade por diferentes teóricos, já não era mais suficiente questionar os currículos e escolas existentes, apontando seu papel na manutenção da lógica capitalista. Era preciso mais, a começar pela complexificação do homogeneizador termo oprimido, caro aos materialistas, revelando toda a diversidade de povos, relações e concepções de mundo que estariam por trás da sua definição.

Esse movimento, oriundo desse momento de indefinição, vai colaborar para a consolidação de uma série de estudos taxados sob a alcunha do prefixo *pós*. São exemplos dessa nova cadeia teórica, as análises pós-estruturais,⁴² pós-coloniais,⁴³ pós-modernas,⁴⁴ pós-fundacionais⁴⁵ e pós-marxistas,⁴⁶ dentre outras. Tais estudos

⁴² “A ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas.” (LOPES, 2013, p. 13).

⁴³ Vão questionar a hipótese de que a cultura dos países colonizados é apenas um apêndice da cultura dos países colonizadores. O foco está sobre as resistências, destacando que a maneira que cada povo reagiu à ação colonizadora, gerou um novo universo simbólico, pautado no hibridismo cultural e na negociação. (LOPES, 2013, p. 13-14).

⁴⁴ Caracterizadas pela crítica ao modernismo, principalmente no que diz respeito a sua visão otimista de futuro e a produção das metanarrativas (LOPES, 2013, p. 15).

⁴⁵ Apesar das críticas às teorias que concebem a sociedade como um corpo fundamentado em princípios rígidos, que estão fora da política, vai provocar uma “(...) reação à pura dispersão da pós-modernidade, à fragmentação, ao puro diferir, ou seja, ao caráter anti-fundacionalista do pós-modernismo. (LOPES, 2013, p. 16).

⁴⁶ Vão focar na revisão do marxismo ortodoxo, propondo modelos baseados nas teorias do discurso. (LOPES, 2013, p. 17).

vão reverberar nas análises curriculares, denominando o que genericamente se chamou de teorias pós-críticas do currículo.

Apesar das múltiplas diferenças, essas teorias vão se conciliar no que diz respeito à crítica aos modelos curriculares vigentes, aproximando-se da concepção de educação democrática, na perspectiva de Biesta.⁴⁷

Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social. (LOPES, 2013, p.18).

O questionamento da possibilidade de se definir previamente as competências de um ser democrático, algo que os projetos escolares sempre tentaram, ainda que com pouco êxito, vai se constituir no principal marco das diferentes teorias pós-críticas do currículo. Com o reconhecimento da multiplicidade de identidades existentes, soa estranho defender as prescrições curriculares vigentes,⁴⁸ estas quase sempre centradas em um conjunto de conteúdos e habilidades a serem conquistadas pelos estudantes ao término de cada ciclo escolar. Grosso modo, a utilização dos fundamentos das teorias pós-críticas, que pretendemos utilizar nas próximas etapas do trabalho, vai fazer a necessária aproximação entre a Nova História Política e o currículo, na medida em que este documento vai ser tomado a partir das relações de poder e das condições espaço-temporais de sua produção.

3.3 A BNCC E O CONTROLE DA HISTÓRIA ENSINADA

Quando falamos em Nova História Política, e mais especificamente da necessidade do estudo da relação desse domínio historiográfico com as práticas curriculares, fundamentada em princípios das teorias pós-críticas, faz-se necessário averiguar os impactos que diferentes atores, direta e indiretamente, tiveram sobre a escrita do currículo. Apesar da aparente limitação dessa abordagem teórica, que

⁴⁷ Aquela em que a principal função, ao contrário do que se pensa, não é a transformação dos estudantes em cidadãos democráticos, a partir de um corpo de conhecimentos e habilidades previamente definidas. A questão chave, para Biesta, é a promoção das subjetividades humanas, possíveis somente em interação com outros sujeitos. (BIESTA, 2021, p.181).

⁴⁸ BNCC e Currículo de Pernambuco.

objetiva inicialmente entender o currículo em sua dimensão “apenas” formal,⁴⁹ entendemos que a construção social por trás de uma prescrição curricular é uma variável que precisa ser melhor avaliada (SALLES, 2020, p.76). A partir dela, ter-se-á um melhor suporte para compreender as vicissitudes dos impactos desse documento no espaço escolar.

O currículo, enquanto um campo sujeito a múltiplas disputas (CAIMI, 2016), onde micropoderes interferem na sua gestação a partir de projetos unívocos de mundo a serem adotados na Educação Básica, é um fenômeno que pode ser alvo de uma análise a partir dos pressupostos da Nova História Política. Muito além do poder estatal, supostamente detentor de projetos nacionais a serem aplicados à nação, os embates em torno de uma construção curricular movimentam setores diversos da sociedade.

Nesse sentido, a promulgação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode ser vista como uma vitória da lógica empresarial aplicada à educação, dado o aspecto prático que a aquisição de competências e habilidades adquiriu no documento. Nele, “[...] a educação pode acabar sendo reduzida ao seu uso pragmático e à aquisição de conteúdos para finalidades imediatas.” (MENDES, 2021, p. 120).

Christian Laville (1999, 2011), teorizando a respeito das disputas de narrativas em torno da construção de programas para a História escolar, corrobora com a tese de que o estudo da produção dos currículos, como toda análise historiográfica, deve se ater aos condicionantes sociais e materiais em torno de sua construção. Se nas *Guerras das Narrativas*, primeiro texto, a análise foca principalmente na maneira como governos de diferentes matizes políticas buscaram interferir na construção curricular em torno do ensino de História; o artigo subsequente visa explicitar os impactos que a religião, a economia e a moral têm sobre o que autor chamou de “novas guerras de história”.

Nosso mundo conhece dezenas de guerras de história do gênero, também motivadas por preocupações de patriotismo e de identidade coletiva. Acontece que as questões nacionais e identitárias se redefinem, sobretudo

⁴⁹ De acordo com Circe Bittencourt (2018, p.83) “o currículo formal (prescrito, pré-ativo ou normativo) criado pelo poder estatal” se distingue de outras formas curriculares, como a real e a oculta. Enquanto a dimensão prescritiva do currículo é formada por um “programa de estudos”, habilidades e competências a serem desenvolvidas no ambiente escolar, não extrapolando muitas vezes o nível da pura recomendação, às outras formas dizem respeito ao que efetivamente acontece em sala de aula, como as práticas pedagógicas e os comportamentos dos sujeitos inseridos nesse espaço.

impulsionadas pela globalização. Mas, nos últimos tempos, têm surgido novas formas [...] carregadas de uma preocupação peculiar para a economia, para a religião, para uma certa moral. (LAVILLE, 2011, p. 179).

Porém, a maior contribuição do teórico não deriva da importante constatação de que diferentes atores sociais e institucionais tentaram/tentam interferir na determinação dos conteúdos históricos a serem trabalhados na escola, mas na evidência da “insignificância” dessa prática nas aprendizagens dos estudantes: “[...] é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência”. (LAVILLE, 1999, p. 137)

A tentativa de controle do currículo prescrito, o eterno embate das narrativas, acaba desconsiderando algumas questões, como as metodologias de ensino-aprendizagem necessárias para formação de um cidadão participativo. Citando os exemplos dos casos soviético e canadense, Christian Laville (1999) demonstra que a gestão durante anos de uma dada narrativa por parte do Estado, não foi suficiente para “domesticar” as consciências dos atores sociais envolvidos em tal processo. Pelo contrário, despertaram no grande público uma grande repulsa, a ponto de agirem, quando tiveram oportunidade, de maneira oposta aos discursos aparentemente dominantes nas salas de aulas em outrora.

Nessa perspectiva, parafraseando Michel de Certeau (2009), onde o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizadas, o ensino de História que se quer um mero modulador de consciências individuais e/ou coletivas, nasce fadado ao fracasso. A forma como os sujeitos leem o mundo, encontrando respaldo para suas ações na vida prática, vai muito além das imaginadas pelos controladores momentâneos das narrativas “oficiais”, independentemente dos grupos aos quais pertençam.

No caso brasileiro, Maria Auxiliadora Schmidt (2012) traz os pormenores da construção do Código Disciplinar⁵⁰ da História no Brasil, perpassando sua análise entre diferentes períodos históricos, desde de 1838. Para a autora, condicionantes

⁵⁰ Conceito importado do espanhol Fernández-Cuesta. No seu entendimento, o Código Disciplinar diz respeito à forma em que o conhecimento histórico que é produzido na academia é transformado e trabalhado no espaço escolar, a partir de uma série de variáveis visíveis e invisíveis (SCHMIDT, 2012, p. 77 e 78).

externos e internos - como a cultura histórica⁵¹ e a cultura escolar⁵² - deram a tônica da construção da disciplina, e conseqüentemente de seus programas de estudo, nos diferentes momentos da sua inserção na educação nacional.

Exemplificando sua proposição, a autora vai estabelecer que de 1984 para cá, a História vem passando por um período de reconstituição de seu Código Disciplinar (SCHMIDT, 2012). A iminente derrocada do Governo Militar, juntamente com os inesgotáveis questionamentos à pertinência sócio-histórica da manutenção dos Estudos Sociais, fez toda uma comunidade de historiadores e professores se debruçarem sobre a necessidade de se promover uma revolução no currículo da disciplina.

Como símbolo dos novos tempos, ainda em construção, é citado a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997 e 1998, que tematizaram, dentre outras questões,⁵³ sobre a necessidade de distinção entre os conhecimentos formal (escolar) e informal (obtido nos diferentes espaços de convívio social). Apesar de considerarem a dimensão significativa do conhecimento, na medida em que é estimulado o reconhecimento de diferentes formas e métodos de se construir a História, inclusive pelos discentes, os PCN pecam, na visão de Maria Auxiliadora, por não introduzirem o maior relacionamento entre a História ensinada e a ciência histórica, algo essencial nos novos tempos (SCHMIDT, 2012, p. 87).

Dado o excesso de interferência sobre o currículo formal, algo que precisa ser considerado e historicizado, levando em consideração uma perspectiva crítica,⁵⁴ faz-se necessário também, uma maior atenção à dimensão prática das produções curriculares, ou seja, àquelas que se organizam no “chão da sala de aula”. Entendemos que é a partir do relacionamento entre professores, estudantes, materiais didáticos e normas oficiais, que elementos relacionados às aprendizagens são postos

⁵¹ Para Rüsen, a cultura histórica “inclui todos os procedimentos da memória histórica pública e diz respeito às diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, de criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar”. (SCHMIDT, 2012, p.77).

⁵² Para Maria Auxiliadora Schmidt (2016, p. 76), a cultura escolar pode ser entendida como um mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras”.

⁵³ Podemos citar a divisão da História por eixos temáticos, superando a visão determinista que dominava anteriormente. Outra inovação dos parâmetros foi a inclusão dos temas transversais. (MENDES, 2020).

⁵⁴ De acordo com Gabriel (2019, p. 17), a perspectiva crítica de análise curricular se diferencia da abordagem tradicional e tecnicista por considerar incontornável a articulação entre a produção do currículo e as relações de poder que a circundam, algo já ressaltado anteriormente no trabalho, a partir da definição proposta por Silva e Guimarães (2012).

em cena, potencializando, ou não, a construção de uma cidadania democrática a partir da escola.

À vista disso, o currículo precisa ser também compreendido em sua dimensão experiencial, como “ato de percorrer”. Substantivado, meramente como um percurso a ser realizado, seu termo fica circunscrito a uma dimensão teórica, àquela prescrita nos documentos oficiais. Verbalizado, “[...] esse termo abre possibilidades para a incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito [...] que percorre e age nesse percurso.” (GABRIEL, 2019, p.73). Não desmerecendo as análises curriculares que se voltam unicamente para os aspectos normativos, entendemos que é no estudo da confluência entre suas dimensões teórica e prática, conforme defende André Salles (2020), que pode residir uma das maiores contribuições do presente trabalho.

A de se considerar ainda, na esteira do pensamento de André Chervel (1990), a relativa autonomia que os saberes escolares possuem frente às influências externas que os contornam, autonomia que diz respeito, inclusive, à ciência de referência a qual tais saberes estão vinculados. Ainda que merecedora de relativização, já que os estudos do francês estavam restritos à história da Gramática nas escolas francesas, conforme atesta Circe Bittencourt (2018, p.31), cabe creditar certa consideração a sua tese. Se for entendida de maneira fechada sua afirmação, excluiremos a necessidade/capacidade premente de relacionamento entre a historiografia e o ensino de História. Porém, se verificarmos abertamente seus pressupostos, particularmente em sua relação com o currículo, entenderemos que listas de conteúdos fechadas, determinadas externamente, acabam dificultando uma construção apropriada do saber escolar. Até porque tal conhecimento deve ser compreendido como um processo que envolve diferentes dimensões, desde as pedagógicas até as culturais e políticas (GABRIEL, 2019, p. 77).

Uma das maneiras de se tentar superar esse paradoxo, no nosso entendimento - da liberdade versus a autonomia que a construção do saber escolar deve ter frente às imposições externas, incluindo-se aí também as determinações curriculares - é conferir um olhar mais aguçado sobre o currículo real. Nessa análise, sustentamos que a Nova História Política, entendida agora como objeto e abordagem, pode cumprir um importante papel. Como afirma Bittencourt (2018, p.40), “O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber aprendido [...] Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos.”

Nessa conversão em prol da aprendizagem que ocorre diariamente em sala aula, os conteúdos e métodos são postos em contato com as experiências e expectativas dos atores envolvidos. Discentes e docentes carregam para o espaço escolar concepções de mundo, muitas vezes determinadas pelas culturas políticas mais atuantes em suas vidas. A depender do local e da ocasião a ser aplicada, documentos como a BNCC são driblados, livros didáticos são reconfigurados, determinações das gestões municipais de educação são simplesmente superadas. Fica então a pergunta, com todas essas variáveis cambiantes, como metodologicamente deve se portar o professor de História? Como pode ser confeccionado o currículo real, aquele que apesar de ter seus objetivos definidos externamente, ocorre a partir da interação de sujeitos concretos no espaço escolar?

3.4 A GESTAÇÃO DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: ASPECTOS GERAIS

Antes da análise propriamente dita das condições de confecção de Currículo de Pernambuco, é importante traçar um paralelo histórico entre o conteúdo deste, com os objetos elencados como prioritários para tratamento nas aulas de História pelos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, a fim de se aferir as diretrizes que os documentos propõem no que concerne à História Política.

Enquanto a produção vigente teve sua publicação oficializada em 2019, a anterior teve sua confecção finalizada em 2013. Os poucos anos de diferença entre os dois documentos, apenas seis, talvez seja a explicação mais convincente para algumas das semelhanças encontradas. Por outro lado, se considerarmos elementos além dos conteúdos/objetos de conhecimento,⁵⁵ identificamos diferenças substanciais, principalmente no que concerne a possibilidade de se trabalhar com a mesma expectativa de aprendizagem em diferentes séries do Ensino Fundamental.⁵⁶

⁵⁵ A disposição da disciplina História, proposta pelo de Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2013), foi organizada a partir de conteúdos, expectativas de aprendizagem, núcleos conceituais e núcleos temáticos. Enquanto os conteúdos equivalem aos atuais objetos de conhecimento da BNCC, as expectativas de aprendizagem podem ser comparadas às habilidades. Os núcleos conceituais dividem-se em três: Sujeitos Históricos, Tempo e Fontes Históricas, sendo os núcleos temáticos, dos Anos Finais, de 5 tipos: Relações de poder; cidadania e movimentos sociais; Organizações políticas e conflitos: povos, nações, lutas, guerras, revoluções; Natureza, terra e trabalho; Sociedade, cotidiano, cultura e tecnologias e Histórias de Pernambuco: sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas.

⁵⁶ Caso que pode ser melhor compreendido a partir da análise da “EA1 – Perceber-se como sujeito social construtor da história e do conhecimento, responsável por participar da construção da sociedade”. (PERNAMBUCO, 2013, p. 48). De acordo com os Parâmetros Curriculares do Estado de

Como elemento comparativo, o quadro abaixo traz a distribuição dos conteúdos de História para o 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2013). Convém reforçar, mais uma vez, que utilizamos esse recorte pelo fato de os conteúdos tratados nessas etapas de ensino dialogarem de maneira mais aproximada com as abordagens da Nova História Política. Outro elemento que reforça o nosso foco nas últimas séries do Ensino Fundamental, está relacionado à maior maturidade dos discentes no que tange às vivências da disciplina, o que permite, por parte do professor, em tese, um melhor aproveitamento na aplicação de metodologias, como a aula-oficina,⁵⁷ que necessitam da captação das narrativas estudantis e da análise mais aprofundada das fontes históricas.

Quadro 1 - Conteúdos de História com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2013)

8º ANO	9º ANO
1. Iluminismo;	1. Brasil: A República das Oligarquias
2. Revolução Industrial;	2. Países Espanico americanos no século XX
3. Revolução Americana;	3. A Primeira Guerra Mundial
4. Revolução Francesa;	4. A Revolução Russa
5. Os movimentos anticoloniais na América Latina e América portuguesa - 1ª metade do século XIX;	5. A Segunda Guerra Mundial
6. Império napoleônico e o congresso de Viena;	6. A Guerra Fria
7. Os movimentos liberais e nacionais;	7. A descolonização da África e da Ásia
8. Segunda revolução industrial-expansão do capitalismo e concentração de capital;	8. O Brasil dos anos 1930-1445
9. Arte e Filosofia: frente ao avanço técnico e as desigualdades sociais;	9. Os governos populistas no Brasil (1945-1964)
10. Movimento Operário e a influência das idéias;	10. Os governos militares e a redemocratização do Brasil
	11. A crise do Socialismo
	12. O Neoliberalismo e a Globalização
	13. A América Latina no século XXI
	14. Conflitos contemporâneos no Oriente Médio

Pernambuco, a referida expectativa de aprendizagem deveria ser tratada ao longo de todo o Ensino Fundamental, estendendo-se, até mesmo, ao Ensino Médio. Pela proposta, no 1º e 2º Ano caberia a abordagem inicial da expectativa de aprendizagem, enquanto no 3º Ano os estudantes teriam seu repertório de conhecimentos sobre o objetivo sistematizado, cabendo apenas às demais séries do Ensino Fundamental, sua efetiva consolidação.

⁵⁷ O presente trabalho fará a proposição, a partir da análise das deficiências e potencialidades do Currículo de Pernambuco, de algumas situações didáticas a serem aplicadas no espaço escolar. Para confecção das mesmas, será utilizada a metodologia da aula-oficina.

<ol style="list-style-type: none"> 11. O imperialismo na África e na Ásia; 12. Independência da América Latina - formação dos Estados Nacionais; 13. D. João VI no Brasil – início do processo de independência do Brasil; 14. D. Pedro I e as regências; 15. D. Pedro II e a crise do Império; 16. A sociedade e a cultura do Brasil no século XIX. 	
--	--

Fonte: PERNAMBUCO (2013)

Com base na listagem de conteúdos existentes nas propostas, é possível afirmar que a História Política, em sua perspectiva tradicional, ocupou quase a totalidade das temáticas sugeridas. Ou seja, na descrição dos assuntos a serem trabalhados, observou-se nos títulos, uma predominância de nomenclaturas vinculadas aos grandes personagens nacionais, como D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II. É importante enfatizar ainda, até para estabelecer um justo contraponto, que a organização dos parâmetros curriculares a partir de núcleos conceituais e temáticos, enquadrando separadamente distintas expectativas de aprendizagem, ampliou a possibilidade de abordagem dos conteúdos elencados para outras dimensões, como a social, a cultural e a econômica. Tais inter-relacionamentos são um indício considerável no que diz respeito à possibilidade de mesmo a partir objetos tão tradicionais, como as guerras (1ª e 2ª Guerras Mundiais) e/ou os grandes homens (D. Pedro I e D. Pedro II), seja factível o desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem mais concatenadas com a Nova História Política.

Entretanto, é bastante considerável, quando nos deparamos com os títulos dado aos conteúdos históricos, que o viés político de cunho “arcaico” alcançou a quase totalidade da proposta. Todavia nada impede, e os próprios parâmetros em sua organização interna caminham para essa direção, através de estratégias de ensino-aprendizagem que não fiquem restritas às rígidas cronologias e/ou grandes personagens, por exemplo, seja possível avançar para abordagens mais inovadoras.⁵⁸ Ainda assim, é digno de destaque, principalmente partindo da expansão

⁵⁸ Que estejam vinculadas a outras formas de se abordar as relações de poder, como prega a nova História Política, possibilitando ainda um ensino que seja oposto à concepção de educação bancária

“midiática” de outros domínios historiográficos, como a História Cultural e História das Mentalidades, a persistência da dominação política-estatal nos conteúdos históricos selecionados pelos currículos ao longo dos anos.

Conforme relatado anteriormente, o currículo pernambucano, que pode ser considerado mais um desdobramento material dessa onipresente tradição politizadora, teve sua confecção iniciada pouco mais de meia década após a oficialização dos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. Sua fabricação está inserida no contexto de requisição às unidades federativas da fabricação de seus currículos estaduais, após a promulgação da BNCC. A construção, *a priori*, tinha como objetivo adequar e aproximar o conjunto de competências, habilidades e objetos de conhecimento da esfera federal, às peculiaridades regionais, tarefa executada de maneira bastante questionável aqui no estado, como é possível aferir adiante.

Do ponto de vista legal, a largada para construção do Currículo de Pernambuco deu-se a partir da publicação da portaria nº 858, de 02 de fevereiro de 2018, que regulamentou, dentre outras questões, a criação da Comissão Estadual Curricular. A Secretaria Estadual de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) foram as entidades formadoras desta comissão, cabendo a ela a responsabilidade de mobilizar os profissionais que participaram da redação de uma segunda versão⁵⁹ do documento. (SILVA e SILVA, 2021, p. 362).

Em que pese o suposto caráter democrático na elaboração do currículo, já que foi alvo de consulta pública pela internet e encontros regionais presenciais, o documento mostrou durante sua confecção uma série de vícios:

Além de ter sido realizada com excessiva brevidade, a elaboração do currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental não contou com procedimentos direcionados à ampla participação da sociedade, dos professores de todas as modalidades de ensino, das comunidades escolares, das universidades, das associações científicas e dos pesquisadores. A equipe de revisores críticos foi montada apesar da ausência de critérios impessoais e institucionais para fazê-lo, tanto com relação aos docentes das universidades, como com relação a todos os demais. (SILVA e SILVA, 2021, p.364).

fortemente criticada por Freire, caracterizada por seu viés reprodutivista, acrítico e alienante. (SARTORI, 2019, p. 161).

⁵⁹ Coube à própria comissão a tarefa de elaborar a versão preliminar do documento, submetendo-a a revisão dos profissionais de educação selecionados para confecção da versão final. (SILVA; SILVA, p. 362-363).

Os argumentos aludidos ajudam a esclarecer as razões da desconexão da proposta curricular de História, particularmente dos Anos Finais, com as reais possibilidades de vivência dos conteúdos e habilidades por parte dos professores e estudantes das escolas pernambucanas, debate que realizaremos em seguida. O caráter apressado da produção, somado a pessoalidade na escolha dos participantes do processo, são elementos que lançam uma miríade de dúvidas sobre as reais intenções dos responsáveis pela construção do documento.

Tomando o currículo de maneira mais genérica, os professores Lucas Silvas e Adriana Silva (2021) defenderam a tese de que houve uma cisão entre os programas de História lançados para os Anos Iniciais e para os Anos Finais. Enquanto o primeiro foi organizado tentando dar centralidade aos diferentes sujeitos que compõem a sociedade, dando ênfase, por exemplo, às múltiplas formas de organização religiosa, étnica e cultural que formaram a nação brasileira; o segundo foi condicionado pela engessada organização cronológica, acompanhada com toda gama de problemas⁶⁰ oriundas dessa forma reducionista de se escrever sobre a humanidade e as diferentes sociedades no tempo.

Porém, conforme enfatiza o quadro, o currículo pernambucano trouxe uma nomenclatura muito mais variada e concatenada com os princípios da Nova História Política do que os parâmetros lançados em 2013. A “gramática” dos objetos de conhecimento apontados, em múltiplas situações, dialogam com as diferentes formas que o poder se manifesta numa sociedade, debate que aprofundaremos em seguida.

Quadro 2 - Objetos de conhecimento extraídos do Currículo de Pernambuco (2019)

8º ANO	9º ANO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iluminismo ou ilustração 2. Revoluções inglesas e os princípios do liberalismo 3. Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas 4. Revolução Francesa e seus desdobramentos 5. Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo 2. A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos 3. A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição

⁶⁰ O eurocentrismo e o factualismo, por exemplo.

6. Independência dos Estados Unidos da América	4. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações
7. Independências na América espanhola	5. Primeira República e suas características
8. A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti	6. A emergência da vida urbana e a segregação espacial
9. Os caminhos até a independência do Brasil	7. Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930
10. Movimentos emancipacionistas na América Latina	8. O período varguista e suas contradições
11. A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	9. O trabalhismo e seu protagonismo político
12. Brasil: Primeiro Reinado - O Período Regencial e as contestações ao poder Central	10. A questão indígena durante a República (até 1964)
13. O Brasil do Segundo Reinado: política e economia	11. Anarquismo e protagonismo feminino
14. A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado	12. O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial
15. Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	13. A Revolução Russa
16. A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil	14. A crise capitalista de 1929
17. Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	15. A emergência do fascismo e do nazismo
18. Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	16. A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto
19. Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	17. O colonialismo na África
20. O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	18. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos
21. Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo	19. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos
22. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as	20. A questão da Palestina
	21. O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação
	22. Os anos 1960: revolução cultural?
	23. A ditadura civil-militar e os processos de resistência
	24. As questões indígena e negra e a ditadura
	25. O processo de redemocratização
	26. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)

<p>formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas</p> <p>23. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória</p> <p>24. O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial</p> <p>25. Políticas de extermínio do indígena durante o Império</p>	<p>27. A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais</p> <p>28. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira</p> <p>29. A questão da violência contra populações marginalizadas</p> <p>30. O Brasil e suas relações internacionais na era da Globalização</p> <p>31. A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos</p> <p>32. A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia</p> <p>33. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba</p> <p>34. As experiências ditatoriais na América Latina</p> <p>35. Os processos de descolonização na África e na Ásia</p> <p>36. O fim da Guerra Fria e o processo de globalização</p> <p>37. Políticas econômicas na América Latina</p> <p>38. Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo</p> <p>39. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade</p> <p>40. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional</p>
--	---

Fonte: PERNAMBUCO (2019)

Do ponto de vista quantitativo, a proposta oriunda da BNCC foi muito mais robusta. Enquanto, com base nos parâmetros curriculares, a Secretária de Educação e Esportes de Pernambuco traçava 16 conteúdos para o 8º Ano e 13 conteúdos para o 9º Ano, o Currículo de Pernambuco deu um verdadeiro salto numérico, propondo o tratamento de 25 objetos de conhecimento para o 8º Ano e, 40 temáticas para a última série do Ensino Fundamental.

No que se refere à História Política, o documento de 2019 também apresenta um excesso de temáticas, mostrando a permanência dessa forma de se organizar os currículos escolares de História no estado. Todavia, até pela abundância de conteúdos recomendados, o Currículo de Pernambuco, pelo menos nos títulos dos assuntos, deu indícios significativos de que o trabalho com temáticas de cunho político em sala de aula poderia ser organizado de uma maneira diferente, mais concatenada às características da Nova História Política (menos personalista, preocupada com as questões do simbólica que rege à sociedade, com uma visão multifacetada do exercício do poder, avessa a rigidez cronológica, interdisciplinar etc). Um exemplo dessa situação, que será problematizada posteriormente, encontra-se na descrição do último objeto de conhecimento do 9º Ano, intitulado de “As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional e internacional”.

Conforme indica Barros (2011, p.107), os objetos para serem considerados dentro do escopo da História Política precisam gravitar em torno da noção de poder, sendo a Nova História Política, consolidada a partir dos anos 80 do século XX, um espaço privilegiado para dar voz às massas desfavorecidas e invisibilizadas dos tempos passados, nas mais variadas esferas de suas existências. Potencialmente falando, ao abordar as reivindicações dos povos nativos, além do espaço local, o Currículo de Pernambuco não só permite que seja dado tratamento historiográfico diferenciado aos primeiros habitantes do Brasil, possibilitando, acima de tudo, que as questões relacionadas às suas representações simbólicas e discursivas, sejam consideradas com seriedade na sala de aula, aproximando-se assim da maneira interdisciplinar que a Nova História Política defende.

Porém, por trás de objetos de conhecimentos descritos de maneira animadora, advém uma observação limitadora. O robustecimento do currículo estadual, tomando como marco comparativo os Parâmetros Curriculares de Pernambuco e a própria BNCC, apesar de ter incluído temáticas relevantes, como o trato à diversidade de gênero,⁶¹ além da tentativa recorrente de inserir elementos da História local na prática da disciplina, acabou dificultando a efetivação de seu cumprimento na sala de aula. O exagero de conteúdos, somados aos textos intermináveis das habilidades, foram/são elementos, no nosso entendimento, comprometedores, constituindo-se em elemento

⁶¹ Como pode ser visualizado na habilidade (EF09HI34PE). PERNAMBUCO (2019, p. 550).

dificultador da implantação dos pressupostos defendidos pela Nova História Política em ambiente escolar.

3.5 CONCEITOS EMPREGADOS NA ANÁLISE CURRICULAR

Após a descrição das teorias curriculares, com suas deficiências e potencialidades, passando pelo estudo das condições de produção da BNCC e sua repercussão na elaboração do Currículo de Pernambuco,⁶² chega-se a um dos momentos mais desafiadores do trabalho, que é o de definir com precisão quais balizas fundamentaram a análise do currículo. O desafio se torna mais importante ainda, já que objetiva, terminada a investigação, propor alternativas que viabilizem a prática de uma educação democrática na escola, a partir da perspectiva defendida por Biesta (2021).

O primeiro crivo é o da problematização de se os objetos de conhecimento e habilidades sugeridas no documento oficial, permitem a efetivação de uma Nova História Política no espaço escolar. Demasiada ampla, tal limitação poderia ser aplicada a inúmeros contextos, impossibilitando assim que o estudo fosse posto em prática. Por isso, optamos por pormenorizar os conteúdos que estabelecessem diálogos de maneira mais acentuada com alguns dos conceitos aludidos na primeira parte do trabalho.

Consolidada no período em que as explicações macroscópicas perdiam credibilidade, por não conseguirem “[...] dobrar o real às suas codificações.” (DOSSE, 2012, p.14), a História do tempo presente, conceito que inicialmente ressaltamos a importância do diálogo com as temáticas selecionadas no currículo, firmou-se definitivamente no campo historiográfico nas últimas décadas do século XX (FERREIRA, 2018, p.84). Contemporânea do momento de solidificação da Nova História Política, sendo uma das características fundamentais do seu fazer historiográfico, a História do tempo presente, ao evocar a necessidade de se considerar os testemunhos orais e os assuntos da ordem do dia na oficina historiadora, pôs em suspeição a suposta obrigatoriedade de se tratar todo objeto de estudo a partir do viés braudeliano da longa duração.

⁶² A análise mais minuciosa recairá sobre o Currículo de Pernambuco, em virtude da Rede Municipal de Ensino de Garanhuns não possuir um currículo próprio, o que levou a municipalidade a adotar o documento estadual como norteador dos processos de ensino-aprendizagem na cidade.

No que tange à sala de aula, tratar de uma História do tempo presente, acaba se constituindo num campo de múltiplas possibilidades. *A priori*, pode se constituir como um poderoso mecanismo de eliminação dos supostos resquícios de uma já fadada História Política, aquela baseada quase exclusivamente nos grandes homens e acontecimentos pretéritos. (MEDEIROS, 2017).

Quanto aos estudantes, essa forma de se abordar a História dá a possibilidade de se trabalhar com uma série de fontes (orais e documentais), muitas vezes primárias, corroborando para que os próprios alunos, com as mediações docentes e metodológicas necessárias, sejam construtores de determinados conhecimentos históricos. Por essa perspectiva, a escola poderia ser o espaço que tentaria, de maneira mais sistemática, dar racionalidade a série de discursos – redes sociais, famílias, igreja, mídias televisivas etc. – em que os jovens têm contato na atualidade, apresentando-os algumas das vicissitudes de como se construir narrativas a partir do emprego do método histórico.

Outro elemento conceitual relevante, na tentativa de se estabelecer variáveis para se analisar o Currículo de Pernambuco, do ponto de vista da Nova História Política, é a problematização em torno das culturas políticas. Cultura política, conforme aludido anteriormente, seria o mecanismo ideológico responsável pela leitura de mundo que uma determinada coletividade faz da realidade circundante. Nas palavras de Rémond (2003), seria o “(...) revelador do *ethos* de uma nação”, orientando, conforme enfatiza Motta (2014), às ações necessárias para concretização de projetos futuros.

Nesse ponto, duas questões merecem destaque. Inicialmente a busca, para maior exploração, dos conteúdos e habilidades, citados no currículo, que enfatizem o relacionamento abundante, mas muitas vezes deixados para segundo plano, entre História Política e temáticas de teor mais simbólico. A partir desse relacionamento, algumas perguntas norteadoras vêm à tona, como a da possibilidade, a partir da análise das fontes disponíveis e dos relatos trazidos nos livros didáticos, de se apontar se a preferência eleitoral brasileira estaria mais vinculada à atuação personalista de líderes carismáticos ou a ação de personagens políticos de perfil mais técnico, semelhantes ao papel desempenhado pelos primeiros ministros nos regimes parlamentaristas.

Um segundo ponto, não menos importante, versa em torno da provável elucidação, ou não, da cultura política predominante entre os nossos estudantes.

Conforme atesta Funes e Jara (2016, p. 165), em definição que aproxima essa conceituação do espaço escolar, a cultura política poderia também ser definida como:

[...] o modo pelo qual crianças e jovens constroem sua cultura social e política, adquirem informação, incorporam valores e desenvolvem habilidades que lhes permitem desempenhar papéis, influenciar e melhorar a vida pública de sua comunidade, participar de decisões, propor alternativas e soluções diante de situações sociais novas, como membros efetivos da sociedade.

O instrumental necessário para o desnudamento dessa questão, ou do oferecimento de alguns indícios comuns que permeiam o imaginário juvenil, significaria um salto importante para um trato mais aproximado, às demandas sociais do presente, da Nova História Política. Enquanto esse instrumental não é confeccionado, a possibilidade que se apresenta é utilizar pontos do currículo que suscitam debates em torno das influências mais perceptíveis dos discursos estudantis, problematizando, em seguida, as supostas origens e influências para suas leituras de mundo.

Concluindo a tríade de ferramentas conceituais que aplicamos a fim de estudar o currículo, a partir da ótica da Nova História Política, chegamos enfim ao regime de historicidade. Entendemos que a relação entre essa “ferramenta heurística”⁶³ e o currículo, pode ser mencionada a partir de três níveis. O primeiro diz respeito à possibilidade de utilização dos conteúdos históricos a fim de aferir o regime de historicidade dominante entre os estudantes, ajudando no entendimento de como os mesmos compreendem o tempo. Um segundo ponto tange em torno da oportunidade de usar tais objetos de conhecimentos propostos no currículo para promover nos estudantes a deglutição, na perspectiva de Durval (2019), de outras ordens do tempo. De acordo com o autor de “A invenção do Nordeste”, uma aula de História, além de ajudar na sensibilização dos estudantes ao apresentá-los episódios chocantes da humanidade, é o local adequado para se servir um “cardápio alimentar” de outras temporalidades, ajudando assim na superação do presentismo absoluto.⁶⁴ O terceiro tem a ver com a utilização de períodos chave, como as eleições, na tentativa de verificar se o desenvolvimento de outros regimes, além do presentista, e em conexão

⁶³ Uma das definições usadas por Hartog (2013) para o regime de historicidade.

⁶⁴ De acordo com Durval, após a etapa de apresentação de outros regimes alimentares, metáfora utilizada para se referir às temporalidades que são possíveis de problematização em uma aula de História, o próximo passo seria fazer os estudantes, a partir da “dieta” oferecida pelo professor, produzir sua própria alimentação (narrativa). (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, P.217).

com a cultura política, são duradouros ou efêmeros na realidade em que estamos inseridos.

Esses três conceitos-chave, que devem ser compreendidos como elementos macro estruturantes do trabalho, serão os grandes direcionadores do olhar que lançamos sobre o Currículo de Pernambuco. Porém, a fim de esmiuçar o estudo, o tempo presente, a cultura política e o regime de historicidade, precisam ser confrontados com recortes mais específicos dentro do universo do que se constitui hoje, a Nova História Política. Assim, tomando como base a obra de René Rémond (2003), confeccionada a partir das contribuições de uma série de especialistas em tal campo historiográfico, decidimos organizar os conteúdos do currículo a serem analisados em três campos temáticos, assim delimitados: movimentos sociais e lutas coletivas; política e imaginário social⁶⁵; e, religião e política.

Movimentos sociais e lutas coletivas,⁶⁶ o primeiro dos três recortes escolhidos, corresponde ao campo temático que visa compreender o papel que determinadas organizações sociais, ainda não burocratizadas sobre a alcunha de um partido, têm sobre a formação da opinião pública. (RIOUX, 2003, p.103). Ainda que sua atuação possa ter sido mais significativa nos momentos que antecederam a formação de uma cultura sufragista,⁶⁷ particularmente no “velho mundo” e nas Américas, é digno de nota o potencial mobilizador que certos grupos possuem no cenário político nacional e internacional na contemporaneidade.

Definindo-a, de maneira mais específica, a conceituação movimentos sociais e lutas coletivas,⁶⁸ correspondem às:

[...] as organizações que não concorrem para a expressão do sufrágio e para o exercício direto do poder, mas que, em nome dos interesses que invocam na proporção da pressão que exercem sobre a opinião e os poderes públicos, não apenas têm acesso ao político, mas contribuem para estruturar o que os cientistas políticos chamam de um “sistema” político. (RIOUX, 2003, p. 107)

Com exemplos abundantes na História ocidental, o associacionismo, materializado nos movimentos sociais e lutas coletivas, pode ser enxergado nos

⁶⁵ Tomado aqui na perspectiva de Castoriadis (1975), onde o imaginário social pode ser compreendido como uma construção coletiva que tem o potencial de estruturar a maneira que os indivíduos percebem a realidade, sua manifestação pode ser melhor evidenciada através dos mitos e instituições, dentre outros, que povoam às sociedades.

⁶⁶ Tal nomenclatura tem como base teórica a discussão realizada no capítulo “A associação política”, do livro *Por uma história política*, de Rémond.

⁶⁷ Tomando como marco a Revolução Francesa, particularmente a Constituição de 1793, que estabeleceu dentre outros “avanços” o sufrágio supostamente universal (HOBBSAWM, 2017, p. 121).

⁶⁸ Definida no livro como associação política. (RÉMOND, 2003)

momentos em que grupos organizados conseguiram pôr em evidência suas pautas, corroborando, mesmo que não necessariamente de imediato, para mudanças na legislação.⁶⁹ A sua força não advém do quantitativo de indivíduos que as compõem, mas do seu potencial em pressionar os poderes estabelecidos, através da mobilização da opinião pública, em prol de uma dada reivindicação. Consequentemente, a ação desses movimentos, independentemente do êxito ou fracasso de suas solicitações, acaba impactando todo um sistema político, já que controlam, muitas vezes, o teor das discussões dos parlamentos mundo afora.

O segundo recorte escolhido, para selecionar com mais precisão as temáticas apontadas pelo currículo que se relacionam de maneira mais estreita com a Nova História Política, foi política e imaginário social.⁷⁰ É importante ressaltar, entretanto, que tal estudo, o das ideias políticas, em boa parte do século XX, esteve condicionado à análise das obras políticas que marcaram a humanidade, os chamados clássicos, investigando ainda os efeitos que elas tiveram na formação de um suposto espírito dos contemporâneos (WINOCK, 2003, p. 274). Era, acima de tudo, uma história de intelectuais para intelectuais, preocupada em apresentar autores e concepções teóricas que serviriam de parâmetro para análise dos Estados modernos.

No entanto, uma série de ensaios, a partir do final da década de 1950, começaram a expandir os objetos de estudo factíveis a serem investigados sobre a alcunha do campo da política e imaginário social, alterando, consequentemente, os aspectos metodológicos que deveriam permear essas pesquisas (WINOCK, 2003, p. 279). As fontes históricas disponíveis para realização desses trabalhos também foram ampliadas, na medida em que o interesse sobre o que e como pensava o “homem comum”, passou a dar a tônica desses trabalhos.

Assim, nos últimos 20 anos, a história das ideias desceu daquele empíreo onde frequentava apenas autores de renome; interessou-se pelas mil degradações do modelo original, pelas formulações vulgares dos temas políticos, pelo pensamento automático dos órgãos de opinião, pelos reflexos condicionados, pela circulação dos mitos e dos estereótipos [...] Mais preocupada em acompanhar o trabalho das ideias na sociedade política, ela passou de uma certa forma de história da literatura e da filosofia para uma história das mentalidades políticas. (WINOCK, 2003, p. 284).

⁶⁹ Como exemplo, Inglaterra do século XIX, temos o movimento cartista, que após promover uma grande mobilização em torno da captação de assinaturas dos trabalhadores fabris, ainda na década de 30, acabou conquistando, em 1842, a jornada de trabalho de 10 horas. (FREITAS; FREITAS, 2018, p. 14).

⁷⁰ Tal nomenclatura tem como base teórica a discussão realizada no capítulo “As ideias políticas”, do livro *Por uma história política*, de Rêmond.

Com tamanho alargamento, além das condições socioculturais que estiveram envolvidas na construção de conceitos clássicos do pensamento ocidental (anarquismo, nacionalismo, trabalhismo etc.), o estudo das ideias políticas, nomeado no trabalho como política e imaginário social, oportuniza a consideração de como todo esse ideário repercutiu socialmente. Para isso, o olhar sobre os espaços que reproduzem essas ideias, historiograficamente falando, torna-se obrigatório, na medida em que são nesses locais – Igreja, escola, trabalho - que os sujeitos se confrontam cotidianamente, reconstruindo, a partir de suas necessidades e leitura de mundo, todo o arcabouço intelectual que lhes foi apresentado das mais variadas formas.

Concluindo o trio conceitual que delimita as temáticas curriculares selecionadas sobre a perspectiva da Nova História Política, temos a relação entre religião e política. De antemão, tal relação está vinculada, de maneira bastante estreita, a dois conceitos macro estruturantes do trabalho, que são a cultura política e o tempo presente. O primeiro na medida em que é impossível se extrair da visão de mundo de um sujeito, o impacto que a religião possui, muitas vezes determinante para definir sua perspectiva de futuro. O segundo se associa ao papel cada vez mais acentuado que igrejas e lideranças religiosas, há pouco tempo periféricas,⁷¹ têm sobre a discussão das pautas políticas,⁷² repercutindo, com o direcionamento explícito dos votos dos fiéis, no processo eleitoral.

Além do aspecto pontual do voto, as religiões, materializadas através de ritos coletivos ocorridos em diferentes templos, intervêm em outras esferas do político. Os preceitos ensinados pelos líderes religiosos, vão muito além do campo do sagrado, repercutindo amplamente no comportamento moral dos indivíduos. (COUTROT, 2003, p. 334). As ações aprovadas ou reprovadas pelo campo doutrinário dos diferentes credos, interferem de maneira expressiva no funcionamento das sociedades,

⁷¹ Faço referência ao elevado crescimento, em fiéis e templos, que as igrejas evangélicas, particularmente as neopentecostais, tiveram no Brasil nas últimas décadas. Em análise aprofundada sobre o fenômeno, Leite (2019), traz os pormenores e as características que fizeram a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), surgida na década de 1970, angariar milhões de seguidores, sendo inclusive “exportada” para outros países.

⁷² Na legislatura (2019 – 2022), a Bancada Evangélica, nomenclatura designada aos representantes de Igrejas evangélicas na Câmara dos Deputados, atingiu 88 representantes (LEITE, 2019, p.143).

definindo, muitas vezes, sobre a maneira que são enxergadas internamente e externamente.⁷³

Como elemento intensificador da relatada influência da religião nos posicionamentos políticos dos indivíduos, política entendida aqui em seu sentido *lato*, cabe ressaltar sua atuação em espaços predominantemente profanos, como os governos e os sindicatos, por exemplo.

Através da consideração do religioso, apreende-se as massas, os comportamentos coletivos: episcopado, imprensa, movimentos, sindicatos, grupos de pressão. Apreende-se também elementos importantes da cultura política na longa duração, clericalismo, anticlericalismo; mesmo a laicidade nas suas manifestações concretas se define em relação ao cristianismo. O próprio inconsciente tem lugar nos fenômenos de socialização que foram analisados e dos quais se esboçaram alguns modelos. (COUTROT, 2003, p.357).

O fenômeno religioso, tomado dentro do arcabouço da Nova História Política, além de elemento estruturante do político, pode ser compreendido como importante ferramenta para o desnudamento do funcionamento das heterogêneas instituições sociais. Pela plasticidade de sua atuação, pode até ser utilizada para se aferir como uma coletividade se posiciona frente a problemas não necessariamente religiosos, como a construção dos currículos escolares. É acima de tudo, um campo em crescimento, onde os impactos cada vez mais visíveis entre política e religião, reivindicam novas explicações historiográficas.

Concluída a descrição das balizas teóricas que conduzirão o percurso metodológico que pretendemos realizar, o desafio que se coloca é o de responder, a partir da análise de excertos selecionados do currículo de História, como determinados objetos de conhecimentos e habilidades podem contribuir para promoção da “subjativação dos ensinados”, tornando-os assim mais aptos para a propagação de uma cultura educacional pautada em valores definitivamente democráticos.

3.6 O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO E SUAS POTENCIALIDADES

⁷³ É sintomático dessa questão a maneira que se enxerga na sala de aula, quando debatidas questões relativas ao islamismo, a utilização do véu e suas variáveis pelas mulheres muçulmanas. Todo um conjunto de estereótipos é construído a esse respeito, corroborando com a ideia de que os elementos *a priori* religiosos repercutem na maneira que uma coletiva é enxergada externamente.

Após a miríade de críticas especificadas anteriormente, principalmente aquelas que enfatizam o aspecto conteudista, cronológico e eurocêntrico do currículo, que por sua raiz, já impediria, se seguido à risca, o vivenciamento de uma Nova História Política na sala de aula, chegou o momento de encarar o documento a partir de um outro olhar, conseguindo encontrar nas supostas deficiências, potencialidades exploráveis.

Antes de se defrontar com o currículo de História proposto para os Anos Finais, tomando como objeto de análise mais específico as seções concernentes ao 8º e 9º Ano, a partir das variáveis conceituais e metodológicas enfatizadas previamente, cabe um parêntese, a fim de demarcar a concepção que a disciplina tem dentro das ciências humanas, na ótica do documento oficial. Convém ainda realçar, novamente, a diferença de trato existente entre o currículo pensado para os anos iniciais, com aquela que foi oficializada para as séries do 6º ao 9º Ano.

Na abertura da sessão sobre as ciências humanas, espaço destinado à apresentação das disciplinas de Geografia e História, são ressaltadas algumas características comuns entre as áreas, assim como, o principal objetivo da existência de tais disciplinas no espaço escolar. Para o currículo pernambucano, as categorias de tempo, espaço e movimento são centrais para otimização do olhar estudantil sobre o mundo e os fenômenos que o cerca, sendo de grande valia sua devida exploração nas aulas das humanidades (PERNAMBUCO, 2019, p. 465-466).

Ainda que não especifique bem a forma que isso poderá ocorrer, o documento oficial ressalta a relação inescapável que deve existir entre o processo de educação formal dos indivíduos e a efetivação da cidadania. De acordo com o currículo:

[...] a escola continua sendo o lugar propício para que os educandos construam seus conhecimentos de modo a favorecer as transformações necessárias e uma atuação ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. O compromisso com a promoção da cidadania deve nortear sempre a conduta dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula: estudantes e professores. (PERNAMBUCO, 2019, p.466).

Lugar-comum na principal atribuição social que é dada à disciplina História, a promoção cidadã, apesar de pouco especificada, adquire alguns contornos que cabe o destaque. Segundo o currículo, a escola continua sendo um local privilegiado no despertar de certos saberes para crianças e jovens. Esses conhecimentos, de acordo com o documento, devem ser permeados por uma dimensão ética, exigindo dos

indivíduos um comprometimento moral nos posicionamentos que terão frente ao meio social em que estão inseridos. Nesse sentido, ainda que vagamente, enxerga-se um campo aberto de potencialidades para trabalho de situações que favoreçam a constituição de uma educação democrática no espaço escolar.

Adentrando na seção História, o currículo faz uma breve trajetória historiográfica de como a disciplina foi se estabelecendo ao longo do tempo, passando por diferentes paradigmas – como o marxismo e os *Annales*. Quanto aos objetivos mais recentes do campo de conhecimento, o Currículo de Pernambuco (2019, p. 513) deixa claro que a função da História não é mais funcionar como mestra da vida, mas trabalhar de maneira sistematizada os problemas do presente, sendo o seu ensino direcionado para estratégias de promoção da cidadania.

Deslocando o olhar para a BNCC de História dos anos finais, os produtores do currículo pernambucano teceram inúmeras críticas à produção nacional. Em afirmações contundentes, os autores lamentaram o fato de a organização sugerida retroceder quanto à possibilidade aventada pelos Parâmetros Curriculares de História do Estado de Pernambuco de dispor de uma série variada de arranjos cronológicos possíveis, a partir de uma organização pautada por eixos temáticos (PERNAMBUCO, 2019, p. 518). Conforme evidenciado, no documento curricular do Estado de Pernambuco:

É nos Anos Finais do Ensino Fundamental que a BNCC apresenta os pontos mais problemáticos para o ensino de História. Ao adotar como perspectiva de construção curricular, para essa etapa, um arranjo cronológico tradicional que remete à velha linha do tempo positivista, que se inicia no mundo antigo e se encerra na contemporaneidade, passando pelo estabelecimento dos marcos temporais que remetem a uma história euro e etnocêntrica, o documento quebra com a própria lógica que havia estabelecido para os Anos Iniciais e desfaz, em grande medida, a própria sequência de desenvolvimento de competências e habilidades que havia constituído para o componente. (PERNAMBUCO, 2019, p. 517).

Além do desconforto, provocado pela impossibilidade de tratamento de uma História não cronológica, dado o caráter normativo da BNCC, fica evidenciado, a partir da afirmação acima, a cisão, que na ótica dos autores do documento pernambucano,⁷⁴ existiu entre as propostas lançadas para os anos iniciais e aquela organizada para os anos finais. Por essa compreensão, o documento forjado para as primeiras séries do Ensino Fundamental estaria muito mais compatível ao desenvolvimento de uma Nova

História Política, do que as proposições lançadas para as últimas séries dessa etapa escolar. O desafio que se coloca é o de como, a partir de tais entraves, potencializar as aprendizagens estudantis?

O próprio documento, em seguida, dá alguns indícios de como reverter essa lógica. De acordo com o Currículo de Pernambuco (2019, p. 519), ao ressaltar a diversidade e as singularidades assentadas nas diferenças étnicas que permearam a construção do estado, parte do malogro da BNCC estaria superado. Outro caminho, seria o de ter como abordagem central para o trato de qualquer conteúdo histórico a utilização de três categorias – o sujeito, o tempo e a fonte histórica - corroborando, a partir da utilização delas, para a superação da rígida noção de tempo e espaço dados pela normativa nacional.

Ideias sem dúvida animadoras, mas que acabam perdendo credibilidade na medida em que vamos avançando na análise mais minuciosa do documento. Como relatado antes, o excesso de conteúdos e habilidades existentes na prescrição curricular inviabiliza uma vivência mais propícia – aquela pautada na construção de valores democráticos – da disciplina História. A própria inserção “desorganizada” de povos e temporalidades, além de não resolver o problema, acabou criando outro, dado que as já inviáveis habilidades propostas ficaram extensas demais, tornando impossível o seu pleno desenvolvimento. É como se a inserção justa e merecida de novas temáticas – como povos indígenas do território de Pernambuco, dentre outras - tivesse sido implementada unicamente para constar oficialmente na proposta escrita, não havendo necessária problematização da possibilidade de elas serem experienciadas no espaço escolar

Em razão dessas limitações, que dificultariam a experimentação de aulas de História que tivessem como objetivo central a aplicação de abordagens vinculadas à Nova História Política – uma questão central é posta em cena. Como produzir fendas nesse documento tão problemático, a ponto de romper com a Velha História Política, e toda uma série de mazelas eurocêntricas, cronológicas e factuais que ela carrega? É possível desenvolver uma educação pautada em princípios democráticos, que ofereça ferramentas que ajude no processo que emancipe os indivíduos da posição de meros expectadores do processo educacional?

A crença em responder afirmativamente essas questões, é um dos principais propósitos deste trabalho. Sustentamos que em vários objetos de conhecimento e habilidades descritas pelo currículo dos anos finais, é possível desenvolver uma Nova

História Política que ajude no longo processo de consolidação de uma educação democrática.

3.6.1 Abrindo as fendas: um diálogo entre as dimensões prescrita e vivida do currículo

O processo de produção das variadas fendas que podem ser fabricadas no currículo pernambucano de História, demanda a especificação das constantes relações entre as dimensões prescrita e vivida das construções curriculares. Construção que não é neutra, e que está vinculada às aspirações dos diferentes atores – alunos, professores, pais etc. - e espaços escolares – sala de aula, corredores, pátio, quadra etc. – que estão de alguma forma inseridos no processo. Tal relação, entre o prescrito e o vivido, está remetida além disso, a gama variada de projetos de poder que permeiam os anseios dos múltiplos sujeitos, encontrando na escola um local apropriado para sua exploração (SILVA e GUIMARÃES, 2012, p. 50 E 51).

A esse respeito, Marcos Silva e Selva Guimarães ainda destacam:

A análise de currículos exige um olhar sobre as intencionalidades do prescrito para ensinar e como ensinar. O currículo se concretiza no campo dos saberes e das práticas pedagógicas realizadas na instituição escolar. [...] O currículo vivido revela não apenas aceitação, mas resistência, tensões configuradas no cotidiano da sala de aula e da escola. (2012, p. 50-51)

Conforme tratado, a prescrição curricular por ora analisada é fruto de uma vitória da lógica empresarial sobre a educação (MENDES, 2021). Tal lógica fica mais nítida quando enxergamos o sucesso da solidificação da cultura da mensuração de resultados educacionais (BIESTA, 2013), fenômeno que pode ser exemplificado a partir da multiplicidade de avaliações uniformes a quais os estudantes são submetidos ao longo da Educação Básica brasileira. A complementaridade entre esses elementos – vitória da lógica empresarial e cultura da mensuração - dá a tônica da condução estatal no que concerne à educação nacional, sendo a BNCC, e em consequência direta o Currículo Pernambuco, reflexo e expoente máximos dessa situação.

Mas como já tratava Laville (1999), a luta pelo controle da narrativa histórica, algo que é feito por diferentes grupos sociais e que adquire materialidade a partir dos currículos prescritos, talvez não mais represente o domínio sobre a educação dos indivíduos. Apesar de importante, sendo um espaço fulcral das disputas de poder de

uma sociedade, a prerrogativa da enumeração dos conteúdos e habilidades que deverão ser trabalhados na formação dos jovens, não é suficiente para estabelecer o êxito da empreitada empresarial sobre a educação.

O que vamos propor, com base nessa constatação, é a criação de determinados espaços, as chamadas fendas, no Currículo de Pernambuco, a partir de situações-chave.⁷⁵ O objetivo central dessa construção é possibilitar aos atores educacionais oportunidades de se abordar a História fundamentada nos pressupostos de uma Nova História Política. É um movimento que parte inicialmente do documento prescrito, através de uma abordagem que tenha mais sentido aos sujeitos inseridos no processo, para em seguida, oferecer algumas possibilidades teórico-práticas, com o intuito de fazer essas proposições adquirirem materialidade no chão da sala de aula.

Nesse sentido, a primeira ocasião que merece destaque, constituindo-se numa alternativa viável, pode ser visualizada no quadro abaixo, que no campo dos movimentos sociais e lutas políticas, pode ser evidenciado através das palavras-chave: revolução (ções)- transformações sociais - rebeliões - conjurações - revoltas populares - relações políticas - conflitos - movimentos sociais - imprensa negra - resistência - superação - participação - população negra - protagonismo feminino - diversidade - relações sociais - conquistas - mulheres - grupos sociais.

Quadro 3 - Campo temático da Nova História Política: movimentos sociais e lutas políticas

Série	Objeto de Conhecimento	Habilidade Correspondente
8º Ano	Revoluções inglesas e os princípios do liberalismo industrial e seus impactos na circulação de povos, produtos e culturas	(EF08HI03PE) Discutir os conceitos de revolução e relacioná-los com as transformações sociais , políticas, econômicas e culturais ocorridas a partir do século XVII; (EF08HI04PE) Discutir as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e os princípios do liberalismo, analisando a Revolução Gloriosa e seus desdobramentos posteriores.

⁷⁵ Conforme aludido anteriormente, os objetos de conhecimento e habilidades do currículo escolhidos para análise mais minuciosa foram aqueles que, na nossa ótica, possuíam uma vinculação mais estreita com os pressupostos teóricos-metodológicos da Nova História Política, estabelecendo ainda um diálogo frutífero com os conceitos da cultura política, regime de historicidade e história do tempo presente. Na divisão, optamos por separar os conteúdos em 3 blocos, distribuídos entre movimentos sociais e lutas coletivas, política e imaginário social e religião e política. Tal fragmentação objetivou apenas direcionar mais claramente o ramo da Nova História Política que seria priorizado na interpretação curricular e na proposição da aula-oficina, sendo importante enfatizar que qualquer um dos conteúdos possuem potencial para serem realocados em outro quadro.

8º Ano	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	(EF08HI07PE) Explicar os movimentos, as rebeliões e as revoltas populares na América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos no que hoje é o Nordeste brasileiro, em especial Pernambuco.
8º Ano	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	(EF08HI25PE) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações políticas e econômicas entre os Estados Unidos da América e a América Latina ao longo do século XIX em diante, apontando as tensões e os conflitos decorrentes.
9º Ano	Os movimentos sociais e a imprensa negra ; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF09HI05PE) Identificar e discutir a importância dos movimentos sociais e o papel da imprensa “negra” na construção da sociedade brasileira pós-abolição; (EF09HI06PE) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil, procurando analisar os processos de transformações sociais , econômicas, políticas e culturais na sociedade brasileira que visam erradicar formas de exclusão social em nível local, regional e nacional.
9º Ano	Anarquismo e protagonismo feminino	(EF09HI12PE) Problematizar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil ao longo do século XX e compreender as relações sociais , econômicas, políticas e culturais entre os homens e mulheres , considerando a diversidade e identidade de gênero em diferentes contextos históricos, assim como as mudanças de abordagem sobre o tema; (EF09HI13PE) Identificar e relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais e reconhecer as ações, inter-relações e embates de homens e mulheres de diferentes grupos sociais , políticos, regionais, étnico-raciais, etários e culturais como responsáveis pelas transformações da sociedade e da cultura em diferentes tempos e espaços.

Fonte: PERNAMBUCO (2019)

Diferentes tipos e modos de movimentos sociais e lutas coletivas, que podem ser compreendidos como agrupamentos políticos que não participaram diretamente do processo eleitoral, podem ser visualizados na proposição de objetos elencados acima. As espacialidades, onde esses movimentos e lutas ocorreram, também foram diversificadas, atuando na Europa, América do Norte e, principalmente, no Brasil. A indagação que fica é a de como tais conhecimentos podem ser fortalecidos, oferecendo oportunidades mais contundentes de tornar o currículo um espaço para a construção de relações de ensino-aprendizagem mais democráticas.

Quando dirigimos o nosso olhar dos conteúdos para as habilidades elencadas, atraídos pelo propósito de melhor direcionar as proposições que iremos apontar, encontramos uma série de embaraços. O primeiro deles diz respeito à extensão das mesmas, o que em tese desvia o foco do professorado para qual prioridade encaminhar a sua aula. Outro elemento, que acaba corroborando para a elevada extensão citada, é a persistência em repetir, continuamente, as diferentes dimensões das relações humanas (econômica, social, política e cultural), dando a entender que os diferentes âmbitos de uma vida em sociedade são fracionados, e não integrados.

Entretanto, em diferentes objetos de conhecimentos e habilidades apontados pelo currículo sobre o recorte dos movimentos sociais e das lutas coletivas, percebe-se oportunidades de se trabalhar de uma maneira mais aproximada com os preceitos da Nova História Política. Essa viabilidade fica evidente quando na redação de muitas das habilidades propostas tomou-se o cuidado de se inserir um conjunto de grupos sociais que tradicionalmente eram ocultados ou tratados de maneira periférica, como os integrantes da imprensa negra e as mulheres, por exemplo. Outro ponto de destaque, diz respeito à citação recorrente da necessidade de se historicizar as diferentes relações entre os sujeitos, desnaturalizando toda e qualquer condição humana analisada.⁷⁶

Nesse primeiro recorte encontramos uma gama muito variada de ocasiões para promoção de debates que levem em consideração que o poder político não é uma exclusividade do Estado, mas que é exercido por toda associação ou indivíduo historicamente situado. Até mesmo no desenvolvimento das três primeiras habilidades, que a princípio possuem uma conotação mais tradicional, é plausível se acreditar numa abordagem mais significativa para os estudantes.

No estudo sobre o ludismo, possibilitado pela habilidade EF08HI04PE, existe a brecha para se discutir as diferentes intencionalidades, a partir da análise de algumas fontes históricas, dos participantes do movimento, relacionando sua ação a condição sociocultural que possuíam. Dentro do escopo de vivência das conjurações mineira e baiana, é possível se estabelecer um comparativo histórico, inclusive com movimentos que ocorriam em outras parte do mundo, promovendo o entendimento dos diferentes grupos sociais envolvidos nos processos, suas reivindicações, os

⁷⁶ Ao chamar a atenção para a obrigatoriedade de se considerar as transformações ocorridas no debate sobre a diversidade no Brasil, a habilidade EF09HI12PE possibilita uma reflexão constante sobre a dinamicidade das relações e discursos dos diferentes atores sociais ao longo do tempo.

prováveis porquês de seus engajamentos, o ideário comum e os resultados das conspirações. Em se tratando dos “Estados Unidos da América e América Latina no século XIX”, há a condição de promoção de um debate sobre a formação e atuação, inclusive contemporânea, da *Ku Klux Kan*, relacionando-a ao contexto de abolição da escravidão estadunidense e ao persistente preconceito racial existente, oportunizando ainda, o confronto de tal organização supremacista com outros grupos radicais atuantes pelo mundo.

Sobre os estudos comparativos, suscitados pelas situações descritas acima, Joan Pagès (2007a, p.212) traz a seguinte afirmação.

Comparar qué ocurre en una determinada situación conflictiva o en una actividad económica o política en dos países distintos o qué ocurrió en un período concreto del pasado de un país con lo que está ocurriendo hoy en el mismo país o en otro permite, por un lado, relativizar lo propio y, además, facilita el aprendizaje de los procesos sociales y de los conceptos que los explican. Para la comprensión del cambio y de la continuidad, por ejemplo, es fundamental la comparación.

Dentro desse prisma, situações de ensino-aprendizagem pautadas na comparação seriam o mecanismo apropriado para desenvolver, junto aos estudantes, a capacidade de diferenciar e relativizar costumes. Tais estudos oferecem aos jovens a oportunidade de entender que um determinado modo de vida, com seu referencial cultural e identitário, ainda que dominante, não é o único possível. Permite ainda, investigar as distintas intencionalidades que impulsionaram as pessoas de outras épocas e espaços a agirem, mostrando que na contemporaneidade diferentes grupos possuem diferentes leituras de mundo, atuando, portanto, de forma diferenciada. Numa ligação com a educação democrática, traria para o debate a chance de se reconhecer que a identidade do grupo social a que pertencemos, ainda que fluida, só existe em relação aos outros: “Somos ‘chamados’ para ser um eu, assim poderíamos dizer, pelo outro”. (BIESTA, 2021, p.78).

Tratando-se do relacionamento mais direto dos movimentos sociais e lutas coletivas com os conceitos macro estruturantes da análise, o primeiro que vem à tona, é o da cultura política.⁷⁷ Nessa direção, a cultura política seria mobilizada para

⁷⁷ A aproximação entre cultura política e associacionismo, assim como a força que tal referencial simbólico tem para impulsionar a ação e as perspectivas de futuro de diferentes grupos, encontra referência no pensamento de Pagès (2007b, p. 364): “La cultura política se dirige, en definitiva, hacia la acción política, el asociacionismo y la configuración de movimientos sociales, que definen las

entender os desejos das associações políticas que foram se formando ao longo dos fenômenos estudados, servindo como pano de fundo na explicitação dos motivos que levaram/levam as pessoas a agirem. A perspectiva de futuro, elemento basilar de todo agrupamento político, ajuda nessa compreensão, na medida em que revela o objetivo final de todo o esforço simbólico e material desenvolvido.

Quando tomamos o bloco de conteúdos e habilidades propostos sobre o recorte da associação em política conectado ao campo conceitual da cultura política, construímos um poderoso arsenal interpretativo. Arsenal que contribui para problematizações mais concatenadas com os objetos e abordagens de uma Nova História Política. Nesse sentido, aulas poderiam ser pautadas a partir do questionamento de quais os anseios e interesses levaram homens pretos, num período pós-abolição da escravatura, a reivindicar seus direitos, a ponto de se organizarem em movimentos sociais que originaram jornais? Ou ainda: quais motivações e influências instigavam diferentes mulheres, em uma sociedade caracterizada pelo acentuado patriarcalismo e machismo, a lutar por seus direitos civis e políticos, contribuindo, por exemplo, para conquista do direito ao voto, “ainda” na década de 30 do século passado?

Movendo o olhar para o tempo presente, percebe-se que o conjunto de objetos de conhecimento e habilidades trazidas pelo quadro, apresentam diferentes possibilidades de exploração. Enquanto os três primeiros – As Revoluções Inglesas, Rebeliões na América portuguesa e os Estados Unidos no século XIX – centram seu foco em habilidades que explicam e contextualizam elementos relacionados ao passado; os dois últimos – Os movimentos sociais e a imprensa negra e; O Anarquismo e protagonismo feminino – favorecem abordagens que dialogam constantemente com as demandas da atualidade, como a problematização e identificação dos preconceitos raciais e conquistas sociais das chamadas minorias.

Nesse caso, o debate intraescolar, falando dos três primeiros conteúdos, pode ser moderado a partir da já citada comparação entre movimentos de diferentes épocas e espaços, focando nas influências do associacionismo pretérito nas diversas organizações políticas do tempo presente. A consideração das rupturas, a partir da exploração das fontes históricas disponíveis, pode se constituir em outra importante

reivindicaciones, a partir de las ideas sobre las clases sociales, los grupos de interés o del corporativismo”.

ferramenta analítica, na medida em que evidenciará a dinamicidade existente nas diversas relações e instituições da humanidade, por mais tradicionais que elas sejam.

Nos dois últimos objetos de conhecimento, fica evidente, pelas habilidades sugeridas, que a intenção é desnudar as permanências históricas existentes entre as reivindicações de origem identitária e de gênero da atualidade, com as exigências desses mesmos grupos no passado. Nesse ínterim, os estudos, balizados no tempo presente, que utilizam a história oral como metodologia, a fim de captar elementos das memórias individuais e coletivas, apresentam-se com uma alternativa exequível de ser aplicada.

Quanto ao regime de historicidade, o bloco de temáticas definidas sobre o rótulo de movimentos sociais e lutas coletivas pode potencializar a exemplificação de como os agrupamentos sociopolíticos de outrora se relacionavam com o tempo. Uma indagação necessária gira em torno das perspectivas de futuro que compunham o imaginário político dos movimentos dos tempos passados, assim como, dos objetivos ensejados pelos agrupamentos da atualidade. Dessa forma, alguns questionamentos merecem ser colocados, como: O presentismo, fervorosamente definido como a ordem do tempo dominante hoje, fundamenta a atuação das reivindicações atuais até que ponto? Qual ordem do tempo esteve mais presente nos anseios dos inconfidentes de Vila Rica ou nos conjurados da Bahia? Como ela se apresentou? O liberalismo econômico de hoje possui o mesmo programa de sociedade que os liberalismos dos séculos passados?

Tais indagações, que visam prioritariamente reconhecer a ordem do tempo mais atuante nos movimentos e lutas, não podem se furtar de oferecer ao estudante a oportunidade de ele também apresentar sua maneira de conceber o tempo. Ainda, utilizando mais uma vez o método comparativo nos estudos políticos defendido por Pagès (2007a, p. 212), a consideração do regime de historicidade pode entregar ao jovem a capacidade de a partir da consideração de outras temporalidades e territorialidades, engendrar o entendimento das especificidades de sua própria condição enquanto sujeito histórico.

Outro espaço criado, para promoção de fendas no currículo que intensifique a factibilidade de uma Nova História Política ser abordada em sala de aula, é o proposto pelo quadro abaixo, sob o título de política e imaginário social, a partir das palavras-chave: imaginário nacional - representações - romantismo - cultura (s) - identidades - nação - povo - pensamento - darwinismo - racismo - discursos

civilizatório - povos indígenas - populações negras - cultural (is) - memória - justiça - direitos humanos - protagonismos - sociedade brasileira - sociedade civil - étnico-raciais - identitária (s) - preconceito.

Quadro 4 - Campo temático da Nova História Política: política e imaginário social⁷⁸

Série	Objeto de Conhecimento	Habilidade Correspondente
8º Ano	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o romantismo no Brasil	(EF08HI23PE) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil no século XIX, apontando como o romantismo e o indigenismo colocaram-se como movimentos centrais nesse processo, discutindo também como o Estado brasileiro foi sendo construído, tomando por base as ideias de nação e povo .
8º Ano	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo	(EF08HI27PE) Identificar, analisar e problematizar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios , avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas, destacando as diversas formas de resistência desenvolvidas por essas populações e relacioná-las com questões da atualidade.
9º Ano	Os anos 1960: revolução cultural ?	(EF09HI25PE) Problematizar e compreender o processo político e econômico que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e a justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos , tomando como ponto de partida os acontecimentos e os eventos ocorridos em Pernambuco e no Nordeste.
9º Ano	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira	(EF09HI33PE) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989 e reconhecer ações, interrelações e embates de homens e mulheres de diferentes grupos sociais, políticos, regionais, étnico-raciais , etários e culturais como responsáveis pelas transformações da natureza, da sociedade e da cultura , em diferentes espaços e tempos, em especial no Estado de Pernambuco e no Nordeste brasileiro.
9º Ano	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	(EF09HI45PE) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

⁷⁸ Repertório simbólico utilizado pelos indivíduos para justificar a maneira que se posicionam frente aos desafios cotidianos. Conforme tratado abaixo, estão vinculadas aos sistemas de representação que motivam as pessoas a agirem.

Fonte: PERNAMBUCO (2019)

As ideias políticas, tomadas no trabalho com o título de política e imaginário social, estão vinculadas aos sistemas de representação que motivam as pessoas a agirem. Disseminadas socialmente em vários espaços, tais constructos simbólicos dão sentido às ações das pessoas ordinárias, sendo imprescindível o seu trato para se compreender de maneira mais satisfatória os fenômenos histórico-sociais que marcaram a história da humanidade. Dentro de uma perspectiva historiográfica têm por finalidade:

[...] não mais oferecer os elementos intemporais de uma 'cultura política'⁷⁹, e sim conhecer melhor os sistemas de representações das sociedades, o estudo desses sistemas tornou-se inseparável do dos aparelhos de produção e mediação: não é apenas a ideia que age, é também o lugar de onde ela vem. (WINOCK, 2003, p. 285).

A mudança de objeto levou o olhar do pesquisador, prioritariamente, para o espaço de produção e desenvolvimento de determinado sistema representativo, assim como, das relações sociais que perpassam tal lugar de referência – suas características, os atores envolvidos no processo, seus fundadores, os objetivos de sua existência etc. O desafio que se coloca, dentro do ensino de História, é encontrar os espaços do currículo onde é possível problematizar tais relações, significando-as juntamente com as leituras de mundo dos estudantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

À vista disso, os objetos de conhecimento apontados no quadro, em sua maioria – quatro dos cinco propostos – giram em torno de ideias políticas disseminadas prioritariamente no Brasil. O Darwinismo e o Racismo, mesmo não tendo sua origem vinculada ao país, encontrou em terras brasileiras um solo propício para disseminação do seu ideário. A proximidade com o país tupiniquim dos movimentos citados é justificada pela tentativa de aproximar o estudante das ideias políticas e dos respectivos espaços de criação e difusão das mesmas, propiciando desse modo, uma maior probabilidade de aproveitamento dos conceitos trabalhados em sala.

⁷⁹ Entendida, nessa perspectiva, como conhecimento acumulado sobre os diversos autores e correntes filosóficas que tratam dos fenômenos políticos. (WINOCK, 2003, p. 274), o que diverge do conceito de cultura política que estamos empregando no presente trabalho.

Nas habilidades, identifica-se, assim como na consideração do quadro sobre os movimentos sociais e lutas políticas, a preocupante extensão dos textos. Excetuando-se a habilidade EF09HI45PE, que trata da identificação e discussão das questões identitárias e seu relacionamento com a manutenção de certos preconceitos, todos os demais itens contém um considerável volume de proposições, tornando, algumas vezes, sua compreensão complicada. Outro ponto digno de menção, diz respeito a quantidade de verbos que iniciam a descrição dos conhecimentos requeridos. A habilidade EF08HI27PE, a título de exemplo, tem em sua abertura três verbos no infinitivo, contendo ainda dois verbos no gerúndio no restante da sua descrição.

Do ponto de vista das oportunidades mais concretas de relacionamento com a Nova História Política, três habilidades, apesar dos problemas citados, apresentam significativas possibilidades. A EF08HI23PE direciona o olhar para a necessidade, no que se refere às vicissitudes da produção do imaginário nacional brasileiro, de se considerar o papel das culturas não letradas. Na discussão sobre o “Pensamento e cultura no século XIX”, que tem a habilidade EF08HI27PE como desdobramento, indica-se a consideração das formas de resistência suscitadas pelo darwinismo e racismo, o que permite uma problematização mais embasada nas diferentes formas de exercício do poder em nossa sociedade. Outra movimentação interessante é oportunizada pela habilidade EF09HI25PE, já que questões relacionadas à memória e a violação dos direitos humanos são estabelecidas como primordiais para o debate escolar, principalmente em uma educação pensada em bases democráticas.

Outro elemento relevante, na consideração das habilidades selecionadas sobre a alcunha de política e imaginário social, refere-se à constante iniciativa de se atribuir protagonismo a grupos muitas vezes desconsiderados na História nacional. Na habilidade EF09HI33PE, que está vinculada ao objeto de conhecimento “Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira”, há uma evidente intenção de se reconhecer o papel que homens e mulheres – diversos regionalmente, sócio culturalmente e etariamente – tiveram na construção do país no pós-89.⁸⁰ Dentro dessa perspectiva, a habilidade subsequente, EF09HI45PE, traz para o debate as pautas dos povos indígenas, suas heterogeneidades identitárias e a

⁸⁰ Ano da primeira eleição direta para presidente da República após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

necessidade de combate constante dos persistentes preconceitos, permitindo o exame de qual referencial simbólico pautou esses movimentos de resistência.

Pensando no conjunto de proposições elencados no quadro no seu relacionamento com o ensino de História, percebe-se que a finalidade das aulas pode ser pautada pelo empreendimento docente de:

Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas, a quienes han ocupado y ocupan los territorios y a quienes han protagonizando los cambios y las continuidades históricas. En primer lugar a las mujeres que siguen estando marginadas en la mayor parte de los textos que se utilizan en la enseñanza de la historia. Pero también debe darse más protagonismo a la gente de la calle, a los campesinos y a las campesinas, a los obreros y a los artesanos, a los inmigrantes –a los de hoy pero también a los de ayer–, a los esclavos –también [...]. (PAGÈS, 2007a, p.212)

E para essa concessão, compensatória historiograficamente, dado a escassez de problematizações rotineiras desses grupos e sujeitos nos currículos e livros didáticos de História, o entendimento das ideias políticas que serviram de pano de fundo para o exercício protagonista desses atores sociais, poderá proporcionar um significativo ganho para as aulas. Os próprios estudantes podem ser inseridos nesse autorreconhecimento, na medida em que as ações dos seus antecessores, sejam eles imigrantes, nativos ou escravizados, podem ser vistas como potencialmente transformadoras dos contextos sociais em que eles estão inseridos.

Direcionando nossa atenção para as ideias políticas - tratadas no quadro sobre a denominação de política e imaginário social - em seu relacionamento com a cultura política, encontramos uma série de possibilidades, dado a efetiva ligação entre os dois conceitos, muitas vezes impeditiva de uma demarcação clara de suas diferenças. Enquanto o campo das ideias políticas visa agrupar determinados grupos em torno de uma definição teórica, a cultura política tenta relacionar a ação dos sujeitos à sua perspectiva de futuro. A primeira parte do geral para o particular, da ideia para o sujeito; a segunda parte do particular para o geral, dos sujeitos para o desvendamento do que motivou, simbolicamente falando, sua atuação em dada circunstância.

Aplicando à análise do currículo tal relação, percebe-se que o estudo da influência do romantismo e indigenismo, suscitado pela habilidade EF08HI23PE, na produção de uma concepção identitária brasileira, contribuiu para sedimentação de certa cultura política no país. Tais correntes, inclusive, foram utilizadas para fornecer uma leitura comum do passado nacional, na medida em que naquele contexto de

finais do século XIX, era visto como necessária a criação de uma identidade partilhada entre os diversos habitantes do país. Trazendo para o espaço escolar, a condução da aula que tratasse do tema poderia ser movimentada a partir dos meios de comunicação que ao longo do tempo foram utilizados para caracterizar a imagem de que a nação brasileira foi construída pelos valores indígenas, em detrimento das referências culturais dos escravizados e imigrantes, por exemplo. Um questionamento interessante, a ser utilizado para movimentar a aula, poderia ser o de como certas ideias políticas - a partir de quais mecanismos – vão se amalgamando numa coletividade, a ponto de se tornar um rótulo para um determinado povo, constituindo-se como uma cultura política.

Esse relacionamento tríplice - ideia política, cultura política e meios de comunicação – tem a potencialidade de ser utilizado para oportunizar ao estudante reflexões em torno da importância das questões simbólicas na construção das instituições da contemporaneidade. Reforça ainda, a fluidez das diversas produções humanas, na medida em que desnaturaliza as concepções que temos da nossa realidade, já que as mesmas foram/são construídas por todo um aparato comunicacional – livros, jornais, TV, redes sociais, sites etc. – referenciadas nas ideias/culturas políticas que dialogamos ou possuímos, que também são dinâmicas, sujeitas a modificações e diferentes tipos de influência.

No que concerne ao tempo presente, os objetos de conhecimento e habilidades apresentados trazem algumas alternativas de exploração em sala de aula. Os dois últimos conteúdos mencionados – “Os protagonismos da sociedade civil” e “As pautas indígenas no século XXI” – são temáticas atualíssimas. Ambas podem ser investigadas a partir da maneira em que as ideias políticas de tais grupos, exemplificadas pelas diferentes etnias indígenas e pelas mulheres, são disseminadas em diferentes meios, como os das múltiplas redes sociais existentes atualmente.

Outra possibilidade é verificar quais resistências essas ideias suscitam, e como os discursos contestatórios delas são propagados. Perguntas norteadoras poderiam tentar aferir, por exemplo, quais grupos lideram a oposição à emergência desses novos protagonismos? Eles são socialmente e regionalmente isolados, ou atingem diferentes rendas e localidades do país? Essa resistência encontra eco no parlamento brasileiro? A partir de quais partidos? Para citar apenas alguns questionamentos passíveis de serem aplicados nas aulas se optássemos por pesquisar um *locus* bem

específico – o das redes sociais – da atuação desses novos protagonismos e as ideias políticas que subsidiam seus simpatizantes e opositores.

Sem falar que a consideração historiográfica sobre os tempos próximos – tomando em consideração as ideias de Pagès (2007a, p.212) – no que diz respeito ao trabalho da disciplina História com os jovens da Espanha, deve:

Potenciar más la enseñanza del siglo XX. El presente y el futuro inmediato – ámbitos de la acción de nuestros jóvenes escolares– son, como es sabido, mucho más el resultado de lo que sucedió en el siglo pasado que no de lo que sucedió en El Renacimiento o la Edad Media. [...] Esto no significa que no deban estudiarse otros periodos anteriores. Significa que debemos pensar muy bien qué debemos enseñar para que los chicos y las chicas al finalizar la escolaridad obligatoria sepan qué está pasando en España, en Europa y en el mundo y puedan tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos formados e informados ante aquellas situaciones que requieren un posicionamiento, y a veces, una acción explícita de la ciudadanía.

Não desmerecendo a importância de entendimento do papel que os tempos “mais remotos”, com todas as suas particularidades, tiveram para constituição do presente, Pagès deixa claro que o foco da História escolar deve ser direcionado aos acontecimentos menos distantes, temporalmente falando. Isso, na visão do autor, seria uma das únicas maneiras de construir, nos estudantes, a capacidade de emitir suas opiniões pessoais, intervindo em seus respectivos mundos quando necessário. Seria, acima de tudo, a oportunidade de se trabalhar, no microcosmo escolar, o exercício da cidadania, em sua dimensão participativa.

Fazendo um *link* com o regime de historicidade - a terceira ferramenta que tomamos para estruturar a análise – as ideias políticas podem ser consideradas como um importante meio para facilitar o entendimento das diferentes concepções de tempo dominantes ao longo da história dos últimos séculos. Uma questão relevante a ser tratada, seria a de investigar quais ideias subsidiaram os discursos civilizatórios, assim como, a ordem do tempo dominante nessas concepções ideológicas. Nessa esteira, tomando o darwinismo como objeto, poder-se-ia indagar se uma ordem futurista, levando em consideração o fato de o evolucionismo indicar explicitamente uma perspectiva de progresso, seria a única existente nesses movimentos.

Tratando-se ainda das alternativas viabilizadas pelo regime de historicidade em seu relacionamento com as ideias políticas, temos a oportunidade de promover em sala de aula um debate que indague se a concepção de direitos humanos presente na década de 1960 é a mesma existente na contemporaneidade, fazendo um

levantamento, juntamente com os estudantes, de suas eventuais diferenças e semelhanças. Outra questão importante seria a de se compreender como a memória⁸¹ é utilizada a fim de ofertar ferramentas analíticas que promovam o entendimento de como os diferentes homens e mulheres se relacionam com o tempo. Essa relação, nos remete mais uma vez à seguinte indagação: o fato de se recorrer à memória, para se apreender o passado, já seria um indício claro de superação do presentismo característico do século XXI? Ou a própria memória já teria se transformado num lugar de memória,⁸² sendo um mero simulacro dos tempos pretéritos, o que só confirmaria o seu “sequestro” pela ordem de tempo dominante – a presentista?

Por fim, com o intuito de concluir a trilha de objetos de conhecimentos e habilidades selecionados a fim de otimizar um trabalho docente pautado na Nova História Política, temos o recorte que intenciona estudar a ligação entre política e religião, categorizando a partir das palavras-chave: República - republicana - cultural (is) - movimentos sociais - República Velha - fascismo - nazismo - étnico-raciais - campos de concentração - judeus - ciganos - Palestina - Estado de Israel - Estado palestino - resistência - teologia da libertação - arcebispo - Dom Helder Câmara - conforme esboçado no quadro abaixo:

Quadro 5 - Campo temático da Nova História Política: religião e política

Série	Objeto de Conhecimento	Habilidade Correspondente
9º Ano	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI03PE) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana , considerando as mudanças e permanências nos contextos político, econômico, social e cultural em nível local, regional e nacional, dando ênfase às revoltas e aos movimentos sociais ocorridos durante a República Velha .
9º Ano	A emergência do fascismo e do nazismo	(EF09HI17PE) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo , a consolidação dos estados totalitários no mundo e as práticas de perseguições étnico-raciais , as experiências dos campos de concentração , a tortura e as práticas de extermínio

⁸¹ Compreendido na perspectiva de Halbwachs (1990), onde “(...) cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. O grupo é suporte da memória caso o indivíduo se identifique com ele e faça parte desse ‘nosso’ o seu passado” (apud Macêdo, 2015, p. 365).

⁸² Aqui entendido a partir da perspectiva de Pierre Nora. Os lugares de memória seriam “marcos testemunhos de outras eras”, artificialmente criados pelas sociedades do presente. Com a morte das sociedades pré-industriais, as ditas sociedades de memória, restariam as pessoas do presente sacralizar dados objetos para tentar apreender uma época que já não existe mais (NORA, 1993).

		de judeus, ciganos , entre outros povos (como holocausto).
9º Ano	A questão da Palestina	(EF09HI21PE) Analisar os conflitos no Oriente Médio a partir da criação do Estado de Israel e seu impacto sobre a organização do povo e Estado palestino até os dias atuais .
9º Ano	A ditadura civil-militar e os processos de resistência	(EF09HI26PE) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar, levando em consideração a expansão da teologia da libertação , representada pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo e da cidade e do arcebispo Dom Helder Câmara .
9º Ano	A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais	(EF09HI32PE) Discutir os governos da nova república e suas características econômicas, políticas, sociais e culturais e seus desdobramentos até os dias atuais .

Fonte: PERNAMBUCO (2019)

De acordo com Coutrot (2003, p.335), em análise sobre a crença cristã no seio de uma sociedade secularizada, como a francesa, é de fundamental importância se considerar que:

[...] o religioso informa em grande medida o político, e o político estrutura o religioso. A política não para de impor, de questionar, de provocar as Igrejas e os cristãos, obrigando-os a admitir atos que os comprometem perante si mesmos e perante a sociedade. [...] Um aprofundamento do pensamento religioso engendra novos modos de presença na sociedade, sem contar as remanescências e as permanências. A religião continua a manter relações com a política, amplia mesmo seu campo de intervenção e diversifica suas formas de ação, de tal forma que o assunto é de grande atualidade.

A dinamicidade do fenômeno religioso permite o seu reposicionamento perante as múltiplas formas de organização social e política da contemporaneidade. Fiéis, das mais diferentes crenças, são chamados a se posicionar perante os acontecimentos que caracterizam suas vidas e a de seus concidadãos, munindo-se de uma série de teses extraídas da religião, muitas vezes, para justificar suas concepções e ações. A pressão estatal, embasada em argumentações jurídicas para proibir certos tipos de manifestações preconceituosas,⁸³ não tem sido suficiente, já que muitos desses comportamentos encontram justificativas em supostos preceitos religiosos. Sendo assim, torna-se urgente suscitar no espaço escolar debates que investiguem as

justiça no que concerne a sua legitimidade de legislar, ainda que sobre questões não tratadas pelo parlamento.

características do relacionamento cada vez mais latente entre a religião e a política, problematizando seu impacto na forma que os sujeitos compreendem o mundo.

Deslocando o olhar para o recorte curricular realizado sob a denominação de religião e política, percebe-se que diferentemente do que foi feito no Quadro 3 e no Quadro 4, que equalizaram a distribuição de objetos entre os 8os e 9os Anos, observa-se aqui um predomínio absoluto de conteúdos da última série do Ensino Fundamental. Fator que pode ser creditado à percepção, cada vez mais aguçada, de que a laicidade dominante nos ditos países ocidentais nos dois últimos séculos, trouxe uma gama de novas relações de poder entre os Estados modernos e os diferentes credos, fenômeno este que precisa ser melhor compreendido historiograficamente. Cabe esclarecer ainda, que o objeto de estudo “A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos”, apesar de trazer consigo três habilidades, foi tomado aqui a partir de apenas uma habilidade, a EF09HI03PE, já que a mesma traz uma maior possibilidade de tratamento do fenômeno religioso nas primeiras décadas de existência do sistema republicano no Brasil.

Do ponto de vista da distribuição cronológica, três objetos de conhecimento estão localizados no século XX, um no século XXI e outro entre os séculos XIX e XX. Quando o parâmetro utilizado é o da localidade, tem-se três conteúdos que tratam de eventos ocorridos no Brasil, um que teve seu nascedouro da Europa e outro no Oriente Médio, apesar das nítidas interconexões desses fenômenos com diversas espacialidades. A predominância de objetos nacionais no recorte, deve-se à tentativa de promover na escola debates mais aproximados com a realidade estudantil, dado a quase impossibilidade de se ficar imune, independentemente da crença que se tenha, à influência que as questões religiosas exercem sobre a política local.

As habilidades descritas, particularmente a EF09HI21PE e a EF09HI32PE, são bem mais concisas que a média de habilidades de História elencadas pelo Currículo de Pernambuco, o que permite, em tese, uma maior conexão entre a prática engendrada em sala de aula e o documento oficial. A habilidade EF09HI26PE, que tem como objetivo discutir os processos de resistência ocorridos durante os 21 anos de governos militares do Brasil, apesar de extensa, conseguiu delimitar claramente o seu foco, não trazendo, a princípio, nenhuma dificuldade ao docente para elaboração de sua aula. Entretanto, o volume exagerado de texto, a difusão de objetos e a utilização numerosa de verbos, continua sendo uma característica persistente nas

habilidades EF09HI03PE e EF09HI17PE, o que torna mais problemática sua efetiva consolidação.

Quanto às potencialidades delineadas pelo quadro acima, entende-se que tomadas isoladamente, sem a consideração das habilidades que as acompanham, os objetos de conhecimento apontados não trazem, à primeira vista, grandes oportunidades de implementação de uma Nova História Política. Todavia, quando apreciamos tais conteúdos com os objetivos que eles trazem, apesar das dificuldades traçadas, temos uma série de brechas para desenvolver com os estudantes um ensino de História significativo.

Já na primeira habilidade, observa-se a potencialidade de trabalhar com os movimentos religiosos messiânicos e milenaristas, que ocorreram nas primeiras décadas da República. A sabida interferência religiosa no embasamento ideológico de movimentos como Canudos, Juazeiro e Contestado, atestam as complexas relações entre a política, que passava por uma transformação na forma de governo, e a religião. No seio do próprio catolicismo existia uma série de cisões, traduzida na resistência que as autoridades oficiais da Igreja Romana⁸⁴ tinham a atuação de certos líderes carismáticos, como Padre Cícero e Antônio Conselheiro. Enquanto isso, para as populações camponesas, esses líderes, em suas respectivas localidades, gozavam de considerável aprovação, já que ajudavam na atribuição de sentido às suas vidas a partir do ideário messiânico de prosperidade exequível num futuro não tão distante.

Na discussão da segunda habilidade, a EF09HI17PE, enxerga-se a oportunidade de desnudar os totalitarismos, particularmente o fascismo, a partir de sua estreita relação com a Igreja católica. Uma possibilidade latente de trabalho, é partir dos discursos proferidos pelo Papa João Paulo II, no qual reconheceu as equivocadas alianças do Vaticano no *entreguerras*, para em seguida problematizar os porquês da sustentação religiosa a movimentos notadamente violentos e segregadores. A de se questionar, concomitantemente, se as recompensas político-econômicas conquistadas pela Igreja, a partir da assinatura do Tratado de Latrão,⁸⁵ são suficientes para explicar tal parceria. Senão, quais proximidades ideológicas

⁸⁴ Segundo Schwarcz (2012, p. 56): “A fama de milagreiro de Cícero logo se chocou com as autoridades da Igreja católica oficial, uma vez que por lá se difundiram crenças do tipo milenarista e messiânico – uma espécie de mitologia de juazeiro, em que Cícero era investido na condição de profeta”.

⁸⁵ Acordo assinado entre a Santa Sé e o Estado italiano na qual ficava estabelecido, dentre outros pontos, o reconhecimento da autoridade temporal do papa sobre o território do Vaticano, uma recompensa financeira à Igreja pelas perdas territoriais durante o processo de unificação da Itália e a pacificação das relações políticas entre a Itália e a Igreja católica. (SOUZA, 2005).

foram utilizadas para legitimar a aliança entre a Santa Sé e o governo de Mussolini, falando especificamente do caso italiano?

A habilidade EF09HI21PE carrega em sua companhia a questão da Palestina, com todos os conflitos subjacentes àquela localidade. Potencialmente falando, sua problematização do espaço escolar pode ser conduzida a partir dos discursos religiosos que fundamentaram a criação do Estado de Israel, assim como, das argumentações palestinas contrárias à sua existência. Pela recenticidade desses eventos, uma série de fontes podem ser consultadas – principalmente a televisiva – oferecendo aos estudantes diferentes maneiras de se interpretar a História contemporânea. Comparativamente falando, seria o momento ainda, de introduzir nas aulas outros conflitos políticos, que tem por base questões identitárias e religiosas – como as guerras nos balcãs – indagando-se até que ponto a religiosidade dá sentido aos diferentes nacionalismos reivindicados.

A resistência à ditadura brasileira encabeçada pelos movimentos sociais do campo é um dos pontos aludidos pela habilidade EF09HI46PE. Nela fica premente a atuação da teologia da libertação, sintetizada pelo papel ocupado por Dom Helder Câmara, no que concerne a produção de um discurso que chamava para a Igreja a responsabilidade de liderar o processo na luta dos menos favorecidos pelos seus direitos sociais, civis e políticos. Nesse ponto, diferentemente da ação católica na consolidação dos fascismos europeus, fica evidenciado a missão contramajoritária de renomados representantes do catolicismo, mostrando que uma mesma “instituição”, em diferentes espaços e tempos, pode se posicionar de maneira diversa, dado a diversidade de sujeitos e relações de poder que movimentam seus bastidores.

Outra possibilidade, ainda nesse ínterim, é pesquisar como a teologia da libertação se manifesta atualmente. Será que ela ainda fundamenta a ação política de algumas figuras religiosas? Se sim, quais são essas pessoas e onde elas estão? A partir de quais espaços elas disseminam suas práticas? Questionamentos que entram automaticamente em contato com a última habilidade trazida pelo quadro, EF09HI32PE, já que a mesma traz como meta discutir o governo nacional pós-promulgação da Constituição de 1988, em suas diferentes dimensões, inclusive a cultural.

E é na dimensão cultural, sobretudo em sua vertente mais religiosa, que o fenômeno neopentecostal entra em evidência, sendo impossível se promover qualquer tentativa de entendimento sobre o Brasil moderno, sem sua devida

consideração. Conforme apresenta Leite (2019, p.12), em análise sobre o crescimento dos grupos evangélicos no país:

A presença evangélica no Brasil já data mais de um século. Nas últimas quatro décadas, porém, a expansão tem tomado novas formas, aqui entendidas como parte de um conjunto de práticas que possuem expressão espacial à medida que caracterizam e impulsionam o enraizamento destas igrejas nos lugares e territórios. A partir dos anos 1970, se inicia a terceira fase do pentecostalismo brasileiro conhecida como neopentecostalismo, que afirma a teologia da prosperidade e a teologia do domínio como campos ideológicos a partir dos quais se desenvolvem as igrejas neopentecostais.

Além do enraizamento e da rápida propagação territorial, o neopentecostalismo traz em si uma série de desdobramentos para a dinâmica nacional, sendo de fundamental importância o seu trato no espaço escolar. Seja ditando normas comportamentais, o que é comum a qualquer sistema religioso, seja ocupando importantes espaços no parlamento brasileiro, ou até mesmo, através da posse de importantes empresas midiáticas, é nítida a cada vez maior influência do ideário desse ramo protestante na política brasileira.

A última eleição pode inclusive servir de objeto de estudo, já que oferece a oportunidade de tratamento através dos pressupostos de uma Nova História Política, para se verificar o alcance e as maneiras de manifestação dos diferentes neopentecostais, suscitando questionamentos como: Até que ponto o crescimento das Igrejas neopentecostais explica o fortalecimento, eleitoralmente falando, de uma direita mais conservadora no Brasil? O discurso de cunho mais social, utilizado pelos partidos progressistas, ainda possui relevância acentuada nas periferias das grandes metrópoles brasileiras? Quais ações foram tomadas pelos líderes evangélicos para convencer os seus fiéis a votarem no candidato apoiado por suas Igrejas? Perguntas que podem nortear a problematização do assunto em sala de aula, ainda mais se levarmos em consideração que o crescimento de qualquer doutrina religiosa, independentemente dos valores que defenda, não pode ser utilizado para inibir o debate escolar sobre os temas controversos, já que estes, conforme enfatiza Pagès (2019, p. 16 e 17), são indispensáveis para a proposição de um currículo mais relevante socialmente.

Las cuestiones controvertidas pueden ser una buena alternativa al actual currículo y pueden permitir desarrollar la ciudadanía global ya que abarcan cualquier tipo de ámbito y pueden ser tratadas a diferentes escalas espaciales, desde la local hasta el mundo, y temporales y desde enfoques

integrados, interdisciplinares o disciplinares. Claire y Holden (2007) editan diferentes experiencias, encargadas a varios autores, que ilustran perfectamente cómo desde las cuestiones controvertidas se puede formar a la ciudadanía global. Por ejemplo, cuestiones como la guerra y la paz, la educación para la sostenibilidad, el terrorismo islámico, los sistemas electorales, el turismo y el desarrollo sostenible, etc.

Somados a estes polêmicos temas destacados pelo catalão para o desenvolvimento de uma cidadania global,⁸⁶ poderíamos acrescentar os debates em torno das questões de gênero, as cotas raciais, a preservação/ocupação das terras indígenas, os limites da liberdade de expressão, dentre outras. Temáticas que pautam o imaginário nacional, muitas vezes atravessadas pelos preceitos religiosos, mas que pela ausência de uma consideração científica, acabam se esgotando unicamente nas percepções do senso comum, servindo inclusive para a manutenção e justificação de certos preconceitos.

Como elemento reforçador, torna-se importante salientar que o desenvolvimento de uma educação pautada por princípios democráticos, passa pela consideração da multiplicidade de subjetividades – sexuais, étnicas, religiosas etc. – passíveis de existência num mundo globalizado como o nosso. A escola, enquanto instituição também de socialização, é um espaço privilegiado para o debate dos chamados temas controversos, desenvolvendo com os estudantes o entendimento de que as relações humanas devem ser pautadas pelo respeito e a tolerância mútua.

Falando agora das oportunidades de encaminhamento para as aulas de História, suscitadas pelo estudo do relacionamento da cultura política com o eixo religião e política, enxerga-se uma variedade de possibilidades. Ainda no estudo sobre os movimentos sociais ocorridos na República Velha, tem-se a oportunidade de se investigar como esse catolicismo mais “rústico”, caracterizado pela admiração por personagens com Conselheiro e Padre Cícero, influenciou na formação de uma dada cultura política, particularmente entre parte da população sertaneja nordestina. Até que ponto essa mesma cultura política influenciou a forma que as pessoas se doaram a esses “beatos”? Seria o Nordeste, por sua construção sócio-histórica, um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas crenças, ou pensar assim seria apenas mais uma maneira reducionista de encarar a realidade?

⁸⁶ A cidadania global, de acordo com Pagès (2019), buscaria representar as diferentes características político-culturais existentes no mundo globalizado, promovendo a efetiva igualdade entre os sujeitos independentemente de suas nacionalidades ou identificação cultural.

Outra questão relevante, agora se tratando da emergência do fascismo e do nazismo, seria o de analisar todo o ideário justificador das ações nazistas na Europa, particularmente aquelas vinculadas à suposta superioridade racial ariana. Em quais preceitos ideológicos essas ideias se sustentaram? Elas foram propagadas através de quais canais de difusão? Como as diferentes instituições religiosas, no caso específico da Alemanha, relacionaram-se com elas? Os preceitos religiosos acabaram corroborando ou combatendo as práticas do partido? São apontamentos como esses que possibilitarão a compreensão de como e quanto a cultura política interfere na religiosidade dos indivíduos, e como essa religiosidade sedimenta e torna possível a existência de certas culturas políticas.

Tratando da conexão entre o binômio religião e política com o tempo presente, conforme apontado anteriormente, evidencia-se a existência de um território fértil, particularmente no Brasil. Como visto, a laicidade característica dos Estados ocidentais modernos, além de não conseguir afastar o religioso dos fenômenos políticos, potencializou sua atuação, ao redefinir os papéis que as instituições religiosas passaram a ter no debate público contemporâneo.

O intenso crescimento das Igrejas Evangélicas, particularmente as neopentecostais, já pode se constituir num oportuno objeto de análise para uma História do tempo presente, dado que o mesmo se consolidou nos últimos 30 anos. As implicações desse aumento considerável de fiéis também pode ser um ponto de investigação, levando em consideração todas as mudanças socioculturais engendradas por ele. Do ponto de vista econômico, uma possibilidade é averiguar em quais estratos sociais os indivíduos adeptos a esses “novos” credos se concentram, o próprio microcosmo escolar pode ser utilizado para o desenvolvimento dessas pesquisas, que podem ser confrontadas comparativamente com os números nacionais.

Quanto ao regime de historicidade a ideia, mais uma vez, é trazer para o aluno a oportunidade de experienciar, durante as aulas de História, outras temporalidades. Conforme enfatiza Durval Muniz de Albuquerque (2019, p. 254-255):

A escrita e o ensino da História nos convidam a fazer uma viagem para fora do nosso tempo, nos propõem que recuemos até o passado e de lá olhemos para o que pensamos ser nosso presente, podendo ter assim uma visão diferenciada, uma visão como que de fora, uma visão que permite vê-lo sob novos contornos. A História possui, assim, esta função lúdica de brincarmos de sair do presente, tentarmos imaginar como viviam, como sentiam, como

pensavam os homens e mulheres do passado. A História nos permite, pois, a relativização de tudo aquilo que define nosso tempo, permite o aprendizado de que aquilo que somos é apenas uma forma de ser entre muitas, nos permite saber como chegamos a ser o que somos e que esta forma ou estas formas não são as únicas possíveis.

Pedagogicamente falando, o ensino de História pautado intencionalmente na exploração dos diferentes regimes de historicidade, possui muito mais que uma função cognitivista, aquela marcada pela mera assimilação de conhecimentos. Brincando de sair do nosso tempo, fazendo também nossos estudantes experimentarem tal deleite, a partir do contato com diferentes costumes, religiões e sociedades, temos a oportunidade de reconhecer o outro enquanto sujeito dotado dos mesmos direitos que eu, apesar das inúmeras diferenças que possam existir entre nós. A relativização dos diferentes modos de ser e viver, que podem ser construídas nas aulas de História, além de possibilitar o entendimento das permanências de outras épocas no tempo presente, permite-nos entender que a maneira como nos relacionamos com o tempo não é a única, e talvez nem seja a mais plausível.

Trazendo o regime de historicidade para dentro da relação entre a religião e a política, a partir dos objetos de conhecimentos propostos, tem-se a oportunidade, por exemplo, de se analisar qual concepção de tempo norteava a resistência estimulada pela teologia da libertação. Nessa perspectiva, as aulas de História podem ser utilizadas para se compreender o impacto que os discursos de Dom Helder Câmara tinham entre seus seguidores e opositores, indicando até que ponto elas efetivamente combatiam o regime autoritário. Outra alternativa advém da exploração das ideias do arcebispo, para se aferir, na opinião dos estudantes, sua aplicabilidade no tempo presente.

Por fim, cabe ressaltar que a série de conteúdos e habilidades mencionadas pelos três quadros, trazem consigo a possibilidade de produção efetiva de uma Nova História Política no espaço escolar. Buscou-se aqui, não o esgotamento das abordagens passíveis dessa aplicação, mas a indicação, a partir de três ferramentas analíticas mediadoras – a cultura política, o tempo presente e o regime de historicidade – de brechas a serem produzidas no problemático Currículo de Pernambuco. Fendas que vão ressoar no próximo capítulo, a partir da apresentação de um conjunto de aulas concatenadas com os preceitos trabalhados até então, tornando mais factível o objetivo de promover uma educação democrática nas instituições escolares do país.

4 AULAS-OFICINA: UMA PROPOSTA PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

A partir da definição dos pressupostos teórico-metodológicos que compõem a Nova História Política, realizada no capítulo 2, e do levantamento das potencialidades exploráveis do Currículo de Pernambuco, no que concerne ao desenvolvimento de uma História escolar politicamente mais significativa, organizado no capítulo 3, o presente capítulo pretende apresentar a maneira que se estruturou o caderno de aulas-oficina desenvolvido no trabalho.

Inicialmente, será demonstrado o modelo teórico, do ponto de vista macro, que fundamentou a proposta de aula-oficina elaborada por Isabel Barca (2004). Nesse momento, algumas reflexões em torno de como se proceder e as vantagens de se trabalhar com fontes históricas na sala de aula também serão tratadas, sendo enfatizada a necessidade do método histórico ser vivenciado com os estudantes desde a Educação Básica.

Em seguida, dar-se-á continuidade à problematização dos elementos constituidores do que consideramos uma educação democrática. Para isso, o risco será tomado enquanto elemento indissociável do ato educativo, a partir do pensamento de Biesta (2021) e Freire (2011, 2017). Posteriormente, será apontada a necessidade de construção de um modelo de ensino-aprendizagem pautado na curiosidade dos aprendentes, denominada por Freire de pedagogia da pergunta. Por fim, de acordo com os pressupostos elencados por Barca (2004), será apresentado o produto didático, que trará, em sua proposição, a partir da reconfiguração do modelo da aula-oficina, um caderno de oficinas democráticas.

4.1 BASES TEÓRICAS DO USO DAS FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA

No longo percurso de combate aos resquícios da velha História Política, aquela que insiste em permanecer povoando as práticas de ensino-aprendizagem do código disciplinar tratado, é oportuno, ainda que de maneira elementar, situar algumas viabilidades teórico-metodológicas em voga, principalmente no que concerne ao currículo formal e a abordagem que deve ser aplicada ao manuseio das fontes históricas. Ressaltamos que a resposta que segue é uma possibilidade apresentada, não se constituindo como uma certeza absoluta de sucesso, dado as limitações de

toda proposição que não tenha como fundamento precípua a radicalidade de uma ação educativa democrática, na perspectiva defendida por Gert Biesta (2021).

Somado a isso a resolução do impasse presentista precisa ser melhor esmiuçado, sendo necessário, o oferecimento de alternativas que permitam enxergar os porquês dos jovens se posicionarem desta ou daquela maneira frente às situações que vivenciam cotidianamente. Então, a questão que se coloca, é a de como fazer os alunos falarem de maneira a conseguir captar indícios substanciais dos seus universos simbólicos, ou na linguagem da Nova História Política, das culturas políticas que estão amalgamadas em seus corpos e mentes.

Uma possibilidade que se apresenta, nesse caso, é a captação das narrativas dos estudantes em dois momentos do processo educativo. No momento inicial, da vivência dos conteúdos, com o objetivo de se verificar quais impressões carregam consigo sobre as temáticas que serão trabalhadas em sala de aula.⁸⁷ E como atividade final, com o propósito de verificar se o conhecimento produzido ao longo das aulas de uma dada unidade temática provocou mudanças nas leituras de mundo dos jovens.⁸⁸

A esse respeito, Cerri (2011, p. 47) enfatiza que o exercício da competência narrativa pelos alunos é o que nos permite identificar a maneira como eles concebem e se relacionam com o tempo, demonstrando os pormenores de sua consciência histórica. A consciência histórica aqui, conforme definido anteriormente, é tomada em sua dimensão prática, como aparato intelectual mobilizado a fim de orientá-los nas ações ordinárias das suas vidas. O desafio que se apresenta é o da produção de estratégias que permitam agrupar conteúdos, avaliações e o tempo restrito de aula, aos discursos produzidos pelos discentes, preferencialmente no formato escrito.

Nesse contexto, uma necessidade metodológica é que o currículo prescrito traga entre seus procedimentos o trabalho com as fontes históricas. Apesar da consideração ampla da eficácia de sua utilização para um ensino de História mais dinâmico, aquele que não seja pautado somente pelo discurso do professor, percebe-se que o seu uso muitas vezes não ultrapassa o nível da mera ilustração. Seja nas aulas propriamente ditas, ou até mesmo nos materiais didáticos, os documentos são

⁸⁷ Para Barca e Gago (2001, p. 242), tais conhecimentos prévios que os estudantes possuem sobre um conteúdo histórico antes da mediação didática do professor podem ser definidos como as chamadas ideias tácitas.

⁸⁸ De acordo com Lee (2003, p.21-22), o conhecimento histórico é contra intuitivo, na medida em que sua obtenção a partir da aplicação do método histórico vai de encontro a muitas concepções do senso comum. Nesse sentido, as narrativas finais dos estudantes, após o desencadear no processo de ensino-aprendizagem, devem conter elementos que demonstrem em algum nível essa transformação.

reduzidos a elementos probatórios dos discursos dos autores, perdendo-se a oportunidade de exploração das suas numerosas potencialidades.

Como assevera Verena Alberti (2019 p.107):

O TRABALHO COM FONTES é tão importante para as aulas de história quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia. De um lado, porque (i) ele permite ampliar o conhecimento sobre o passado e, de outro, porque (ii) possibilita que os alunos e alunas percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico. [GRIFO DO AUTOR].

Fazendo inferências a partir das palavras da autora, compreende-se que ao introduzir as fontes numa perspectiva problematizada, teremos a oportunidade de tornar o conhecimento histórico mais palpável para os estudantes, na medida em que eles próprios construirão seus pontos de vista a partir da manipulação de materiais selecionados. Obviamente que tal trabalho requer uma ampla mediação por parte do docente, como a consideração de “[...] que o conhecimento sobre o passado é condicionado pelas perguntas que fazemos às fontes [...]” (ALBERTI, 2019, p.107). Nesse caso, o trabalho prioritário do professor é conduzir os aprendizes aos questionamentos “corretos” que deverão ser feitos, para a partir daí esboçar de maneira contextualizada saberes sobre o passado.

As estratégias de inquirição devem estar pautadas, inicialmente, na identificação e nas intencionalidades por trás da confecção de uma dada fonte.⁸⁹ No primeiro nível, o da identificação, é necessário saber quem, onde e quando foi produzido um documento, além do local onde ele se encontra na contemporaneidade; em seguida, no nível da intencionalidade, é essencial indagar o porquê, o para quem, o como e o porquê da preservação de um registro humano. (ALBERTI, 2019). A partir da consecução desses pressupostos elementares, novos avanços podem ser feitos,⁹⁰ corroborando para o estabelecimento desse tipo de trabalho como um meio adequado para o alcance da aprendizagem histórica.

Na perspectiva da Educação Histórica,⁹¹ especificamente os trabalhos de Peter Lee (2003) e Rosalyn Ashby (2003), temos um alargamento na conceituação de fonte

⁸⁹ Entendida aqui como toda produção humana: documentos textuais, sonoros, imagéticos, arqueológicos e audiovisuais. (VERENA, 2019, p.108).

⁹⁰ Outras formas de exploração do trabalho com as fontes históricas em sala de aula serão tratadas no capítulo 4 da dissertação.

⁹¹ A Educação histórica enquanto campo de estudos no ensino-aprendizagem da História, “[...] parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a considerar a existência

histórica que é importante ponderar. Utilizando a influência dos estudos de Peters Rogers (1980) - onde é impossível se produzir conhecimento sem introduzir os aprendizes numa dimensão prática, a do “saber fazer” - Ashby (2003, p. 41) vai defender a relevância dos alunos compreenderem a natureza da investigação histórica, alegando que a mesma é capaz de desenvolver neles várias aptidões, dentre as quais: “[...] - Respeito pela verdade; - Respeito pela evidência; - Imparcialidade na gestão de conflito; - Predisposição para re-examinar certezas apreendidas; - Reconhecimento de julgamentos válidos e bem fundamentados; - Admissão da controvérsia [...]”.

Para esse fim, é indispensável o trabalho com as evidências históricas, que podem ser situadas “[...] entre o que o passado deixou para trás [...] e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas).” (ASHBY, 2003, p. 42). Assim, o processo de transformação de uma fonte como mera informação do passado para sua consideração como uma evidência dos tempos pretéritos, apesar de complexo, deve ser posto em prática nas vivências proporcionadas pelas aulas de História. Seu uso, além de introduzir materialmente os estudantes em simulacros de investigações históricas, pode ser visto como uma das maneiras plausíveis para aquisição de competências que transcendam a realidade escolar, como a capacidade de discernir entre informações válidas e não-válidas perante um fenômeno social.

Reforçando a necessidade do relacionamento entre a aplicação do método histórico, a partir do trabalho com fontes históricas (evidências) e da produção de narrativas, Cerri (2011, p. 65) traz uma importante reflexão sobre os fundamentos básicos do ensino de História:

De posse dos rudimentos do método histórico, a leitura de mundo que o sujeito faz é muito mais clara e autônoma. Por essa razão há quem diga que, no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo.

O método histórico, assim como enfatizado pela Educação Histórica, ganha centralidade, sendo mais importante que a mera reprodução de caráter mais conteudista. O objetivo é claro, dar autonomia para os sujeitos realizarem uma leitura

de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas, pelo contrário, possui uma natureza multiperspectivada. [...] a Educação Histórica entende que há uma utilidade e um sentido social no conhecimento histórico, por exemplo, para a formação da consciência histórica. (BARCA E SCHMIDT, 2009, p. 12).

mais depurada da realidade que os cercam, a partir de estratégias alicerçadas numa ciência de referência. Longe de querer excluir a possibilidade de se saber sobre os modos de organização e vida dos povos antigos, o chamado conteúdo substantivo,⁹² o que se pretende é escalonar qual conhecimento deve ser buscado prioritariamente nas aulas. É essencialmente possibilitar aos estudantes que elaborem seus julgamentos críticos sobre a leitura que diferentes sujeitos fizeram sobre o passado, contextualizando-as.

Retornando ao regime de historicidade presentista, aparentemente dominante em nossa época, a adesão ao método histórico nas aulas surge como uma oportunidade de sua superação, trazendo contribuições válidas para as vidas dos sujeitos. Cerri (2011, p.111-112), mais uma vez, traz uma série de apontamentos sobre a função social e individual que a disciplina pode ter, principalmente no que tange à prevenção de "identidades não razoáveis",⁹³ formadas exponencialmente nestes tempos. De acordo com o autor, uma das finalidades da História reside em:

[...] ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios. Além disso, deve contribuir para que os futuros cidadãos não fiquem presos no 'presente contínuo' [...] o ensino de história participa do trabalho socializador da escola, tirando o sujeito do egocentrismo e introduzindo-o na vida pública, com que nos confrontamos com o individualismo e o esvaziamento do espaço público que vivenciamos.

São premissas que dão ao ensino de História a esperança de cumprir uma de suas metas mais alardeadas publicamente, desde o seu surgimento enquanto disciplina científica no século XIX, que é o da complexa tarefa de formar para a cidadania. Uma cidadania que reconheça a dimensão multidimensional e inter-relacional de etnias, gêneros, opções sexuais e regionalismos (CERRI, 2011, p. 121). Que tenha como um de seus focos o pleno exercício de direitos civis e políticos,⁹⁴ mas que não esqueça de resguardar a capacidade de se angariar os tão esquecidos

⁹² O que aconteceu, o fato propriamente dito. Na perspectiva da Educação Histórica, além do conhecimento substantivo, é necessário se saber como se faz a História. (GAGO, 2020, p.3).

⁹³ Apesar de não definir diretamente, Cerri (2011) deixa claro, em momento posterior da obra, que tal identidade pode ser caracterizada como aquela que não abre espaço para o reconhecimento da alteridade.

⁹⁴ Os direitos civis podem ser compreendidos como aqueles associados às liberdades individuais, de consciência e de expressão, além do direito de ir e vir. Os direitos políticos, estabelecidos a partir da segunda metade do século XIX, referem-se especialmente ao direito de votar e ser votado. (COSTA e IANNI, 2018, p. 46).

direitos sociais.⁹⁵ Que potencialize o conhecimento e o cumprimento de valores universais, àqueles tão necessários à garantia da dignidade humana, elemento inegociável das relações entre os seres.

4.2 RISCO E PROCESSO EDUCATIVO: UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE E BIESTA

No trajeto percorrido até então, que desembocará na apresentação de um conjunto de aulas que objetivam possibilitar um trato mais aproximado com os pressupostos de uma Nova História Política, uma questão merece ser melhor esmiuçada, que é a da constante relação entre risco e educação. Em um mundo caracterizado pela onipresença da mercantilização, que atingiu de maneira impactante os sistemas educacionais, o aluno passa a ser considerado um consumidor, ávido por receber dos seus provedores – escola e professores – um cardápio de atratividade que o satisfaça. (GUILHERME; FREITAS, 2017, p. 70). Então, o debate que se impõe, é o de encontrar a fórmula perfeita entre a suposta necessidade de satisfação do estudante-cliente e a minimização dos riscos do ato educativo, já que o objetivo, por essa perspectiva, seria o de agradar o aprendente.

Juntamente a essas considerações iniciais, algumas perguntas vêm à tona, com o objetivo de melhor direcionar a discussão. Seria possível extinguir o risco do ato educativo? Qual fórmula de ensino-aprendizagem poderia ser aplicada por professores a fim de promover a quase certa satisfação do seu aluno? Se existisse tal fórmula de satisfação, e se houvesse a possibilidade de eliminar o risco da educação, eles seriam desejáveis, se pensarmos a educação em bases democráticas?

Nesse ponto, o da negatividade das asserções acima, o pensamento de dois importantes teóricos que fundamentam esse trabalho se encontra, oportunizando uma maneira menos traumática de se relacionar com o risco, e a possibilidade de insucesso, de todo e qualquer processo humano. Paulo Freire e Gert Biesta trazem em seus prognósticos, cada uma à sua maneira, a inevitabilidade do risco na educação, destacando, inclusive, que os educandos devem ser estimulados a assumi-lo.

⁹⁵ Dizem respeito aos direitos à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho etc. (COSTA E IANNI, 2018, p. 46).

Ambos abordam a natureza difícil da tarefa educativa e problematizam as situações em que a aprendizagem é descrita como fácil e agradável e a função do/a educador/a reduzida a um facilitador, cuja responsabilidade principal seria quase exclusivamente a de criar oportunidades e um clima favorável para que os estudantes aprendam. Nesse sentido, se faz fecundo propor o diálogo entre o pensamento dos referidos autores para compreender a complexidade e a dificuldade das relações de ensinar e de aprender, bem como a urgência de resgatar a reflexão sobre a função de ensinar. (GUILHERME; FREITAS, 2017, p. 70).

Para os autores, a imposição economicista em voga desvirtuou o debate sobre as reais finalidades da educação. Educadores, reduzidos a meros facilitadores, foram afastados da condução educativa em prol de uma sociedade que elimine a dicotomia entre opressores e oprimidos (Freire); ou que forneça mecanismos para os sujeitos se tornarem seres únicos e singulares no mundo (Biesta). Para isso, antes de ser afastado do vocabulário educacional, o risco precisa ser referendado, dada a incerteza e a imprevisibilidade de qualquer relação humana.

Em Freire, mais especificamente, a perpetuação da educação bancária pode ser enxergada como um dos desdobramentos dessa cultura eliminadora de riscos. Com ela, o processo de alienação é consolidado, já que o medo de errar impossibilita o estudante de agir, impedindo o seu estabelecimento enquanto sujeito histórico. As escolas, nessa perspectiva, funcionam como instituições mantenedoras da sujeição dos indivíduos, sendo desvirtuadas do seu papel de potencializar a manifestação das diversas subjetividades. Contrariamente a essa concepção, para o pensamento freiriano:

[...] o risco, além de ser um elemento presente nas ocorrências em que nos movemos, como seres humanos, consiste num fator intrínseco ao ato de aprender, que por sua vez, exige acolhida ao risco tanto quanto o nosso existir.

Para o educador de gosto democrático, o educando apreende a liberdade em seu exercício de assumi-la eticamente, responsabilizando-se por suas ações, escolhas e opções, aprendendo a decidir decidindo, fazendo rupturas e ensaiando a possibilidade de correr riscos. (FISCHER; LOUSADA, 2019, p. 421)

O risco seria assim condição *sine qua non* para o desenvolvimento das aprendizagens humanas. À disposição ao erro, tão camuflada em sociedades caracterizadas pela competitividade, é um elemento indispensável para o exercício autônomo de qualquer indivíduo, tendo na escola, o local apropriado para o seu desenvolvimento. Esse exercício, mediado pela incerteza do sucesso ou insucesso,

permite a responsabilidade e a responsabilização dos sujeitos pelos seus atos e escolhas, elemento imprescindível para construção de uma educação democrática.

Nesse ponto, as interpretações freireanas sobre a potência do risco encontram ressonância no pensamento de Gert Biesta, já que ambas postulações combatem a compreensão da educação enquanto uma mera relação econômica. Para o filósofo holandês, os três conceitos que melhor definem a relação educacional em sua ligação com o risco são a confiança, a violência e a responsabilidade (BIESTA, 2021, p. 44).

Sendo o primeiro dos conceitos, a confiança diz respeito ao sentimento que o aprendente/mestre deve demonstrar ao encarar o processo educativo. O ato de confiar é a condição necessária para o início de qualquer relação, principalmente aquela existente entre educador e aprendiz. Processo este que é impossível ter o controle absoluto, onde os resultados, apesar de presumíveis, podem também ser inesperados. Por ser de natureza incalculável, Biesta define a confiança como “sem fundamento”. (GUILHERME; FREITAS, 2017, p.79).

A violência, enquanto segundo elemento, relaciona-se a capacidade que as relações educacionais possuem de incomodar o indivíduo, tirando-o de sua zona de conforto. A apresentação de certas temáticas em sala de aula, por exemplo, pode suscitar nos estudantes uma sensação de desconforto e incerteza, manifestando o grau de risco inerente a todo processo de aprendizagem. Situação que acaba ilustrando o potencial transformador da educação, na medida que exemplifica o quão um tema sensível pode ser usado para promover o posicionamento dos sujeitos frente às situações que perpassam suas vidas, assim como, desencadear uma transformação em seu modo de ver e sentir as coisas. (BIESTA, 2021, p. 50).

Como conceito final, na intrínseca relação entre educação e risco, temos a responsabilidade. Responsabilidade que deve ser compreendida como a tarefa que cada educador possui de produzir situações em que o estudante manifeste sua subjetividade, mostrando-se como um ser singular e único. (BIESTA, 2021, p. 50). Essas situações formuladas, onde é impossível se ter o controle total sobre o comportamento dos sujeitos e os conhecimentos que vão adquirir, são permeadas pelo risco, o que consolida a incerteza como elemento inerente a todo processo que envolva dois ou mais seres humanos.

Por outro lado, a consideração do risco não elimina a diretividade que o educador deve dar à sua prática educativa, constituindo-se como uma de suas atribuições elementares. (GUILHERME; FREITAS, 2017, p. 73). Vendo de maneira

descuidada, uma educação pautada em valores democráticos, portanto vinculada constantemente ao risco, poderia dar a impressão de uma confusão de papéis entre discentes e docentes. Pelo contrário, tal distinção é clara em Freire, na medida em que:

[...] o professor necessita assumir o papel diretivo de educar, não para ficar no posto de comando, mas com a responsabilidade de organizar e orientar o estudo sério sobre determinado objeto, desafiando os alunos a refletirem acerca da existência do objeto indicado, bem como de sua realidade social presente. (SARTORI, 2019, p. 146).

Nesse sentido, o presente trabalho pautado nos objetos e abordagens de uma Nova História Política, por acreditar que a partir dela é possível o desenvolvimento de uma educação democrática, defende o emprego da metodologia de ensino denominada de aula-oficina. Entendemos que sua aplicação além de dar diretividade ao processo de ensino-aprendizagem, na medida em que propõe uma série de etapas a serem desenvolvidas para atingir um determinado fim, permite o desabrochar de certas percepções dos estudantes, caminho necessário para a manifestação das diversas singularidades humanas.

4.3 A PEDAGOGIA DA PERGUNTA E A IMPORTÂNCIA DO ENSINAR A PERGUNTAR

Ao encarar o desafio de se analisar um problemático currículo, apontando suas eventuais potencialidades, à luz dos preceitos da Nova História Política, enxergou-se na aula-oficina uma alternativa viável para alcançar o caminho desejado, que é o de promover a educação numa perspectiva democrática. Entende-se, porém, que para concretização exitosa da empreitada, a metodologia de ensino apontada precisa ser melhor encorpada, sendo necessário durante seu planejamento e aplicação, o aporte de teóricos que estabeleçam de maneira mais enfática a necessidade de as relações de ensino-aprendizagem serem pautadas pelo objetivo de emancipar os sujeitos.

Para Freire (2017, p.67), o limiar da aprendizagem ocorre a partir de um mecanismo constantemente empregado nas relações humanas, a pergunta. Embutida nela, além da urgente necessidade de se saber sobre algo ou alguém, temos a dinamicidade da curiosidade, sentimento que nos impele a sair da nossa zona estática de saberes, mobilizando-nos a buscar sempre um pouco mais. Esse prognóstico trata

o interesse como elemento indispensável para a conquista de novos conhecimentos. Porém, a vontade de aprender não nasce do acaso, ela é fruto, principalmente, da significação que o objeto a ser apreendido tem na vida do sujeito aprendente, ou seja, a produção do conhecimento, para ocorrer, precisa ser significativa.

Trazendo a reflexão para o espaço escolar, percebe-se que a exigência de cumprimento exaustivo do currículo prescrito, acaba inibindo, muitas vezes, o ato de perguntar. Movimentados pela lógica mercadológica de cumprir todo um programa estabelecido estatalmente, professores se veem rodeados por cobranças que exigem uma maior dinamização de suas aulas, ao mesmo tempo em que o excesso de conteúdos e habilidades a serem trabalhadas ao longo do ano letivo dificultam essa prática. Desse modo, docentes de diferentes espaços acabam adotando a aula-conferência como principal prática didática, nela, resumidamente falando, o estudante em posição passiva acaba “recebendo” todo o conhecimento do mestre, que por sua formação e experiência, estaria apto para transferir a mensagem aos alunos, considerados seres que pouco ou nada sabem. (BARCA, 2004, p. 101)

Essa lógica, que pode ser taxada como reprodutivista, por sua vez, corrobora para o cerceamento da curiosidade estudantil ao longo da vida escolar. Cada vez mais, estudantes que chegam ávidos por conhecimento no 6º Ano, com perguntas e participações constantes durante as aulas, vão demonstrando um grau de desinteresse preocupante nas séries seguintes, o que torna muitas vezes as aulas monólogos onde só o professor se expressa. Seria o caso de questionar, então, até que ponto contribuimos, enquanto professores, para perpetuação dessa desagradável lógica? Como restaurar a curiosidade estudantil, que tem uma de suas materializações mais nítidas esboçadas no ato de perguntar, com a finalidade de tornar as aprendizagens proporcionadas pelas disciplinas escolares realmente significativas?

Um dos caminhos possíveis para reversão desse quadro, talvez, seria o de considerar, de maneira mais enfática, os conhecimentos já obtidos pelos alunos. O reconhecimento dos saberes populares, aqueles taxados cientificamente como de senso-comum, poderia servir como primeira etapa de uma aula, com intuito de promover uma certa familiaridade entre o objeto que se quer apresentar, daquele já dominado pelos estudantes. Nessa etapa de significação, onde os conhecimentos prévios dos indivíduos participantes do ato seriam levantados, surge a oportunidade

do professor ressignificar, a luz das afirmações trazidas por seus discípulos, o trajeto de sua aula, mantendo vivo, obviamente, o seu propósito inicial.

Ao falar nas Cartas à Guiné Bissau de sua experiência de exílio no Chile, Freire deixava claro a importância de se estar aberto ao conhecimento de terceiros, ainda que a posição do educador naquele contexto fosse, “oficialmente” a de formar, não a de receber formação, de tais desconhecidos.

Uma experiência como esta – a de aprender primeiro para, ensinando depois, continuar a aprender, tínhamos tido Elza e eu, no Chile, quando e onde, ao travar os primeiros encontros com educadores chilenos, escutávamos mais do que falávamos [...]. Foi aprendendo com eles, com os trabalhadores dos campos e das fábricas, que nos foi possível ensinar também. (FREIRE, 2011, p. 18)

O ato de ensinar adveio, no relato acima, do reconhecimento das experiências dos aprendizes. Tais experiências, obtidas nos momentos iniciais do diálogo entre Freire e os chilenos, possibilitaram que o pernambucano compreendesse o que teria significado para os seus alunos, orientando-o na maneira que deveria conduzir as suas aulas. Trazendo o exemplo para a atualidade, o que são então os estudantes, senão sujeitos ansiosos muitas vezes para demonstrar as suas impressões de mundo, seus saberes, sem encontrar aceitação de seus pares ou professores? Por que não criar o hábito de perguntar pelo e ao outro, para a partir daí, incentivar o perguntado a curiosamente questionar sua realidade? E, trazendo mais especificamente para a presente pesquisa, o que é o levantamento de conhecimentos prévios, proposto pelo modelo de aula-oficina, senão o exercício do ato de perguntar?

O exemplo freiriano de abertura ao outro para a partir daí engendrar de maneira competente e humanizada sua prática no Chile, se coaduna, mais uma vez, com o pensamento de Biesta (2021) no que concerne à viabilização de uma educação democrática. O objetivo de uma educação democrática é oportunizar aos indivíduos que se reconheçam enquanto sujeitos singulares, reconhecimento que só é possível a partir do contato com o outro. (BIESTA, 2021, p. 78). Dessa forma, valores como solidariedade, respeito, empatia, senso de justiça, dentre outros, estariam na esfera da aceitável consumação, já que a partir deles – destinados sempre a outrem – seria possível a minha própria realização enquanto sujeito autônomo.

Por fim, cabe destacar que a dialogicidade do ato educativo, acompanhado da necessidade constante da curiosidade estudantil, externalizada através de perguntas,

não torna contraditória a diretividade, já defendida acima, do processo de ensino-aprendizagem proposto pelo professor. Pelo contrário, a condução de um profissional capacitado tecnicamente e comprometido socialmente é um elemento indispensável para consecução de uma boa aula, tal elemento, a da imprescindibilidade de um profissional competente, jamais pode ser perdida de vista.

Quando falo de não estarmos demasiado certos de nossas certezas, não quero dizer que o certo é estarmos andarilhando sem rumo, procurando adivinhar o que fazer. Isto seria cair no já criticado espontaneísmo que, como disse antes, não tem o seu contrário positivo na arrogância autoritária e elitista. (FREIRE, 2017, p. 143)

Por ser um elemento que tem o potencial de sistematizar muitas das intenções tratadas aqui, guiando o processo de ensino-aprendizagem requerido, optou-se pela utilização da metodologia da aula-oficina para composição das atividades que serão apresentadas em seguida. Longe de eventuais espontaneísmos, seu emprego, além de dar centralidade às narrativas estudantis, ainda possibilita a aplicação do método histórico. A pedagogia da pergunta, nesse caso, é movimentada desde o levantamento das ideias prévias dos aprendizes – quando o professor direciona suas perguntas aos alunos – até o momento em que os próprios estudantes, imbuídos agora na função de inquiridores, questionarão as fontes históricas, objetivando assim, a construção dos seus próprios conhecimentos históricos.

4.4 ENTRE A AULA-OFICINA E A PEDAGOGIA DA PERGUNTA:⁹⁶ CONSTRUINDO UM MODELO PARA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

De acordo com Gago (2020, p. 40), a consumação de uma aprendizagem significativa passa pelo atendimento a três etapas, que são: o conhecimento das ideias prévias dos estudantes, para a partir daí, elaborar tarefas desafiadoras; a

⁹⁶ Apesar das aproximações suscitadas pelo trabalho, a fim de acomodar o objeto de estudo, faz-se necessária a demarcação das especificidades do pensamento de Paulo Freire e Isabel Barca. Para o autor pernambucano, a vida dos sujeitos deve ser o ponto de partida de todo e qualquer conhecimento desenvolvido na escola, sendo a pedagogia da pergunta um mecanismo importante para esse fim. O saber curricularizado estatalmente é uma contradição, que deve ser amenizada a partir da tentativa de se mobilizar o currículo para democratizar as relações entre as pessoas. Já Barca, diferentemente de Freire, parte de um saber previamente definido, aquele apontado pelo currículo, desenvolvendo as perguntas – que movimentam a aula-oficina – a partir desse saber. Diante dessa perspectiva, o grau de autonomia de professores e estudantes é bem mais limitado.

construção de tarefas-problemas que consigam dialogar com os conteúdos históricos e conceitos meta-históricos;⁹⁷ e, a chamada metacognição, que se define como etapa onde ocorre a reflexão sobre a forma que o pensamento se desenvolveu. Todo esse conjunto de preceitos, serviu de embasamento para operacionalização da estratégia metodológica definida por Barca (2004) como aula-oficina.⁹⁸

A aula-oficina, para Isabel Barca (2013), deveria ter a seguinte organização:

A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado.

Modelo criado em 1999, pela própria pesquisadora, a aula-oficina parte do pressuposto que a consideração dos conteúdos escolhidos pelo professor, etapa 01 do processo, não deve suplantiar as ideias prévias que os estudantes possuem sobre o fato que será tratado, etapa 02. O primeiro momento, o da escolha dos objetos de estudo pelo professor, parte das “opções” impostas pelo currículo, sendo importante levar em consideração também as habilidades lá listadas. Na segunda fase, a do levantamento das ideias prévias, abre-se o espaço necessário para os educandos externarem suas ideias não só sobre o objeto tratado, mas também suas percepções sobre temáticas relacionadas, o importante aqui é através de perguntas problematizadoras conseguir captar sinais das percepções de mundo que eles possuem, já que elas subsidiarão a condução da próxima etapa.

A terceira etapa corresponde a escolha de fontes históricas pelo professor a fim de abarcar a temática curricular proposta, assim como, os saberes, diretos e indiretos, colhidos dos estudantes. Nesse momento, abre-se a possibilidade de

⁹⁷ De acordo com Cainelli (2017, p. 121), tais conceitos - continuidade, progresso, narrativa, evidência, imaginação etc. - também definidos como conceitos de segunda ordem, estariam vinculados a qualquer conteúdo de cunho historiográfico, sendo de importância inestimável por sua capacidade de oportunizar ao aluno a compreensão do conhecimento histórico.

⁹⁸ No artigo, o modelo da aula-oficina se sobrepõe a aula-conferência, caracterizada pela total centralidade do professor no processo educativo sendo o aluno um mero ouvinte, e o da aula-colóquio, que representou um avanço relacionado ao modelo anterior, por ser pautada em objetivos de aprendizagem, mas que ainda não dava papel relevante aos alunos. (BARCA, 2004, p.131 e 132).

inserção de evidências historiográficas atuais, promovendo o relacionamento e a comparação entre as fontes de um passado mais distante, com as produções humanas - jornais, pinturas, depoimentos audiovisuais, construções etc. - do presente imediato, tomando-se o cuidado de se evitar anacronismos que comprometam a construção do conhecimento.

A análise dos materiais, com eventuais inferências e comparações é o que caracteriza a penúltima fase da aula-oficina. Nesse momento, conforme ressalta Barca (2004, p.134), há a possibilidade do levantamento de novas questões e hipóteses, mediante a interpretação das fontes disponíveis. Essa etapa, possibilita o exercício já mencionado da pedagogia da pergunta, quando o aluno, a partir da instigação de sua curiosidade trabalhada anteriormente, poderá exercer uma atitude indagadora mediante os fatos e evidências apresentados. O importante, nesse momento fulcral, é deixar claro que:

[...] nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto. E mesmo quando, nestas relações, em que educador e educandos, curiosos, se acercam ao objeto de sua análise, os segundos necessitam de alguma informação, indispensável para o prosseguimento da análise, pois que conhecer não é adivinhar, a informação deverá ser precedida de certa problematização. Sem esta, a informação deixa de ser um momento fundamental do ato de conhecimento para ser a transferência que dele faz o educador aos educandos. (FREIRE, 2011, p. 21)

Conforme a afirmação freireana defende, o que precisa ficar claro nesse instante é a centralidade do papel que o educando tem no processo. Até a terceira etapa, o professor foi o agente que concentrou o maior número de atribuições para ocorrência da aula-oficina, sendo o responsável pela escolha dos conteúdos históricos e das fontes a serem trabalhadas, além de direcionar o debate para ter uma representação aproximada dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Na quarta etapa, não! Com um problema em mente para resolver, e em posse dos materiais selecionados, caberá ao estudante o papel de produzir, sob a supervisão do professor, uma interpretação “coerente”. O produto desse instante deverá ser externalizado, do ponto de vista narrativo, para o grande grupo, promovendo uma rica oportunidade de troca de experiências no espaço escolar.

Por fim, a quinta etapa, que nada mais é do que o desdobramento concreto do resultado conseguido após a problematização das fontes e a elaboração de uma

forma para expressão das considerações obtidas. É a fase em que as conclusões históricas serão alvo de nova apreciação docente, com intuito de levantar, em conjunto com os atores envolvidos no processo, as supostas fragilidades historiográficas existentes. Nesse momento também, conforme atesta Gago (2020), deve ser empreender uma reflexão sobre como o pensamento foi desenvolvido a fim de se chegar ao resultado relatado, levando os estudantes a considerarem o caminho percorrido para consecução de um saber.

Além dos aspectos técnicos abordados pela Educação Histórica de construção do conhecimento histórico e metacognição,⁹⁹ corporificados de maneira exemplar pela aula-oficina, uma educação democrática deve ser pautada por outros dois princípios, complementares entre si. O primeiro reforça que uma educação baseada em valores democráticos - solidariedade, responsabilidade social, espírito crítico e afins - exige uma postura ativa dos estudantes, totalmente contrária a ideia de que estes seriam meros recipientes de conhecimentos trazidos por terceiros (FREIRE, 2011, p. 66). O segundo trata a aprendizagem como resposta a determinados conhecimentos, e não como mera aquisição destes, por essa ótica, o estudante poderá imprimir sua marca no mundo, mostrando de fato quem ele é, além de deixar claro o seu lugar de fala. (BIESTA, 2021, p. 47)

4.5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO DIDÁTICO

Com intuito de dar concretude democrática ao modelo metodológico que estamos utilizando, defendemos uma nova configuração de aula-oficina, que além da organização defendida por Barca (2004), consiga dialogar, apesar das diferenças demarcadas, com os pressupostos teóricos aventados por Biesta (2021) e Freire (2011, 2017). Essa materialização, denominada de *Construindo juntos: caderno de oficinas democráticas*, trazida no apêndice do trabalho, toma como objeto e abordagem os elementos da Nova História Política, conforme demonstrado na análise do Currículo de Pernambuco.

Dividido em três seções, o caderno pretende oferecer aos professores, particularmente da Rede Pública, uma oportunidade prática de aplicação de três

⁹⁹ De acordo com Gago (2020, p. 6), a metacognição pode ser caracterizada como "(...) uma operação cognitiva que visa refletirmos acerca do modo como conhecemos, compreendemos as nossas realidades e tomamos decisões."

oficinas, além da reflexão teórica que embasou toda sua produção. Para otimizar seu entendimento e utilização, o material foi assim fragmentado:

A primeira sessão é ramificada em três partes: *Aula-problema*; *Aula-oficina*; e, *Roteiro para o trabalho com aula-oficina*. Os dois primeiros tópicos são apresentados de maneira concisa, ocupando cada um deles apenas uma página, além disso, nesse espaço, discute-se a maneira que os dois termos são explorados ao longo do trabalho. No terceiro tópico é esboçado, através de um esquema, o passo a passo para o trabalho com a metodologia da aula-oficina, assim como, as atualizações que foram realizadas ao modelo original de Isabel Barca.

A segunda sessão também é dividida em três partes, contendo, cada uma delas, a demonstração de uma aula-oficina. As oficinas são assim intituladas: *Trazendo à tona os múltiplos protagonismos femininos* (oficina 1); *A construção de uma ideia de Brasil* (oficina 2); e, *Temas controversos da história recente do Brasil* (oficina 3). O término de cada aula é composto de um conjunto de orientações explicitando a maneira mais adequada de se trabalhar com a oficina apresentada, e de uma discussão de como os conceitos da cultura política e do regime de historicidade atravessam o debate da temática explorada. Após esse momento, é discutida a maneira como uma educação democrática pode ser fomentada no espaço escolar, a partir da consideração das diferentes finalidades do processo educativo.¹⁰⁰

A última seção traz de maneira sintetizada a definição dos termos que estruturam, do ponto de vista historiográfico, o caderno. Nessa parte, cultura política, regime de historicidade e história do tempo presente são tomados enquanto elementos que podem ser dinamizados para estabelecimento de um diálogo mais profícuo com a Nova História Política, que tem o potencial de ser movimentada para possibilitar uma educação alicerçada em bases democráticas.

¹⁰⁰ Qualificação, socialização e subjetivação. (BIESTA, 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas que não mostram interesse pelo que os estudantes pensam ou sentem, onde não há espaço para os estudantes tomarem iniciativa, onde o currículo só é visto como matérias que precisam ser inseridas nas mentes e nos corpos dos estudantes, e onde nunca se leva em conta a questão do impacto dos inícios de uma pessoa sobre as oportunidades de os outros começarem, são claramente lugares onde é extremamente difícil agir e ser um sujeito democrático. Mas tais escolas realmente existem, e os jovens têm surpreendentemente muita consciência das limitações que elas impõem à sua capacidade e à capacidade de outros para vir ao mundo ser um sujeito. É nas rotinas da vida cotidiana que a experiência democrática é “vivida” e torna-se real. (BIESTA, 2021, p. 184)

O longo caminho percorrido a fim de culminar nesta dissertação, foi marcado por uma série de intempéries, fruto do ambiente, nada previsível, dos desafios colocados à humanidade a partir do final de 2019. Nascida no meio de uma pandemia, motivada pelo interesse pessoal na política, a pesquisa procurou desde o seu nascedouro compreender os porquês de uma forma tão criticada de se ensinar História, na qual denominou-se de velha História Política, continuava a ressoar em salas de aula Brasil afora.

Tendo as balizas definidas do que se constituía a velha História Política, restava ao trabalho demarcar o que de fato caracterizava a sua opositora, a chamada Nova História Política. A pergunta que não poderia deixar de ser sinalizada questionava o quê de definitivamente novo, essa nova forma de se problematizar as relações de poder dos sujeitos inseridos em diferentes espacialidades e temporalidades, tinha de fato.

A fim de responder tamanha indagação, a pesquisa foi se alicerçando, pouco a pouco, nos estudos organizados por René Rémond, onde novos sujeitos e perspectivas, davam a tônica do que poderia ser envolto sob a alcunha do político. A Nova História Política, antes de qualquer proposição, era acima de tudo uma negação. Rejeição, nas palavras de Rémond (2003), a todo personalismo, factualismo e idealismo que rebaixou a política, a um espaço de desprestígio teórico e historiográfico.

Como proposição desse novo campo, vão surgir os estudos sobre a cultura política, a repaginação da História do tempo presente e a preocupação sobre como os diferentes grupos sociais, marginalizados anteriormente, relacionam-se com o Estado e com outras coletividades. O foco deixou de ser os grandes personagens e

suas exaustivas cronologias, estando localizado nos “pequenos” sujeitos e todo o universo simbólico que dava sentido à sua atuação no mundo.

Feita a conceituação inicial, o próximo passo, trazendo o trabalho para o campo do ensino de História, era averiguar como essa Nova História Política se apresentava nos documentos curriculares pernambucanos. Com as análises realizadas, percebeu-se que o currículo pernambucano, apesar das suas amplas limitações, dialogava com os objetos dessa História Política repaginada, demonstrando ser factível sua exploração de maneira mais significativa em sala de aula.

Com esse arranjo posto, duas perguntas entraram em cena: a do como e a do porquê apostar nessa Nova História Política nas aulas de História da Educação Básica, particularmente para meninas e meninos do 8º e 9º Anos. Apesar de desafiadora tais indagações, a dissertação trouxe possibilidades de respostas às interpelações colocadas, formulando alternativas de aplicação para o como, e justificativa para o porquê, de tamanha missão.

Falando inicialmente na parte mais operacional, a que pretende estudar o como, a pesquisa confeccionou um material denominado de *Construindo juntos: caderno de oficinas democráticas*. Nele, a metodologia da aula-oficina foi tomada, passando por algumas alterações, a fim de trazer temáticas que dialogassem com muitos dos preceitos da Nova História Política. No caderno, até pela metodologia aplicada, o estudante será instigado a protagonizar a construção do conhecimento histórico sobre o objeto trabalhado, a partir da inquirição de uma gama variada de fontes históricas e das atividades em grupo que terá a oportunidade de experimentar.

Quanto ao segundo ponto, a do porquê se abordar uma Nova História Política no espaço escolar, temos duas proposições. A primeira é que uma Nova História Política possibilita uma série de alternativas teórico-metodológicas que têm o potencial de tornar mais significativas as aulas de História. Porém, apesar da importância desse prognóstico, consideramos que essa função necessita ser melhor aproveitada, tendo esse campo historiográfico como principal objetivo o desenvolvimento de uma educação democrática no espaço escolar.

Nesse ponto, entramos em contato com a epígrafe do bloco, onde a democracia, com todas suas vantagens e limitações, é problematizada. Na pesquisa, a Nova História Política deve ser compreendida como um instrumento utilizado a fim de proporcionar práticas democráticas no espaço escolar. Práticas, que num contexto

pós-pandêmico, portanto de supervalorização do papel do Estatal, devem ser cada vez mais estimuladas.

O sujeito democrático, conforme trazido por Biesta (2021) apesar de não ter na escola o seu lugar único de atuação, pode encontrar numa simples aula de História, o espaço adequado para sua manifestação. Espaço que deve ser caracterizado pelo respeito mútuo, tolerância, preocupação com o meio ambiente, defesa intransigente dos direitos humanos, dentre outros atributos imprescindíveis para o enfrentamento dos radicalismos que persistem em atuar sobre a vida das pessoas. Radicalismo exemplificado recentemente pela normalização da aceitação da tortura, praticada por agentes do Estado brasileiro na última Ditadura Civil-Militar, assim como pela acentuada negação da eficácia das vacinas contra a Covid-19.

A educação pensada em bases democráticas, aquela que vai de encontro a rigidez estabelecida pelas políticas curriculares que prescrevem o receituário de objetos e objetivos que as disciplinas possuem, deve ser pautada na oportunização de situações em que as diferentes subjetividades humanas possam se manifestar. É fortalecida, acima de tudo, no reconhecimento, que pode e deve ser trabalhado nas aulas de História com estratégias como a produção coletiva¹⁰¹ trazida nas oficinas, de que a exteriorização de minha identidade só é possível na presença e através do outro. É um convite que precisa ser reforçado todos os dias, de que o meu eu, só adquire relevância, a partir do relacionamento, algumas vezes conflituoso, com espaços, temporalidades e, principalmente, sujeitos, que proporcionam uma fuga das minhas tão demarcadas zonas de conforto.

¹⁰¹ Refiro-me especificamente à etapa 6 da aula-oficina. Nela, é solicitada a confecção de folheto, abaixo-assinado, carta-aberta, publicação em uma rede social, dentre outros - destinado a uma autoridade constituída, indivíduo ou grupo de indivíduos. No material criado deve ficar evidente o resguardo de valores como o respeito, a liberdade, o amparo aos direitos humanos, solidariedade e a tolerância.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.
- ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, I. (org.). **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003. p. 37-47.
- AUDIGIER, François. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- BARCA, I.; Gago, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.
- BARCA, I. Aula-oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, I. (org.) **Para uma educação de qualidade**: actas das quartas jornadas de educação histórica. Braga: CIED/IEP, 2004. p. 131-144.
- BARCA, Isabel. Ensinar história de modo linear faz com que os alunos se lembrem só dos marcos cronológicos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 260, mar. 2013. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo.
- BARROS, José D'Assunção. **História Política** - Dos objetos tradicionais ao estudo dos micropoderes, do discurso e do imaginário. 2009.
- BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história**: acordes historiográficos - uma nova proposta para a teoria da história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história**: os primeiros paradigmas - positivismo e historicismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011c.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história**: princípios e conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011d.
- BERSTEIN, Serge. "Cultura Política" in RIOUX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François (orgs.) **Para uma História Cultural**. Lisboa: Estampa, 1998 [original: Seuil, 1997].
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808–825, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9>. Acesso em: 14 abr. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 10.01.2022.

BURKE, P (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BURKE, P. **A escola dos Annales: a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Unesp, 1991.

CADIOU, François [et al]. **Como se faz história: historiografia, método e pesquisa**. Tradução Giselle Unti. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAIMI, Flávia Eloisa. A história da base nacional comum curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

CAIRE-JABINET, M-P. **Introdução à historiografia**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 2003.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. História e poder: uma nova história política. CARDOSO, Ciro Flamarion Santa; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975

CAVALCANTE NETO, Faustino Teatino. Nova História Política e Considerações Sobre os Conceitos de Cultura Política e Representações. In: **XIV Encontro estadual de História da ANPUH-PB: História, Memórias e Comemorações**, 2010, João Pessoa, 2010.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 16. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre: Ufrgs, n. 2, 1990, p. 177-229.

COLLINGWOOD, R.G. **A Ideia de história**. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

COUTROT, Aline. Religião e política. In: RÉMOND, René (org). **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

COSTA, M.I.S.; IANNI, A.M.Z. O conceito de cidadania. In: **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea**: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 43-73. ISBN: 978-85-68576-95-3. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788568576953.0003>.

DOSSE, F. História do tempo presente e Historiografia. **Tempo e argumento**. Florianópolis, v.4, n.1, jan./jun., 2012.

FARIA FILHO, et. Al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação E Pesquisa**, 30(1), 139-159, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008>.

FALCON, Francisco. História e Poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História**: ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Vol.1. Lisboa: Presença, 1952.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Aula Inaugural PPGH 2021. **Youtube**, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e6y3YIJQ1Xk&t=7793s>. Acesso em 02 mai. 2023.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Risco. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, André Luis Castro de; FREITAS, Luciane, Albernaz Araújo. O manifesto comunista: histórico e pressupostos. **Ambiente e Educação**. v. 23, n. 3, p. 10-31, 2018.

FUNES, Alicia Craciela; JARA, Miguel Ángel. Formar cidadanias por meio do ensino de História na Argentina. In. GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de história e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GABRIEL, Carmem. Currículo de história. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GAGO, M. A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21736. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21736>. Acesso em: 5 jul. 2021.

GARCIA, Cristina Victor; SANTOS, Christiano Jorge. Criminalização da lgbtfobia pelo Supremo Tribunal Federal do Brasil. **Revista direito UFMS | Campo Grande, MS | v. 5 | n. 2 | p. 294 - 317 | jul./dez. 2019**

GIRARDET, Raoul. **Mitos e mitologias políticas**. Trad. Maria Lúcia Machado. Companhia das Letras: São Paulo, 1987.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da Rede estadual de São Paulo. **Educação e sociedade**, v. 37, p. 1121-1141, 2016.

HARTOG, François. **Evidência da história: o que os historiadores veem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/garanhuns.html>. Acesso em 15 jul. 2021.

LAVILLE, Christian. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 173-190, jan./abr., 2011.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Rev. bras. Hist.** vol.19, n.38, São Paulo, 1999.

LEE, P. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. *In*: BARCA, I. (org.). **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

LEITE, Luiza Chuva Ferrari. **O plano de poder da igreja universal do reino de deus: Estratégias territoriais da expansão neopentecostal no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23.

MACÊDO, Maurides. Cultura Escolar e Memória Escolar: Desafios e Pressupostos da Pesquisa em História da Educação. **Educativa (GOIÂNIA. ONLINE)**, v. 18, p. 360-371-ISSN 1983-7771, 2015.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e introdução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MEDEIROS, Fabrício Ferreira. A nova história política. **Temporalidades**, Edição 25, v.9, n.3, set./dez. 2017.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos**, [S.l.], n. 18, p. 107-128, abr. 2020. ISSN 2179-7528. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MENDONÇA, Kátia. **A salvação pelo espetáculo**: mito do herói e política no Brasil. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Culturas políticas na história**: novos estudos. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PAGÈS, Joan. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. In: AVILA, Rosa María; LOPEZ, Rafael; FERNÁNDEZ, Estibaliz. **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización**. Bilbao: AUPDCS, 2007. P. 205-215.

PAGÈS, J. Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. REIDICS. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, Extremadura, n. 5, 5-22, Septiembre, 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco**. Recife, 2012. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/historia_parametros_efm2013.pdf. Acesso em: 25.04.2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Recife, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4419>. Acesso em: 27.02.2022.

RIOUX, Jean Pierre. A associação em política. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RÉMOND, René. **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed.UFPR, 2010.

SALLES, André Mendes. Currículo escolar, prática pedagógica e saberes disciplinares da história. **História & Ensino**, v. 26, p. 73-90, 2020.

Santisteban, A. y Pagès, J. La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Avila; R. López; E. Fernández (Eds.). **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización**. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/ educação problematizadora. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A abertura para o mundo: 1889-1930**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Mapfre e Editora Objetiva, 2012.

SILVA, Adriana Maria Paulo da; SILVA, Lucas Victor. O currículo de Pernambuco fugindo da mira da BNCC. In: **BNCC de História nos estados: o futuro do presente [recurso eletrônico]** / Angela Ribeiro Ferreira et al (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Salmo Caetano de. A Santa Sé e o estado da cidade do vaticano: distinção e complementaridade Salmo Caetano de Souza. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. v. 100 p. 287-314 jan./dez. 2005.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Trad. Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VERSIANI, Gilberto Freyre a escravidão benigna. **Cad. Est. Soc. Recife**, v 16, n. 2, p. 361-389, jul./ dez., 2000.

VITORASSI, Sílvia. **História para quê(m)?: ensinar história e política na era das redes sociais**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2018.

WINOCK, Michel. As ideias política. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

**APÊNDICE A – CONSTRUINDO JUNTOS: CADERNO DE OFICINAS
DEMOCRÁTICAS**



<https://drive.google.com/file/d/1ALmjHYwToxR7Ytu1K1sPYcRkKAX3M0yR/view?usp=sharing>

FICHA TÉCNICA

Título

Construindo juntos: caderno de oficinas democráticas

Autor

Ewerlin Felipe Pontes Costa

Orientadora

Juliana Alves de Andrade

Produção gráfica

Maria Vanessa Rodrigues de Araujo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	04
--------------------------	-----------

SESSÃO I

AULA-OFICINA.....	05
--------------------------	-----------

ROTEIRO PARA O TRABALHO COM AULA-OFICINA.....	06
--	-----------

SESSÃO II

OFICINA 1: Trazendo à tona os múltiplos protagonismos femininos....	08
--	-----------

OFICINA 2: A construção de uma ideia de Brasil	27
---	-----------

OFICINA 3: Temas controversos da história recente do Brasil	53
--	-----------

SESSÃO III

PARA SABER UM POUCO MAIS, CONCEITOS ESTRUTURANTES DO TRABALHO.....	75
---	-----------

REFERÊNCIAS.....	76
-------------------------	-----------



APRESENTAÇÃO

Caro professor (a), o presente caderno, fruto da dissertação A NOVA HISTÓRIA POLÍTICA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DE PERNAMBUCO (8º E 9º ANO); as aulas-oficina como espaço de educação democrática, objetiva oferecer aos docentes de História da Educação Básica, alternativas para se combater os vícios da velha História Política que ainda persistem em habitar as nossas aulas.

Partindo das limitações e potencialidades do Currículo de Pernambuco, e do diálogo com os conceitos historiográficos da cultura política e do regime de historicidade, o presente material oferta três aulas-oficinas, suscitando situações que permitam o desenvolvimento de uma educação democrática no espaço escolar. Para isso, produzimos um material que almeja ter como principal efeito, durante sua aplicação, momentos em que a relação entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem seja caracterizada pelo respeito mútuo, tanto entre si, como pelos sujeitos de outras espacialidades e temporalidades.

Destacamos, por fim, que as oficinas não devem ser entendidas como uma receita pronta esperando sua aplicação adequada para concretização do sucesso do ato educativo. Pelo contrário, sua proposição, apesar de estruturada, deve ser vista como uma das múltiplas materializações pedagógicas disponíveis para uma aula de História, passível, portanto, do risco inerente a qualquer intervenção dessa natureza. Risco que apesar de tornar incerto a construção de uma educação democrática no espaço escolar, não torna a luta menos importante e necessária.



SESSÃO I

AULA-OFICINA



De maneira genérica, a aula-oficina pode ser definida como uma metodologia de ensino que objetiva, a partir da proposição de uma situação-problema e de um conjunto de fontes históricas, a construção de interpretações históricas pelos estudantes. É mais uma estratégia, que ao contrário das metodologias de aula centradas no professor,[1] visa dar centralidade aos estudantes envolvidos no processo, tornando-os participantes ativos no desenvolvimento de suas aprendizagens.

Concebida por Isabel Barca, em 1999, a aula-oficina propõe diferentes estágios a serem vivenciados pelo binômio docente/discentes, como: seleção de conteúdos, levantamento dos conhecimentos prévios, separação de fontes históricas, análise do material, produção de conclusões históricas e avaliação do processo pelo educador. (BARCA, 2013). Dentro da perspectiva da educação histórica, área de estudo e atuação da pesquisadora portuguesa, o conhecimento de cunho historiográfico deve ser mobilizado para uma utilidade social, que é o desenvolvimento da consciência histórica[2] dos indivíduos (BARCA E SCHIMIDT, 2009).

Para o desenvolvimento das três aulas presentes no caderno, o modelo teórico-metodológico proposto passará por algumas alterações. O objetivo das incrementações é tornar a estratégia mais propícia ao trato das temáticas oriundas da Nova História Política, desenvolvendo ainda um diálogo mais aproximado com as ideias de Paulo Freire (2011, 2017) – de uma pedagogia centrada na curiosidade e nos saberes discentes, e de Gerl Biesta (2013, 2021) – onde a subjetivação[3] dos indivíduos é o principal mote para o desenvolvimento de uma educação democrática.

[1] O modelo da aula-oficina se sobrepõe a aula-conferência, caracterizada pela total centralidade do professor no processo educativo sendo o aluno um mero ouvinte, e o da aula-colóquio, que representou um avanço relacionado ao modelo anterior, por ser paulada em objetivos de aprendizagem, mas que ainda não dava papel relevante aos alunos. (BARCA, 2004, p.131 e 132).

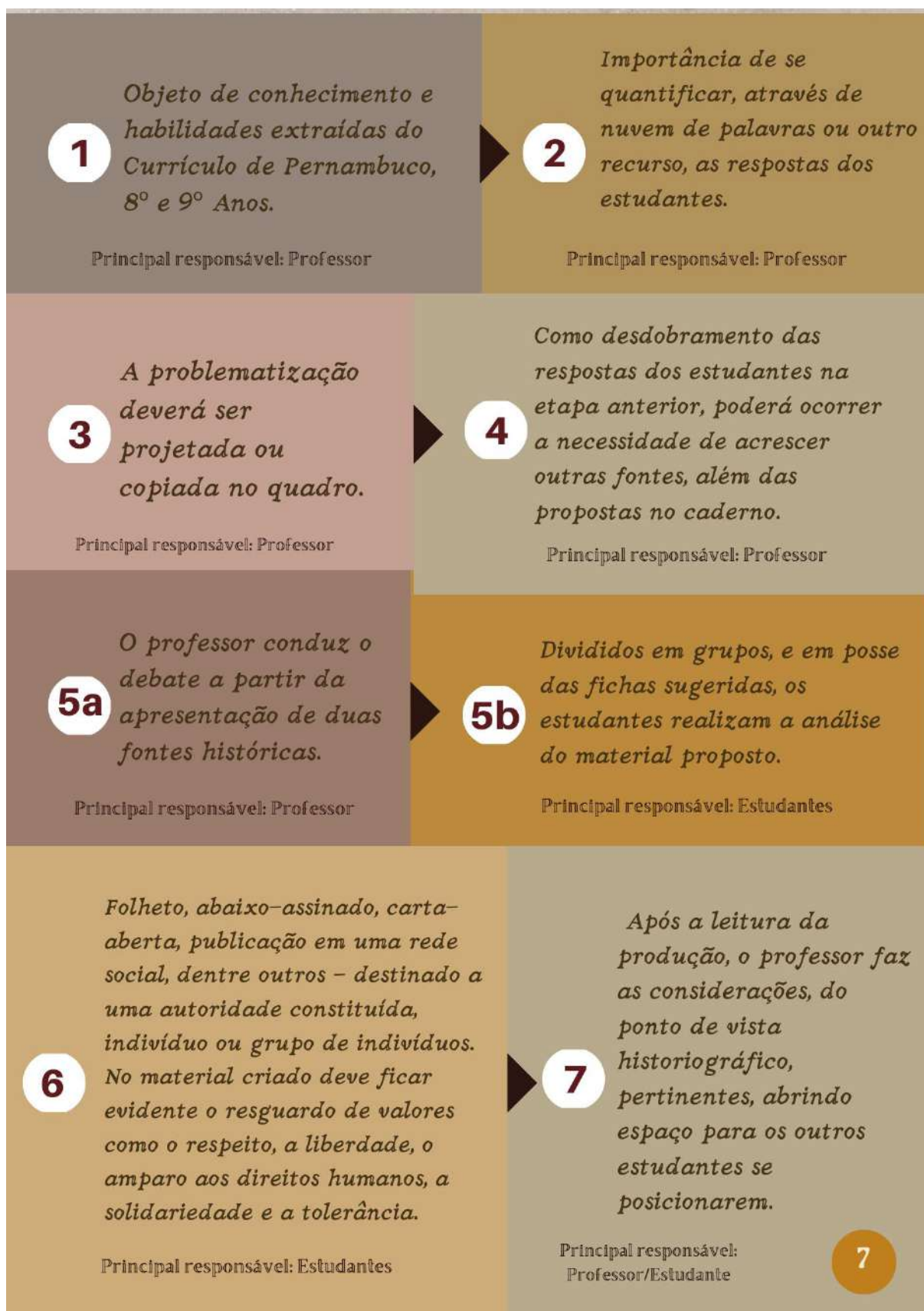
[2] A consciência histórica, de acordo com Jörn Rüsen, pode ser entendida como mecanismo intelectual mobilizado a fim orientar os sujeitos a se posicionarem frente às ações da vida prática (RÜSEN, 2010, p.56).

[3] Diz respeito à potencialidade que o ato educativo tem de promover a manifestação da multiplicidade das subjetividades humanas. Nas palavras do Biesta: "(...) qualquer educação que mereça ser chamada assim deve sempre contribuir para processos de subjetivação que permitam os que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações" (BIESTA, 2013). Ao longo do caderno, a proposição de uma educação democrática no espaço escolar dar-se-á a partir dos processos de subjetivação, além dos de qualificação e socialização, que as aulas-oficina possibilitam, especificados

ROTEIRO PARA O TRABALHO COM AS AULAS OFICINAS

Conforme exposto, o presente roteiro pretende sistematizar uma das maneiras possíveis de se trabalhar com a estratégia da aula-oficina nas aulas de História das últimas séries do Ensino Fundamental, particularmente no que concerne ao desenvolvimento de uma Nova História Política. Dividido em sete etapas, a esquematização sugerida será utilizada na proposição das três oficinas existentes no caderno.

- 1  *Seleção do objeto de conhecimento e habilidades*
- 2  *Apresentação da temática e levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes*
- 3  *Problematização - em forma de pergunta-desafio, texto, algumas questões ou todos os formatos combinados*
- 4  *Escolha/separação das fontes históricas que serão utilizadas*
- 5  *Análise das fontes históricas:*
a) *Análise dirigida pelo professor*
b) *Análise realizada pelo estudante*
- 6  *Produção de um instrumento que socialize os resultados da pesquisa para toda turma*
- 7  *Socialização e avaliação da produção organizada*



SESSÃO II

OFICINA 1:

Trazendo à tona os múltiplos protagonismos femininos

Etapa 1:

OBJETO
DE
CONHECIMENTO

Anarquismo[4] e protagonismo feminino.

SÉRIE:
9º ANO

CAMPO DA NHP: Movimentos sociais e lutas coletivas.

Habilidades

(EF09HI12PE) Problematicar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil ao longo do século XX e compreender as relações sociais, econômicas, políticas e culturais entre os homens e mulheres, considerando a diversidade e identidade de gênero em diferentes contextos históricos, assim como as mudanças de abordagem sobre o tema;

(EF09HI13PE) Identificar e relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais e reconhecer as ações, inter-relações e embates de homens e mulheres de diferentes grupos sociais, políticos, regionais, étnico-raciais, etários e culturais como responsáveis pelas transformações da sociedade e da cultura em diferentes tempos e espaços.

[4] Apesar de não ser o foco da oficina, o anarquismo é apresentado juntamente com o protagonismo feminino no Currículo de Pernambuco. Por utilizarmos como referência o objeto de conhecimento e as habilidades tais como apresentadas no documento, decidimos não retirar e/ou acrescentar nenhuma nova nomenclatura.

Etapa 2:

**FICHA DE CAPTAÇÃO DOS CONHECIMENTOS
PRÉVIOS – OFICINA 1**Estudantes: _____

Série/Turma: _____

a)

Vocês consideram o meio social em que estão inseridos machista?

b)

Na realidade familiar de vocês, quais são as atribuições de trabalho, inclusive doméstico, de homens e mulheres?

c)

No que concerne ao modo de vida (profissão, educação escolar, direitos políticos), quais as semelhanças e diferenças que conseguem identificar entre suas mães e avós? A que vocês atribuem essas mudanças?

Etapa 3:

**FICHA DE PROBLEMATIZAÇÃO DAS
FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 1**Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Mesmo diante de um contexto de adversidade, fruto de um ambiente extremamente patriarcal, quais teriam sido os motivos que impulsionaram diferentes mulheres a se unirem, em diferentes tempos e espaços, em busca de direitos? Em que medida o direito político alcançado em 1932 – o direito ao voto – influenciou as conquistas olvidadas pelas mulheres nas décadas seguintes? Tais conquistas possuem relação entre si, ou podem ser compreendidas isoladamente?

CARD ESTUDANTE, ESTA FICHA DEVERÁ SER PREENCHIDA APÓS A ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS
DISPONIBILIZADAS PELO PROFESSOR

Etapa 4 e 5:

ANÁLISE DIRIGIDA PELO PROFESSOR

FONTE 1:

TRECHOS DA LEI Nº 3.071, DE 1º DE JANEIRO DE 1916.

Art. 242. A mulher não pode, sem autorização do marido (art. 251):

[...]

IV - Aceitar ou repudiar herança ou legado.

V - Aceitar tutela, curatela ou outro munus público.

VI - Litigar em juízo civil ou comercial, a não ser nos casos indicados no arts. 248 e 251.

VII - Exercer a profissão (art. 233, IV)

FONTE 2:

IMAGEM DO PERIÓDICO A CIGARRA, DE 1926.



BRASIL. Legislação Informatizada - LEI Nº 3.071, DE 1º DE JANEIRO DE 1916 - Publicação Original. Rio de Janeiro, 1916. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3071-1-janeiro-1916-397989-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 02 de fev. de 2023.

MALUF, Mariana; MOTT, Maria Lúcia. Recôndito do mundo feminino. In: SEVCENKO, Nicolau. (Org.) História da Vida Privada no Brasil - República: da Belle époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3.

ANÁLISE REALIZADA PELO ESTUDANTE

FONTE 3:

TRECHO DA PUBLICAÇÃO TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE), NO TWITTER, ACOMPANHADO DE CARD COM IMAGEM DE BERTHA LUTZ



BRASIL. Em 24 de fevereiro comemora-se o Dia da Conquista do Voto Feminino no Brasil [...]. Brasília, 23 de fev. 2020. Twitter:@TSEjusbr. Disponível em: <https://twitter.com/TSEjusbr/status/1231564055229366272>twitter.com/bianca_gomes1234. Acesso em: 02 de nov. 2021. Acesso em 02 de fev. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 1

Estudantes:

.....

Série/Turma:

Fonte 3

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 4:**REPORTAGEM DO JORNAL "O TEMPO" – COMEMORAÇÃO PELOS 60 ANOS DA CRIAÇÃO DA PÍLULA ANTICONCEPCIONAL**

Pílula anticoncepcional: os 60 anos que revolucionaram o mundo
[...]

A década de 60 começou com uma bomba social em forma de minicomprimidos e cartela colorida – chegavam às farmácias os primeiros anticoncepcionais nos Estados Unidos. O medicamento permitiu a revolução e a autonomia sexual feminina, fornecendo o controle da possibilidade de engravidar.

O tom revolucionário da novidade estava até na publicidade, que fazia referência do medicamento à figura de Andrômeda, princesa na mitologia grega oferecida como sacrifício a um monstro marinho. Nas propagandas da época, a mulher se via livre de correntes, simbolizando a libertação da ameaça da gravidez indesejada. Segundo os especialistas, a possibilidade de as mulheres trabalharem sem interrupção foi um dos principais motivos para a criação do medicamento, que completa seis décadas em 2020.
[...]

Mas, nas seis décadas desde sua criação, o entendimento nem sempre foi esse. A pílula surgiu em meio a muita resistência crítica, segundo os estudiosos. Nos Estados Unidos, o medicamento chegou às farmácias em 1960. No Brasil, só em 1962 ela começou a ser comercializada. No início, só as casadas tinham autorização para comprar o remédio, e era preciso autorização do chefe da família para que a mulher pudesse ter direito de usá-lo.

“A pílula era associada a ‘coisa de feminista’, o argumento era de que era algo a favor da promiscuidade, muitas religiões faziam a associação da pílula a ser contra a família. A mulher não podia escolher o número de filhos, tinha que aceitar essa missão como se fosse uma dádiva divina. Isso fazia com que a mulher tivesse vários filhos, ficasse fora do mercado de trabalho e não competisse com igualdade com os homens. Não existia o entendimento da sexualidade da mulher. A pílula revolucionou isso”, pontua a professora da UFMG Ana Luíza Lunardi Rocha. (FONTES, 2020)

FONTES, Leticia. Pílula anticoncepcional: os 60 anos que revolucionaram o mundo. O Tempo. Contagem, 09 de set. de 2020. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/interessa/pilula-anticoncepcional-os-60-anos-que-revolucionaram-o-mundo-1.2382128>. Acesso em 02 de fev. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 1

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Fonte 4

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

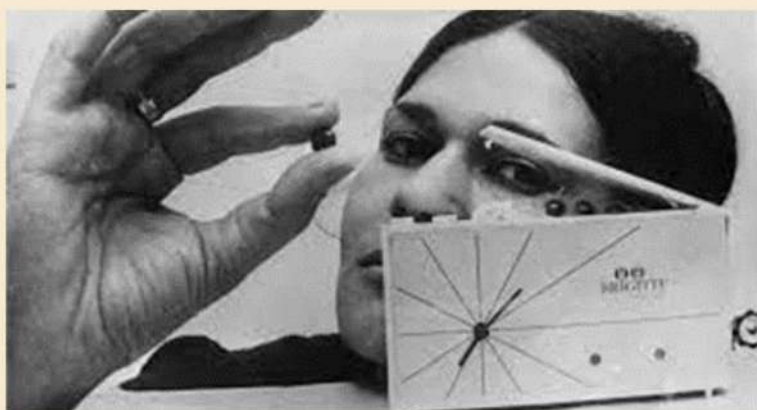
Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 5:

PEÇA PUBLICITÁRIA DE MULHER SEGURANDO PÍLULA ANTICONCEPCIONAL. JORNAL O GLOBO, 1975



Em foco: a pílula anticoncepcional. O Globo. Rio de Janeiro. 02 de out. 1975. Disponível em:
<https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/a-pilula-anticoncepcional-21520981>. Acesso em 02 de fev. de 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 1

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Fonte 5

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

Etapa 4 e 5:

FONTE 6:

FOTO DE PROTESTO DE MULHERES CONTRA O ASSASSINO DOCA STREET, ACOMPANHADA DE TRECHO DA REPORTAGEM ALUSIVA À ESTREIA DE UM PODCAST SOBRE O CASO)



[...]

"Como um homem mata uma mulher com quatro tiros na cara e vira herói? Como uma mulher desarmada é morta a tiros e vira a vilã da história?" São essas as perguntas que o podcast "Praia dos Ossos", produção da Rádio Novelo lançada no último sábado (12), tenta responder ao recontar a história do assassinato de Ângela Diniz por Doca Street, em 1976.

Em oito episódios (o primeiro já está disponível no site da Rádio Novelo e nos tocadores de podcast e o segundo será lançado neste sábado, 19), o programa apresentado pela linguista Branca Vianna, com pesquisa da escritora e tradutora Flora Thomson-DeVeaux, reconstrói a história de Ângela, do crime que tirou a sua vida e de tudo que aconteceu depois.

Ela foi morta aos 32 anos pelo então namorado, Raul Fernando do Amaral Street, o Doca Street, no dia 30 de dezembro de 1976, numa casa de veraneio na Praia dos Ossos, em Búzios. Naquele dia, durante uma briga, Ângela rompeu o relacionamento com Doca. Ele não aceitou o término e atirou quatro vezes nela, num crime que hoje seria considerado um feminicídio, mas, na época, foi tratado como crime passionai. (ANTUNES, 2020).

ANTUNES, Leda. Podcat reconta assassinato de Ângela Diniz [...] O Globo. Rio de Janeiro, 17 de set. de 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/celina/podcast-reconta-assassinato-deangela-diniz-para-responder-como-um-homem-mata-uma-mulher-com-quatro-tiros-na-cara-vira-heroi-24641582>. Acesso em 03 de fev. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 1

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Fonte 6

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 7:**PRIMEIRO ARTIGO DA LEI Nº 11.340, DE 2006, POPULARIZADA COMO LEI MARIA DA PENHA**

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar. (BRASIL, 2006).

BRASIL. LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em 05 de fev. de 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 1

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Fonte 7

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

Etapa 6:

Caros estudantes, confeccionem um manifesto político, destinado aos deputados federais que representam o estado de Pernambuco no Congresso Nacional. A reivindicação necessitará solicitar a criação ou alteração de uma lei federal, a fim de combater de maneira mais efetiva os diferentes tipos de violência sofridas pela mulher, além de atenuar as desigualdades de gênero. Na confecção do texto, utilizem no mínimo três informações trazidas pelas fontes apresentadas anteriormente, inserindo-as de maneira contextualizada na produção.

Para mais informações sobre a composição e elaboração de um manifesto político, consultar:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/manifesto.htm#:~:text=O%20manifesto%20%C3%A9%20um%20g%C3%AAnero.corpo%20do%20texto%20e%20assinatura.>

Etapa 7:

Leitura dos manifestos, pelos diferentes grupos, elegendo aquele que considerarem mais qualificado para representar a turma. Socialização das respostas dadas às indagações realizadas na Ficha de Problematização.

ORIENTAÇÕES GERAIS: APLICAÇÃO DA OFICINA 1

- Assunto destinado ao 9º Ano – “Anarquismo e protagonismo feminino” – traz consigo habilidades que buscam problematizar e reconhecer a mutabilidade das relações existentes entre homens e mulheres ao longo do tempo, destacando os episódios em que as damas, a despeito do patriarcalismo dominante, obtiveram êxito em suas reivindicações. No que concerne à delimitação de temáticas da Nova História Política, o assunto está inserido no campo movimentos sociais e lutas coletivas.
- Na apresentação e contextualização da temática, o objetivo do docente deve ser permeado pela elaboração de situações que possibilitem aos estudantes refletirem sobre as diferentes formas que os múltiplos protagonismos femininos se manifestaram ao longo do tempo, relacionando-os a situação das mulheres na contemporaneidade.

Os questionamentos, presentes na Ficha de captação dos conhecimentos prévios, intencionam captar previamente elementos da vida pessoal do estudante, de maneira genérica obviamente, para a partir daí adentrar nos movimentos sociais e lutas políticas organizados pelas mulheres que obtiveram êxito, ou não, na conquista de direitos.

Assim, a primeira pergunta visa compreender a opinião que os mesmos possuem sobre o patriarcalismo, assim como, sua capacidade de perceber as diferentes maneiras que ele pode ser demonstrado. A depender do público, a ideia de que as relações socioculturais da história brasileira foram alicerçadas na suposta superioridade masculina pode ser refutada, sendo considerado, por alguns estudantes, um mero discurso “fora de moda” de algumas “feministas”. Se isso ocorrer, o professor pode conduzir o debate em torno da definição de machismo, escolhendo fontes históricas – como uma peça publicitária ou um post do twitter – que promovam a chance de os estudantes reconhecerem que o machismo pode se manifestar também sutilmente, sendo ainda uma das marcas do nosso tempo.

A segunda indagação versa em torno da reflexão de como os papéis profissionais estão distribuídos nos redutos familiares. O dado que diz respeito aos responsáveis financeiros das famílias, homens e/ou mulheres, pode ser levantado nessa ocasião. Porém, mais importante ainda, é refletir sobre como se dá a distribuição das atribuições domésticas, como cuidado com a casa e com os filhos, na contemporaneidade, bem como a percepção que os estudantes possuem da responsabilidade sobre tais atribuições.

Como última pergunta, objetiva-se traçar um paralelo, a partir da percepção dos estudantes, da situação entre as mães, ou quem ocupa esse papel em suas vidas, e as avós dos mesmos. Uma questão importante é verificar a escolaridade de suas progenitoras em relação à etapa da educação formal que suas genitoras alcançaram, comparando também as profissões e atribuições domésticas das mesmas. Em caso de mudança constatada, o interessante é inquirir os aprendentes sobre a quais fatores tais transformações estão ligadas, a fim de compreender o conhecimento que possuem sobre os diferentes movimentos sociais e mudanças temporais que dão suporte a essa nova configuração. Em caso de permanência, as indagações devem procurar fazer refletir os porquês da manutenção deste quadro, levando em consideração fatores como a proximidade de idade entre as familiares analisadas e a localidade que habitam.

- Feita a leitura da Ficha de problematização das fontes históricas, o passo seguinte será a exibição das Fontes 1 e 2. Nesse momento, a apresentação deve ser dirigida pelo professor, assim como as discussões e questionamentos inerentes ao seu exame. Tais documentos buscam possibilitar o entendimento de como legalmente, a mulher possuía um status de elevada submissão relacionada a seu cônjuge. Esse aspecto formal, conseqüentemente, ressoava no imaginário popular, e vice-versa, sendo materializado através de estereótipos que circulavam nos jornais da época, conforme demonstrado pela Fonte 2.

Tratando-se de um momento de investigação coletiva, com condução mais próxima do professor, surge a oportunidade de estimular os estudantes a indagar, de diferentes maneiras, as fontes anunciadas. Ao expor o material, o docente deve ficar numa postura mais passiva, aferindo, através dos possíveis porquês apresentados, o grau de curiosidade suscitado.

- Foram propostas um conjunto de sete fontes históricas, que a partir das respostas dadas pelos estudantes no levantamento dos conhecimentos prévios, podem sofrer acréscimos ou modificações.
- Para realização da análise das fontes, a turma deve ser dividida em grupos, preferencialmente de até 4 estudantes. Nesse momento, é importante o professor orientar os discentes a responderem as indagações presentes na Ficha de identificação e análise das fontes históricas. Após a resolução dessas interrogações, haverá um espaço, na própria ficha, para os grupos elaborarem uma pergunta para cada conjunto de fonte. O objetivo é estimular o desenvolvimento de uma atitude investigativa nos estudantes, que farão seus questionamentos a partir do conhecimento de mundo que tiverem e da interpretação que realizarem das fontes históricas disponibilizadas.
- Aconselhar os estudantes a utilizarem, na produção do manifesto, as respostas dadas na ficha de problematização das fontes históricas.
- Elaborar uma espécie de eleição para escolher o manifesto que representará a turma. Efetuada a escolha, enfatizar que o texto pode passar por modificações, recebendo certos acréscimos ou tendo alguns dos seus trechos suprimidos. O importante é que as alterações sejam discutidas coletivamente, e que a produção consiga externalizar a percepção geral da turma sobre o tema, já que o manifesto necessitará ser encaminhando por e-mail, para os deputados pernambucanos.

É fundamental a intervenção do professor no apontamento de possíveis equívocos na interpretação das fontes e elaboração das hipóteses suscitadas pela problematização da temática. Nesse momento é imprescindível que os estudantes tenham oportunidade de externalizar seus pontos de vista sobre o percurso concluído, apontando o que acharam e como se sentiram nas diferentes etapas da aula-oficina.

CONCEITOS HISTORIOGRÁFICOS TRABALHADOS E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA AULA-OFICINA 1

Em linhas gerais, os conceitos estruturantes do trabalho – o tempo presente, o regime de historicidade e cultura política – podem ser explorados em diferentes momentos da aula-oficina. Quanto ao tempo presente, tem-se a oportunidade de se trabalhar, por exemplo, os desdobramentos que a Lei Maria da Penha teve sobre as relações conjugais, discutindo-se os porquês desse dispositivo legal não ter sido suficiente para eliminar os numerosos casos de violência doméstica ainda existentes no Brasil.

Por sua vez, o diálogo com a cultura política pode fornecer uma das possíveis respostas para incapacidade de o Estado combater os ditos crimes passionais, analisando a permanência da tradição patriarcal nas relações socioculturais nas diferentes regiões do país. O regime de historicidade tem o potencial de ser trabalhado no levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, ao inquire-los sobre como concebem as diferentes percepções de tempo entre suas mães e avós.

Dentro da ótica de uma educação democrática, a aula-oficina permite o aproveitamento da tripla função da educação. A qualificação, a mais tradicional delas, é trabalhada no momento em que os estudantes têm acesso aos diferentes movimentos e organizações protagonizadas pelas mulheres ao longo da história, entendendo o papel que tais associações tiveram na conquista de direitos civis, políticos e sociais. Juntamente a dimensão qualificativa, a socialização é alcançada pela participação em todo o processo educativo indicado, vale ressaltar que a própria permanência na escola, juntamente com a realização de atividades em grupos, possui o papel de integrar o aluno numa ordem social específica. Outrossim, a análise de evidências históricas que focam em leis e reportagens sobre a condição feminina ao longo da história brasileira, juntamente com a qualificação, viabiliza a inserção desse indivíduo num dado contexto social.

Falando da função subjetiva da educação, a mais importante quando pensamos em uma educação democrática, tem-se na confecção do manifesto uma oportunidade de seu desenvolvimento. Ao elaborarem uma petição, com intuito de aperfeiçoar as leis no tocante ao combate às violências sofridas pelas mulheres, os estudantes terão a oportunidade de pensar um pouco além dos seus interesses pessoais, tendo a perspectiva de aprender com e para o outro. Assim, o desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos, conforme atestada por Biesta (2021, p. 177), passa impreterivelmente pela necessidade da interação humana, consubstanciada no resguardo de valores direccionados ao outro, como o respeito, a tolerância e a solidariedade.



OFICINA 2:

A construção de uma ideia de Brasil

Etapa 1:

OBJETO
DE
CONHECIMENTO

A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e romantismo no Brasil

SÉRIE:
8º ANO

CAMPO DA NHP: Política e imaginário social



Habilidades

(EF08HI23PE) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil no século XIX, apontando como o romantismo e o indigenismo colocaram-se como movimentos centrais nesse processo, discutindo também como o Estado brasileiro foi sendo construído, tomando por base as ideias de nação e povo.

Etapa 2:

**FICHA DE CAPTAÇÃO DOS CONHECIMENTOS
PRÉVIOS – OFICINA 2**

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Do ponto de vista cultural,
como você define o
brasileiro? O que o povo
brasileiro tem de diferente
dos seus vizinhos sul-
americanos, por exemplo?

a)

Essa ideia que você tem
sobre o ser brasileiro, foi
construída de que forma?
Quais pessoas, instituições
ou meios de comunicação
foram importantes para a
sedimentação dessa
representação?

b)

Existem diferenças entre o
que é um país, um Estado e
uma nação? Quais são elas?

c)

Etapa 3: **FICHA DE PROBLEMATIZAÇÃO DAS
FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 2**

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Quais grupos e estratégias, a partir da segunda metade do século XIX, atuaram para construir uma determinada imagem definidora de Brasil? Politicamente falando, qual a necessidade dessa construção simbólica ser concretizada? Quais movimentos e/ou grupos foram esquecidos na sedimentação dessa ideia dominante de Brasil? Hoje, em pleno século XXI, é possível afirmar que a identidade brasileira ainda está em construção? Por quê?

CARO ESTUDANTE, ESTA FICHA DEVERÁ SER PREENCHIDA APÓS A ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS
DISPONIBILIZADAS PELO PROFESSOR

Etapa 4 e 5:

ANÁLISE DIRIGIDA PELO PROFESSOR

FONTE 1:

SÍMBOLOS NACIONAIS



FONTE 2:

FONTE 2: TRECHO DO LIVRO O CAPITAL, DE ERIC HOBBSBAWM

Um caso extremo de divergência entre nacionalismo e Estado-nação era a Itália [...] No momento da unificação, em 1860, estimou-se que não mais de 2,5% de seus habitantes falavam a língua italiana no dia a dia, o resto falava idiomas tão diferentes que os professores enviados pelo Estado italiano à Sicília, na década, de 1860, foram confundidos com ingleses. [...] Não é de admirar que Massimo D' Azeglio (1792-1866) exclamasse em 1860: 'Fizemos a Itália, agora precisamos fazer os italianos'. (HOBBSBAWM, 2017, p.147)

MOURA, Maria. Símbolos nacionais representam a identidade de uma nação [...] Agência Senado, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/09/17/simbolos-nacionais-representam-a-identidade-de-uma-nacao-diz-consultor>. Acesso em 21 fev. 2023.

HOBBSBAWM, Eric J. A era do capital, 1948-1975. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

ANÁLISE REALIZADA PELO ALUNO

FONTE 3:

DECRETO Nº 22.647, DE 17 DE ABRIL DE 1933, REESTABELECENDO O FERIADO NACIONAL DE 21 DE ABRIL

O Chefe do Governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, considerando que, dentre os feriados nacionais oprimidos por decreto do Governo Provisório, de nº 19.488, de 15 de dezembro de 1930, o de 21 de abril era o de maior expressão histórica, por isso que fôra consagrado á memória dos precursores da República, simbolizados no martir, alferes Joaquim José da Silva Xavier, o "Tiradentes", e usando das atribuições contidas no art. 1º do decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930,

[...]

Art. 1º Fica restabelecido o feriado nacional de 21 de abril, consagrado pelo decreto nº 155 B, de 14 de janeiro de 1890 do primeiro Governo Provisório da República á memória dos martires da Liberdade, resumidos na figura do alferes Joaquim José da Silva Xavier, o "Tiradentes". (BRASIL, 1933)

BRASIL. Legislação Informatizada - DECRETO Nº 22.647, DE 17 DE ABRIL DE 1933 - Publicação Original. Rio de Janeiro, 1933. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22647-17-abril-1933-558774-publicacaooriginal-80337-pe.html#:~:text=DECRETA%3AXavier%2C%20o%20%22Tiradentes%22>. Acesso em 21 fev. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 2

Estudantes:

.....

Série/Turma:

Fonte 3

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 4:

TRECHO DO LIVRO *CIDADANIA DO BRASIL: O LONGO CAMINHO*, DE JOSÉ MURILLO DE CARVALHO

As guerras são fatores importantes na criação de identidades nacionais. A do Paraguai teve sem dúvida este efeito. Para muitos brasileiros, a idéia de pátria não tinha materialidade, mesmo após a independência. Vimos que existiam no máximo identidades regionais. A guerra veio alterar a situação. De repente havia um estrangeiro inimigo que, por oposição, gerava o sentimento de identidade brasileira. São abundantes as indicações do surgimento dessa nova identidade, mesmo que ainda em esboço. Podem-se mencionar a apresentação de milhares de voluntários no início da guerra, a valorização do hino e da bandeira, as canções e poesias populares (CARVALHO, 2002, p. 37-38)

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 2

Estudantes:

.....

Série/Turma:

Fonte 4

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 5:**POR QUE OS CURDOS NÃO TÊM ESTADO? REPORTAGEM DA FOLHA DE SÃO PAULO (2014)**

Pode começar: quem são os curdos?

Os curdos são um grupo étnico de 30 milhões de pessoas, aproximadamente, espalhados em uma região que inclui Turquia, Síria, Iraque e Irã. Como comparação, há 8 milhões de pessoas em Israel. De acordo com um texto da BBC em espanhol (clique aqui para ler), os curdos são a minoria étnica sem Estado mais importante do Oriente Médio.

[...]

Mas por que eles não têm um Estado? Nunca tentaram?

Putz. Bastante. A luta entre curdos e o Estado turco deixou mais de 40 mil mortos, entre 1984 e o cessar-fogo de 2013. O PKK, partido marxista curdo na Turquia, é considerado terrorista e não é bem visto nem por lá, nem no Ocidente, o que não ajudou nos esforços em busca de maior autonomia. Esse é, de certa maneira, o resumo da frustração do projeto de um Estado próprio: o bloqueio das potências regionais e o desinteresse do Ocidente. (AVELAR, 2014)

AVELAR, Daniel. Por que os curdos não têm Estado. Folha de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://mundialissimo.blogfolha.uol.com.br/2014/10/17/por-que-os-curdos-nao-tem-estado/>. Acesso em 22 fev. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 2

Estudantes:

.....

Série/Turma:

Fonte 5

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 6:**TRECHO DE REPORTAGEM DO PORTAL UOL, O ROMANTISMO NO BRASIL**

O romantismo no Brasil encontrou no "mito do bom selvagem" uma maneira de enaltecer a cultura nacional. A produção com temática indígena ficou conhecida como "romance indianista".

Como contraposição ao português, nosso conquistador e colonizador, ou mesmo ao europeu, e devidamente distanciado do negro escravo, também "estrangeiro", o índio tornou-se o símbolo do homem brasileiro, de sua origem e originalidade, de seu caráter independente, puro (de "bom selvagem"), bravo e honrado.

Ressalve-se, porém, que esse índio é compreendido através da óptica idealizadora do romantismo e está longe de corresponder a uma aproximação da realidade do índio brasileiro. Simboliza, antes, os ideais de heroísmo e humanidade das camadas cultas de nossa sociedade imperial. (OLIVIERI, [s.d.]

OLIVIERI, Antônio Carlos. Romantismo no Brasil (4) - Romance indianista. Portal UOL. [s.d.]. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/romantismo-no-brasil-4-romance-indianista.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 23 fev. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 2

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Fonte 6

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 7:**TRECHO DE O GUARANI**

De pé, fortemente apoiado sobre a base estreita que formava a rocha, um selvagem coberto com um ligeiro saio de algodão metia o ombro a uma lasca de pedra que se desencravarara do seu alvéolo e ia rolar pela encosta.

O índio fazia um esforço supremo para suster o peso da pedra prestes a esmagá-lo; e com o braço estendido de encontro a um galho de árvore mantinha por uma tensão violenta dos músculos o equilíbrio do corpo.

A árvore tremia; por momentos parecia que pedra e homem se enrolavam numa mesma volta, e precipitavam sobre a menina sentada na aba da colina.

[...]

O fidalgo não sabia mais o que admirar, se a força e o heroísmo com que ele salvara sua filha, se o milagre de agilidade com que se livrara da própria morte. (ALENCAR, 2019, p. 84-85)

ALENCAR, José de. O guarani. 3. ed. Jandira, SP: Principis, 2019.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 2

Estudantes:

Série/Turma:

Fonte 7

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 8:**TRECHO DA CANÇÃO DO EXÍLIO**

*Minha terra tem palmeiras
Onde canta o Sabiá,
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.*

*Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.*

[...]

*Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá. (DIAS, 1846)*

GONÇALVES DIAS, Antônio. Primeiros cantos. In: Poesias completas. São Paulo: Saraiva, 1957.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 2

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Fonte 8

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 9:**TRECHO DO ARTIGO DE OPINIÃO, A CAPOEIRA DÁ RASTEIRA NO RACISMO E PRECONCEITO**

Poucas pessoas têm certa noção dos fatos históricos que a capoeira viveu, porém ao longo de sua trajetória venceu o racismo e os preconceitos com muito gingado e malandragem conquistando espaço na sociedade e consequentemente o mundo.

O registro documental mais antigo sobre capoeira pertence ao jornalista Nireu Cavalcanti em 1789, citado por Waldeloir Rêgo (1968), mostra a libertação do escravo Adão preso nas ruas da então província do Rio de Janeiro por praticar a capoeiragem. Embora a descrição seja suscinta é possível perceber alguns pontos: Primeiro, a capoeira desde aquela época estava associada a coisa de negro, vagabundo e vadios. Segundo, mesmo antes da capoeira poder ser enquadrada como vadiagem no antigo Código Penal da Colônia em 1830 já se encontrava a margem da sociedade. [...]

Tempos depois, mesmo com a abolição da escravatura em 1888, no Brasil República o sentimento racista e preconceituoso aflorou declarado através da associação de crime para a capoeiragem ao Código Penal dois anos após (1890). Nesta concepção, para o Governo Provisório do Marechal Floriano Peixoto a capoeira era sinônimo de marginalidade, com isso, foi duramente perseguida, caçada e recriminada nas ruas sob o rigor da lei. [...]

Um momento marcante para capoeira, já no século XXI, ocorreu em 2008 com o reconhecimento como patrimônio cultural imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Em 2014, foi renomada patrimônio cultural imaterial da humanidade pela União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (A CAPOEIRA., 2020)

A Capoeira dá rasteira no racismo e preconceito! Diário da Manhã, 2020. Disponível em: <https://www.dm.com.br/opiniao/2020/07/a-capoeira-da-rasteira-no-racismo-e-preconceito>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 2

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Fonte 9

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 10:

FOTO DE DESFILE CÍVICO DE 07 DE SETEMBRO NO DISTRITO DE SÃO PEDRO, CIDADE DE GARANHUNS-PE (2022)



Arquivo pessoal do autor (2022)

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 2

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Fonte 10

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

Etapa 6:

Caros estudantes, elaborem uma carta aberta destinada ao povo brasileiro, a ser publicada numa rede social. O documento necessitará ter como meta a sensibilização do maior número possível de brasileiros em prol do reconhecimento de algum movimento cultural que não foi considerado, pelos meios oficiais, como símbolo da cultura brasileira. Um dos objetivos da carta é informar às autoridades constituídas o caráter dinâmico da cultura nacional, reivindicando, ao mesmo tempo, o direito de outros atores sociais, diferentemente do que ocorreu no século XIX e primeira metade do século XX, participarem do processo de definição do que caracteriza o "ser brasileiro". Na confecção do texto, utilizem no mínimo duas informações trazidas pelas fontes apresentadas anteriormente, inserindo-as de maneira contextualizada na produção. No diálogo com o material selecionado, competirá aos autores da missiva explicar o caráter limitado dos símbolos nacionais selecionados, justificando, dessa forma, a necessidade de constante discussão e atualização de novas expressões culturais, como aquela que será apresentada pelo grupo.

Para mais informações sobre a composição e elaboração de um manifesto político, consultar:
<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/carta-aberta.htm>

Etapa 7:

Leitura das cartas, pelos diferentes grupos. Nesse momento, os materiais apresentados serão submetidos a apreciação crítica de professores e demais estudantes. Após a finalização dos apontamentos, caberá aos grupos atualizarem suas cartas, para só assim publicarem o material na rede social selecionada. Socialização das respostas dadas às indagações realizadas na Ficha de Problematização.

ORIENTAÇÕES GERAIS: APLICAÇÃO DA OFICINA 2

- ① Destinado inicialmente ao 8º Ano - "A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e romantismo no Brasil" - tem como principal intuito discutir a maneira que diferentes grupos agiram a fim de criar uma dada imagem do Brasil, possibilitando ainda o conhecimento das estratégias mobilizadas, a partir da segunda metade do século XIX, para concretização desse objetivo. Dentro da delimitação que o trabalho adotou no escopo da Nova História Política, a temática se enquadra no recorte definido como política e imaginário social.
- ② No desenvolvimento da etapa 02 da aula, indicado para a apresentação e contextualização do tema escolhido, alguns questionamentos podem ser realizados, objetivando aferir o grau de conhecimento que os estudantes têm sobre a construção da (s) identidade (s) nacional (is) brasileira.

Tomando como base a Ficha de captação dos conhecimentos prévios, a primeira pergunta objetiva compreender, ainda que de maneira genérica, os principais elementos da cultura nacional que são percebidos pelos estudantes, definindo o que para eles caracteriza a chamada brasilidade. A fim de facilitar o desenvolvimento da resolução, a comparação com outros países pode ser interessante, sendo oportuno, caso se encontre dificuldade, a analogia com países e culturas mais distantes, como os de origem asiática. Nesse momento, é possível que as respostas expressadas versem em torno do destaque do país em determinadas modalidades esportivas, como o futebol. Outra possibilidade, é a mescla de características relacionadas às danças e músicas brasileiras, com a suposta afetividade nacional. Até mesmo, pelo bombardeio de informações a quais os jovens estão inseridos, é concebível que os mesmos não possuam nenhuma referência clara do que caracterizaria o "povo brasileiro", sendo oportuno a promoção de um debate que demonstre os elementos constituidores, ao longo do tempo, de uma determinada ideia de nação.

O segundo questionamento tem como intenção oportunizar o entendimento de como os discentes construíram, ou não, a representação que possuem sobre o que é ser brasileiro. Ao longo da discussão, é importante enfatizar os múltiplos meios que podem ser mobilizados para criação de uma certa ideia de nação, fazendo-os refletir e buscar na memória os elementos que tiveram mais impacto na representação que eles atualmente têm sobre o país. É possível ainda, que os mesmos não compreendam o Brasil como um Estado-nação de uma característica identitária única, preferindo exaltar a intensa miscigenação constituidora desse povo. Se isso ocorrer, ter-se-á a oportunidade de problematizar, já neste momento, as intencionalidades envolvidas na concretização de um determinado modelo de povo, destacando alguns dos movimentos socioculturais que tiveram sua importância subjugada para se sedimentar uma ideia de nação mais próxima dos interesses das classes dominantes.

De caráter mais teórico, a terceira questão pretende avaliar o conhecimento que os estudantes possuem sobre alguns dos conceitos históricos que tenham relação com a temática trabalhada. Caso as respostas apontadas sejam consideravelmente divergentes do real significado das palavras, talvez seja necessário, na escolha e discussão das fontes, ofertar evidências históricas que possibilitem maneiras de se trabalhar sobre o que constitui de fato uma nação, um Estado e um país. O essencial aqui é que os alunos, a partir do entendimento conceitual das três expressões, consigam compreender que para consolidação de um Estado é preciso fortalecer uma determinada ideia de nação, num dado território delimitado geograficamente. Importante também, é que os mesmos entendam que todas essas três construções, conceitualmente e politicamente falando, precisam ser historicizadas, concebidas como criações humanas num espaço e tempo específicos.



Após a leitura da Ficha de Problematização das fontes, ficará sob responsabilidade do professor a exibição do primeiro grupo de evidências – Fonte 01 e Fonte 02. O objetivo aqui é que os alunos se familiarizem, no caso da Fonte 01, com os símbolos oficiais da nação brasileira, compreendendo sua tipificação, o quando foram criados e a partir de que ato legal foram institucionalizados.^[5] A discussão, pode ser complementada a partir da citação do historiador britânico Eric Hobsbawm – Fonte 02 – que traz à tona a dificuldade, no século XIX, da Itália construir entre seus habitantes, a ideia de uma identidade comum. Como encaminhamento, a aula poderia ser

[5] No caso específico a Lei no 8.421, de 11 de maio de 1992, que ao alterar a Lei nº 5.700, dispõe sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18421.htm#art1

conduzida pela relação em que símbolos nacionais, como bandeira e hino, têm sobre a consolidação do imaginário das nações mundo afora.

- ⑤ Para oficina 02, o conjunto escolhido, dez fontes históricas, pode sofrer algumas supressões ou até mesmo anexações, o que interessa é a construção de alternativas que permitam que os estudantes, com relativo grau de autonomia e curiosidade, sejam capazes de identificar alguns dos múltiplos pormenores constitutivos da ideia dominante do que foi definido como identidade nacional.
- ⑤ Na análise das fontes, a turma deve ser dividida em grupos, de até 4 estudantes. Cabe ao professor orientar os estudantes a responderem as Fichas de identificação e análise das fontes históricas, para em seguida, movimentados pela pedagogia da pergunta, inquirirem o material proposto.
- ⑤ Escolher, a partir de uma votação com a turma, a rede social que as cartas abertas serão disponibilizadas. Enfatizar que a sala terá 5 minutos para fazer apontamentos sobre a produção de cada grupo, cabendo aos autores elaborarem as atualizações discutidas antes da publicação.

Cabe ao professor elaborar um exame mais cuidadoso sobre as respostas trazidas para as indagações presentes na Ficha de problematização das fontes, conduzindo, por meio de perguntas, todos os estudantes envolvidos no processo para uma reflexão coletiva sobre o percurso realizado.

CONCEITOS HISTORIOGRÁFICOS TRABALHADOS E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA AULA-OFICINA 2

No que tange aos conceitos estruturantes que permearam o caderno, o debate em torno da construção dos símbolos nacionais, permite o trabalho com o tempo presente ao trazer para o chão da sala de aula a necessidade de se destacar movimentos socioculturais da contemporaneidade que não foram reconhecidos, ainda, como sinônimo da nossa cultura. Uma estratégia interessante de discussão, seria a de problematizar se o destaque televisivo dado às mobilizações da dita cultura popular nas últimas décadas – frevo, maracatu, Cirio de Nazaré, Festival de Parintins, dentre outros – potencializou o alcance desses movimentos, tornando-os mais reconhecidos nacionalmente, ou se a mídia televisiva apenas chancelou algo que já tinha notória popularidade, dando apenas publicidade a elas.

O regime de historicidade pode ser trabalhado na análise da concepção de tempo existente nos romances indianistas, como no trecho trazido de O Guarani, de José de Alencar. Lá, fica evidente, que a tentativa de construção de uma identidade nacional buscava no passado nativo, em comunhão com a presente presença lusitana, os contornos da nossa nacionalidade. Há de se questionar então com os estudantes os porquês de os movimentos nacionalistas serem alimentados por uma ordem de tempo pretérita no projeto de construção identitária que pretendem instituir.

Quanto ao trato da cultura política, a oficina trabalhada permite uma profusão de possibilidades. Pode-se examinar, por exemplo, avaliando os próprios estudantes, quais dos elementos sedimentados como símbolos da cultura nacional ainda possuem representatividade. Nessa análise, surge a oportunidade de se trabalhar com um dos aspectos constituidores de uma cultura política, que é a sua dinamicidade, discutindo com os alunos a historicidade pertinente a qualquer processo humano.

Pensando na perspectiva de uma educação democrática, a função de qualificação pode ser alcançada no estudo e apresentação dos diferentes símbolos nacionais instituídos ao longo da História brasileira. Nesse aspecto, o entendimento dos pormenores que levaram à institucionalização de um líder de um movimento de caráter local – como Tiradentes – pode servir de exemplo para promoção desse debate.

A educação como socialização pode ser mediada pela apropriação, por parte dos alunos, de alguns dos elementos da cultura brasileira apresentados durante a aula. A título de exemplo, é possível que os estudantes desconheçam certos símbolos, como o selo nacional, ou ignorem a

heroicização que autores clássicos da literatura romântica fizeram dos nativos brasileiros. Nesse aspecto, a oficina seria a oportunidade de introduzir certos cânones da nossa História e literatura nas vivências estudantis.

A subjetivação, terceira e mais importante função da educação para Biesta (2013), tem potencial de ser melhor explorada na etapa da oficina destinada à elaboração de uma carta aberta. Com esse instrumento, os estudantes terão a oportunidade de se posicionarem como sujeitos históricos, na medida em que pleiteiam ao povo brasileiro, um olhar mais sensível sobre um movimento cultural que considerem representativo da identidade nacional. A uma considerável chance, do movimento reivindicado, nem ser tão significativo, individualmente falando, para o estudante. Antes de invalidar o processo de subjetivação, esse ato, caso seja realizado, só revelará o seu alcance, na medida em que o exercício da alteridade poderá ser efetivamente concretizado.

OFICINA 3:

Temas controversos da história recente do Brasil

Etapa 1:

OBJETO
DE
CONHECIMENTO

Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.

SÉRIE:
9º ANO

CAMPO DA NHP: Religião e política.

Habilidades

(EF09HI33PE) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989 e reconhecer ações, interrelações e embates de homens e mulheres de diferentes grupos sociais, políticos, regionais, étnico-raciais, etários e culturais como responsáveis pelas transformações da natureza, da sociedade e da cultura, em diferentes espaços e tempos em especial no Estado de Pernambuco e no Nordeste brasileiro.

Etapa 2:

**FICHA DE CAPTAÇÃO DOS CONHECIMENTOS
PRÉVIOS – OFICINA 3**Estudantes: _____

Série/Turma: _____

a) Você possui alguma religião? Qual o papel que essa crença tem nas escolhas que você faz e na maneira que enxerga o mundo?

b) Para você, qual o limite para o exercício da liberdade religiosa? Existem práticas ou palavras que devem ser coibidas nos atos religiosos?

c) O que significa dizer que o Brasil é um Estado laico? No Brasil, respeita-se as diferentes crenças religiosas?

Etapa 3:

**FICHA DE PROBLEMATIZAÇÃO DAS
FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 3**Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Tomando como parâmetro o período posterior a promulgação da Constituição de 1988, o que concerne às discussões relacionadas a política nacional – eleições, questões ambientais, demarcação das terras indígenas, teoria de gênero e outros temas definidos como sensíveis – como a religião, particularmente as igrejas cristãs neopentecostais, tem se posicionado no debate público? A interferência do elemento religioso é significativa no enfrentamento desses temas? Que exemplos podem afirmar ou negar essa hipótese?

CARO ESTUDANTE, ESTA FICHA DEVERÁ SER PREENCHIDA APÓS A ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS
DISPONIBILIZADAS PELO PROFESSOR

Etapa 4 e 5:

ANÁLISE DIRIGIDA PELO PROFESSOR

FONTE 1:

TRECHO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

[...]

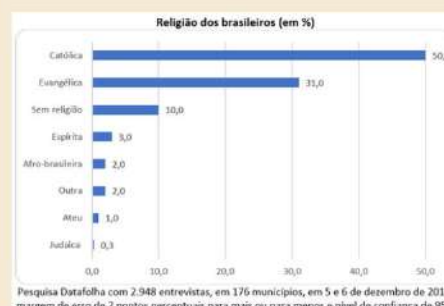
VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

(BRASIL, 1988)

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 24 de fev. 2023.

FONTE 2:

GRÁFICO COM DISTRIBUIÇÃO DAS CRENÇAS RELIGIOSAS NO BRASIL



Fonte: ALVES (2020)

ALVES, José Eustáquio Diniz. Motivos e consequências da aceleração da transição religiosa no Brasil. EcoDebate, 2020. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2020/01/29/motivos-e-consequencias-da-aceleracao-da-transicao-religiosa-no-brasil-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ANÁLISE REALIZADA PELO ALUNO

FONTE 3:

FOTO DA REPORTAGEM DO ESTADÃO - APÓS PANDEMIA, SANTUÁRIO DE APARECIDA ESPERA 150 MIL FIÉIS NA FESTA DA PADROEIRA



Fonte: Getty images (2022)

SOROCABA, José Maria Tomazela. Após pandemia, santuário de Aparecida espera 150 mil fiéis na festa da padroeira. Estadão, 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/nossa/noticias/agencia-estado/2022/09/18/apos-pandemia-santuario-de-aparecida-espera-150-mil-fieis-na-festa-da-padroeira.htm>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 3

Estudantes:

Série/Turma:

Fonte 3

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 4:**REPORTAGEM DO CORREIO BRAZILIENSE "LÍDERES NEOPENTECOSTAIS PREGAM PARA REELEGER BOLSONARO"**

As vésperas da largada para a campanha, o eleitorado evangélico – sobretudo a corrente neopentecostal – entrou com força para turbinar a estratégia de Jair Bolsonaro (PL) para tentar diminuir a distância para o petista Luiz Inácio Lula da Silva nas pesquisas. Nesta semana, o presidente recebeu reforço de líderes das maiores organizações para convocar os fiéis a participar das manifestações de 7 de Setembro. O chamado foi feito por meio de um vídeo que circula nas redes sociais, sobretudo entre os bolsonaristas.

A meta dos líderes religiosos que estão fechados com o presidente é que 20 milhões de apoiadores tomem as ruas na data. O vídeo, de pouco mais de um minuto, traz os pastores Silas Malafaia, Cláudio Duarte, Teo Hayashi, César Augusto, Estevam Hernandes, Rina, Victor Hugo, Renê Terra Nova e Lucinho convocando seus seguidores. "Todos de verde e amarelo. A nossa bandeira jamais será vermelha", diz a narração do vídeo, em alusão a Lula e ao PT.

[...]

Michelle Bolsonaro também intensificou a comunicação para as evangélicas devido à perda de apoio do presidente entre elas. Nos últimos dias, a primeira-dama liderou cultos – até no Palácio do Planalto –, atacou Lula e classificou as eleições de outubro como uma "guerra do bem contra o mal". Segundo especialistas, Bolsonaro é o único presidenciável com capacidade de dialogar com os fiéis das igrejas neopentecostais.

[...]

Desde a convenção nacional do PL, Michelle vem recrudescendo o discurso e subindo o tom numa direção que muitos enxergam como perigoso. Na última terça-feira, compartilhou um vídeo no qual Lula participa de cerimônia do candomblé. "Isso pode, né! Eu falar de Deus, não", publicou numa rede social, manifestação que foi considerada preconceituosa. (CORREIA, 2022)

CORREIA, Victor. Líderes neopentecostais pregam para reeleger Bolsonaro. Correio Braziliense, 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/08/5029012-lideres-neopentecostais-pregam-para-reeleger-bolsonaro.html>. Acesso em: 27 fev. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 3

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Fonte 4

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 5:

POST RETIRADO DE UM TWITTER DO PASTOR SILAS MALAFAIA

POR QUE CRISTÃOS DEVEM SER CONTRA ESSA IDEOLOGIA?

A ideologia de gênero cumpre os interesses dos esquerdopatas, que entenderam que o último reduto de autoridade é a família. Então, eles trabalham para destruir a família a fim de conseguirem exercer domínio sobre a sociedade de modo mais fácil. Fazem isso porque existe uma autoridade estabelecida no seio familiar, instituída por Deus.

Fonte: MALAFAIA (2022)

MALAFAIA, Silas. Você sabe o que é ideologia de gênero? [...]. Rio de Janeiro, 13 jun. 2021. Twitter: @PastorMalafaia. Disponível em: <https://twitter.com/PastorMalafaia/status/1414962923454279684>. Acesso em: 01 mar. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 3

Estudantes:

Série/Turma:

Fonte 5

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 6:**TRECHO DE REPORTAGEM DA AGÊNCIA BRASIL "NEGROS E RELIGIÕES AFRICANAS SÃO OS MAIS DISCRIMINADOS, MOSTRA DISQUE 100"**

[...]

Em uma quarta-feira, por volta das 16h, o pai de santo Sumbunanji de Kavungo, fazia, em frente à sua casa, no Recife, os rituais tradicionais do candomblé. Oferecia a Exu, guardião dos caminhos e das direções, água, farofa amarela e branca e ovos. Ali começou uma série de agressões que culminaram em ameaças de morte ao religioso. Segundo ele, duas mulheres passaram pelo local e associaram o ritual ao demônio. Nos dias seguintes, o terreiro foi bombardeado duas vezes, e um cartaz com xingamentos foi colocado na porta.

Embora sejam praticadas por 0,3% da população, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as religiões de origem africana são as que mais sofrem discriminação. De acordo com os dados do Disque Direitos Humanos, o Disque 100, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), de 2011 a 2014, do total de 504 denúncias, 213 informaram a religião atacada. Em 35% desses casos, trata-se de religiões de matriz africana.

"Eu perdi minha vida, minha paz, minha tranquilidade, meu conforto, meu porto seguro. A residência é um local sagrado, é um espaço onde estou todos os dias. Perdi minha liberdade de ir e vir, vivo aflito, oprimido e perturbado com essa situação", diz o pai de santo. Os ataques começaram há um mês e hoje, com medo de novas agressões, ele deixou o local e está na casa de parentes. (TOKARNIA, 2015)

TOKARNIA, Mariana. Negros e religiões africanas são os mais discriminados [...]. Agência Brasil, 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-07/negros-e-religioes-africanas-sao-os-que-mais-sofrem-discriminacao>. Acesso em: 01 mar. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 3

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Fonte 6

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 7:**TRECHO DE REPORTAGEM DO SITE CLIMA INFO "BANCADA EVANGÉLICA APOIA "BOIADA" ANTIAMBIENTAL NO CONGRESSO NACIONAL"**

A 'defesa da vida' empunhada pela bancada evangélica no Congresso Nacional tem um limite. Um levantamento feito pela Agência Pública mostrou que a maior parte dos parlamentares que fazem parte desse grupo, um dos principais pilares de apoio político do atual governo federal, se posicionou a favor de projetos de lei que retiram direitos dos Povos Indígenas e comunidades tradicionais e intensificam a devastação do meio ambiente no Brasil.

Por exemplo, 131 dos 196 membros (66% do total) da Frente Parlamentar Evangélica votaram a favor do caráter de urgência para o PL nº 191/2020, que abre espaço para mineração em Terras Indígenas; esse número repetiu o total de votos dados pelos representantes do grupo na aprovação do PL 3.729/2004, que flexibiliza o processo de licenciamento ambiental, pela Câmara dos Deputados no ano passado. Já o PL 6.299/2002, conhecido como o 'PL do Veneno', que flexibiliza a aprovação de agrotóxicos no país, obteve um apoio ainda maior entre os parlamentares evangélicos, com 135 votos a favor na Câmara. (BANCADA., 2022).

Bancada evangélica apoia "boiada" antiambiental no Congresso Nacional. Climainfo, 2022. Disponível em: <https://climainfo.org.br/2022/04/26/bancada-evangelica-apoia-boiada-antiambiental-no-congresso-nacional/>. Acesso em 01 mar. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 3

Estudantes: _____

Série/Turma: _____

Fonte 7

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

FONTE 8:**TRECHO DO ACÓRDÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (ADO 26), RELATORIA DO MINISTRO CELSO DE MELLO, 13/06/2019**

A repressão penal à prática da homotransfobia não alcança nem restringe ou limita o exercício da liberdade religiosa, qualquer que seja a denominação confessional professada, a cujos fiéis e ministros (sacerdotes, pastores, rabinos, mulás ou clérigos muçulmanos e líderes ou celebrantes das religiões afro-brasileiras, entre outros) é assegurado o direito de pregar e de divulgar, livremente, pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio, o seu pensamento e de externar suas convicções de acordo com o que se contiver em seus livros e códigos sagrados, bem assim o de ensinar segundo sua orientação doutrinária e/ou teológica, podendo buscar e conquistar prosélitos e praticar os atos de culto e respectiva liturgia, independentemente do espaço, público ou privado, de sua atuação individual ou coletiva, desde que tais manifestações não configurem discurso de ódio, assim entendidas aquelas exteriorizações que incitem a discriminação, a hostilidade ou a violência contra pessoas em razão de sua orientação sexual ou de sua identidade de gênero. (STF, 2019)

STF. Ação direta de inconstitucionalidade por omissão nº 26. Relator Ministro Celso de Mello. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4515053>. Acesso em: 01 mar. 2023.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS – OFICINA 3

Estudantes:

Série/Turma:

Fonte 8

Por quem, onde e quando foi produzida a fonte analisada?

Por qual motivo a fonte foi/ está sendo conservada?

Levando em consideração a temática que estamos trabalhando, o que a fonte nos diz? O que ela não nos diz?

Dentro da temática trabalhada, elabore uma pergunta para fonte histórica.

Etapa 6:

Caros estudantes, produzam um artigo de opinião, que deverá ser encaminhado aos blogs da cidade. O artigo deverá conter uma reflexão embasada da importância de se respeitar as diferentes crenças religiosas, sendo composto, no mínimo, por três informações contidas nas fontes históricas discutidas durante a aula-oficina.

Para mais informações sobre a composição e elaboração de um artigo de opinião, consultar: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/artigo-opiniao.htm>.

Etapa 7:

Socialização dos artigos de opinião elaborados, escolhendo os dois textos que representarão a turma no encaminhamento aos blogs da cidade. Apresentação, pelos estudantes, das respostas dadas às indagações realizadas na Ficha de Problemática.

ORIENTAÇÕES GERAIS: APLICAÇÃO DA OFICINA 3

- ⑤ Objeto de conhecimento destinado ao 9º Ano, conforme enfatiza o Currículo de Pernambuco, "Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira", objetiva discutir o conjunto de modificações políticas, sociais e econômicas que ocorreram no Brasil após a promulgação da Constituição de 1988. Dentro do escopo da Nova História Política, optamos por enquadrar a temática no recorte da política e religião.
- ⑤ Na apresentação e contextualização da temática, o docente deverá conduzir a discussão tentando relacionar os elementos religiosos da vida cotidiana dos estudantes, como símbolos religiosos que utiliza e ritos que pratica, ao papel político que tais instituições ocuparam e ocupam no cenário nacional, o que pode ser movimentado a partir dos questionamentos presentes na Ficha de captação dos conhecimentos prévios.

A primeira indagação tem como objetivo identificar o impacto que as crenças religiosas têm sobre as escolhas juvenis, proporcionando uma dada noção da intensidade e da forma que os diferentes credos atuam nas mentes dos estudantes. Para isso, pode ser oportuno questionar os jovens sobre a maneira que os mesmos se veem mais próximos do sagrado – músicas, TV, redes sociais, participando do rito nos templos etc. – já que dessa forma, pode-se traçar um perfil sobre o método mais significativo de influenciar as novas gerações no que concerne a difusão do fenômeno religioso.

A segunda pergunta, por sua vez, intenta promover uma reflexão sobre a limitação legal e moral, ou não, a que os ritos religiosos devem estar submetidos. O importante, nesse caso, é captar a opinião dos estudantes quanto aos limites da liberdade de expressão, por exemplo, dentro dos templos religiosos, indagando-os sobre qual deve ser a baliza aplicada para se permitir ou proibir algo. Como elemento contextualizador, pode-se utilizar os exemplos de sacrifícios humanos praticados pelas civilizações pré-colombianas no passado, avançando, em seguida, para a discussão de como deve se portar uma liderança religiosa, diante dos seus fiéis, no que concerne a verbalização de temas sensíveis, como a homossexualidade.

O terceiro questionamento, por fim, busca identificar os conhecimentos dos alunos sobre o que é e como deve funcionar a laicidade. Objetiva também, proporcionar uma reflexão sobre a necessidade de se respeitar os diferentes credos atuantes no Brasil, a partir da percepção que os estudantes externam. É provável, que mesmo munidos de preconceitos, muitos jovens não se reconheçam enquanto propagadores de uma cultura discriminatória, sendo necessário, a tipificação, por parte do professor, de quais atos possam ser qualificados como intolerantes. Além disso, é fundamental não perder neste momento a oportunidade de reafirmar que a variedade religiosa é um elemento constituidor de nossa nacionalidade, sendo fruto da miríade de povos e culturas que compuseram a História do país.

- Após a leitura da Ficha de problematização das fontes históricas, o professor deverá exibir o trecho da Constituição (Fonte 01), debatendo o significado e as limitações da laicidade estatal. Ainda nesse momento, a apresentação do gráfico (Fonte 02) necessita ser empreendida, já que proporcionará aos estudantes uma ideia de como, numericamente falando, estão distribuídas crenças de diferentes matizes religiosas no Brasil. Como elemento reforçador, o docente pode utilizar a distribuição dos fiéis por religião no Brasil de acordo com o censo demográfico de 2010,^[6] com ele, ficará evidente o crescimento das Igrejas evangélicas na última década.
- Escolheu-se 08 fontes históricas que pretendem oferecer subsídios para os estudantes compreenderem o papel exercido pelas religiões, particularmente as neopentecostais, na discussão de temas sensíveis – gênero, meio-ambiente, questão indígena, eleições – no Brasil após a promulgação da Constituição de 1988. Para esse fim, as evidências trazidas serão predominantemente vinculadas à História do tempo presente, dado a recenticidade da temática abordada.
- Na análise das fontes, a turma deverá ser dividida em grupos, de até 4 estudantes. Caberá ao professor orientar os estudantes a responderem as Fichas de identificação e análise das fontes históricas, para em seguida, movimentados pela pedagogia da pergunta, inquirirem o material proposto.

[6] Mais informações sobre a distribuição dos brasileiros por religião, de acordo com o IBGE (2010), consultar: <https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/o-ibge-e-a-religiao-cristaos-sao-86-8-do-brasil-catolicos-caem-para-64-6-evangelicos-ja-sao-22-2/>.

➤ Na produção do artigo de opinião, aconselhar os estudantes a utilizarem as respostas dadas na Ficha de problematização das fontes históricas.

➤ Escolher, a partir de uma votação com a turma, os dois artigos que serão encaminhados a dois blogs da cidade. Uma vez selecionado, o texto será passível de alteração por parte dos estudantes ou por orientação do professor.

Cabe ao professor elaborar um exame mais cuidadoso sobre as respostas trazidas para as indagações presentes na Ficha de problematização das fontes, conduzindo, por meio de perguntas, todos os estudantes envolvidos no processo para uma reflexão coletiva sobre o percurso realizado.

CONCEITOS HISTORIOGRÁFICOS TRABALHADOS E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA AULA-OFICINA 3

No que concerne ao diálogo com os conceitos estruturantes do trabalho, o estudo do impacto da religião na discussão dos temas controversos da História recente do Brasil, traz uma série de possibilidades. O primeiro dos conceitos que vem à tona é o da cultura política, já que o mesmo permite uma leitura mais adequada de como certas Igrejas, particularmente as neopentecostais, atuaram para consolidar uma cultura mais conservadora em diversos rincões e estratos sociais do país. O reflexo dessa onda conservadora é bastante perceptível em diversos posicionamentos externados por figuras religiosas, principalmente no que tange aos temas chamados de sensíveis, influenciando significativamente a maneira que esse debate é conduzido no Brasil.

O regime de historicidade, outro dos conceitos abordados, está presente na análise da já consolidada relação que as religiões, de diferentes matizes, têm com o tempo. É possível afirmar, que grande parte das ações empreendidas pelos seguidores mais fiéis de determinadas crenças estão alicerçadas no tempo futuro, já que é lá, numa vida extraterrena conseguida após a morte, que os sujeitos desfrutarão, ou não, das recompensas prometidas por sua obediência aos cânones da religião que seguem. Cabe a indagação se essa perspectiva de futuro é suficiente para eliminar a ordem de tempo dominante em nosso século - a presentista - e em que medida os jovens, em sua relação com os diferentes credos, percebem o tempo.

Quanto ao tempo presente, é indiscutível que temáticas relativas à demarcação de terras indígenas, eleições, relações de gênero e afins, estão na ordem do dia nos noticiários nacionais, impactando e sendo impactado pela maneira que as religiões se posicionam perante esses temas. Portanto, a exploração na aula dessa gama de assuntos, objetiva racionalizar o debate, proporcionando aos estudantes ferramentas para compreender, de maneira mais estruturada, suas especificidades. A própria religião pode ser alvo dessa racionalização, na medida em que a maneira que as Igrejas se posicionam frente aos problemas nacionais, não necessariamente obedeceu a uma mesma lógica ao longo do tempo.

Tratando agora a oficina pela perspectiva da educação democrática, a função qualificativa pode ser efetivada a partir da apresentação, aos estudantes, das temáticas que dominaram o debate nacional após a promulgação da Constituição de 1988. O trabalho com as fontes, oferecendo a

oportunidade de se discutir o posicionamento que distintos atores sociais, principalmente os membros de comunidades religiosas evangélicas, também se constitui em outra maneira de promover conhecimento junto aos estudantes da educação básica.

Nesse Interim, e em relação constante com a qualificação, a educação como socialização é empreendida pela oportunização do debate em torno dos assuntos sensíveis que povoam o imaginário nacional. A própria apresentação do que é considerado polêmico, por si só, já corresponde a uma certa tentativa de fazer os estudantes se apropriarem da importância que a sociedade, genericamente falando, dá a certos temas, em desfavor de uma série de outros problemas que assolam o nosso país. O levantamento dos porquês de assuntos como a chamada teoria de gênero ser tão propagados pela mídia e redes sociais pode ser uma ótima oportunidade para se analisar algumas das marcas do tempo presente, examinando ainda, a relevância que certos grupos têm para o controle do debate nacional.

A subjetivação pode ser melhor explorada na etapa da aula-oficina que é destinada a produção de um artigo de opinião. Nela, os estudantes terão a chance de refletir sobre um persistente problema brasileiro, a intolerância religiosa, propondo alternativas para superação de tal mal. Assim, munidos de uma série de informações trazidas pelas evidências históricas, espera-se que o exercício da alteridade seja praticado pelos jovens, na medida em que os mesmos podem se colocar no lugar dos sujeitos que ao longo da História do Brasil foram discriminados por sua filiação religiosa.

SESSÃO III**PARA SABER UM POUCO MAIS, CONCEITOS ESTRUTURANTES DO TRABALHO**

Ao longo das oficinas, três termos foram sendo utilizados recorrentemente a fim de subsidiar historiograficamente a produção, além de possibilitar um diálogo mais próximo com os pressupostos na Nova História política - cultura política, tempo presente e regime de historicidade. Ao transpassarem todo o trabalho, cada um a sua maneira, os três conceitos direcionaram o olhar tanto sobre os objetos de conhecimento e habilidades do currículo, como da maneira que cada aula-oficina poderia ser melhor explorada.

De maneira genérica, os três termos podem ser assim definidos:

CULTURA POLÍTICA

De acordo com Rodrigo Motta (2014, p. 21), influenciado pelos franceses da Nova História Política, o fenômeno da cultura política pode ser entendido como:

[...] conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhado por determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro.

HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

Marieta de Moraes Ferreira (2021), umas das especialistas brasileiras no assunto, fez um didático recorte a fim de caracterizar o que podemos definir como História do tempo presente. Para historiadora, apoiada nos estudos de François Bédarida, a característica fundante dessa abordagem são as balizas móveis que a compõem. Diferentemente da tradicional divisão histórica quadripartite, baseada em fatos bem precisados, a carência de testemunhas oculares vivas trouxe à História do tempo presente uma indefinição quanto ao seu marco inicial, já que as testemunhas estarão, ou não, a depender do evento estudado, disponíveis.

REGIME DE HISTORICIDADE

Alargando a concepção de François Hartog, grande nome no que diz respeito ao regime de historicidade, Durval Muniz de Albuquerque didatiza o seu conceito, tornando mais fácil sua conexão às práticas pedagógicas no interior do espaço escolar. Para o brasileiro, essa ferramenta heurística pode ser definida como: a maneira que as sociedades perceberam e pensaram o tempo; a forma como articularam, do ponto de vista narrativo, as relações entre passado, presente e futuro; e o jeito que os indivíduos se desenvolveram ao longo do tempo. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p.213).

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.

BARCA, I. Aula-oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, I. (org.) **Para uma educação de qualidade: actas das quartas jornadas de educação histórica**. Braga: CIED/IEP, 2004. p. 131-144.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808–825, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Aula Inaugural PPGH 2021**. Youtube, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e6y3YIJQ1Xk&t=7793s>. Acesso em 02 mai. 2023.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Culturas políticas na história: novos estudos**. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed.UFPR, 2010.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/ educação problematizadora. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.